

**UNIVERSIDAD DE CIENCIAS PEDAGÓGICAS
"CAPITÁN SILVERIO BLANCO NÚÑEZ"**

**TESIS EN OPCION AL TÍTULO ACADÉMICO DE
MÁSTER EN CIENCIAS PEDAGÓGICAS**

**EI DESARROLLO DE LA COMPETENCIA LÉXICA EN LA LENGUA INGLESA PARA
ESTUDIANTES DE LENGUAS EXTRANJERAS**

AUTOR: LIC. HIDALGO ALFONSO QUINTANILLA RODRÍGUEZ

**2013
SANCTI SPÍRITUS**

**UNIVERSIDAD DE CIENCIAS PEDAGÓGICAS
"CAPITÁN SILVERIO BLANCO NÚÑEZ"**

**TESIS EN OPCION AL TÍTULO ACADÉMICO DE
MÁSTER EN CIENCIAS PEDAGÓGICAS**

**EL DESARROLLO DE LA COMPETENCIA LÉXICA EN LA LENGUA INGLESA
PARA ESTUDIANTES DE LENGUAS EXTRANJERAS**

AUTOR: LIC. HIDALGO ALFONSO QUINTANILLA RODRÍGUEZ

**TUTORA: Dr.C. ELIA MERCEDES FERNÁNDEZ ESCANAVERINO
CONSULTANTE: MSc. AIMÉ MARÍA MENCÍA PENTÓN**

**2013
SANCTI SPÍRITUS**

AGRADECIMIENTOS.

A mi esposa Midiala, a mis hijos Ken y Thalía que son fuente de inspiración en mi vida profesional.

A mi amiga embarazada Damilsi

A los profesores de la maestría, los que han logrado que los elementos teóricos novedosos, relacionados con la pedagogía, se hayan convertido en habilidades para la realización de la tesis y nuestro futuro trabajo como educador.

A mis compañeros de trabajo con los que he intercambiado criterios y muy gentilmente me facilitaron su ayuda,

A mi tutora la Dr.C. Elia Mercedes Fernández Escanaverino y mi consultante la MSc. Aimé María Mencía Pentón por su constancia y asesoramiento.

DEDICATORIA.

A todos los que me han dado apoyo emocional y han expresado solidaridad en estos días de intenso trabajo

SÌNTESIS

La enseñanza del inglés en las Universidades Pedagógicas constituye un eslabón fundamental en la preparación integral de los futuros profesionales de la educación en Cuba, ello implica la formación competente de estos en las habilidades comunicativas en la lengua inglesa. En la carrera Lenguas Extranjeras el objetivo rector es el desarrollo de estas habilidades, en especial el desarrollo de la competencia léxica, no solo para comunicarse en la lengua inglesa, sino también para poder dirigir el proceso de enseñanza- aprendizaje de esta asignatura en los niveles de enseñanza para los cuales se preparan. En las clases de Práctica Integral de la Lengua Inglesa del quinto año de la carrera, aún se evidencian marcadas carencias en el desarrollo de la competencia léxica. Por tal razón, esta investigación presenta acciones para contribuir al desarrollo de la competencia léxica necesaria para el desempeño profesional del futuro profesor. Su novedad científica radica en el aumento del nivel de complejidad léxica de contenido psicopedagógica de las acciones que responden a un diagnóstico de la realidad educativa para el desarrollo de la competencia léxica en la lengua inglesa en los estudiantes de quinto año de la carrera Lenguas Extranjeras. Las acciones que se presentan en esta tesis, ofrecen a los profesores de la especialidad una herramienta de trabajo que les permitirá organizar el proceso de enseñanza-aprendizaje en función del desarrollo de la competencia léxica, lo que representa su significación práctica.

ÍNDICE

	Página
INTRODUCCIÓN.....	1
I. CARACTERÍSTICAS ESENCIALES ACERCA DEL PROCESO DE ENSEÑANZA –APRENDIZAJE DE LAS LENGUAS EXTRANJERAS PARA EL DESARROLLO DE LA COMPETENCIA LÉXICA EN LA LENGUA INGLESA.	8
1.1- El Proceso de enseñanza - aprendizaje de las lenguas extranjeras en la formación de licenciado en educación.....	8
1.1.1- Las acciones para contribuir al desarrollo de la competencia léxica.....	12
1.1.2- El enfoque comunicativo en el proceso de enseñanza aprendizaje de las lenguas extranjeras.....	14
1.2 El desarrollo de la competencia léxica como elemento esencial en la formación de educadores de lenguas extranjeras.....	18
1.3 El desarrollo de la competencia léxica desde la clase de práctica integral de la lengua inglesa.....	22
II. EL DESARROLLO DE LA COMPETENCIA LÉXICA EN LA LENGUA INGLESA EN ESTUDIANTES DEL QUINTO AÑO DE LA CARRERA LENGUAS EXTRANJERAS.....	33
2.1- Estado actual del desarrollo de la competencia léxica en el quinto año de la carrera leguas extranjeras.....	33
2.2- Fundamentación de las acciones para contribuir al desarrollo de la competencia léxica en la lengua inglesa en los estudiantes de quinto año de la carrera Lenguas Extranjeras.....	38
2.3- Acciones para contribuir al desarrollo de la competencia léxica en la lengua inglesa desde la asignatura práctica integral.....	50

2.4- Evaluación de las acciones para contribuir al desarrollo de la competencia léxica en la lengua inglesa en los estudiantes de quinto año de la carrera Lenguas Extranjeras.....	65
CONCLUSIONES.....	69
RECOMENDACIÓN.....	70
BIBLIOGRAFÍA.....	71
ANEXOS	

INTRODUCCIÓN

La asignatura idioma inglés en el Sistema Nacional de Educación responde a la importancia política, económica, social y cultural de las lenguas extranjeras en el mundo de hoy. El aprendizaje del inglés constituye una importante parte de la formación multilateral y armónica de los estudiantes como vía para ampliar los conocimientos y valoraciones de la cultura universal. Esta toma diversas formas según los requisitos y condiciones de cada subsistema de educación.

La concepción metodológica de la asignatura es el enfoque comunicativo que integra los principios básicos del método práctico- consciente para la sistematización de los contenidos que contribuyen al desarrollo de las habilidades comunicativas. Por lo tanto, lo más importante al estudiar el inglés como lengua extranjera, es utilizarlo en diversas y variadas situaciones comunicativas y emplearlo para complementar el aprendizaje de otras áreas académicas. Sobre esta base se elaboran los programas, textos, orientaciones metodológicas y medios para cada nivel y su correspondiente aplicación en las aulas.

La necesidad de la enseñanza del inglés como lengua extranjera es vital en las universidades pedagógicas del país. En la historia de estas instituciones siempre ha estado presente la enseñanza de este idioma como lengua extranjera dentro de los planes de estudios de las diferentes carreras, con el objetivo de contribuir a la formación integral de los estudiantes como profesionales de la educación.

Esta necesidad exige que los profesores de estos centros, utilicen los métodos y técnicas más actuales y sepan expresarse pedagógicamente en la dirección del proceso de enseñanza-aprendizaje para que los estudiantes comprendan la importancia de su labor como formadores de las nuevas generaciones.

En el Modelo General del Profesional de la Educación Superior, en el caso específico de la carrera Lenguas Extranjeras, se define el profesor de lenguas extranjeras que se aspira: un profesor de idiomas que posea los valores para formar a las nuevas generaciones basado en la política educacional, así como en los valores de la sociedad socialista cubana, es decir, que constituyan un modelo a imitar. Por consiguiente, debe ser un profesional con un desarrollo de la competencia comunicativa en lengua inglesa, que 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. La competencia comunicativa incluye las siguientes dimensiones: competencia cognitiva, competencia lingüística, competencia sociolingüística, competencia discursiva, competencia estratégica, y competencia sociocultural y en particular un amplio desarrollo de habilidades comunicativas, que le permita la dirección exitosa del proceso de enseñanza-aprendizaje de la asignatura inglés en los niveles de enseñanza para los que se prepara.

Al respecto Fidel Castro (2001) planteó: "... ha llegado la hora de formar, de crear o de convertir a nuestro personal docente en evangelios vivos, es decir, en educadores; en alguien que no solo instruye, sino que fundamentalmente eduque. Claro, para ser un buen educador hay que poseer muchos conocimientos y ser capaces de transmitirlos. Tal idea, tal concepto implicaría revolucionar métodos, programas, y no hablo más que de una idea que se lanza y deberá ser meditada; pero es, en parte, lo que comienza a hacerse..."

Las ideas del Comandante en Jefe encuentran respuesta en el Plan de Estudio de la carrera Lenguas Extranjeras y en particular, la asignatura Práctica Integral de la lengua Inglesa, la cual se imparte actualmente en todos los años de la carrera. Sus contenidos desempeñan una importante función en el desarrollo de habilidades léxicas, al proporcionarles las oportunidades para el desarrollo de las habilidades comunicativas necesarias para interactuar en contextos reales de la comunicación, lo que resulta indispensable para que puedan desarrollarse eficientemente en el proceso de enseñanza –aprendizaje y puedan contribuir a la vez a la formación y el desarrollo de la personalidad de sus alumnos sobre la base metodológica del marxismo-leninismo. Su objeto de estudio es la enseñanza de lenguas extranjeras como medio de comunicación oral y escrita, sin embargo el aprendizaje y la enseñanza de vocabulario han sido durante años los grandes descuidados en cualquier clase de lenguas extranjeras. Erróneamente se consideraba que un enfoque meramente gramatical era prioritariamente necesario, cuando hoy sabemos que una mayor profundidad en el conocimiento del vocabulario facilita el proceso de aprendizaje gramatical y ayuda al alumno a identificar estructuras más fácilmente, que los alumnos ganan confianza a la hora de escribir o leer cuando tienen más léxico, que cuando existe una mayor riqueza

léxica se facilita la comprensión de los diferentes discursos a los que se expone al alumno. La estructura y la norma estaban por encima de la comunicación que es, en definitiva, el fin crucial y básico de una lengua. Dicho enfoque comunicativo ubica al alumno en contextos reales y favorece el recuerdo en la memoria después de haber estudiado una segunda lengua durante varios cursos. Cuando hablamos de comunicación no sólo no queremos ignorar los factores que marcan la relación entre el emisor y el receptor u oyente, sino que otros aspectos como son los sociolingüísticos y culturales de la segunda lengua (L2) entran de lleno en nuestras consideraciones.

En el desarrollo del proceso investigativo se consultaron varios autores estudiosos de la temática, entre ellos se destacan: (Nattinger y DeCarrico 1992; Lewis 1993,1997, 2000; Coady 1997; Nation 1990, 2001, 2002) que han reivindicado la importancia del léxico en la enseñanza de lenguas.

Sin embargo, no se ha constatado evidencia de que estos autores propongan acciones concretas en función del desarrollo de la competencia léxica con un enfoque profesional pedagógico para poder enseñar con calidad en los niveles de enseñanza lo aprendido, tampoco han particularizado las potencialidades de hacerlo desde la clase de Práctica Integral de la Lengua Inglesa de las Universidades de Ciencias Pedagógicas (UCP).

El estudio exploratorio realizado en el quinto año de la carrera Lenguas Extranjeras mediante la observación a clases, encuesta a estudiantes, entrevista a docentes, pruebas pedagógicas y la revisión bibliográfica de los documentos normativos, arrojó potencialidades, así como deficiencias en el desarrollo de la competencia léxica, con predominio en el uso de situaciones de la vida cotidiana, pero el matiz pedagógico que requiere la enseñanza del inglés, no se ha incorporado. Los siguientes elementos constituyen contradicciones detectadas:

- Insuficiencias para entender palabras cuando están escritas o cuando se usan.
- Desconocimiento del contexto en el que se deben utilizar algunas palabras.
- Dificultades para reconocer las palabras en su forma oral y escrita.
- Incapacidad para recordar algunas palabras cuando las necesitan en la producción de textos escritos y orales.

- Uso incorrecto del significado de algunas palabras para determinadas situaciones comunicativas.
- Escritura incorrecta de algunas palabras.
- Pronunciación incorrecta de algunos vocablos.
- Limitaciones para leer y comprender textos de contenido psicopedagógico.

Por lo anteriormente expuesto, se hace necesario continuar la búsqueda de alternativas dirigidas a contribuir al desarrollo de la competencia comunicativa en la lengua inglesa, y particularmente el de la competencia léxica. De ahí que se determine el siguiente problema científico: ¿Cómo contribuir al desarrollo de la competencia léxica en los estudiantes de quinto año de la carrera Lenguas Extranjeras de la Universidad de Ciencias Pedagógicas Capitán Silverio Blanco Núñez?

A partir del problema detectado se plantea como objeto de estudio el proceso de enseñanza-aprendizaje de la asignatura Práctica Integral de la Lengua Inglesa y como campo de acción el desarrollo del sistema de habilidades léxicas en la clase de Práctica Integral de la Lengua Inglesa.

Derivado de estas necesidades se plantea como objetivo: Aplicar acciones para contribuir al desarrollo de la competencia léxica en los estudiantes de quinto año de la carrera Lenguas Extranjeras, desde la clase de Práctica Integral de la Lengua Inglesa, Para guiar la solución al problema planteado se formulan las siguientes preguntas científicas:

- ¿Cuales son los fundamentos teóricos que sustentan el desarrollo de la competencia léxica en los estudiantes de quinto año de la carrera Lenguas Extranjeras, desde la clase de Práctica Integral de la Lengua Inglesa?
- ¿Cuál es el estado actual del desarrollo de la competencia léxica para estudiantes de quinto año de la carrera Lenguas Extranjeras en la UCP?
- ¿Cuál será la vía de solución para contribuir al desarrollo de la competencia léxica en los estudiantes de quinto año de la carrera Lenguas Extranjeras en la UCP, desde la clase de Práctica Integral de la Lengua Inglesa?
- ¿Qué resultado se obtendrá con la aplicación de las acciones propuestas para contribuir al desarrollo de la competencia léxica en los estudiantes de quinto año

de la carrera Lenguas Extranjeras, desde la clase de Práctica Integral de la Lengua Inglesa?

Para dar cumplimiento al objetivo formulado se desarrollaron las siguientes **tareas**:

- Determinación de los fundamentos teóricos que sustentan el desarrollo de la competencia léxica en los estudiantes de quinto año de la carrera Lenguas Extranjeras, desde la clase de Práctica Integral de la Lengua Inglesa.
- Determinación de las carencias y potencialidades para el desarrollo de la competencia léxica en estudiantes de quinto año de la carrera.
- Elaboración de las acciones para contribuir al desarrollo de la competencia léxica en los estudiantes de quinto año de la carrera Lenguas Extranjeras, desde la clase de Práctica Integral de la Lengua Inglesa.
- Evaluación de la viabilidad y efectividad de las acciones para contribuir al desarrollo de la competencia léxica en los estudiantes de quinto año de la carrera Lenguas Extranjeras, desde la clase de Práctica Integral de la Lengua Inglesa.

Para la realización del presente estudio la población estuvo conformada por los 12 estudiantes de quinto año de la carrera Lengua Extranjeras de la Universidad Pedagógica: "Cap. Silverio Blanco Núñez" y la muestra coincide con la población.

La metodología de esta investigación asume como principal criterio metodológico la concepción dialéctico- materialista.

Se utilizaron los siguientes métodos del nivel teórico: el método **analítico – sintético** con el objetivo de analizar ideas del estudio realizado y sintetizar los elementos que resultaron útiles para la elaboración de las acciones; el **inductivo – deductivo** para establecer generalizaciones en relación con los resultados científicos de la investigación a partir del análisis particular de los criterios de diferentes autores y de la teoría científica; el **histórico – lógico** para la elaboración de la fundamentación teórica de la investigación y para referir la evolución del problema; **El enfoque de sistema**, para el diseño de las acciones a partir de las regularidades encontradas en el marco teórico y en la práctica.

Se utilizaron diferentes métodos empíricos, tales como: **La observación pedagógica** durante las clases de Práctica Integral que imparte el autor para poder constatar el

nivel de desarrollo de la competencia léxica. **El experimento** en su modalidad de **pre-experimento** como vía de constatación de la evolución del desarrollo de la competencia léxica, con un antes y un después.

El análisis documental se empleó para analizar los elementos esenciales en los documentos normativos de la política educativa en este tipo de centro.

La encuesta a estudiantes para conocer según el criterio de estos, el tratamiento que se le da al desarrollo de la competencia léxica en las clases en idioma inglés, el nivel de integración de esta con los demás competencias, los que son más difíciles para ellos y en qué medida se ejercitan dentro y fuera de la clase. Se utilizaron **pruebas pedagógicas** para determinar la evolución del desarrollo de la competencia léxica en la lengua inglesa en los estudiantes de quinto año de la carrera.

Del nivel matemático y/o estadístico se utilizó el cálculo porcentual y la estadística descriptiva para analizar y comparar los datos obtenidos.

Se consultaron varias definiciones, entre ellas:

Acciones: aquellos momentos que intervienen en determinados procesos y que a su vez demuestran que se está en presencia de una orientación hacia una forma de actuar, identificando los pasos necesarios que el sujeto debe cumplir para garantizar la proyección prevista como resultado de la actividad investigativa. Por lo que deben formularse hacia la orientación de una condición que no puede dejar de cumplirse para el logro del objetivo propuesto. (Lima Álvarez Leandro. (2012).

Acciones: Procesos subordinados a objetivos o fines conscientes. (González Maura, V. (1995).

Competencia léxica: Según Lahuerta y Pujol (1996: 121) “la capacidad para relacionar formas con significados y utilizarlas adecuadamente se denomina competencia léxica, y al lugar donde reside el conocimiento de esa competencia se le denomina lexicón mental”;

Según Marco de referencia común europeo (Council of Europe, 2001: 126-131) define la “competencia léxica como el conocimiento del vocabulario de una lengua y la capacidad para utilizarlo; posteriormente, señala que la competencia semántica comprende la conciencia y el control de la organización del significado que posee el alumno”.

El autor de este trabajo asume el concepto de acción ofrecido por el doctor Lima Álvarez Leandro y el de competencia léxica ofrecido por el marco común Europeo de referencia.

La novedad científica de la investigación radica en el aumento del nivel de complejidad léxica de contenido psicopedagógico de las acciones que responden a un diagnóstico de la realidad educativa para el desarrollo de la competencia léxica en la lengua inglesa en los estudiantes de quinto año de la carrera Lenguas Extranjeras.

El aporte práctico está dado en ofrecer acciones para dar solución al problema que existe con respecto al desarrollo de la competencia léxica en la lengua inglesa en los estudiantes de quinto año de la carrera Lenguas Extranjeras. Se ofrecen orientaciones generales que expresan el accionar del docente en la dirección de la enseñanza y el de los estudiantes en el aprendizaje para el desarrollo de la competencia léxica en la lengua inglesa. Esto contribuye a que su resultado sea generalizable para otras UCP.

