



EL DESARROLLO DE HABILIDADES BÁSICAS DEL INGLÉS DE FORMA INTEGRADORA

Tesis presentada en opción al título académico de Máster en Ciencias Pedagógicas

Dunia Rocío Perera Orellana

SANCTI SPÍRITUS

2019



EL DESARROLLO DE HABILIDADES BÁSICAS DEL INGLÉS DE FORMA INTEGRADORA

Tesis presentada en opción al título académico de Máster en Ciencias Pedagógicas

Autor: Prof. Inst., Lic. Dunia Rocío Perera Orellana

Tutor: Prof. Tit., Lic. Francisco Joel Pérez González Dr. C.

Sancti Spíritus

2019

AGRADECIMIENTOS

Son muchas las personas que se preocuparon y me dieron ánimo para poder vencer el objetivo propuesto en esta importante etapa de mi vida profesional. Todos ellos brindaron su ayuda incondicional en la realización de esta tesis. A todos ellos mis más sinceros agradecimientos. En especial a:

- ❖ Mi tutor Dr. C. Francisco Joel Pérez González quien siempre estuvo aportando consideraciones y valiosas enseñanzas, agradezco de todo corazón su colaboración especializada en el tratamiento de las ideas que guiaron el proceso de la investigación, todos sus consejos y completas explicaciones. Muchas gracias por estar siempre presente de una forma u otra en cada paso hacia metas profesionales superiores y sobre todo, por impulsarme con su ejemplo a tratar de ser cada día mejor. A él, mi más profundo agradecimiento.
- ❖ Mis hijos y esposo por las horas de atención que no les dediqué.
- ❖ Mi mamá y demás miembros de la familia por su apoyo ilimitado en estos meses difíciles.
- ❖ Mis profesores de la maestría, gracias por ofrecer elementos teóricos novedosos, relacionados con la pedagogía, los cuales se han convertido en habilidades para la realización de la tesis, especialmente se desea agradecer a la Dr. C. Zuyén Fernández Caballero por brindarnos siempre su ayuda incondicional y valiosos consejos.
- ❖ Mis estudiantes, a quienes va dirigida esta investigación.
- ❖ Todos mis profesores de la carrera y a mis compañeros de trabajo, los que viven, y los que ya no están, por su entrega, confianza y apoyo desde que comencé mis estudios, con quienes eternamente estaré en deudas.
- ❖ Ms.C. Gerardo Félix Benjamín que tan gentilmente se brindó para ayudar en la elaboración de los gráficos.
- ❖ A Sunny J. Castro García por su disposición a ayudarme en lo relacionado con la informática.

A todas y todos, muchas gracias.

DEDICATORIA

- ❖ A mis dos amores, Ana Beatríz y César David por ser ellos motivo de inspiración.
- ❖ A mi mamá, la persona con la que siempre podré contar y la que con tanta facilidad me saca de mis apuros.
- ❖ A mi también papá Juanelo, por impulsarme siempre con su ejemplo a ser una mejor persona.
- ❖ A mis abuelos Luis Tomás y la China por cuidar siempre de mí y por ser los mejores abuelos del mundo.
- ❖ A mi esposo, para que se sienta orgulloso.
- ❖ A mi tío Gustavo, por estar siempre pendiente de mis asuntos.

SÍNTESIS

En la tesis se presentan los resultados de una investigación que tiene por objetivo proponer actividades integradoras que contribuyan al desarrollo de las habilidades básicas del idioma inglés en estudiantes de nivel A1 de la Universidad José Martí de Sancti Spíritus. Se ofrece respuesta al problema científico de cómo contribuir al desarrollo de las habilidades básicas del idioma inglés de forma integradora en la Educación Superior. Para ello, se elaboró una propuesta de actividades que responde al enfoque aprendizaje basado en tareas. Partiendo de un enfoque dialéctico materialista se utilizaron diversos métodos de investigación: teóricos, empíricos y matemático-estadísticos que permitieron estudiar los antecedentes y la concepción asumida para el tratamiento de las habilidades básicas del inglés de forma integradora, también posibilitaron determinar las necesidades de los estudiantes, elaborar la propuesta de actividades, así como tabular la información recopilada de los instrumentos aplicados, para luego valorarla teórica y empíricamente.