El contenido del informe se presenta en dos capítulos; en el primero, se establece el marco teórico referencial de la investigación; en el segundo, aparece el diagnóstico del proceso de desarrollo de la competencia léxica en la lengua inglesa, las acciones para contribuir al desarrollo de la competencia léxica y la evaluación de su factibilidad.

Se expresan los presupuestos teóricos en que se basan las acciones. Se incluye también el accionar para cada una de las acciones.

DESARROLLO

I. CARACTERÍSTICAS ESENCIALES DEL PROCESO DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE DE LAS LENGUAS EXTRANJERAS EN LA CLASE DE PRÁCTICA INTEGRAL EN QUINTO AÑO DE LA CARRERA PARA EL DESARROLLO DE LA COMPETENCIA LÉXICA EN EL IDIOMA INGLÉS.

En el presente capítulo se analizarán los presupuestos teóricos que sustentan el proceso de enseñanza-aprendizaje de la lengua extranjera y el desarrollo de la competencia léxica en los estudiantes de quinto año de la carrera en el que debe asumirse el enfoque comunicativo que constituye eje vertebrador en la enseñanza de lenguas extranjeras.

1.1 El Proceso de enseñanza - aprendizaje de las lenguas extranjeras en la formación de licenciado en educación.

El estudio histórico-lógico aborda el origen y evolución de los métodos, enfoques y tendencias de la enseñanza de lenguas extranjeras en los ámbitos internacional y nacional. Varios autores coinciden en que el aprendizaje de una lengua extranjera es un fenómeno que viene determinado por muchos factores. En la historia de la enseñanza de las lenguas extranjeras han ido apareciendo distintas teorías que han intentado explicar cómo se aprende. Estos han dado lugar a diferentes enfoques, algunos de los cuales han sido la base de métodos de enseñanza para la formación de los estudiantes que se desempeñan como profesores de idioma.

El desarrollo de nuevos enfoques metodológicos en la enseñanza de las lenguas extranjeras siempre se realiza en un contexto histórico, sociocultural y socio lingüístico determinado, que caracteriza, en mayor o menor medida, la posición y las expectativas tanto de los docentes como de los estudiantes. En el caso de la lengua inglesa como lengua extranjera se admite que es a partir del siglo XIV en el que adquirió su forma actual y se ha extendido de una manera extraordinaria, llegando a ser considerada por muchos como la lengua internacional y el idioma más importante del mundo.

Esta realidad explica que es en la enseñanza del Inglés como idioma extranjero donde se han producido los mayores adelantos y en el cual se ha dado una proliferación de métodos, enfoques y textos de enseñanza que van, desde lo que se conoce como el primer manual diseñado para la enseñanza del Inglés: The English Scholemaster,

escrito por el francés, Jacques Bellot para enseñar esta lengua a la comunidad francesa en Londres en 1580 (A. P. R. Howatt, 1984), hasta el Spectrum (D. Byrd, 1987), Changes e Interchange que se utilizan 425 años después y se definen como cursos de Inglés Comunicativo.

Estos textos constituyen referentes valiosos para la organización del proceso de enseñanza-aprendizaje en la carrera de lenguas extranjeras pero pocas veces aportan para el desarrollo de la competencia léxica de contenido psicopedagógico.

La enseñanza de lenguas extranjeras, entendida como especialidad científica con objetivos e instrumentos propios, se constituye fundamentalmente a partir de la II Guerra Mundial, aunque tiene sus precedentes en las últimas décadas del siglo XIX y los primeros del XX.

A lo largo de buena parte del siglo XIX, la influencia del modelo de enseñanza del latín se extiende a las lenguas modernas, así como la influencia de diferentes métodos que conciben el uso de esta desde concepciones filosóficas, psicológicas y lingüísticas diversas, los cuales se analizan a continuación. El método de traducción gramatical, heredado de la enseñanza del Latín, una lengua que no era usualmente enseñada para el uso activo en una comunidad, ignora la comunicación oral auténtica y la variación social de la lengua que va con ella y se ocupa fundamentalmente del lenguaje escrito en la literatura clásica.

La parte de la gramática de este método era criticada, en parte, porque la misma resultaba ser inapropiada para el inglés y por otra parte, por el excesivo énfasis que llevaba más a aprender de la lengua que aprender a usarla. Aprender a usar la lengua en la realidad educativa es una intención básica en la formación. El método directo, popularizado en los primeros años del siglo XIX, enfatizaba las habilidades orales y auditivas y rechazaba el uso de la lengua materna de los estudiantes. La lectura y la escritura eran aplazadas durante meses y en algunos programas durante años, por el temor de que los símbolos escritos pudieran confundir a los aprendices en el uso de los sonidos.

El método de la lectura fue utilizado hasta la Segunda Guerra Mundial. La lectura intensiva y extensiva estaba acompañada de reglas gramaticales basada fundamentalmente en las estructuras que aparecían en las lecturas.

El enfoque estructural tomó auge cuando los Estados Unidos entraron en la Segunda Guerra Mundial y se detecta que muy pocas personas podían hablar una lengua extranjera, habilidad muy necesaria en aquel momento, por lo que surgieron programas urgentes de ocho o más horas al día para enseñar las habilidades orales y auditivas en algunos lugares de ese país.

Dos acontecimientos que provocaron un cambio en el enfoque estructural fueron las ideas del psicólogo norteamericano B. F. Skinner (1973) las cuales comenzaban a ser usadas para explicar lo que ocurre cuando se enseña y se aprende una lengua, y el otro fue el comienzo de la aplicación de las ideas de la lingüística estructural a la enseñanza de la lengua por Brumfit y Fries (1981) con el llamado Enfoque Lingüístico. La idea más influyente de Skinner en este enfoque fue el aprendizaje de una lengua como la formación de un hábito.

Esto evidencia cómo los patrones de la lengua, según los lingüistas estructurales requerían ser sobre atendidos por los estudiantes de forma tal que pudieran ser producidos correctamente de forma inconsciente. El método audio lingual floreció entre 1950 y 1965, en él se utilizaban largos diálogos, usualmente centrados en una o más estructuras cuidadosamente gradadas. La mímica y la memorización del diálogo se convirtieron en un eslogan de varios años, se buscaba una pronunciación perfecta y el significado lexical no era considerado importante. Para la formación de educadores la competencia léxica resulta imprescindible en su desempeño profesional en cualquier contexto educativo.

La lectura se aplazó, el estudio de la gramática se prohibió en varias escuelas y la práctica de patrones gramaticales era la principal actividad en clases, sin realizar análisis de las estructuras de los textos. A los estudiantes se les impedía decir lo que querían por estar en contra de las reglas de la teoría. No podían escribir versiones de lo que escuchaban, no podían usar formas lingüísticas que no hubiesen sido practicadas anteriormente.

El enfoque situacional utiliza una situación como tema central. Las unidades del texto generalmente comenzaban con un título sobre una situación, por ejemplo "En el supermercado" y las expresiones giraban sobre ese tema. De este método surgieron breves técnicas. Se simulaban acciones para ilustrar las expresiones, se usaban

láminas y objetos reales. Sin embargo, al estudiante no se le mostraba cómo una estructura o una expresión utilizada en una situación, podía ser usada en otra.

El principio de que la gramática debía ser aprendida inconscientemente fue duramente atacado por el psicolingüista norteamericano Noam Chomsky (1966), quien posteriormente creó una teoría lingüística que reemplazaría el modelo estructuralista de Bloomfield y sus seguidores.

El resultado del desarrollo de la gramática generativa y transformacional no tuvo un impacto directo a gran escala en la enseñanza de una lengua, sin embargo como una teoría alternativa surgió el código cognitivo. Este hacía énfasis en el entendimiento consciente de las reglas que llevaban a la producción de patrones lingüísticos. Una vez más, como el método de traducción gramatical, las reglas serían aprendidas y aplicadas a los elementos de la lengua.

En Cuba, la influencia o vigencia de la teoría cognoscitiva, en la enseñanza de idiomas extranjeros, tuvo dos momentos con características distintas. En una primera etapa, se hicieron intentos por incorporar la gramática generativa-transformacional a la enseñanza del idioma, sobre todo, en la enseñanza de la gramática. En una etapa posterior, la década del 80, se incorporaron con fuerza las ideas de esta teoría, sobre todo en lo que respecta a la aplicación del método soviético práctico-consciente.

Muy cerca de este último aparece el eclecticismo defendido por Henry Sweet y Harold Palmer, citado por A.P.R Howatt, figuras prestigiosas en el campo de la lingüística quienes consideraron este como el método de cada profesor que, enfrentado a la tarea diaria de enseñar un idioma extranjero a sus alumnos, hace una combinación de técnicas y procedimientos que la experiencia en el aula le ha mostrado como efectivos y añade constantemente las nuevas ideas surgidas, lo que resulta interesante y promisorio para el mejoramiento de su trabajo y que se adaptan a su propia personalidad y a las características de los alumnos.

De esta forma, se observa cómo el proceso de enseñanza y aprendizaje de las lenguas extranjeras está más relacionado en un alto porcentaje a ciertos métodos derivados de concepciones lingüísticas, sin embargo estas concepciones no clasifican acerca de la significatividad de la competencia léxica relacionada con el contenido de la profesión de los educadores.

1.1.1 Las acciones como resultado científico para contribuir al desarrollo de la competencia léxica.

Para comprender las acciones que se proponen en la presente investigación es necesario comprender la estructura de la actividad y para ello se debe mencionar algunos de los principales autores que la han estudiado, como es el caso de A.N. Leontiev (1967), P.YA. Galperin (1977), R. Pupo Pupo (1990) y V. González Maura (1995) entre otros.

En el caso de A.N. Leontiev (1967) considera que la actividad es el proceso de interacción sujeto-objeto, dirigido a la satisfacción de las necesidades del sujeto, como resultado del cual se produce una transformación del objeto y del propio sujeto.

Como consecuencia de lo anterior plantea que la actividad está conformada por dos componentes, uno intencional que responde a los motivos y los objetivos y otro procesal que encierra a las acciones y las operaciones.

Leontiev (1967) señala que la acción constituye el proceso subordinado a una representación del resultado a alcanzar, o sea, a una meta u objetivo conscientemente planteado. Mientras que la operación la define como las formas y métodos por cuyo intermedio se realiza la acción. P.YA. Galperin (1977) por su lado estudió la acción como unidad de análisis de la psiquis y elaboró la teoría de la formación planificada y por etapas de las acciones mentales y de los conceptos.

Para Galperin (1977) la acción tiene componentes estructurales como su objeto, su objetivo, su motivo, sus operaciones y su proceso además, del sujeto que la realiza y componentes funcionales como la orientación, la ejecución y el control.

Este autor considera que dentro de los estructurales el motivo expresa el por qué se realiza la acción, el objetivo indica para qué se lleva a cabo, el objeto es el contenido mismo de la acción, las operaciones se refieren al cómo se realiza y el proceso a la secuencia de las operaciones que el sujeto lleva a cabo.

Por su lado, los funcionales como la orientación está vinculada con la utilización por el sujeto del conjunto de condiciones concretas necesarias para el exitoso cumplimiento de la acción dada, mientras que la ejecución consiste en la realización del sistema de operaciones y el control se dirige a la comprobación del cumplimiento de la ejecución de acuerdo con la imagen formada, lo que permite hacer las correcciones necesarias ya sea en la parte orientadora o en la ejecución.

Desde el punto de vista de la situación actual de las ciencias pedagógicas, se entiende como acciones según criterio de Lima Álvarez Leandro. (2012): aquellos momentos que intervienen en determinados procesos y que a su vez demuestran que se está en presencia de una orientación hacia una forma de actuar, identificando los pasos necesarios que el sujeto debe cumplir para garantizar la proyección prevista como resultado de la actividad investigativa.

Por lo que deben formularse hacia la orientación de una condición que no puede dejar de cumplirse para el logro del objetivo propuesto. De lo anterior se evidencia que las acciones como resultado científico pueden utilizarse como herramienta para un logro científico a mediano y a corto plazo, para trazar la vía adecuada que determine un resultado final. También pueden planearse dentro de las formas de organización de un proceso, utilizándose en función del objetivo trazado.

Por consiguiente, cuando se pretende obtener un conocimiento específico o cuando el resultado a lograr es a largo plazo, no es necesario diseñar acciones. Por que para eso existen otros tipos de resultados. De ahí que las acciones como eslabones esenciales para el desarrollo de la habilidad deben estructurarse desde el saber hacer, pero con una concepción orientadora, es decir, la acción debe guiar con carácter consciente el objetivo trazado, tal es así que se deben proyectar desde un momento inicial que responda a las necesidades pre establecidas para el desarrollo del tema previsto.

Por ejemplo, se parte del problema inicial que identifica el tema abordado, se formula el objetivo de la acción y luego se tiene en cuenta cada una de las operaciones que la identifican.

Estos criterios evidencian que las acciones no deben plasmarse con el nombre de actividades, técnicas participativas, ejercicios, talleres, etc., estas van más a lo que no puede dejar de hacerse para el éxito del resultado previsto. Por ejemplo, la necesidad de flotar que tiene un nadador, la necesidad de mantener el equilibrio un ciclista.

En contraste con lo anterior está la necesaria identificación del objetivo a lograr, lo que en el contexto pedagógico-investigativo se traduce en la fórmula del problema científico y en la especificación del objeto de estudio de la investigación y el campo de acción. De ahí que los fundamentos psicológicos de las acciones están en la forma de concebir la acción en sí, los pedagógicos están en la forma de proceder con cada acción, lo

sociológico está en la solución que se logra de acuerdo con las necesidades que se satisfacen en el sujeto (investigado o estudiado) que se transforma y lo filosófico está en cómo la estructura de la actividad (vista desde la acción) reflejada en la teoría científica se utiliza en el contexto empírico de la educación.

1.1.2 El enfoque comunicativo en el proceso de enseñanza aprendizaje de las lenguas extranjeras

El enfoque comunicativo es introducido a partir de los años 70 y realmente acogido por profesores y metodistas en la década de 1980. Tuvo gran impacto entre los expertos y resultó popular y fructífero al compararlo con métodos que habían existido hasta entonces, donde se enseñaba bajo reglas y patrones la lengua y no a qué hacer con ella, es decir a utilizarla como vía de comunicación social.

Los nuevos planteamientos al respecto partieron de diferentes ciencias: la sociolingüística, la antropología, la filosofía, la psicología, la lingüística. Todos ellos tenían una propuesta común: la lengua como comunicación. Finocchiaro, Mary. (1979), Se refiere al enfoque comunicativo funcional nocional, el cual enfatiza en los propósitos comunicativos del acto del habla. Este se centra en lo que las personas desean hacer o desean realizar a través del habla.

Por su parte Pinto Cáceres (1997). Señala que se entiende por Enfoque Comunicativo Nocional o Funcional no a una nueva teoría lingüística ni a un método, más bien es una nueva forma de analizar los programas de lenguas, dando prioridad al valor comunicativo de los elementos del lenguaje y no al aspecto puramente lingüístico y formal.

Otro criterio acerca del enfoque comunicativo lo ofrecen las autoras españolas Pascuala Morote y María Labrador (2004), cuando dicen que el mensaje fundamental del enfoque comunicativo es que la enseñanza se ha de ocupar de la realidad: de la comunicación y de la realidad de los estudiantes tal como son dentro y fuera del aula. Estos criterios cobran particular importancia para esta investigación pues la realidad comunicativa de los educadores es el contexto pedagógico.

El enfoque comunicativo se pone de manifiesto en la clase de lenguas extranjeras en la concepción, planificación, ejecución de ella en su conjunto y del sistema de ejercicios con el fin de lograr la inserción del estudiante en la comunicación.

Toda enseñanza comunicativa de cualquier lengua extranjera tiene como base la concepción de la lengua como un medio de expresión y recepción de ideas, por lo que se hace necesario la competencia comunicativa, la que implica el amplio desarrollo de las habilidades comunicativas de forma sistémica y armónica: la expresión oral, la comprensión auditiva, la expresión escrita y comprensión lectora (González R.2009).Para el desarrollo integral de estas habilidades la apropiación léxica es esencial.

La crítica del socio-lingüista Hymes (1972) al concepto de competencia lingüística propuesta por Chomsky (1965) es un hecho determinante para el desarrollo del enfoque comunicativo. Para Chomsky la “competencia es el conocimiento inconsciente que el hablante oyente tiene de las reglas del sistema de su lengua”.

Hymes rechaza el concepto chomskiano que parte de un hablante oyente ideal en una comunidad lingüística homogénea, representando así una perspectiva que se aparta de las cuestiones centrales del uso de la lengua, los cuales se relegan al campo de la actuación. Desde el punto de vista de Hymes, la competencia tiene que ir más allá del conocimiento gramatical e incluir los conceptos de adecuación y aceptación.

Por su parte A. Roméu (2003). Define la competencia comunicativa como una configuración psicológica que comprende las capacidades cognitivas y meta cognitivas para comprender y producir significados, los conocimientos acerca de las estructuras lingüísticas y discursivas y las capacidades para interactuar en diversos contextos socioculturales con diferentes fines y propósitos. Esta investigadora cubana jerarquiza el valor de los significados y sus presupuestos resultan muy valiosos en este contexto.

Domínguez García Iliana (2003), plantea que la competencia comunicativa 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. Debe considerarse, además, toda la gama de necesidades que en el orden psicosocial, cognitivo, biológico y afectivo este tiene, que se concretan en el medio sociocultural y

se originan por las necesidades comunicativas, conjunto de capacidades y conocimientos que hacen posible la comprensión y producción de discursos.

El autor del presente estudio asume la anterior definición al considerarla mas abarcadora, así como por su énfasis en el desarrollo de las capacidades para comprender y construir textos orales y escritos en las que el empleo adecuado del léxico en cada situación comunicativa es esencial.

La competencia comunicativa se expresa a través de otras competencias que las constituye: La competencia Lingüística constituye la base de la competencia comunicativa, presupone el conocimiento de la lengua en sus niveles fonológico, morfosintáctico, semántico y textual, y las leyes que rigen cada uno de ellos. Esta se manifiesta en la manera espontánea, flexible y correcto uso del sistema de la lengua. La competencia comunicativa no es posible sin la competencia lingüística.

La competencia Sociolingüística se fundamenta en que todo acto comunicativo deberá considerar la situación en que este se produce, para lo cual, según Hymes, se pone de manifiesto la competencia sociolingüística. Ella implica el hecho de ser apropiado bajo ciertas circunstancias.

La competencia discursiva tiene que ver con el conocimiento que el sujeto tiene de las características de los textos o de las variedades discursivas que circulan socialmente, así como de las conversaciones más o menos rígidas de estos tipos de textos funcionales que serán para el receptor factor de reconocimiento y para el emisor, a veces, limite en su construcción. Esta comprende la habilidad para unir ideas, por lo que está estrechamente relacionada con la coherencia del discurso.

La competencia estratégica comprende la habilidad para reparar la comunicación cuando por algún motivo ha sido interrumpida, la competencia cultural e Ideológica supone el conocimiento del mundo que posee el sujeto , así como el sistema de valores con los que se ubica frente a él, la experiencia y la cultura permiten un conocimiento de la realidad que ayuda a tener una imagen de ella a partir de percepciones sensoriales, intencionales, etc, de la realidad será escogido el tema sobre el cual se producirá el texto, su tratamiento y valoración implicarán el mayor o menor conocimiento que sobre él tenga el emisor, y la posición filosófica asumida al abordarlo.

La competencia comunicativa implica el conocimiento no sólo del código lingüístico, sino también saber qué decir a quién y cómo decirlo de forma apropiada en una situación determinada, es decir, percibir los enunciados no sólo como realidades lingüísticas, sino también como realidades socialmente apropiadas; por lo tanto, el enfoque comunicativo estimula la práctica como medio para desarrollar las actividades comunicativas.

Durante dos décadas la enseñanza comunicativa ha sido considerada más como un enfoque que como un método, debido a que, a pesar de existir bases teóricas suficientes y consistentes, los niveles de diseño y procedimiento permiten más libertad de interpretación y variación que otros métodos de enseñanza. Es más bien algo filosófico, un punto de vista acerca de la enseñanza y el aprendizaje de la lengua, el cual está sujeto a determinados principios, este se nutre de aspectos de diferentes métodos. Se basa en un estudio cuidadoso hacia el verdadero objetivo del lenguaje humano.

A continuación se relacionan los objetivos formativos del quinto año de la carrera; demostrar, en su actividad académica y laboral-investigativa, un alto desarrollo político-ideológico, manifestado en los fundamentos para explicar la situación del contexto socio-histórico concreto a nacional e internacional tanto en el contexto universitario como a sus educandos.

Mostrar habilidades para el desarrollo integral de la personalidad y para la dirección del proceso de enseñanza aprendizaje del inglés y la segunda lengua en particular, en los niveles primario, medio y medio superior, evidenciando una formación humanista y un sólido dominio de la Didáctica de las lenguas extranjeras, de las herramientas sociológicas y psicopedagógicas y de un sistema de contenidos culturales generales necesarios que propicien su papel como comunicador intercultural y defensor de la diversidad lingüística, cultural y medioambiental, así como de su papel como promotor de estilos de vida saludables.

Mostrar un nivel avanzado en el dominio oral y escrito de la lengua inglesa, en el ámbito de la solución de tareas académicas, laborales e investigativas, así como un nivel intermedio en el dominio oral y escrito de la segunda lengua extranjera, en el ámbito de la interacción social y en su enseñanza a un nivel básico; aplicar los

conocimientos teóricos acerca de los sistemas lingüísticos del español y del inglés en la planificación e impartición de la docencia en la lengua extranjera.

Aplicar los métodos y técnicas más apropiadas para la caracterización del grupo y la orientación educativa del mismo, a partir del diagnóstico integral de los escolares y de los agentes educativos teniendo en cuenta la participación de las organizaciones estudiantiles, el colectivo pedagógico, la familia, las instituciones educativas y la comunidad.

Demostrar un desarrollo de estrategias de aprendizaje que le permita realizar una valoración crítico-reflexiva acerca de su propio proceso de aprendizaje y el de sus alumnos para tomar decisiones que contribuyan a un mejor desempeño y aprendizaje de la lengua extranjera; contribuir a transformar creadoramente la enseñanza del inglés en el nivel que imparte a través del trabajo científico estudiantil, evidenciando dominio de la metodología de la investigación educativa y habilidades para la propuesta de soluciones a problemas vinculados con la práctica profesional en las instituciones educativas.

1.2 El desarrollo de la competencia léxica como elemento esencial en la formación de educadores de lenguas extranjeras.

En los últimos veinte años, la investigación de los procesos de aprendizaje y enseñanza del vocabulario en segundas lenguas (L2) ha pasado de ocupar una posición marginal a una posición privilegiada dentro de los estudios de adquisición, aprendizaje y enseñanza de L2. Manguashca (1993) agrupa los estudios sobre vocabulario en L2 en cinco corrientes: a) bibliografías especializadas; b) elaboración de diccionarios; c) análisis de técnicas y estrategias de enseñanza; d) diseño de materiales de enseñanza; e) estudios de adquisición/aprendizaje del vocabulario.

Las ideas que se desarrollan a continuación se enmarcan dentro de esta última corriente cuya finalidad principal es conocer como se adquiere el vocabulario en una L2, se centra en el aprendiz y los procesos de aprendizaje y da pie a distintas tendencias, entre las cuales encontramos una línea de investigación sobre la competencia léxica. Desde finales de los setenta, este concepto ha recibido una gran atención manifestada especialmente en intentos de definir que significa conocer una palabra.

El interés por la competencia léxica se fundamenta en el hecho de que su definición permite: a) analizar los principios que regulan la adquisición del vocabulario; b) descubrir si existe un orden sistemático reflejado en etapas de adquisición de este componente; c) comprobar si dichas etapas son diferentes en lengua materna (L1) y en (L2); d) averiguar si en dicho aprendizaje influyen determinados factores contextuales e individuales como el tipo de input, el modo de enseñanza, la edad, el sexo, la motivación o la aptitud lingüística.

Asimismo, como han señalado diversos investigadores (Richards 1976; Nation 1990; Sanjuan 1991; Manguashca 1993; Schmitt 1995), la definición de la competencia léxica es de gran utilidad para el profesorado de idiomas puesto que por un lado, le aporta criterios de referencia para evaluar el aprendizaje y le ayuda a diagnosticar las dificultades de aprendizaje del léxico; por otro, le permite evaluar no solo los contenidos de los libros de texto, libros de actividades y tests sino también, planificar adecuadamente la enseñanza en un determinado nivel, ampliar su formación investigativa, prepararse no solo para el desempeño en la docencia sino también para otras funciones propias de esta profesión que es evaluar el desarrollo lingüístico de otros profesionales.

Si nos preguntamos qué se entiende por competencia léxica y cómo está organizada, encontramos varias respuestas; para Lahuerta y Pujol (1996: 121) “la capacidad para relacionar formas con significados y utilizarlas adecuadamente se denomina competencia léxica, y al lugar donde reside el conocimiento de esa competencia se le denomina lexicón mental”; el Marco de referencia común europeo (Council of Europe, 2001: 126-131) define la “competencia léxica como el conocimiento del vocabulario de una lengua y la capacidad para utilizarlo; posteriormente, señala que la competencia semántica comprende la conciencia y el control de la organización del significado que posee el alumno”.

En la última década son varios los investigadores, entre otros (Nattinger y DeCarrico 1992; Lewis 1993, 1997, 2000; Coady 1997; Nation 1990, 2001) que han reivindicado la importancia del léxico en la enseñanza de lenguas, al igual que muchos otros han desarrollado materiales focalizados en el léxico específico de los diferentes campos profesionales (entre otros, Prada y Bovet, 1993; Gómez de Enterría, 1994, 2001; y

Martínez, 2002). Pero, como apunta Zimmerman (1997: 17), a pesar de este énfasis destacado en la adquisición del vocabulario y del papel central que desempeña el léxico en la adquisición y uso de las lenguas, la aplicación en el aula de las orientaciones metodológicas y la investigación no han sido prioritarias para muchos profesores ni para los programas de enseñanza de lenguas en las UCP.

Son varias las propuestas que, desde diferentes concepciones epistemológicas, indican los tipos de unidades que integran la competencia léxica. Así, el Marco de referencia común europeo (Consejo de Europa, 2001: 126-128) señala que la competencia léxica agrupa elementos léxicos y elementos gramaticales. Cuando clasifica los elementos léxicos, los agrupa en dos bloques: vocabulario abierto o 'clases abiertas de palabras', y expresiones hechas, compuestas por varias palabras, que se aprenden y se utilizan como un todo.

Este segundo grupo incluye: fórmulas fijas, modismos, estructuras fijas, aprendidas y utilizadas como conjuntos no analizados, otras frases hechas y combinaciones de régimen semántico o colocaciones. Y cuando delimita los elementos gramaticales, hace referencia a conjuntos léxicos con fines gramaticales y semánticos; éstos pertenecen a lo que se denomina "vocabulario cerrado" o "clases cerradas de palabras"; son los artículos, cuantificadores, demostrativos, posesivos, pronombres personales, pronombres relativos, adverbios interrogativos, posesivos, reposiciones, verbos auxiliares y conjunciones

Por su parte, Lewis (1993: 91-103; 1997: 8-11), al tratar la naturaleza del léxico partiendo de las investigaciones en lingüística aplicada, propone diferentes clases de ítem léxicos, considerados unidades mínimas para ciertos propósitos sintácticos: palabras, poli palabras, colocaciones, expresiones fijas y expresiones semi-fijas. Este autor defiende que el lenguaje consiste en segmentos prefabricados de multipalabras, que combinadas producen textos continuos y coherentes.

Entre sus orientaciones metodológicas destaca que el aprendizaje del léxico no es solo cuantitativo sino cualitativo y que la segmentación (*pedagogical chunking*) ha de ser una actividad frecuente en las clases de formación de educadores de lenguas extranjeras, pues, entre otras ventajas, mejora la organización sintagmática u horizontal y ayuda a lograr fluidez verbal mediante la combinación de segmentos.

Asimismo, propone una actitud fundamentalmente diferente hacia el tratamiento del texto: primero, reconocer la importancia del co-texto; y segundo, dedicar la atención a los segmentos o trozos (*chunks*) de que el texto está compuesto; los estudiantes pueden extraer las unidades léxicas para su estudio, expansión, modificación y recordar los formatos apropiados.

En resumen, es evidente que el contenido léxico abarca un amplio elenco de unidades y parece plausible que una importante parcela de la adquisición del lenguaje sea la capacidad de comprensión y producción de ítem léxicos. Si bien es cierto que existe cierta controversia conceptual en la clasificación de las unidades pluriverbales, lo importante desde el punto de vista didáctico es que se trata de combinaciones que permiten formar redes asociativas de diferentes tipos. En la formación de educadores de lenguas extranjeras esas redes asociativas deben superar el léxico de la cotidianidad para penetrar en un léxico de contenido psicopedagógica y vinculado a distintas ramas del saber.

Son varios los autores que estudian la taxonomía de estas unidades pluriverbales, entre ellos: Corpas (1996), Higuera (1997), Lewis (1997: 7-11) y Koike (2001: 25-39). Con similar criterio, Nation (2001) señala que los aprendices continuarán incrementando y enriqueciendo su vocabulario a partir de las palabras que ya conocen, y presenta una serie de actividades para mejorar el proceso de segmentar textos en trozos y para adquirir fluidez en el uso de dichos segmentos semánticos y pragmático, el estudiante pueda analizar como segmentos y que los perciba como esquemas morfosintácticos.

Una vez consideradas las ideas anteriores proponemos algunas consideraciones sobre las acciones propuestas al tiempo que asumimos la hipótesis de que los alumnos que realizan su aprendizaje léxico desarrollando el principio de idiomática producen textos con una mayor fluidez y con mayor uso de unidades léxicas.

La finalidad última es que los profesores de idioma utilicen las diferentes unidades léxicas de la misma manera que lo haría un profesional nativo, experimentando cómo funcionan y deducir las reglas por las que se rigen. Cabe recordar, además, que el aprendizaje de dichas unidades pasa por diferentes estadios: comprensión o interpretación (mediante procedimientos top-down o bottom up), práctica

contextualizada, retención (memoria a corto plazo), uso y mejora, y fijación (memoria a largo plazo, reutilización).

En el programa de la disciplina se relacionan los objetivos que se refieren a la adquisición de habilidades léxicas, estos son los siguientes:

- Inferir el significado del léxico a partir del contexto y del conocimiento sobre el tema.
- Usar diferentes fórmulas, medios lingüísticos y estrategias para expresar cortesía, respeto y adecuación del lenguaje al contexto
- Utilizar diferentes estrategias para aprender el vocabulario, la pronunciación y la gramática con mayor eficiencia.

1.3 El desarrollo de la competencia léxica desde la clase de Práctica integral de la lengua inglesa.

La didáctica de la enseñanza de lenguas extranjeras ha recorrido un amplio camino de desarrollo desde el uso en la clase de los métodos traducción gramatical directa, audio-lingual, audiovisual hasta llegar al actual enfoque comunicativo. Este recorrido realizado por los investigadores y estudiosos de cómo enseñar mejor la lengua extranjera ha ido buscando un perfeccionamiento de las vías que garantiza el logro del objetivo fundamental de esta enseñanza: el uso de la lengua como medio de comunicación.

El propio desarrollo de esta disciplina y su base teórica ha llegado a nuestros días en los que, desde hace algún tiempo, se viene debatiendo entre lo adecuado del término metodología, didáctica especial o solo linguodidáctica. Independientemente del término usado, la esencia es que la misma se dirige al estudio e investigación de cómo hacer cada vez más efectivo y comunicativo el proceso de enseñanza- aprendizaje de una lengua extranjera, cómo organizar la clase de manera tal que responda a las necesidades comunicativas de los estudiantes.

En estos momentos en que mucho se habla, investiga y discute acerca de alcanzar un aprendizaje significativo de los estudiantes de manera que devenga desarrollador, hay que ir concretando criterios sobre qué entender por este tipo de aprendizaje en el campo de las lenguas extranjeras, aunque ya se han dado pasos sólidos por determinados expertos en pos de tal objetivo.

Jack C. Richards (1998) considera que el profesor debe crear todas las condiciones para aprender el idioma, utilizar situaciones en las que sus alumnos se conviertan en oyentes activos, interactúen entre ellos y crezcan. El desarrollo de la competencia léxica se hace muy posible en esta asignatura que tiene un enfoque integrador.

Al respecto el DrC Rodolfo Acosta (2006) plantea que una didáctica desarrolladora de Lenguas Extranjeras concibe la enseñanza y el aprendizaje contemporáneo de excelencia como un proceso social interactivo de comunicación, formativo, holista e integrador con una fuerte base cognitiva y esencialmente humanista, donde un grupo de estudiantes disputan y se responsabilizan en condiciones favorables del aprendizaje, con la solución de tareas que satisfacen sus necesidades, en un marco de socialización y cooperación que les permite autorrealizarse y experimentar cambios duraderos en su actitud, actuación y pensamientos, en un proceso de desarrollo de competencia, creado, facilitado, y dirigido por el profesor.

A partir de estos presupuestos teóricos se hace necesaria la remodelación de la clase de práctica integral de lenguas extranjeras desde el punto de vista integral, de manera tal que los conocimientos del vocabulario que adquieren los estudiantes, tengan lugar desde una perspectiva comunicativa pedagógica, es decir, que sean el resultado de acciones , que desde la didáctica de la asignatura, estos puedan desarrollar la competencia léxica que les permita el desarrollo de habilidades lingüísticas y comunicativas, con énfasis en la eficiencia de el uso del vocabulario propio de la profesión que ejercen

Hoy la Educación Superior en Cuba se esfuerza por brindar a la sociedad cubana un profesional con una formación general integral capaz de dar una respuesta eficaz a las exigencias que las políticas educativas le hagan: profesionalmente competente, con preparación científica para aceptar los retos de la sociedad moderna, con una amplia formación humanística, dotado de un pensamiento filosófico materialista dialéctico e histórico y con los valores como pilar fundamental de su formación. Todo ello debe ser expresado lingüísticamente por los profesores de idioma quienes tienen tareas muy crecientes en el sistema educativo cubano.

Las teorías actuales sobre pedagogía plantean que el papel del profesor, además de trasmisor de conocimientos, es un modelo de aprendizaje y un guía en el proceso de

aprender a aprender. Esta multiplicidad de objetivos necesita tiempo dentro y fuera de la clase. El profesor tiene que utilizar las técnicas de dinámica de grupo para proponer actividades, tareas y proyectos que lo generen. Tiene que analizar las actitudes, las aptitudes y las necesidades para desarrollar el «saber», el «saber hacer», el «saber ser», el «saber parecer» y el llegar a ser».

La didáctica de la enseñanza-aprendizaje de las lenguas extranjeras ha ido incrementando su interés por la enseñanza-aprendizaje de la comunicación tanto oral como escrita, por lo que en las clases de idioma ocupa un lugar importantísimo.

La comunicación en el aula no es lo mismo que en la vida real. La comunicación a menudo refleja un poco menos que lo adecuado. Los estudiantes están todo el tiempo aprendiendo el idioma, por lo que no podemos posponer estas actividades, las cuales son esenciales en construir las habilidades de comunicación y en particular en el perfeccionamiento de su competencia léxica.

Estos aspectos nos dicen que los estudiantes deben estar dispuestos a usar el lenguaje tanto con corrección (Accuracy), que depende del dominio del sistema del lenguaje, como con fluidez (Fluency) que se deriva de la experiencia del uso del lenguaje por sí mismo, por lo que nuestra tarea es encontrar las *necesidades* de los que aprenden particularmente en condiciones de habla no privilegiada, es además crear un balance entre estos aspectos, que al final harán que los estudiantes estén aptos para comunicarse adecuadamente y con el lenguaje de su ciencia que en este caso es la rama pedagógica

Teniendo en cuenta que los que aprenden se sitúan al frente del sistema de enseñanza _ aprendizaje, sus necesidades deben tomar precedencia cuando se organizan sus actividades de aprendizaje, en los adultos se aprecian dos tipos de necesidades: objetivas: las que pueden ser deducidas del análisis del trabajo, o del estudio de una persona comprometida con las obligaciones de su profesión y subjetivas: las que dependen de la gente que conoce o de los eventos que ocurren en una situación inesperada.

Todos los individuos tienen similares necesidades socioculturales, la necesidad de vivir y sobrevivir en una comunidad no familiar, y por otra parte tienen que reconocer los signos que salvan sus vidas (Finocchiaro & Brumfit, 1989 p. 60).La clase de práctica

integral debe propiciar adentrarse en la adquisición de una lengua extranjera que implique la búsqueda de la competencia comunicativa considerada como el conocimiento no sólo del código lingüístico, sino también saber qué decir a quién y cómo decirlo de forma apropiada en una situación determinada, es decir, percibir los enunciados no sólo como realidades lingüísticas sino también como realidades socialmente apropiadas.