TABLA DE CONTENIDO	PÁG
INTRODUCCIÓN	1
CAPÍTULO I. PROCESO DE ENSEÑANZA –APRENDIZAJE DEL IDIOMA INGLÉS. TRATAMIENTO A SUS HABILIDADES BÁSICAS	9
1.1.Fundamentos del Proceso de enseñanza -aprendizaje del idioma inglés en Cuba	9
1.2 Integración de habilidades básicas del idioma inglés	17
1.3 Integración de habilidades básicas en la Educación Superior a través del enfoque de Aprendizaje Basado en Tareas	32
CAPÍTULO II. PROPUESTA PARA DESARROLLAR LAS HABILIDADES BÁSICAS DEL IDIOMA INGLÉS DE FORMA INTEGRADORA. EVALUACIÓN DE LOS RESULTADOS OBTENIDOS EN LA IMPLEMENTACIÓN PRÁCTICA	43
2.1 Diagnóstico del estado actual del desarrollo de las habilidades básicas del idioma inglés	43
2.2 Fundamentación de la propuesta de actividades	60
2.3 Evaluación de los resultados obtenidos luego de aplicada la propuesta de actividades	79
CONCLUSIONES	87
RECOMENDACIONES	88
BIBLIOGRAFÍA	
ANEXOS	

INTRODUCCIÓN

No hay sociedad sin idioma, (...).El dominio de una lengua extranjera facilita la comunicación entre diversas comunidades lingüísticas ya que el idioma ha sido gradualmente desarrollado por el hombre en su necesidad de desarrollarse anatómicamente, fisiológicamente e intelectualmente en su continuo esfuerzo por entender la naturaleza, la sociedad y ellos mismos.(Jones, 2001, p.3)

Coincidiendo plenamente con las palabras citadas anteriormente se considera oportuno mencionar que el inglés, en su rol de idioma universal, constituye una herramienta valiosa en el mundo globalizado actual. Cada día se evidencia una mayor inclusión social en el aprendizaje de este instrumento de comunicación estratégico, debido a que el dominio de esta lengua extranjera garantiza mayores y mejores oportunidades laborales.

Cuba, en la medida de sus posibilidades vive a tono con los tiempos modernos. La educación del lenguaje para la comunicación es una de las principales áreas culturales de la educación, implantada por la Política Educacional Cubana en su empeño por lograr el desarrollo integral del ciudadano cubano, así lo corroboró Fidel Castro en el discurso pronunciado en la primera graduación del Curso Emergente para Maestros Primarios en el año 2001.

José Martí (1875) avizoró la significación que para los cubanos de la época tenía el aprendizaje de otros idiomas, al expresar: "Nuestros jóvenes estudiantes deberían reunirse, y estudiar asiduamente en privado a más del francés, el inglés y el alemán. Vive hoy fuera de su tiempo el que no puede leer estas lenguas" (pp. 118 -119). Su pensamiento se materializa en la actualidad al jugar el idioma inglés un rol imprescindible en las relaciones políticas, sociales, culturales y económicas del pueblo cubano con otras naciones del mundo.

Los fundamentos metodológicos, teóricos y prácticos de la enseñanza del inglés en Cuba responden a la concepción científica y se encuentra sustentada por las teorías del marxismo-leninismo y el enfoque histórico cultural de L. S

Vigotsky. La enseñanza de esta lengua extranjera es incluida en el currículo escolar desde el nivel primario hasta el nivel superior, pero se adapta a los disímiles requisitos y condiciones de cada subsistema de educación.