En la enseñanza comunicativa no existe una teoría unificada y por eso no se puede analizar un manual que sirva como ejemplo típico, su enseñanza se basa en principios que caracterizan este enfoque. Las lenguas se aprenden para poder entenderse con otras personas, para orientarse en otro país, para comprender un libro que se consulte, es decir, para usar la lengua extranjera en situaciones comunicativas de la vida cotidiana.

Este principio se refleja en la elección de los temas y textos de un manual del programa de estudio, en los ejercicios, en la progresión del aprendizaje. Con relación al aprendizaje, el uso de la lengua en situaciones reales hace que este sea más eficaz, hasta este momento a los profesores les interesaba más, qué enseñar que cómo enseñar, por otra parte les preocupaba más los contenidos, que los procedimientos de enseñanza de estos contenidos.

Estos dos principios básicos se han visto complementados por un aporte posterior: la consideración del estudiante como eje central de su proceso de aprendizaje.

Las necesidades y expectativas de la persona que adquiere la lengua, así como las diferentes formas de aprender y sus experiencias previas en su lengua materna, son fundamentales en el proceso de aprendizaje. La enseñanza se centra en el estudiante y por eso el profesor debe ceder su posición central en beneficio de una mayor autonomía en el aprendizaje.

El concepto metodológico de la enseñanza comunicativa ha de ser abierto y flexible, porque las situaciones en que se desarrolla la enseñanza de una lengua extranjera, los modos de aprender, las expectativas, las condiciones, son muy diferentes.

La enseñanza comunicativa tiene muchas versiones e interpretaciones y todas tienen en común un enfoque: los materiales, las actividades de aprendizaje, las técnicas. Es

decir, la manera en la que se lleva el enfoque a la práctica podrá variar en las diferentes versiones.

Teoría del contexto.

Van Dijk, 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 Dijk, 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.

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.

La asignatura Práctica integral de la lengua inglesa se inserta en el currículo de los futuros profesionales de la educación, especialidad Lenguas Extranjeras, con el objetivo de satisfacer las exigencias fundamentales de la preparación de los futuros profesores para dirigir integralmente el proceso de enseñanza-aprendizaje del inglés desde una concepción desarrolladora, atendiendo a las necesidades de nuestra realidad socio-histórica concreta.

La asignatura es factor esencial para facilitar que los estudiantes de la carrera Lenguas Extranjeras, en su formación inicial, puedan apropiarse de una concepción verdaderamente científica del proceso educativo, y contribuye de forma directa al dominio de las funciones docente-metodológicas, de orientación y de investigación – superación, lo cual se refleja, de forma explícita, como aspiración en sus objetivos generales.

La asignatura establece relaciones de precedencia y continuidad, intradisciplinariedad e interdisciplinariedad con todas las disciplinas, lo cual es necesario para poder alcanzar el objetivo de formar un profesor capaz de dirigir científicamente y con efectividad el proceso de enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras, se relaciona especialmente con las disciplinas de Formación Pedagógica General, Formación Laboral Investigativa y Práctica Integral de la Lengua Inglesa y Francesa, lo que permite la sistematización y profundización en los conocimientos y habilidades profesionales exigidas.

La disciplina contribuye a resolver los siguientes problemas profesionales:

- ¿Cómo dirigir el proceso educativo para la formación integral de estudiantes, adolescentes y jóvenes a partir de la enseñanza de las lenguas extranjeras en los niveles de educación: Primaria, Secundaria Básica, Técnico-Profesional, Preuniversitaria y de Adultos?
- ¿Cómo aplicar consecuentemente la política educacional cubana desde una concepción desarrolladora en la clase de lenguas extranjeras en la actualidad?
- ¿Cómo lograr la autonomía, la creatividad, el pensamiento flexible y reflexivo y el autoperfeccionamiento constante en los profesores en formación y su capacidad para promoverlos en sus diferentes contextos de actuación?
- ¿Cómo contribuir a que los profesores en formación investiguen diversos problemas vinculados a su práctica profesional con el objetivo de transformar la realidad a la que se enfrentan?
- ¿Cómo contribuir al desarrollo de habilidades comunicativas en la(s) lengua(s) extranjera(s) que le permitan interactuar de manera eficiente con sus estudiantes, su tutor, así como otros profesores en los diferentes contextos de actuación donde se desarrollan?

El programa de la asignatura Práctica Integral de la lengua inglesa se diseña teniendo en cuenta lo expresado en el modelo del profesional de lenguas extranjeras en relación con el objeto de trabajo de la profesión que lo constituye el proceso educativo para la formación integral de estudiantes, adolescentes y jóvenes, a partir de la enseñanza de las lenguas extranjeras en los niveles de educación: Primaria, Secundaria Básica, Técnico-Profesional, Preuniversitaria y de Adultos.

Por lo que la clase de la asignatura es el espacio donde se dirige la actividad cognoscitiva de los alumnos teniendo en cuenta la caracterización grupal y diagnóstico integral de estos, donde el profesor utiliza los métodos apropiados para la práctica y crea las condiciones para que los alumnos aprendan y utilicen la lengua extranjera, se eduquen y se desarrollen en correspondencia con las exigencias del modelo del profesional de la carrera, en el cual se establecen los objetivos generales a cumplir por año. La forma de docencia que predomina en la asignatura es la clase práctica.

En el caso específico de la asignatura Práctica Integral de las Lenguas Extranjeras los objetivos del quinto año son los siguientes: dirigir de manera eficiente y efectiva el desarrollo integral de la personalidad y el proceso de enseñanza aprendizaje del inglés en los niveles primario, medio y medio superior.

Demostrar un nivel avanzado en el dominio oral y escrito de la lengua inglesa, en el ámbito de la solución de tareas académicas, laborales e investigativas, así como un nivel excelente dominio de la lengua materna como soporte básico de la comunicación y recurso profesional imprescindible.

Demostrar un nivel intermedio en el dominio oral y escrito de la segunda lengua extranjera, en el ámbito de la interacción social y en su enseñanza a un nivel básico. (Si corresponde por el Plan de Estudios asumido por la UCP).

Aplicar los conocimientos teóricos acerca de los sistemas lingüísticos del español y del inglés en la planificación e impartición de la docencia en la lengua extranjera; valorar desde una posición crítico-reflexiva su propio proceso de aprendizaje y el de sus alumnos para tomar decisiones que contribuyan a un mejor desempeño y aprendizaje de la lengua extranjera.

Al analizar los objetivos de la asignatura para el quinto año y las reflexiones sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje de la asignatura en la propuesta de acciones se materializan aspectos importantes relacionados con los objetivos anteriormente expuestos. Por lo que el profesor que imparte la asignatura Práctica Integral de las Lenguas Extranjeras en el quinto año debe tener presente componentes tan importantes como la motivación, formas de socialización de trabajo, el control y la observación por parte del profesor del desempeño de sus alumnos, la corrección de errores, la creatividad, la atención a las diferencias individuales, la modelación por

parte de los estudiantes y la autovaloración de la actividad docente realizada por los alumnos.

Es importante que el docente también tenga presente que desde la planificación de su clase, no solo se profundice en los aspectos pedagógicos y metodológicos de los contenidos sino que también enfatice en aquellos elementos necesarios para que los estudiantes logren comunicarse en la lengua inglesa de una manera fluida y con terminología de la asignatura, en esencia, que se comuniquen correctamente en el idioma inglés expresen un amplio desarrollo de la competencia léxica.

Muy unido a esto se coincide con la pedagogía socialista que plantea la necesidad de la participación activa y consciente del estudiante en el proceso docente- educativo, donde no sólo tiene el papel de objeto de la educación, sino sujeto de ella, lo que se logra con una buena motivación. Por lo que el estudiante debe sentirse motivado para la realización de las diferentes actividades planificadas por el docente.

“La motivación es una condición permanente del proceso de enseñanza-aprendizaje, está constituida por un gran número de impulsos psicológicos y educativos, los que deben estar presente a través de toda la clase y todo el curso, no meramente al principio de una u otra”. (Antich de León, R., 1986:29)

En relación con estos criterios, el profesor de la asignatura de Práctica Integral de las Lenguas Extranjeras en el cuarto año debe dominar que el aprendizaje del idioma está condicionado por motivos intrínsecos y extrínsecos, el primero, vinculado con el deseo de conocer y aprender el idioma que se estudia en general, es decir comunicarse, leer, conocer la cultura y el segundo, relacionado con la necesidad del estudio del idioma como asignatura, debe en cada actividad de su clase o situación comunicativa contextualizada, ajustada a los intereses de los estudiantes, despertar la necesidad de aprender permanentemente y además lograr que el estudiante comprenda la importancia de la asignatura para su exitoso desempeño como futuro profesor de inglés de los niveles de enseñanza del país.

Otro elemento significativo es la planificación de actividades en clases, donde se aprecie el trabajo cooperativo en la solución de tareas o situaciones problemáticas derivadas del quehacer pedagógico, para que el estudiante aprenda a HACER Y SER.

Peter Forrestal (1998) se refiere a que el trabajo en parejas favorece la unidad del grupo, con la aplicación de este, los estudiantes tienen la posibilidad de exponer sus ideas, puntos de vista, opiniones y se facilita la comprensión de lo aprendido. Se considera entonces que al realizar en las clases de Práctica Integral de la Lengua Inglesa el trabajo en parejas, no sólo se contribuye a la práctica y desarrollo de hábitos y habilidades de la lengua, sino a cultivar sentimientos de respeto, colaboración y de educación formal, entre otros.

El trabajo en grupo es muy fructífero en la fase de producción, porque los estudiantes pueden comunicarse fácil y libremente, y dentro de la cual han de trabajar independientemente, con una mínima dirección por parte del profesor. No puede olvidar que, para muchos estudiantes, la actividad grupal, le ofrece la única oportunidad de usar el idioma de forma real.

La creatividad en la clase de Práctica Integral, constituye otro aspecto significativo lo que se pone de manifiesto en la planificación de actividades que potencien el interés para aprender, para interactuar en el trabajo grupal e individual, y en la comunicación en la lengua extranjera.

“Existen diferentes posiciones con relación a la creatividad, unos la enfocan en función del desarrollo de lo que denominan “pensamiento creativo” por lo que la vinculan a los procesos cognitivos y al desarrollo de la inteligencia, otros la relacionan con las soluciones creativas de problemas y más recientemente otros asumen una posición personalógica, vinculándola al desarrollo de sentimientos, motivaciones”. (Zilberstein, José. ,2002:111)

El autor considera que le corresponde entonces al profesor de Práctica Integral de la Lengua Inglesas crear las condiciones idóneas para desarrollar un proceso de enseñanza-aprendizaje desarrollador mediante la práctica y la utilización de situaciones comunicativas actualizadas donde se solucionen problemas de la práctica educativa de manera diferente y despertar en sus alumnos la curiosidad intelectual, posibilidades de realizar autovaloraciones, reflexiones, críticas y la búsqueda de soluciones individuales y grupales, lo que favorece el desarrollo de un pensamiento lógico para a partir de sus conocimientos, operar exitosamente en la vida profesional.

El profesor de Práctica Integral de la Lengua Inglesa en el aula encuentra estudiantes sobre los que hay que influir indistintamente con la enseñanza, unos tienen deficiencias en el aprendizaje, otros muestran un aprovechamiento medio o normal y algunos presentan altos rendimientos. Sin embargo todos los educadores que se formen como licenciado en la especialidad de lenguas extranjeras deben alcanzar niveles satisfactorios de competencia léxica pues serán ellos los profesionales que tendrán grandes responsabilidades en el desarrollo cultural y científico del país.

Hay que tener especial cuidado con los alumnos con dificultades en el aprendizaje, los de bajo rendimiento académico porque cuando se aprende una lengua extranjera, partiendo de sus posibilidades podrían llegar a pertenecer a los de alto rendimiento y pueden ser elevados hasta allí por medio de medidas adecuadas.

Es necesario que el profesor de lengua extranjera conozca cuáles son las características de su grupo y las causas del bajo aprovechamiento docente. “El profesor debe tomar en consideración las características individuales de los alumnos, sus diferentes niveles de desarrollo, deficiencias y potencialidades, para promover en ellos el desarrollo hasta el límite de sus posibilidades”. (Addine F, F., 2002:91).

Es importante entonces conocer las causas que pudieran estar asociadas a la ineficiencia de las interrelaciones de los componentes que deben formar parte del proceso docente, como por ejemplo, la falta de unidad entre la capacidad de trabajo y el ritmo de actividad que posee el estudiante; el proceso de memorización y el de comprensión; la actitud de lo que debe hacer y lo que le interesa realizar; la comprensión de la importancia social y la individual del aprendizaje.

El profesor debe analizar estas causas y tener presente que en la mayoría de los casos no se presentan aisladamente, sino que unas pueden ser derivaciones de otras. Otro elemento a considerar lo constituye la deficiente influencia familiar la que puede influir en el aprovechamiento de los estudiantes, por tal motivo la observación de todos, incluso en los jóvenes, de manera especial por parte del profesor es significativa para el éxito de proceso de enseñanza y aprendizaje de las lenguas extranjeras y en particular del desarrollo de la competencia léxica.

En síntesis se considera que la clase de Práctica Integral debe planificarse, orientarse, dirigirse y controlarse para el desarrollo de la competencia léxica porque en ella pueden

interrelacionarse todas las funciones que debe desarrollar un educador de lenguas extranjeras, entre ellas, promover el aprendizaje y la lectura de textos en idioma extranjero, lo que significa adquirir no solo el significado literal de un pasaje sino también los significados del autor, de su intencionalidad y su actitud hacia el tema que se trata. La riqueza léxica en un profesor de idioma constituye un valladar insuperable que lo dota de un instrumental técnico lingüístico que le permita desarrollar todo el espectro de su profesión y en la clase de práctica integral se logra esa unidad lingüístico-psicopedagógico

II. EL DESARROLLO DE LA COMPETENCIA LEXICA EN LA LENGUA INGLESA EN ESTUDIANTES DEL QUINTO AÑO DE LA CARRERA LENGUAS EXTRANJERAS.

En este capítulo se presentan los elementos del diagnóstico del estado real del problema, las acciones para contribuir al desarrollo de la competencia léxica y la evaluación de su viabilidad.

2.1 Estado actual del desarrollo de la competencia léxica en el quinto año de carrera lenguas extranjeras.

Con el fin de responder a las preguntas científicas planteadas en la investigación se diseñó y aplicó un estudio exploratorio sobre las manifestaciones del comportamiento del desarrollo de la competencia léxica en los estudiantes de quinto año de la carrera Lenguas Extranjeras.

Como parte del diagnóstico realizado a fin de medir el estado inicial del problema se aplicaron varias técnicas en función de un universo, que constituye la población formada por un total de 12 estudiantes que conformaban la matrícula total del quinto año de la carrera.

Los indicadores que se emplearon para procesar estadísticamente los instrumentos aplicados fueron:

Dimensión 1

Indicadores

- 1.1 Las clases propician que los estudiantes desarrollen la competencia léxica.
- 1.1 Aspectos del desarrollo de la competencia léxica que constituyen mayor dificultad para los alumnos.
 - Reconocer y entender palabras cuando están escritas o cuando se usan.
 - Utilizar algunas palabras en el contexto adecuado
 - Usar el significado de algunas palabras correctamente.
 - Escribir y pronunciar correctamente algunas palabras.
 - Limitaciones para leer y comprender textos de contenido psicopedagógico.

Dimensión 2

- 2.1 Empleo de las variantes de evaluación de las actividades.
Autoevaluación.

Coevaluación.

Heteroevaluación

2.2 Los ejercicios en clases demandan la práctica de la competencia léxica en actividades docentes y extradocentes

Se realizó un estudio del programa de Práctica Integral de la Lengua Inglesa, que se imparte en el quinto año de la carrera, para verificar su implicación en el tratamiento al desarrollo de la competencia léxica de la clase de esta asignatura. (Anexo1)

A través de ese análisis se pudo constatar que en el programa se esbozan los fundamentos de la asignatura anteriormente mencionada para quinto año de la carrera, está bien definida la concepción de esta con su basamento filosófico, científico-pedagógico, lingüístico y didáctico, el mismo contiene los sistemas de conocimientos y habilidades que deben adquirir los alumnos en el quinto año, este contiene la bibliografía que debe utilizarse para cada uno de los temas objetos de estudio, los documentos analizados proponen los elementos teóricos y prácticos para la planificación y desarrollo del proceso de enseñanza y aprendizaje del idioma inglés en la educación superior.

También se pudo constatar que el programa de Práctica Integral de la Lengua Inglesa fortalece el contenido de pertenencia y amor hacia la profesión a través del carácter práctico con enfoque profesional de la clase de práctica integral, aunque no se muestra con claridad la formulación de los objetivos generales de la asignatura y específicos en lo relacionado al desarrollo de la competencia léxica, son insuficientes las recomendaciones metodológicas que se ofrecen para el desarrollo de la competencia léxica.

Las actividades que se sugieren y la frecuencia con que se realizan son limitadas para contribuir al desarrollo de la competencia léxica, el componente lexical no está planificado en forma de sistema que permita darle un tratamiento integrador a los diferentes elementos para el desarrollo de la competencia léxica y es insuficiente la planificación de actividades que permitan el desarrollo de la competencia léxica desde la clase de práctica integral.

Análisis de las observaciones realizadas.

Se realizaron observaciones participativas en las clases de Práctica Integral de la Lengua Inglesa, las que arrojaron las siguientes regularidades: (Anexo 2).

En el primer aspecto relacionado con el conocimiento que tienen los estudiantes sobre la competencia léxica en tres se observa que si conocen sobre la competencia léxica, en siete no se aprecian conocimientos sobre la competencia léxica y en dos se observa algún conocimiento. En el aspecto relacionado con lo que los estudiantes saben sobre lo que significa conocer una palabra, dos dan una respuesta positiva, seis no saben y cuatro tienen algunos conocimientos.

En el aspecto tres relacionado con el reconocimiento de la importancia del desarrollo de la competencia léxica para mejorar su desempeño, cuatro expresan que si es muy importante, cinco argumentan que no es importante y tres dan algunos elementos reconociendo su importancia. El aspecto cuatro relacionado con el dominio que poseen los estudiantes sobre el desarrollo de la competencia léxica, tres dicen que si, ocho dicen que no y uno da algunos elementos.

El aspecto cinco relacionado con la utilización del vocabulario aprendido en otros contextos tres dicen que lo utilizan fuera del aula en la escuela, en el hogar o en la comunidad, siete dicen que no lo utilizan y dos dicen que algunas ocasiones lo utilizan fuera del aula.

Análisis de la encuesta realizada a estudiantes.

Se aplicó una encuesta al 100 % de los estudiantes de la muestra involucrados en la investigación (Anexo 3 y 4), para la que se confeccionó el instrumento correspondiente y se obtuvieron los siguientes resultados.

En la primera pregunta relacionada con las posibilidades de desarrollar la competencia léxica un 25% del total de los encuestados plantean que siempre tienen la posibilidad mientras que un 70% expresan que a veces y un 5 % dice que nunca.

Estos resultados muestran que existen dificultades en el desarrollo de la competencia léxica, por opinión de los estudiantes no se le está dedicando el tiempo suficiente en las clases y además la planificación de ejercicios es limitada.

Los resultados de la pregunta número dos relacionada con la manera en que el profesor concibe las actividades de los alumnos, el 70% de los encuestados plantea que siempre trabajan de manera individual y el 20% lo hacen a veces y un 10% nunca.

Un 35% plantea que realizan trabajo en pareja, siempre con el mismo compañero mientras que el 60% responde que lo hacían a veces y un 5 %nunca.

El 50% de los encuestados aluden que siempre trabajan con diferentes compañeros y un 45% lo hacen a veces y 5 %nunca.

En lo referente al trabajo en grupo el 10% plantea que siempre lo hacen y un 90% que algunas veces.

Los resultados de la segunda interrogante de la encuesta ilustran que hay un predominio de la forma de trabajo individual en las clases, aspecto que influye negativamente en el desarrollo de la competencia léxica ya que no pueden socializar los conocimientos ni utilizar lo aprendido en un contexto real.

Los resultados de la pregunta tres son los siguientes: de los 12 estudiantes encuestados, el 70 % plantean que lo que más difícil le resulta en el aprendizaje es la determinación de las palabras adecuadas para utilizar en el contexto adecuado y el 60 % señaló al recordar la palabra apropiada.

Al analizar los resultados de esta pregunta se pudo apreciar fácilmente que en opinión de los estudiantes, las capacidades para usar las palabras con sus significados son limitadas y las posibilidades que se le ofrecen también.

Cuando se efectúa el análisis de los resultados de la pregunta cuatro relacionada con los niveles de ayuda que ofrece el profesor durante las actividades que se desarrollan en la clase, el 25% de los encuestados plantean que siempre se les posibilita el nivel de ayuda, un 60% indican que a veces se les ayuda, un 15% que nunca. Se puede inferir por los resultados que en su mayoría no aprecian el haber recibido los niveles de ayuda necesarios que presupone que el profesor ofrezca a los estudiantes en la realización de las diferentes actividades.

La pregunta número cinco está relacionada con el tratamiento a la competencia léxica fuera de la clase de inglés, el 60% de los encuestados plantean que a veces realizan acciones para desarrollar la competencia léxica y el 40% plantea que nunca lo hacen.

Al analizar los resultados de la pregunta número cinco se pudo constatar que existe una opinión generalizada de los estudiantes de que no siempre las actividades que se conciben posibilitan el desarrollo de la competencia léxica desde la clase ya que la planificación de ejercicios en este sentido es limitada.

La pregunta número seis se refiere a las posibilidades que se brindan mediante la clase para que los alumnos puedan autoevaluarse, así como evaluar a los demás; ningún estudiante de los encuestados plantea que siempre tiene la posibilidad de autoevaluarse ni de evaluar a sus compañeros ni al grupo y el 70% de los encuestados plantean que a veces se autoevalúan y el 30% que nunca lo hacen. Un 70% de los estudiantes plantea que a veces participan en la evaluación de sus compañeros y un 30% nunca lo hace. Por otra parte el 70% de los encuestados plantean que a veces evalúan al grupo y el 30% nunca lo hacen.

Estos resultados demuestran que no hay sistematicidad en ofrecerle las posibilidades para que ellos se autoevalúen y participen en la evaluación de sus compañeros en lo relacionado con el desarrollo que van alcanzando en las habilidades léxicas de la lengua inglesa.

En la pregunta siete relacionada con el uso o práctica del idioma fuera del contexto de la clase, solo el 15% señala que lo hacen siempre, el 35% lo hacen a veces y 60% nunca lo hacen.

Por los resultados obtenidos en la pregunta número siete se puede apreciar fácilmente que los encuestados en su mayoría no poseen el hábito de practicar el idioma fuera del tiempo de clase, lo que atenta contra un mayor desarrollo de las habilidades léxicas en la lengua inglesa y por consiguiente ello limita el desarrollo de la competencia léxica por lo que no usan el vocabulario y se les olvida con facilidad.

Resultados de la prueba pedagógica inicial.

Se aplicó un test oral a toda la muestra para obtener información acerca del desarrollo alcanzado por los estudiantes en las habilidades léxicas en lengua inglesa. (Anexo 5), para analizar este instrumento se ha decidido asumir una escala de muy adecuada, adecuada e inadecuada.

Análisis de los resultados.

En la pregunta uno relacionada con que entienden por competencia léxica, dos dan una respuesta muy adecuada ya que exponen todos los elementos que se consideran adecuados para poseer una competencia léxica eficiente para un 15%, tres dan una respuesta adecuada para un 25% y siete dan una respuesta inadecuada para un 60%. En la pregunta dos relacionada con la medida en que la clase de práctica integral

contribuye al desarrollo de la competencia léxica, dos estudiantes dan una respuesta muy adecuada para un 15%, cuatro dan una respuesta adecuada para un 35% y seis dan una respuesta inadecuada para un 50%. En la pregunta tres relacionada con los tres planteamientos que consideran importante para contribuir al desarrollo de la competencia léxica, dos estudiantes dan una respuesta muy adecuada para un 15%, tres dan una respuesta adecuada para un 25% y siete dan una respuesta inadecuada para un 60%.

En la pregunta cuatro relacionada con los elementos esenciales a tener en cuenta para alcanzar un desarrollo óptimo de la competencia léxica, dos dan una respuesta muy adecuada para un 15%, dos dan una respuesta adecuada para un 15% y ocho dan una respuesta inadecuada para un 70%. En la pregunta cinco relacionada con acciones que pueden realizar para contribuir al desarrollo de la competencia léxica, tres dan una respuesta muy adecuada para un 25%, dos dan una respuesta adecuada para un 15% y siete dan una respuesta inadecuada para un 60%.

Se pudo constatar una vez realizada la prueba pedagógica que la mayoría de los estudiantes no tienen claridad en que es la competencia léxica, no reconocen la clase de práctica integral como un elemento esencial para potencial su competencia léxica, no le atribuyen importancia al desarrollo de la competencia léxica para su desempeño profesional, no expresan oralmente los elementos esenciales a tener en cuenta para alcanzar un desarrollo óptimo de la competencia léxica y son insuficientes las acciones que proponen realizar para contribuir al desarrollo de la competencia léxica.

2.2- Fundamentación de las acciones para contribuir al desarrollo de la competencia léxica en la lengua inglesa en los estudiantes de quinto año de la carrera Lenguas Extranjeras.

La constatación de los resultados de los diferentes métodos aplicados en la presente investigación, permitió elaborar acciones para contribuir al desarrollo de la competencia léxica en la lengua inglesa. Las acciones fueron concebidas para las clases del programa de la asignatura Práctica Integral de la Lengua Inglesa, que tiene como objetivo fundamental la práctica del idioma inglés.

La propuesta tiene su basamento en los fundamentos esbozados en el Capítulo I de esta tesis.

Las acciones se caracterizan por:

1. Ser asequible a las posibilidades reales de los estudiantes.
2. Ser suficientes y variadas.
3. Favorecer el desarrollo del trabajo independiente, en parejas y en pequeños grupos.
4. Poseer un enfoque integral y brindar la posibilidad de la práctica integral de la lengua.
5. Tener significado para el estudiante de la carrera Lenguas Extranjeras.
6. Propiciar la discusión y reflexión en el colectivo de estudiantes.
7. Tener una intencionalidad formativa (dirigida al componente axiológico).

Los fundamentos filosóficos, plantean López y otros, 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 estas acciones 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 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 las acciones propuestas, al garantizar la unidad y la coherencia teórica necesarias mediante la construcción de un lenguaje científico común. En resumen, con estas acciones se pretende contribuir a la formación comunista de un joven, a partir de una amplia cultura general integral.

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 estas acciones, 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, para estas acciones el nivel microsocioal es decisivo, pues es donde se establecen las interacciones: alumno–profesor, alumno–alumno, profesor–grupo y alumno–grupo, considerados como los protagonistas del proceso de enseñanza–aprendizaje. Por otro lado, plantea Enríquez, que 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 estas acciones la educación como mediadora entre el hombre y la cultura, para promover un amplio espectro de conocimientos en las diferentes áreas del saber. En la relación educación-cultura cobra especial interés el planteamiento de Leontiev, 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 estudiante.

La consideración de la relación cultura-lengua es muy importante en estas acciones porque, a decir de Rodríguez Pérez, 2006 "la lengua es mucho más que comunicación: es identidad nacional, es cultura...". En tal sentido, van Dijk, 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 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 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 este, 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.

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 involuntaria 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

Vygotsky 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 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 estudiante y se convierte, a lo largo de su desarrollo, en el regulador fundamental del comportamiento y la mediación anatómico-fisiológica, a través de la cual el hombre entra en contacto con los estímulos del medio.

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: estudiantes y adultos, estudiantes y estudiantes, 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, devienen, 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.

Es importante señalar que en la puesta en práctica de las acciones deben considerarse los niveles de ayuda, que se agrupan en tres niveles: un primer nivel, consistente en la orientación, reorientación y atracción de la atención (se le repite al estudiante la consigna, enfatizando en las condiciones de la tarea); un segundo nivel, relacionado con preguntas de ayuda y estímulo (se caracteriza por conducir al estudiante a través de las preguntas); y un tercer nivel, para la demostración de la actividad (no consiste en

resolver la tarea al estudiante, sino ponerlo en condiciones de apropiarse de la esencia a través de la propia demostración del profesor).

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 estudiante 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.

Resumiendo, considera el autor de la tesis que para lograr el desarrollo eficiente de la competencia comunicativa en la lengua inglesa, y especialmente la competencia léxica, 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 profesor definir los mediadores, esclarecer las metas y objetivos a alcanzar y crear las condiciones óptimas para que tenga lugar el aprendizaje.

Los fundamentos lingüísticos son trascendentales para la elaboración de estas acciones, 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.

La comunicación es además 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 Roméu, "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 Roméu, que deben ser asumidos en las acciones que se proponen.

- La concepción del lenguaje como medio esencial de cognición y comunicación humana y de desarrollo personalógico 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 las acciones al considerar la competencia comunicativa y dentro de esta la competencia léxica 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 Dijk que integra los tres enfoques principales del análisis multidisciplinario del discurso. En estas acciones, 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 las acciones 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 las acciones la competencia comunicativa, los alumnos participan no sólo como personas individuales, sino también como miembros de una familia, de una comunidad, idea reforzada por van Dijk 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 las acciones 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. Además, en el análisis del discurso, refiere Roméu, 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 las acciones propuestas. 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, 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 Chávez, rigen la Pedagogía Cubana actual, las cuales sirven de sustento a las acciones propuestas.

- La unidad entre el proceso educativo que se ofrece en la escuela y los que dimanen 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.

De aquí la importancia que tienen los fundamentos pedagógicos para las acciones que se proponen en la presente investigación, pues está basada en una pedagogía humanista, que debe lograr desde el propio proceso de enseñanza-aprendizaje la justicia y la igualdad sociales.

- Ciencias pedagógicas.

Para concebir un proceso de enseñanza-aprendizaje desarrollador de la competencia léxica 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 las acciones que se proponen.

- Enseñanza desarrolladora: A partir de la concepción de Castellanos y otros, 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 Fernández, 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 Fernández, 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 González, 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 otros, el profesor 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.

La planificación de las actividades en el proceso de enseñanza aprendizaje del inglés está estrechamente relacionada con el principio de la comunicabilidad, lo que significa enseñar la lengua como medio de comunicación.

Con la puesta en práctica del principio de la comunicabilidad, se crean las condiciones para que los estudiantes disfruten y aprendan mientras practican el idioma Inglés, de manera tal que no sólo desarrollen los cuatro aspectos de la actividad verbal, sino que ejerciten la pronunciación, la gramática y el vocabulario.

La determinación de las temáticas y el léxico para la ejercitación del idioma se manifiesta en la utilización del lenguaje de uso más frecuente por parte de los estudiantes para la práctica del idioma, por lo que el principio de la funcionabilidad es otro aspecto importante para el éxito del proceso de adquisición de las lenguas extranjeras, el que se vincula con el uso funcional de la lengua a partir de la presentación de diferentes tipos de situaciones comunicativas relacionadas con las experiencias de la vida cotidiana de los estudiantes y con las etapas para el logro de los objetivos en la enseñanza y aprendizaje del idioma.

Constituye un elemento muy significativo dentro del proceso de enseñanza y aprendizaje, la relación que se establece entre los componentes del proceso de enseñanza y aprendizaje. “La unidad que debe existir entre lo temático-técnico (objetivo, contenido, método, medio y evaluación) y lo dinámico (relación profesor-alumno-alumno las relaciones que se dan en el proceso) no será adecuada si no se vincula la educación con la vida, con el trabajo y con el medio social”. (González Soca, A. M., 2002: .86).

Es por ello que a fin de que los alumnos establezcan desde el inicio el proceso de comunicación inherente al concepto de habla, desde las acciones propuestas se prepara al alumno para la comunicación a partir de situaciones comunicativas concretas y objetivas, facilitando el intercambio entre ellos, esta práctica del idioma se basa en el análisis del todo a las partes, de lo general a lo particular, de lo abstracto a lo concreto. Los principios didácticos constituyen los fundamentos de la dirección de la enseñanza, son esenciales ya que ejercen influencia en todo el proceso de enseñanza y aprendizaje. Tienen carácter obligatorio para el profesor al constituir las orientaciones elementales para la planificación y dirección de la enseñanza.

Existiendo objetivos específicos para cada nivel, curso, unidad, clase y actividad, la articulación entre los niveles, cursos y unidades de lo simple a lo complejo, de lo conocido a lo desconocido y de lo abstracto a lo concreto, así como un proceso cíclico de la ejercitación, se logra la sistematización, aspecto que se pone en práctica en la propuesta de acciones dirigidas a contribuir al desarrollo de la competencia léxica en estudiantes de quinto año de la carrera Leguas Extranjeras.

El ordenamiento de los temas de un programa debe servir de vía de acceso a través de una articulación racional en cuanto a la secuencia y dosificación de sus contenidos. Los contenidos a ejercitar mediante la propuesta de acciones se han ordenado y organizado a partir de diferentes actividades mediante las cuales se adquieren y se practican los contenidos, de modo tal que cada una de estas acciones sirva de base para la adquisición de los subsiguientes. Por lo que los docentes deben tener presente en la planificación de cada una de las actividades que se ejerciten en el aula a partir de las situaciones comunicativas, la exposición de las vivencias de los alumnos y la utilización de ejemplos de su vida cotidiana.

Los contenidos de los materiales lingüísticos, al poseer una estructura lógica con progresión cíclica, manifestada en la evolución de clase en clase, favorecen el paso de una reproducción oral y escrita hasta la aplicación oral y escrita, aspecto significativo en la enseñanza y aprendizaje de la lengua inglesa.

Para lograr un verdadero aprendizaje y práctica del idioma a través de las actividades de la clase es necesario asegurar la base cognoscitiva de los fenómenos lingüísticos antes de proceder a su ejercitación, desarrollar las capacidades de inferencia de los significados en vez de proporcionarles la información, presentar la ejercitación en contextos y situaciones y no con la práctica de oraciones aisladas.

Se considera necesario relacionar la lengua extranjera con la materna, organizar las actividades de clase de modo tal que todos los alumnos tengan alguna forma de participación, atendiendo a los rezagados, tímidos o perezosos y aplicando en general los principios de la dinámica de grupo, así como brindar la atención individual adecuada, es decir, no se puede obviar para ello, el trabajo con el diagnóstico integral del grupo.

Es necesario que el alumno aprenda a trabajar por su cuenta, que adquiera técnicas o recursos que faciliten la comunicación, que comprendan el objetivo y la necesidad del trabajo independiente como modo de consolidar lo aprendido en clase y de aplicarlo en situaciones nuevas. (Principio de la actividad independiente). Este aspecto se materializa no solo en la práctica del idioma en clases, sino en la realización de las tareas extra clases donde buscan información fuera del aula, con relación a un tema determinado para luego exponerlo.

La práctica del idioma inglés está centrada en la búsqueda de soluciones individuales o grupales con la ayuda del profesor, contribuye no solo al desarrollo del pensamiento lógico y la creatividad, sino a la puesta en práctica de normas de conductas en el momento de la ejercitación, como el respeto y la consideración por otros. Se manifiestan de esta manera los presupuestos teóricos de la unidad de lo afectivo y de lo cognitivo y del carácter colectivo e individual de la educación de la personalidad y el respeto a ella, dentro de la actividad y la comunicación, y la satisfacción del alumno para aprender desde su propia experiencia, por la interacción que se establece del sujeto con el objeto y el sujeto con los demás sujetos manifestado en un aprendizaje desarrollador.

Los fundamentos didácticos metodológicos son en esencia la brújula para el trabajo de cada profesor de idiomas en sus aulas, su cumplimiento potencia el éxito de los objetivos planificados para cada clase u actividad y se perfecciona el proceso de enseñanza y aprendizaje de las lenguas extranjeras siempre y cuando el profesor de idiomas transmita el interés, necesidad e importancia de aprender la lengua extranjera.

2.3 Acciones para contribuir al desarrollo de la competencia léxica en la lengua inglesa desde la asignatura práctica integral.

Premisas que en el orden didáctico constituyen bases generales para la elaboración y validación de las acciones que se proponen en este epígrafe.

1. Las acciones deben ajustarse al modelo del profesional que se aspira a formar y a los objetivos que se proponen en el quinto año de la carrera Lenguas Extranjeras, así como los de la asignatura Práctica Integral de la Lengua Inglesa.
2. Las acciones que se proponen deben propiciar la vinculación armónica de los aspectos de la actividad verbal y no verbal, necesarios para la comunicación en el idioma extranjero objeto de estudio.
3. Las acciones deben propiciar la vinculación de los aspectos lingüísticos y metodológicos.
4. Las acciones deben dosificarse coherentemente, de forma tal, que se transite de los más simple a lo más complejo.
5. Para lograr la sistematización de las acciones es necesario tener en cuenta los requerimientos siguientes:

- La frecuencia de ejecución, dada por el número de veces que se realiza la acción en clases.
 - La periodicidad de la ejecución, dada por la distribución temporal de realización de la ejecución.
 - La complejidad de la ejecución, dada por el grado de dificultad de las acciones a ejecutar.
 - La flexibilidad en la ejecución, dada por el grado de variabilidad, en cuanto a la ejecución, de acuerdo con la caracterización realizada a los estudiantes.
6. Las acciones deben posibilitar el diagnóstico constante del desarrollo del proceso de asimilación de los conocimientos y el desarrollo de la competencia léxica.