Actualmente, la sociedad cubana exige a la universidad la formación de profesionales capaces de lograr un desenvolvimiento satisfactorio en el eslabón de trabajo; lo que presupone una búsqueda permanente de información actualizada, una activa participación en intercambios nacionales e internacionales, así como el interés constante por la superación profesional, aspectos que se ven afectados, si no se tiene dominio del idioma inglés. Díaz-Canel ratificó lo antes planteado en el discurso pronunciado en el 7mo. Congreso Internacional de Educación Superior, 2010.

El Ministerio de Educación Superior (MES) incluye la enseñanza de este idioma en todas las especialidades desde hace algún tiempo. En el contexto moderno, la enseñanza del inglés tiene como meta principal el desarrollo de una competencia comunicativa cognoscitiva, lo que implica el desarrollo de habilidades comunicativas básicas de forma eficiente. Las mismas contemplan tanto las habilidades receptivas: escuchar y leer, así como las habilidades productivas: hablar y escribir. Es decir, la habilidad de usar el inglés de forma apropiada en cualquier circunstancia.

Desde hace unos años, como parte de la política de perfeccionamiento para la enseñanza del inglés, se aplica en las universidades de Cuba una nueva estrategia de enseñanza del idioma que responde al Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCERL). Se establece como requisito de graduación para estudiantes matriculados en las carreras vinculadas al plan E, la obtención un nivel básico, equivalente al nivel A2 propuesto por el referente extranjero mencionado anteriormente.

Lamentablemente se observa que existen problemas en este aspecto. Los estudiantes presentan dificultades en el dominio de las habilidades.

Una búsqueda bibliográfica relacionada con el tema fue llevada a cabo con la intención de conocer la atención que se le ha dado a estas habilidades en las diferentes latitudes a través de los años, haciendo énfasis en los últimos tiempos, para así comprobar los resultados alcanzados y crear nuevas alternativas que mejoren la situación existente.

Se consultaron las investigaciones realizadas por prestigiosos investigadores de talla nacional e internacional, entre ellos: Grellet (1984); Byrne (1988); Finocchiaro (1989); Doff (1996); Barceló (2010); Rost (2011); Saborit, Texidor & Portuondo (2014); Zúñiga (2014); Armiñana (2015); Halim (2018) y Manrique (2018) por citar algunos.

La autora de esta tesis considera interesantes las investigaciones mencionadas anteriormente, pero no asume sus criterios en su totalidad debido a que solo se dedican al estudio de una habilidad en particular. En esta investigación está presente el criterio de integración en el tratamiento a las habilidades básicas porque se considera que de esta forma se garantiza una mejor adquisición del idioma.

Es por este motivo que la autora se acoge a los criterios de diversos autores de talla internacional, tales como: Littlewood, (1981), Hutchinson (1987), Rivers (1977) y Bygate (1998) y más recientemente, Brown (2001), Richards (2008) Reyes (2014) y Barbosa (2018), por mencionar algunos. Todos ellos demuestran que las habilidades se apoyan unas en otras para su desarrollo y que es virtualmente imposible aprenderlas aisladamente.

Cuba ha estado bien representada en cuanto a la realización de investigaciones relacionadas con este tema. Sólo se mencionan algunos de ellos: Casar (2001), Arcia (2003), Faedo (2003), Espinosa (2005), Manzano (2007), Enríquez (2010), Abreus, Marrero & Vázquez (2011), Acosta (2011), Espinosa & Mencía (2014), Morgan-Scott (2015), Valdés et al. (2015) y García & Abanto (2017).

A pesar de los aportes realizados por estos y otros estudiosos del tema, todavía es una tendencia el trabajar más con una habilidad. Es por eso que la mayoría de los estudiantes no son capaces de comunicarse en situaciones reales, pues no desarrollan las habilidades por igual. Los jóvenes cubanos, en su mayoría, llegan al nivel superior con dificultades considerables en el uso del inglés, en sus dos formas: oral y escrita.