Precisiones para el trabajo con las acciones para contribuir al desarrollo de la competencia léxica desde la asignatura práctica integral de lengua inglesa.

- A partir de los presupuestos teóricos expuestos en el Capítulo I de la tesis sobre el trabajo del profesor de inglés en las clases, se presentan algunas precisiones para el trabajo con las acciones para contribuir al desarrollo de la competencia léxica en la lengua inglesa desde la asignatura práctica integral de la lengua inglesa.
- Análisis del diagnóstico de los estudiantes en cuanto a las dificultades, necesidades, intereses y motivaciones, potencialidades, fortalezas y el estado actual para el aprendizaje.
- Análisis de las potencialidades de los contenidos desde el punto de vista metodológico para el trabajo con la competencia léxica en la lengua inglesa en clases.
- Creación de las condiciones necesarias para la puesta en práctica de las acciones en función de la asimilación consciente y natural y la práctica de las funciones comunicativas de la lengua inglesa.
- Establecimiento del vínculo entre el colectivo de docentes del año en función de la búsqueda de alternativas desde el punto de vista metodológico para el logro del desarrollo de la competencia léxica en la lengua inglesa.

ACCIÓN 1. Significado y origen de las palabras nuevas.

Objetivo: Identificar el significado y origen de las palabras nuevas según el contexto en que se usan

Operaciones

- Buscar en el diccionario el significado y origen de la palabra
- Analizar los significados de las palabras
- Determinar de las acepciones cual es la más apropiada
- Determinar cuál es el significado apropiado según el contexto
- Establecer las relaciones y razonamientos que ofrece la palabra.

Tabla 1 Forma de proceder

Explicación adecuada sobre cómo identificar una palabra nueva.		
Fases de la acción	Profesor	Estudiantes
Orientación	<ul style="list-style-type: none">• Orienta como buscar la palabra nueva según sus relaciones en el contexto que se usa	<ul style="list-style-type: none">• Escuchan atentamente las orientaciones del profesor.• Establecen nexos y prioridades• Toman nota acerca de las orientaciones dadas de acuerdo a las operaciones a seguir para analizar las palabras nuevas que encuentran
Ejecución	<ul style="list-style-type: none">• Expone la lógica de las relaciones entre las palabras.• Elabora las conclusiones acerca de los elementos, relaciones y razonamientos que aportaron los estudiantes.	<ul style="list-style-type: none">• Analizan la palabra.• Determinan los posibles significados de la palabra objeto de estudio.• Participan en el análisis, exposición e interpretación de los significados de las palabras.• Exponen la lógica de las

		<p>relaciones entre las palabras.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Elaboran las conclusiones acerca de los elementos, relaciones y razonamientos que les ofrece la palabra en su contexto.
Control	<ul style="list-style-type: none"> • Comprueba los conocimientos adquiridos en relación con las operaciones a seguir 	<ul style="list-style-type: none"> • Auto reflexionan acerca de la importancia de conocer bien el significado y origen de la palabra estudiada.

ACCIÓN 2. Identificación de las palabras nuevas.

Objetivo: Identificar palabras nuevas cuando escuchan o leen en cualquier contexto

Operaciones

- Analizar la palabra en el contexto que se usa
- Determinar los posibles significados al escuchar o leer las palabras
- Descubrir lo esencial de cada palabra
- Encontrar la lógica de las relaciones entre palabras
- Elaborar las conclusiones acerca de los elementos, relaciones y razonamientos que ofrece la palabra estudiada

Tabla 2 Forma de proceder

Explicación adecuada sobre cómo identificar una palabra nueva.		
Fases de la acción	Profesor	Estudiantes
Orientación	<ul style="list-style-type: none"> • Orienta a los estudiantes sobre como analizar la nueva palabra según sus relaciones en el contexto que se usa 	<ul style="list-style-type: none"> • Escuchan atentamente las orientaciones del profesor. • Establecen nexos y prioridades • Toman nota acerca de las orientaciones dadas de acuerdo a las operaciones a seguir para

		analizar las palabras nuevas que encuentran
Ejecución	<ul style="list-style-type: none"> • Expone la lógica de las relaciones entre las palabras. • Elabora las conclusiones acerca de los elementos, relaciones y razonamientos que aportaron los estudiantes. 	<ul style="list-style-type: none"> • Analizan la palabra. • Participan en el análisis, exposición e interpretación de los significados de las palabras. • Exponen la lógica de las relaciones entre las palabras. • Elaboran las conclusiones acerca de los elementos, relaciones y razonamientos que les ofrece la palabra en su contexto.
Control	<ul style="list-style-type: none"> • Comprueba los conocimientos adquiridos en relación con las operaciones a seguir 	<ul style="list-style-type: none"> • Auto reflexionan acerca de la importancia de conocer bien una palabra

ACCIÓN 3. Pronunciación correcta de las palabras nuevas.

Objetivo: Pronunciar correctamente las palabras nuevas

Operaciones

- Escuchar la palabra cuando se pronuncia
- Repetir la palabra después del modelo
- Imitar lugar de articulación de acuerdo al medio creado
- Producir palabras que contengan el mismo fonema en posiciones diferentes
- Oponer fonemas para evidenciar cambio de significado
- Buscar palabras en el diccionario que contengan el mismo fonema
- Elaborar las conclusiones acerca de los elementos, relaciones y razonamientos que ofrece la palabra estudiada

Tabla 3 Forma de proceder

Explicación adecuada sobre cómo pronunciar la palabra		
Fases de la acción	Profesor	Estudiantes
Orientación	<ul style="list-style-type: none"> • Orienta la escucha de la palabra 	<ul style="list-style-type: none"> • Escuchan atentamente las orientaciones del profesor. • Establecen nexos y prioridades • Imitan el sonido • Toman nota acerca de las orientaciones dadas de acuerdo a las operaciones a seguir para analizar las palabras nuevas que encuentran
Ejecución	<ul style="list-style-type: none"> • Repite la palabra varias veces • Elabora las conclusiones acerca de los elementos, relaciones y razonamientos que aportaron los estudiantes. 	<ul style="list-style-type: none"> • Escuchan la palabra e imitan el sonido que produce el profesor. • Participan en el análisis de los componentes de la palabra • Exponen la lógica de las relaciones entre los sonidos de la palabra. • Elaboran las conclusiones acerca de los elementos, relaciones y razonamientos que les ofrece la palabra en su contexto.
Control	<ul style="list-style-type: none"> • Comprueba los conocimientos adquiridos en relación con las operaciones a seguir 	<ul style="list-style-type: none"> • Auto reflexionan acerca de la importancia de conocer bien la pronunciación correcta de las palabras

ACCIÓN 4. Lectura y comprensión de las palabras nuevas

Objetivo: Leer y comprender las palabras nuevas

Operaciones

- Observar la correspondencia fonema –grafema de las palabras
- Interpretar las palabras en su contexto
- Elaborar las conclusiones acerca de los elementos, relaciones y razonamientos que ofrece la palabra estudiada

Tabla 4 Forma de proceder

Explicación adecuada sobre cómo leer y comprender palabras nuevas		
Fases de la acción	Profesor	Estudiantes
Orientación	<ul style="list-style-type: none">• Motiva a los estudiantes sobre el tema del texto que leen• Orienta la lectura rápida para una comprensión general	<ul style="list-style-type: none">• Escuchan atentamente las orientaciones del profesor.• Establecen nexos y prioridades• Toman nota acerca de las orientaciones dadas de acuerdo a las operaciones a seguir para leer y comprender las palabras nuevas que encuentran
Ejecución	<ul style="list-style-type: none">• Pasa por los puestos para ofrecer el nivel de ayuda necesario para la lectura y comprensión de las palabras nuevas	<ul style="list-style-type: none">• Escuchan la palabra e imitan el sonido que produce el profesor.• Participan en el análisis de los componentes de la palabra• Exponen la lógica de las relaciones entre los sonidos de la palabra.• Elaboran las conclusiones acerca de los elementos, relaciones y razonamientos que les ofrece la palabra en su

		contexto.
Control	<ul style="list-style-type: none"> • Comprueba los conocimientos adquiridos en relación con las operaciones a seguir para la lectura y comprensión de las nuevas palabras 	<ul style="list-style-type: none"> • Auto reflexionan acerca de la importancia de leer bien y comprender las nuevas palabras

ACCIÓN 5. Escritura correcta de las palabras nuevas

Objetivo: Escribir correctamente las palabras nuevas.

Operaciones

- Realizar los trazos correctos de las palabras nuevas
- Observar las palabras
- Buscar las palabras en el diccionario
- Elaborar las conclusiones acerca de los elementos, relaciones y razonamientos que ofrece la palabra estudiada

Tabla 5 Forma de proceder

Explicación adecuada sobre cómo escribir las palabras nuevas		
Fases de la acción	Profesor	Estudiantes
Orientación	<ul style="list-style-type: none"> • Motiva a los estudiantes sobre el tema del texto que leen • Orienta la lectura rápida para una comprensión general 	<ul style="list-style-type: none"> • Escuchan atentamente las orientaciones del profesor • Establecen nexos y prioridades • Toman nota acerca de las orientaciones dadas de acuerdo a las operaciones a seguir para escribir correctamente las palabras nuevas que encuentran
Ejecución	<ul style="list-style-type: none"> • Pasa por los puestos para 	<ul style="list-style-type: none"> • Escriben la palabra en su libreta

	<p>ofrecer el nivel de ayuda necesario para la correcta escritura de las palabras nuevas</p>	<p>de notas</p> <ul style="list-style-type: none"> • Participan en el análisis de los componentes de la palabra • Exponen la lógica de las relaciones entre las formas de escritura de las palabras. • Elaboran las conclusiones acerca de los elementos, relaciones y razonamientos que les ofrece la palabra en su contexto
Control	<ul style="list-style-type: none"> • Comprueba los conocimientos adquiridos en relación con las operaciones a seguir para escribir correctamente las palabras nuevas 	<ul style="list-style-type: none"> • Auto reflexionan acerca de la importancia de leer bien y comprender las nuevas palabras

ACCIÓN 6. Utilización de las palabras nuevas en el contexto apropiado

Objetivo: usar correctamente las palabras nuevas.

Operaciones

- Observar el auditorio y contexto en que se encuentra
- Determinar si es una palabra de uso oral o escrito
- Determinar si es una palabra de uso formal o informal
- Seleccionar la palabra apropiada según el contexto
- Elaborar las conclusiones acerca de los elementos, relaciones y razonamientos que ofrece la palabra estudiada

Tabla 6 Forma de proceder

Utilización apropiada de las palabras nuevas		
Fases de la acción	Profesor	Estudiantes
Orientación	<ul style="list-style-type: none"> • Motiva a los estudiantes sobre el tema del texto que leen • Orienta la observación apropiada del contexto 	<ul style="list-style-type: none"> • Escuchan atentamente las orientaciones del profesor • Establecen nexos y prioridades • Toman nota acerca de las orientaciones dadas de acuerdo a las operaciones a seguir para utilizar de forma apropiada las palabras nuevas que conocen
Ejecución	<ul style="list-style-type: none"> • Pasa por los puestos para ofrecer el nivel de ayuda necesario para la correcta utilización de las palabras nuevas 	<ul style="list-style-type: none"> • Exponen la lógica de las relaciones entre las formas de escritura de las palabras. • Elaboran las conclusiones acerca de los elementos, relaciones y razonamientos que les ofrece la palabra en su contexto
Control	<ul style="list-style-type: none"> • Comprueba los conocimientos adquiridos en relación con las operaciones a seguir para utilizar de forma apropiada las palabras nuevas 	<ul style="list-style-type: none"> • Auto reflexionan acerca de la importancia de utilizar de forma apropiada las nuevas palabras

ACCIÓN 7. Asociación de una palabra con nuevas palabras.

Objetivo: asociar correctamente las nuevas palabras.

Operaciones

- Establecer otras asociaciones entre palabras
- Elaborar las conclusiones acerca de los elementos, relaciones y razonamientos que ofrece la palabra estudiada

Tabla 7 Forma de proceder

Utilización apropiada de las palabras nuevas		
Fases de la acción	Profesor	Estudiantes
Orientación	<ul style="list-style-type: none"> • Propone las vías de asociación que se pueden utilizar • Orienta la observación apropiada del las palabras 	<ul style="list-style-type: none"> • Escuchan atentamente las orientaciones del profesor • Establecen nexos y prioridades • Toman nota acerca de las orientaciones dadas de acuerdo a las operaciones a seguir para utilizar de forma apropiada las palabras nuevas que conocen
Ejecución	<ul style="list-style-type: none"> • Pasa por los puestos para ofrecer el nivel de ayuda necesario para la correcta asociación de las palabras nuevas 	<ul style="list-style-type: none"> • Exponen la lógica de las relaciones entre las formas de escritura de las palabras. • Elaboran las conclusiones acerca de los elementos, relaciones y razonamientos que les ofrece la palabra en su contexto
Control	<ul style="list-style-type: none"> • Comprueba los conocimientos adquiridos en relación con las operaciones a seguir para asociar las palabras nuevas 	<ul style="list-style-type: none"> • Auto reflexionan acerca de la importancia de asociar la palabra estudiada con otras formas para incrementar el léxico

ACCIÓN 8.Asociación de vocablos de dos o más idiomas.

Objetivo: Asociar vocablos de dos o más idiomas.

Operaciones

- Analizar si la palabra tiene una similar en otro idioma conocido
- Determinar si la palabra tiene una similar en otro idioma conocido
- Elaborar las conclusiones acerca de los elementos, relaciones y razonamientos que ofrece la palabra estudiada

Tabla 8 Forma de proceder

Explicación adecuada sobre cómo pronunciar la palabra		
Fases de la acción	Profesor	Estudiantes
Orientación	<ul style="list-style-type: none"> • Orienta la observación de la palabra 	<ul style="list-style-type: none"> • Escuchan atentamente las orientaciones del profesor. • Establecen nexos y prioridades • Toman nota acerca de las orientaciones dadas de acuerdo a las operaciones a seguir para analizar las palabras nuevas que encuentran
Ejecución	<ul style="list-style-type: none"> • Repite la palabra varias veces • Determina las posibles asociaciones • Elabora las conclusiones acerca de los elementos, relaciones y razonamientos que aportaron los estudiantes. 	<ul style="list-style-type: none"> • Escuchan la palabra e imitan el sonido que produce el profesor. • Participan en el análisis de los componentes de la palabra • Exponen la lógica de las relaciones entre los sonidos y escritura de la palabra. • Elaboran las conclusiones acerca de los elementos, relaciones y razonamientos que les ofrece la palabra en su contexto.

Control	<ul style="list-style-type: none"> • Comprueba los conocimientos adquiridos en relación con las operaciones a seguir 	<ul style="list-style-type: none"> • Auto reflexionan acerca de las posibilidades que ofrece la asociación de palabras en otros idiomas para el desarrollo del léxico
----------------	---	--

ACCIÓN 9. Integración de las palabras en otros contextos

Objetivo: Integrar las palabras nuevas a otros contextos

Operaciones

- Realizar los análisis necesarios para el uso de las palabras nuevas en otros contextos
- Observar las posibles relaciones de las palabras en el contexto
- Elaborar las conclusiones acerca de los elementos, relaciones y razonamientos que ofrece la palabra estudiada

Tabla 9 Forma de proceder

Explicación adecuada sobre cómo integrar las palabras nuevas a otros contextos		
Fases de la acción	Profesor	Estudiantes
Orientación	<ul style="list-style-type: none"> • Motiva a los estudiantes sobre la posible adecuación de las palabras en el nuevo contexto • Orienta la búsqueda de nuevas relaciones de las palabras según el contexto 	<ul style="list-style-type: none"> • Escuchan atentamente las orientaciones del profesor • Establecen nexos y prioridades • Toman nota acerca de las orientaciones dadas de acuerdo a las operaciones a seguir para escribir correctamente las palabras nuevas que encuentran
Ejecución	<ul style="list-style-type: none"> • Pasa por los puestos para ofrecer el nivel de ayuda 	<ul style="list-style-type: none"> • Escriben la palabra en su libreta de notas

	necesario para la correcta integración y posibles vías de realizarlas	<ul style="list-style-type: none"> • Participan en el análisis de los componentes y posibles relaciones de la palabra según el contexto • Exponen la lógica de las relaciones entre las formas de escritura de las palabras. • Elaboran las conclusiones acerca de los elementos, relaciones y razonamientos que les ofrece la palabra en su contexto
Control	<ul style="list-style-type: none"> • Comprueba los conocimientos adquiridos en relación con las operaciones a seguir para integrar las palabras nuevas 	<ul style="list-style-type: none"> • Auto reflexionan acerca de la importancia de lograr la integración de las nuevas palabras

ACCIÓN 10. Integración de las palabras en otros contextos

Objetivo: Integrar las palabras nuevas a otros contextos

Operaciones

- Realizar los análisis necesarios para el uso de las palabras nuevas en otros contextos
- Observar las posibles relaciones de las palabras en el contexto
- Determinar el contexto para el uso apropiado de las palabras
- Elaborar las conclusiones acerca de los elementos, relaciones y razonamientos que ofrece la palabra estudiada

Tabla 10 Forma de proceder

Explicación adecuada sobre cómo integrar las palabras nuevas a otros contextos		
Fases de la acción	Profesor	Estudiantes
Orientación	<ul style="list-style-type: none"> • Explica a los estudiantes sobre las posibles adecuaciones de las palabras en el nuevo contexto • Orienta la búsqueda de nuevas relaciones de las palabras según el contexto 	<ul style="list-style-type: none"> • Escuchan atentamente las orientaciones del profesor • Establecen nexos y prioridades • Toman nota acerca de las orientaciones dadas de acuerdo a las operaciones a seguir para escribir correctamente las palabras nuevas que encuentran
Ejecución	<ul style="list-style-type: none"> • Pasa por los puestos para ofrecer el nivel de ayuda necesario para la correcta integración y posibles vías de realizarlas 	<ul style="list-style-type: none"> • Escriben la palabra en su libreta de notas • Participan en el análisis de los componentes y posibles relaciones de la palabra según el contexto • Exponen la lógica de las relaciones entre las formas de escritura de las palabras. • Elaboran las conclusiones acerca de los elementos, relaciones y razonamientos que les ofrece la palabra en su contexto

Control	<ul style="list-style-type: none"> • Comprueba los conocimientos adquiridos en relación con las operaciones a seguir para integrar las palabras nuevas 	<ul style="list-style-type: none"> • Auto reflexionan acerca de la importancia de lograr la integración de las nuevas palabras
----------------	---	---

2.4 Evaluación de las acciones para contribuir al desarrollo de la competencia léxica en la lengua inglesa en los estudiantes de quinto de la carrera Lenguas Extranjeras.

Después de aplicar la propuesta se aplicó la guía de observación (anexo 7) con el objetivo de constatar el nivel de desarrollo de las habilidades léxicas alcanzado por los estudiantes después de aplicada la propuesta. El cual arrojó los siguientes resultados:

En el aspecto número uno que se refiere a: Si entienden y pronuncian correctamente las palabras, de los 12 estudiantes observados, uno nunca entiende y pronuncia correctamente las palabras para un 5%, tres a veces no entienden y pronuncian correctamente las palabras para un 25% y ocho siempre entienden y pronuncian correctamente las palabras para un 70%.

En el aspecto dos que se refiere a: Si utilizan correctamente las palabras en los diferentes contextos, de los 12 estudiantes observados, uno nunca utiliza correctamente las palabras en los diferentes contextos para un 5%, dos a veces utilizan correctamente las palabras en los diferentes contextos para un 15%, y nueve siempre utilizan correctamente las palabras en los diferentes contextos para un 80%.

En el aspecto número tres que se refiere a: Si escriben correctamente las palabras aprendidas, de los 12 estudiantes observados uno nunca escribe correctamente las palabras aprendidas para un 5%, cuatro a veces escriben correctamente las palabras aprendidas para un 35%, siete siempre escriben correctamente las palabras aprendidas para un 70%.

En el aspecto número cuatro que se refiere a si leen y entienden correctamente textos de contenido psicopedagogo, de los 12 estudiantes observados uno nunca lee y entiende correctamente textos de contenido psicopedagogo para un 5%, cuatro a veces

leen y entienden correctamente textos de contenido psicopedagógico para un 35% y siete siempre para un 60%.

A continuación se detallan las siguientes regularidades:

Un número insignificante de estudiantes presentan dificultades para lograr un desarrollo eficiente de la competencia léxica, es decir la mayoría logran entender y pronunciar correctamente las palabras, también logran utilizarlas en el contexto adecuado y entienden y leen textos de contenido psicopedagógico sin dificultades, todo ello evidenciando la efectividad de las acciones propuestas.

Resultados de la prueba pedagógica final.

Se aplicó un test oral a toda la muestra para obtener información acerca del desarrollo alcanzado por los estudiantes en el desarrollo de la competencia léxica en la lengua inglesa (Anexo 8), para analizar este instrumento se ha decidido asumir una escala de muy adecuada, adecuada e inadecuada.

En el aspecto uno que se refiere a que entienden por competencia léxica solo un estudiante da una respuesta inadecuada para un 5%, seis dan una respuesta adecuada para un 50%, y cinco dan una respuesta muy adecuada para un 45%.

En el aspecto dos que se refiere a en qué medida la clase de práctica integral contribuye al desarrollo de la competencia léxica, un estudiante da una respuesta inadecuada para un 5%, cinco dan una respuesta adecuada para un 45%, seis dan una respuesta muy adecuada para un 50%.

En el aspecto tres que se refiere a la importancia que le atribuyen al desarrollo de la competencia léxica, dos dan una respuesta inadecuada para un 15%, seis dan una respuesta adecuada para un 50% y cuatro dan una respuesta muy adecuada para un 35%.

En el aspecto cuatro que deben expresar los elementos esenciales a tener en cuenta para alcanzar un desarrollo óptimo de la competencia léxica, sólo un estudiante expresa una respuesta inadecuada para un 5%, siete dan una respuesta adecuada para un 60% y cuatro dan una respuesta muy adecuada para un 35%.

En el aspecto cinco que se refiere a que acciones pueden ellos como estudiantes realizar para contribuir al desarrollo de la competencia léxica, Sólo un estudiante no propone acciones por lo que su respuesta es inadecuada para un 5%, seis proponen

algunas acciones por lo que su respuesta se considera adecuada para un 50% y cinco proponen acciones suficientes para contribuir al desarrollo de la competencia léxica, por lo que su respuesta se considera muy adecuada para un 45 %,

COMPARACIÓN DE LOS RESULTADOS DE LA PRUEBA PEDAGÓGICA INICIAL Y FINAL.

Se ha realizado un análisis comparativo entre las pruebas pedagógicas aplicadas antes y después, el mismo se realiza a continuación. (Anexo 11)

En el aspecto uno que se refiere a que entienden por competencia léxica en la prueba pedagógica inicial solo el 40%, de los estudiantes da una respuesta de muy adecuada y adecuada y el 60 %, da una respuesta inadecuada, ya en la prueba pedagógica final solo el 5 % de los estudiantes da una respuesta inadecuada en este aspecto, lo que significa que conocen que tener competencia léxica es conocer y utilizar correctamente el vocabulario de una lengua.

En el aspecto dos que se refiere a en qué medida la clase de práctica integral contribuye al desarrollo de la competencia léxica, en la prueba pedagógica inicial solo el 50%, de los estudiantes da una respuesta de muy adecuada y adecuada y el 50 %, da una respuesta inadecuada, ya en la prueba pedagógica final solo el 5 % de los estudiantes da una respuesta inadecuada y el 95%, da una respuesta de muy adecuada y adecuada planteando que la clase de practica integral contribuye al desarrollo de la competencia léxica

En el aspecto tres que se refiere a la importancia que le atribuyen al desarrollo de la competencia léxica en la prueba pedagógica inicial solo el 40%, de los estudiantes da una respuesta de muy adecuada y adecuada y el 60 %, da una respuesta inadecuada, ya en la prueba pedagógica final solo el 15 % de los estudiantes da una respuesta inadecuada y el 85% da una respuesta de muy adecuada y adecuada ya que ven en el desarrollo de la competencia léxica un elemento esencial para su desempeño profesional, es decir, ven la importancia de utilizar correctamente el vocabulario según el contexto y las personan con quien van a interactuar.

En el aspecto cuatro en el cual deben expresar los elementos esenciales a tener en cuenta para alcanzar un desarrollo óptimo de la competencia léxica en la prueba pedagógica inicial solo el 30%, de los estudiantes da una respuesta de muy adecuada y

adecuada y el 70 %, da una respuesta inadecuada, ya en la prueba pedagógica final solo el 5 % de los estudiantes da una respuesta inadecuada y el 95% da una respuesta de muy adecuada y adecuada, ya que expresan que deben leer, pronunciar y comprender correctamente las palabras, utilizarlas en el contexto adecuado, recordarlas cuando las necesitan, escribirlas correctamente entre otros elementos.

En el aspecto cinco que se refiere a que acciones pueden ellos como estudiantes realizar para contribuir al desarrollo de la competencia léxica, en la prueba pedagógica inicial solo el 40%, de los estudiantes da una respuesta de muy adecuada y adecuada y el 60 %, da una respuesta inadecuada, ya en la prueba pedagógica final solo el 5 % de los estudiantes da una respuesta inadecuada y el 95% da una respuesta de muy adecuada y adecuada ya plantean acciones como la práctica sistemática del vocabulario aprendido fuera del aula ,la búsqueda en diccionarios de los significados de las palabras que no conocen, la realización de ejercicios que propicien la utilización del vocabulario aprendido en diferentes contextos, la utilización de sinónimos, antónimos ,etc.

Estos datos permiten arribar a la conclusión de que las acciones que se emplearon en esta tesis propician el desarrollo de la competencia léxica en la lengua inglesa, ya que se pudo observar en la muestra seleccionada que se expresan y usan las palabras con mayor precisión en los diferentes contextos de actuación, reconocen y entienden una mayor cantidad de palabras según el contexto en que se encuentran, son capaces de comprender textos con mayor facilidad, hablan, escriben, pronuncian y leen con una mayor calidad, participan y utilizan un vocabulario amplio en sus intervenciones tanto en el aula como fuera de esta, en las variantes de evaluación tienen una participan más activa y eficiente, entre otros elementos.

CONCLUSIONES

Como resultado del proceso investigativo se arribó a las siguientes conclusiones.

- En la literatura consultada relacionada con el desarrollo de la competencia léxica en la lengua inglesa en el proceso de enseñanza y aprendizaje se comprende el papel importante de la misma para el desarrollo de una comunicación eficiente en esta lengua, y en la que constituye eje esencial para la formación integral de la personalidad del estudiante de esta carrera.
- La constatación del estado de desarrollo de la competencia léxica en la lengua inglesa en los estudiantes del quinto año de la carrera Lenguas Extranjeras arrojó los siguientes resultados; escaso vocabulario para construir un texto oral de forma adecuada, en el que se reflejen las ideas de manera adecuada; limitaciones en el uso apropiado de determinadas palabras en el contexto; dificultades en el conocimiento y manejo de los aspectos o cualidades inherentes a la competencia léxica; la no práctica sistemática del nuevo vocabulario dentro y fuera de la clase.
- Las acciones se caracterizan por tener significado para los estudiantes de la carrera Lenguas Extranjeras, por propiciar un enfoque integral entre las disciplinas Práctica Integral de la Lengua Inglesa y Metodología de la Enseñanza de las Lenguas Extranjeras, además de brindar la posibilidad de la discusión y reflexión en el colectivo de estudiantes, desarrollando la competencia léxica.
- Las acciones constituyen, según los resultados constatados en el pre-experimento, una acertada vía para contribuir al desarrollo de la competencia léxica en la lengua inglesa en alumnos del quinto año de la carrera Lenguas Extranjeras de la Universidad de Ciencias Pedagógicas “Cap. Silverio Blanco Núñez”.

RECOMENDACIÓN

Este autor considera que se debe:

- Continuar profundizando desde el camino de la ciencia en las diferentes vías que propicien el desarrollo de la competencia léxica en lengua inglesa, así como de los demás aspectos de la actividad verbal, desde la clase de Práctica Integral de la Lengua Inglesa.

BIBLIOGRAFÍA.

- Acosta, Padrón Rodolfo:(1997) *A communicative language teaching*, Sumplibus Publication. Newcastle, New South, Wales.
- _____::(2005) *Didáctica Desarrolladora para Lenguas Extranjeras*. IPLAC, La Habana.
- Addine Fernández, Fátima:(2002) *Principios para la dirección del proceso pedagógico*. En Compendio de Pedagogía. Editorial Pueblo y Educación, La Habana.
- Alatis, H. B. Altma y P.M.Alatis(1981) *The Second Language Classroom: Directions for the 1980's*, New York, Oxford University Press.
- Álvarez de Zayas, Carlos M :(1999) *La escuela en la Vida*. Didáctica. Editorial Pueblo y Educación.
- _____.:(1986) *Fundamentos Teóricos del Proceso Docente Educativo en la Educación Cubana*. Editorial Pueblo y Educación, La Habana.
- Antich de León Rosa :(1986) *Metodología para la enseñanza de las Lenguas Extranjeras*. Editorial Pueblo y Educación. Ciudad de La Habana.
- Baranov, S P :(1989) *Pedagogía*. Editorial Pueblo y Educación, Ciudad de La Habana.
- Beltrán, Núñez, F (2005) *Desarrollo de la competencia comunicativa*. *Revista electrónica Universidad Abierta*, [www, universidad abierta, edu, mx](http://www.universidadabierta.edu.mx).
- Bogaards, Paul: (2000) "Testing L2 vocabulary knowledge at a high level: the case of the Euralex French tests". *Applied Linguistics*. 21/4: 490-516.
- British Columbia Teacher's Federation: (2001).*Language Enhancement Activity*.
- Brown, C. & Payne, M.E:(1982) "Five essential steps of processes in vocabulary learning". Paper presented at the TESOL Convention, Baltimore, Md., Brumfit, C. J.: *English as an International Language, English for International Communication*, Oxford Pergamon.

- Brumfit, C. J. y K. Johnson:(1981) "The Linguistic Background", en: *The Communicative Approach to Language Teaching London*, Oxford University Press.
- Byrne, Donn :(1989) *Teaching Oral English*. Edición Revolucionaria.
- Canale, M. & Swain, M: (1980) "Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing". *Applied Linguistics*. 1: 1-47.
- Castellanos, Simons, D:(2005) Estrategias para promover el aprendizaje desarrollador en el contexto escolar. IPLAC, La Habana.
- Castillo, R and Hillman, G:(1995)*Ten Ideas for creating writing in the EFL Classroom*. Revista FORUM. Vol. 33 N°4 oct. p. 30. Colombia
- Castro López G., HIRÁN:(1983)*Psicopatología clínica / Hirán Castro López G.* —Ciudad de La Habana. Editorial Pueblo y Educación.
- Castro Ruz, Fidel:(2001) Discurso pronunciado en la graduación de Maestros.
- Chávez, Rodríguez, Justo.:(2000) *Introducción a la Pedagogía / Justo A. Chávez Rodríguez, Carmen Helena Bustamante Guerrero, Leonardo Pérez Lemus.* ____ Colombia: Bogotá Plaza Editores.p 38
- Chomsky, N: (1966) "*The Utility of Linguistic Theory to Language Teaching*", Conference en Menache, Wisconsin.
- Chomsky, Noam:(1992) *El Lenguaje y los Problemas del Conocimiento*. Editorial Visor, Madrid.
- Council for Cultural Cooperation (2001) *A Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment*. Cambridge: CUP. (<http://culture.coe.int/portfolio>)
- Cronbach, L.J:(1942) "An analysis of techniques for diagnostic vocabulary testing". *Journal of Educational Research*. 10 : 157-187.

- Faerch, C., Haastrup, K., & Phillipson, R:(1984) *Learner Language and Language Learning*. Clevedon. UK: Multilingual Matters.
- Fernández, Ana María y otros:(1995) *Comunicación Educativa*. Editorial Pueblo y Educación, La Habana.
- Finochiaro, M and Brumfit, C: (1977)*The Funtional Notional Approach From Theory to Practice*.
- Font, S:(2006) *Metodología para la asignatura inglés en la secundaria básica desde una concepción problémica del enfoque comunicativo*. Tesis en opción al grado científico de doctor en Ciencias Pedagógica. ISPEJV, La Habana.
- Forestal, Peter :(1998) *Talking Toward classroom Action*. En *Prespective on Small Group Learning. Theory and Practice*. Rubicon Publishing.
- Gairns, R. & Redman, S.:(1986) *Working With Words*. Cambridge: CUP.
- Gass, S.M. & Selinker, L:(1994) *Second Language Acquisition: An Introductory Course*. London: Lawrence Erlbaum.
- González, Maura, V; D Castellanos, Simonia y otros:(1995) *Psicología para Educadores*. Editorial Pueblo y Educación, La Habana.
- Howatt, A. P. R:(1984) *A History of English Language Teaching*, Oxford University Press.
- Hurford, J.R. & Heasley, B: (1983)*Semantics: A Coursebook*. Cambridge: CUP.
- Instituto Central de Ciencias Pedagógicas:(2001) *La Educación en Cuba en las actuales condiciones del desarrollo económico-social*. Ciudad de La Habana.
- Klimber,L:(1976) *Introducción a la didáctica general*. Editorial Pueblo y Educación, La Habana..
- Labarrere, G y G Valdivia: (1998) *Pedagogía*. Editorial Pueblo y Educación, La Habana

Cuba.

Lado, R:(1980) "*Materials Design: Issues for the 1980's. An American Point of View*", en *J.E.*

Laufer, B. & Paribakht, T.S :(1998) "The relationship between passive and active vocabularies: effects of language learning context". *Language Learning*. 48/3: 365-392.

_____: (1990) "Ease and difficulty in vocabulary learning: Some teaching implications" *Foreign Language Annals*. 23: 147-156.

_____: (1998) "The development of passive and active vocabulary knowledge in a second language: same or different?" *Applied Linguistics*. 19/2: 255-271.

Leontiev, A. N: (1979) *La Actividad en la Psicología*, Editorial Libros para la Educación, La Habana.

Lewis, M. (1993): *The Lexical Approach*. Londres, Language Teaching Publications.

_____ (1997): *Implementing the Lexical Approach*. Londres, Language Teaching Publications.

Martín Serrano, Manuel y Miguel Siguán Soler: (1991) *Comunicación y Lenguaje*, Editorial Alhambra Longman, Madrid.

Mc Donough Steven, H:(1989) *Psychology in Foreign Language Teaching*. Edición Revolucionaria.

Meara, P. & Buxton, B:(1987) "An alternative to multiple choice vocabulary tests". *Language Testing*. 4: 142-154.

Meara, P :(1996) "The dimensions of lexical competence". Ed. G. Brown, K.Malmkjaer, and J. Williams. *Performance and Competence in Second Language Acquisition*. Cambridge: CUP. 35-53.

- Mijares, Núñez Luis:(2008) Una metodología para la profesionalización pedagógica en la formación inicial desde la Práctica Integral de la Lengua Inglesa. Tesis en opción al grado científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas. Pinar del Río.
- Moon, R: (1997) "Vocabulary connections: multi-word items in English". Ed. Schmitt, N. & McCarthy, M. *Vocabulary: Description, Acquisition and Pedagogy*. Cambridge: CUP. 40-63.
- Morota Pacuala, Labrador Maria:(2008) Revista Electrónica Internacional de la Enseñanza de las lenguas y las culturas <http://www.um.es/glosasdidacticas/numeros/12.html>
- Nation, P: (1990) *Teaching and Learning Vocabulary*. New York: Newbury House.
- Nattinger, J.R. & DeCarrico, J.S: (1992) *Lexical Phrases and Language Teaching*. Oxford: OUP.
- Paribakht, T.S., & Wesche, M: (1993) "Reading comprehension and second language development in a comprehension-based ESL program". *TESL Canada Journal*. 11: 9-29.
- Pérez Rodríguez, Gastón y otros: (1996) *Metodología de la Investigación Educativa*. Editorial Pueblo y Educación, Ciudad de La Habana. 1 parte.
- Perez, F.C:(1996) *Note taking, A Useful Device*. Revista FORUM. Vol. 34 N°2. Abril 1996. P.26. Cuba
- Phillpotts, Andrea:(2005) *Strategies for Language Learning. Interactive Oral Language Activities*. Richmond, BC Canadá.
- Pinto Cáceres:(1997) El enfoque comunicativo, nocional funcional. Revista Educación.
- Reinoso, Carmen: (2007) *Técnicas para el estudio y desarrollo de la competencia comunicativa en el profesional de la educación*. Editorial Pueblo y Educación, La Habana.

- Richards, J, C: (1985) *The Context of Language Teaching*, Cambridge University Press.
- Richards, J: (1976) "The role of vocabulary teaching". *TESOL Quarterly*. 10:77-89.
- Rico Montero, Pilar: (2002) *Proceso de enseñanza-Aprendizaje*. En Compendio de Pedagogía. Editorial Pueblo y Educación. Ciudad de La Habana.
- _____(1996) *Reflexión y aprendizaje en el aula*. Editorial Pueblo y Educación, La Habana.
- _____: (2003) *Teoría y práctica del análisis del discurso su aplicación en la enseñanza*. Editorial Pueblo y Educación, La Habana.
- Rubinstein, J.L: (1997) *Principios de Psicología General*. Ediciones Revolucionarias, La Habana.
- Scarcella, R. & Zimmerman, C: (1996): "Academic words and gender: ESL student performance on a test of academic lexicon". *Studies in Second Language Acquisition*. 20 27-49.
- Sensevy Gerard: (2007) *Categorías para comprender y describir la acción didáctica* <http://www.unige.ch/fapse/clidi/textos/acciondidactica-Sensevy.pdf>
- Siguán Miguel: (1984). *Estudios Sobre Psicología del Lenguaje*, Editorial Pirámides S.A., Madrid.
- Sinclair, J: (1991) *Corpus, Concordance, Collocation*. Oxford: OUP.
- Singh, R.K. and Sorkor M: (1994) *International Process Approach to Teaching Writing*. Revista FORUM. Vol 32. N° oct. p. 18 . India
- Skinner B. F: (1993) *The science of learning and the art of teaching*. En boletín de Tecnología. N° 1, enero-marzo de 1993, Washington p.8.
- Vigotski, L.S : (1989). *Obras Completas Tomo V* Editorial Pueblo y Educación, La Habana.

_____(1982) *Pensamiento y Lenguaje*. Editorial Pueblo y Educación, La Habana.

Widdowson, H.G : (1979) *Explorations in Applied Linguistics*, Oxford University Press.

Anexo 1

Guía para el análisis del Programa, Orientaciones Metodológicas y otros documentos normativos y metodológicos de la carrera.

Objetivo: Constatar en el Programa de la asignatura practica integral, Orientaciones Metodológicas; y otros documentos normativos y metodológicos cómo se aborda el desarrollo de la competencia léxica.

Aspectos a tener en cuenta en el análisis.

- Formulación de los objetivos generales de la asignatura y específicos en lo relacionado al desarrollo de la competencia léxica
- Análisis de los objetivos relacionados con el desarrollo de la competencia léxica
- Qué recomendaciones metodológicas se ofrecen para el desarrollo de la competencia léxica.
- Número de actividades que se sugieren y tipo de actividades que se orienta y frecuencias dedicadas al desarrollo de la competencia léxica.
- Si el componente lexical está planificado en forma de sistema que permita darle un tratamiento integrador a los diferentes elementos para el desarrollo de la competencia léxica.
- Planificación de actividades que permitan el desarrollo de la competencia léxica.

Anexo 2

Guía de observación

Objetivo: Identificar el dominio que presentan los estudiantes sobre la competencia léxica.

1- Si los estudiantes saben qué es competencia léxica.

Si _____ No _____ Algunos _____

2- Si los estudiantes saben que significa conocer una palabra.

Si _____ No _____ Algunos _____

3- Si reconocen la importancia del desarrollo de la competencia léxica para mejorar su desempeño profesional.

Si _____ No _____ Algunos _____

4. Si dominan la importancia del desarrollo de la competencia léxica para su desempeño profesional.

Si _____ No _____ Algunos _____

5. Si utilizan el vocabulario aprendido en otros contextos.

Si _____ No _____ Algunos _____

6. Si la competencia léxica se corresponde con las exigencias planteadas en el modelo del profesional

Si _____ No _____ Algunos _____

ANEXO # 3

Encuesta a estudiantes.

Objetivos: Constatar el tratamiento que se le da al desarrollo de la competencia léxica desde la clase de practica integral.

- Constatar en qué medida la clase de práctica integral propicia que los estudiantes hagan uso del idioma inglés con un enfoque pedagógico.

Esta encuesta es anónima, por lo que no es necesario que escribas el nombre solo nos interesa su criterio, con lo cual ayudarás notablemente a nuestro propósito.

Lea detenidamente cada una de las preguntas y cuando estés seguro(a) responda sinceramente, recuerde que su colaboración será de gran utilidad.

1. En las clases que planifica tu profesor, tú puedes desarrollar la competencia léxica:

	Siempre	A veces	Nunca
Competencia léxica.			

2. En las clases se organiza el trabajo de forma tal que tú puedas practicar el idioma.

Vías	Siempre	A veces	Nunca
Individualmente			
Con un mismo compañero de aula			
Con varios compañeros de aula			
En pequeños grupos			
Con un enfoque hacia la profesión			

3. Marque con una X las tres habilidades que te resultan más difíciles

- ___ Utilizar algunas palabras en el contexto adecuado
- ___ Reconocer las palabras en su forma oral y escrita.
- ___ Recordar algunas palabras cuando las necesitan
- ___ Usar el significado de algunas palabras correctamente.
- ___ Escribir correctamente algunas palabras.
- ___ Pronunciar correctamente algunas palabras

Leer y comprender textos de contenido psicopedagógico.

4. El profesor te explica las diferentes variantes para resolver un ejercicio, suministrándote niveles de ayuda.

___ Siempre. ___ A veces. ___ Nunca.

5. El profesor planifica actividades para que desarrolles la competencia léxica que requiere un profesor de inglés

	Siempre	A veces	Nunca
Ejercitar la competencia léxica			

6. Cuando realizas las actividades en clases puedes:

Indicadores.	Siempre	A veces	Nunca
Evaluar tu trabajo.			
Evaluar el trabajo de tus compañeros			
Evaluar el trabajo del grupo			

7. Fuera del aula practicas el idioma:

___ Siempre ___ A veces ___ Nunca

ANEXO # 4

Resultados de la encuesta a estudiantes.

Objetivos: Constatar el tratamiento que se le da al desarrollo de la competencia léxica desde la clase de Practica Integral.

- Constatar en qué medida los alumnos hacen uso del idioma inglés fuera del contexto del aula.

Esta encuesta es anónima, por lo que no es necesario que escribas el nombre solo nos interesa su criterio, con lo cual ayudarás notablemente a nuestro propósito.

Lea detenidamente cada una de las preguntas y cuando estés seguro(a) responda sinceramente, recuerde que su colaboración será de gran utilidad.

1. Las clases que recibes en idioma inglés te posibilitan el desarrollo de la competencia léxica.

	Siempre	A veces	Nunca
Competencia léxica.	25%	70%	5%

2. En las clases se organiza el trabajo de forma tal que tú puedas practicar el idioma.

Vías	Siempre	A veces	Nunca
Individualmente	70%	20%	10%
Con un mismo compañero de aula	35%	60%	5%
Con varios compañeros de aula	50%	45%	5%
En pequeños grupos	10%	90%	

3. Marque con una X de los aspectos que relacionamos a continuación ¿Cuáles son las dos más difíciles para ti?

---- Entender palabras cuando están escritas o cuando se habla. A veces en el 70 %

Utilizar algunas palabras en el contexto adecuado A veces 7 %.

---- Reconocer las palabras en su forma oral y escrita. A veces 8 %.

Recordar algunas palabras cuando las necesitan. A veces en el 6 %.

Usar el significado de algunas palabras correctamente. A veces 9 %.

Escribir correctamente algunas palabras.

Pronunciar correctamente algunas palabras A veces 7 %.

Leer y comprender textos de contenido psicopedagógico. A veces 6 %.

4. El profesor te explica las diferentes variantes para resolver una actividad ejercicio, suministrándote niveles de ayuda.

3% Siempre. 6% A veces. 4% Nunca.

5. El profesor planifica actividades para que se practique el léxico estudiado fuera de la clase:

	Siempre	A veces	Nunca
Ejercitar el léxico aprendido		60%	40%

6. Cuando realizas las actividades en clases puedes:

Indicadores.	Siempre	A veces	Nunca
Evaluar tu trabajo.		70%	30%
Evaluar el trabajo de tus compañeros		70%	30%
Evaluar el trabajo del grupo		70%	30%

7. Practicas el idioma fuera del aula:

15% Siempre 35% A veces 60% Nunca

Anexo # 5

Prueba pedagógica inicial.

Objetivo: Diagnosticar el nivel de competencia léxica que poseen los estudiantes.

1. ¿Qué entiendes por competencia léxica?
2. ¿En qué medida la clase de práctica integral contribuye al desarrollo de la competencia léxica?
3. ¿Qué importancia le atribuyes al desarrollo de la competencia léxica?
4. Exprese oralmente los elementos esenciales a tener en cuenta para alcanzar un desarrollo óptimo de la competencia léxica.
5. Argumente qué acciones puedes como estudiante realizar para contribuir al desarrollo de la competencia léxica.

Anexo # 6

Clave de los indicadores

Dimensión I

Indicadores:

1.1- Las clases propician que los estudiantes desarrollen la competencia léxica.

Nivel Bajo (1): cuando los alumnos no reconocen que las acciones planificadas propician el desarrollo de la competencia léxica

Nivel Medio (2): cuando los alumnos reconocen solo algunas acciones.

Nivel Alto (3): cuando los alumnos reconocen que a través de las acciones planificadas su desarrollo léxico es favorable.

1.2- Aspectos del desarrollo de la competencia léxica que constituyen mayor dificultad para los estudiantes.

Nivel Bajo (1): cuando los estudiantes no reconocen ningún aspecto que constituya dificultad para el desarrollo de la competencia léxica.

Nivel Medio (2): cuando los estudiantes reconocen algunos aspectos que constituyen dificultad para el desarrollo de la competencia léxica.

Nivel Alto (3): cuando los estudiantes reconocen todos los aspectos que constituyen dificultad para el desarrollo de la competencia léxica.

Dimensión II.

Indicadores:

2.1- Empleo de las variantes de evaluación de las actividades.

Nivel Bajo (1): cuando no reconocen ninguna participación en las variantes de evaluación.

Nivel Medio (2): cuando reconocen alguna participación en las variantes de evaluación.

Nivel Alto (3): Cuando reconocen una activa participación en las variantes de evaluación.

2.2- Los ejercicios en clases demandan la práctica de la competencia léxica en actividades docentes y extradocentes

Nivel Bajo (1): cuando los estudiantes no reconocen que los ejercicios en clases demandan la práctica de la competencia léxica en actividades docentes y extradocentes

Nivel Medio (2): cuando los estudiantes reconocen que algunos ejercicios en clases demandan la práctica de la competencia léxica en actividades docentes y extradocentes

Nivel Alto (3): cuando los estudiantes reconocen que todos los ejercicios en clases si les permiten la práctica de la competencia léxica en actividades docentes y extradocentes

Anexo # 7

Guía de Observación

Objetivo: Identificar el dominio que presentan los estudiantes sobre el desarrollo de la competencia léxica.

1- Si entienden y pronuncian correctamente las palabras.

Siempre ____ A veces _____ nunca_____

2- Si utilizan correctamente las palabras en los diferentes contextos.

Siempre ____ A veces _____ nunca_____

3- Si escriben correctamente las palabras aprendidas.

Siempre ____ A veces _____ nunca_____

4- Si leen y entienden correctamente textos de contenido psicopedagogo.

Siempre ____ A veces _____ nunca_____

Anexo # 8

Prueba pedagógica final

Objetivo: Constatar el nivel de conocimiento alcanzado por los alumnos sobre el desarrollo de la competencia léxica.

1. ¿Qué entiendes por competencia léxica?
2. ¿En qué medida la clase de práctica integral contribuye al desarrollo de la competencia léxica?
3. ¿Qué importancia le atribuyes al desarrollo de la competencia léxica?
4. Exprese oralmente los elementos esenciales a tener en cuenta para alcanzar un desarrollo óptimo de la competencia léxica.
5. Argumente que acciones puedes tú como estudiante realizar para contribuir al desarrollo de la competencia léxica.

Anexo # 9

Tabla diagnóstico inicial.

Indicadores	Antes de aplicada la propuesta					
	B	%	M	%	A	%
I-1	7	60	4	35	1	5
I-2	6	50	4	35	2	15
2.1	8	70	2	15	2	15
2.2	7	60	2	15	3	25

Anexo #10

Tabla diagnóstico final.

Indicadores	Después de aplicada la propuesta					
	B	%	M	%	A	%
I-1	1	5	5	45	6	50
I-2	1	5	5	45	6	50
2.1	1	5	7	60	4	35
2.2	1	5	6	50	5	45

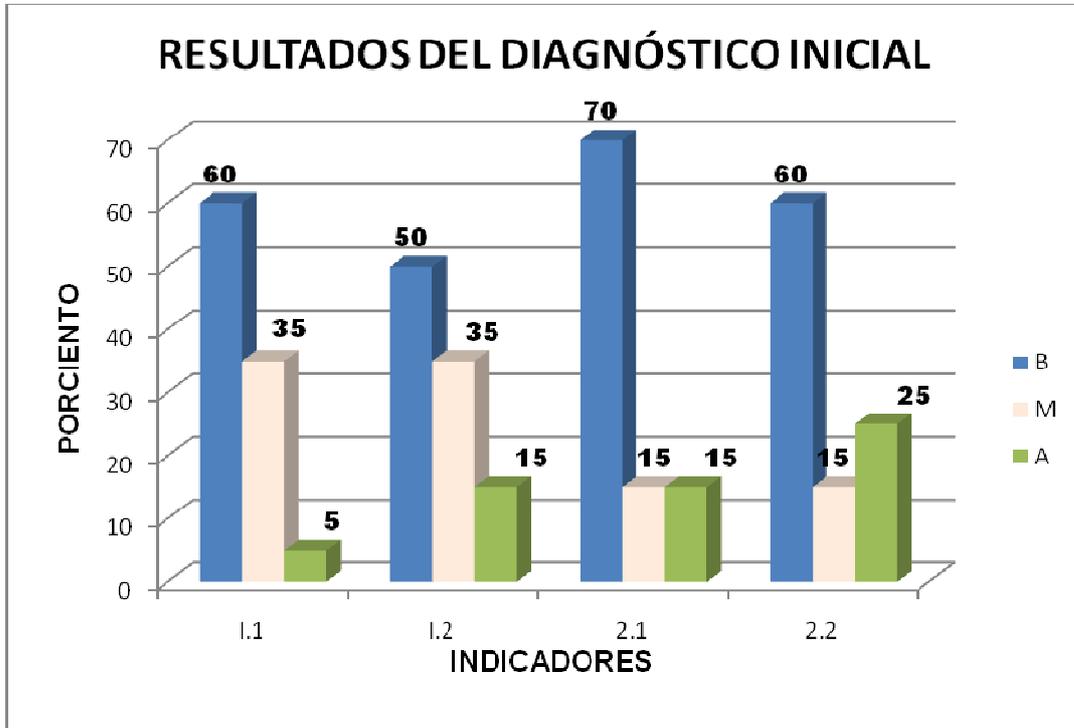
Anexo # 11

Tabla comparativa entre el diagnóstico inicial y final.

Indicadores	Antes						Después					
	B	%	M	%	A	%	B	%	M	%	A	%
I-1	7	60	4	35	1	5	1	5	5	45	6	50
I-2	6	50	4	35	2	15	1	5	5	45	6	50
2.1	8	70	2	15	2	15	1	5	7	60	4	35
2.2	7	60	2	15	3	25	1	5	6	50	5	45

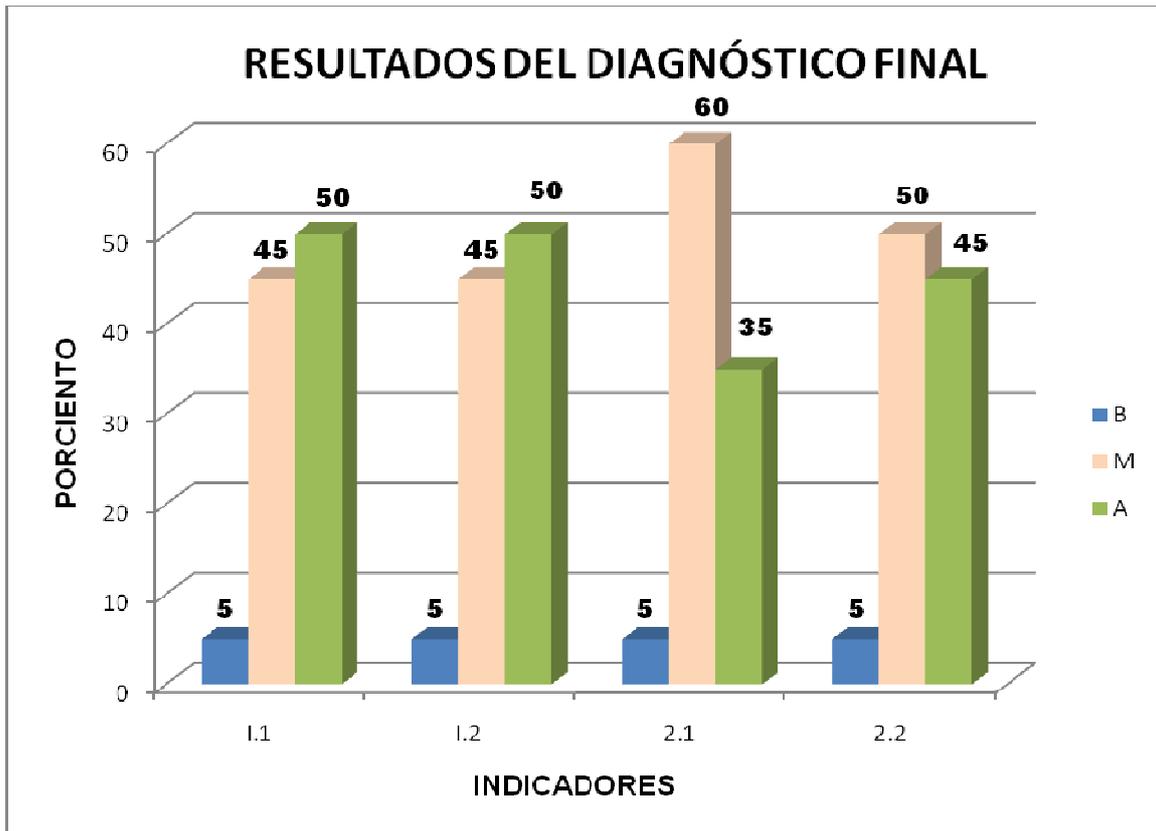
Anexo # 12

Gráfico diagnóstico inicial.



Anexo # 13

Gráfico diagnóstico final.



Anexo # 14

Gráfico diagnóstico comparativo.