Las habilidades básicas del inglés en la actualidad no se ejercitan de forma natural, es decir, existe todavía la tendencia al trabajo con ellas, en situaciones desligadas de las necesidades prácticas y comunicativas del estudiante.

Lo explicado anteriormente motivó a la autora de esta tesis a realizar una investigación encaminada a resolver la situación existente relacionada con el desarrollo de las habilidades básicas del idioma inglés en los estudiantes universitarios.

Las contradicciones observadas en la teoría, la práctica educativa en conjunto con una revisión y análisis de los documentos básicos que guían el proceso de la enseñanza del idioma inglés en el Nivel Superior y la aplicación de métodos del nivel empírico arrojaron las siguientes fortalezas y limitaciones.

Fortalezas:

- Deseos de aprender un idioma
- Reconocimiento de la importancia del inglés para su desenvolvimiento profesional
- Existencia de una estrategia para la impartición del idioma en la universidad.

Limitaciones:

- Dificultad en las realizaciones de diálogos
- Problemas de pronunciación
- Vocabulario muy limitado
- Mal dominio de funciones comunicativas

- Tendencia a escribir como mismo pronuncian
- Incapacidad de escribir sobre un tema
- Escasos recursos utilizados para la enseñanza del idioma por parte del profesor
- Los ejercicios escritos que aparecen en los libros de texto, se asignan de tarea y casi nunca se trabajan en el aula
- Carencias en la comprensión de mensajes y diálogos
- Desinterés por la lectura en inglés.

La situación descrita en el párrafo anterior permite formular el problema científico a estudiar en esta investigación: ¿Cómo contribuir al desarrollo de las habilidades básicas del idioma inglés de forma integradora en la Educación Superior?

Se precisan el objeto de estudio: Proceso de enseñanza –aprendizaje del inglés y el campo de acción: Desarrollo de las habilidades básicas del idioma inglés de forma integradora en la Educación Superior.

Para dar solución al problema anteriormente planteado se elabora el siguiente objetivo: Proponer actividades integradoras que contribuyan al desarrollo de las habilidades básicas del idioma inglés en estudiantes de nivel A1 de la Universidad José Martí de Sancti Spíritus.

El objetivo propuesto permite la formulación de las siguientes preguntas científicas, como guías para el desarrollo de la investigación:

1-¿Cuáles son los elementos teóricos y metodológicos del proceso de enseñanza-aprendizaje del idioma inglés relacionados con la integración de las habilidades básicas en la Educación Superior?

2- ¿Cuál es el estado actual que presentan los estudiantes de nivel A1 de la Universidad José Martí de Sancti Spíritus relacionado con la asimilación de las habilidades básicas del idioma inglés?

3-¿Cómo diseñar una propuesta que permita contribuir al desarrollo de las habilidades básicas del idioma inglés de forma integradora en estudiantes de nivel A1 de la Universidad José Martí de Sancti Spíritus?

4-¿Cómo validar la efectividad de la propuesta diseñada para contribuir a la integración de las habilidades básicas del idioma inglés aplicada a estudiantes de nivel A1 de la Universidad José Martí de Sancti Spíritus?

Las interrogantes científicas orientan la elaboración de las tareas para la búsqueda de solución al problema declarado. Estas son las siguientes:

1-Fundamentación de los elementos teóricos y metodológicos del proceso de enseñanza – aprendizaje del idioma inglés relacionado con el desarrollo de las habilidades básicas de forma integradora en la Educación Superior.

2-Diagnóstico del estado actual de los estudiantes de nivel A1 de la Universidad José Martí de Sancti Spíritus relacionados con la asimilación de las habilidades básicas del idioma inglés.

3-Elaboración de la propuesta para desarrollar las habilidades básicas del idioma inglés de forma integradora en estudiantes de nivel A1 de la Universidad José Martí de Sancti Spíritus.

4-Validación de la efectividad de la propuesta diseñada para desarrollar las habilidades básicas del idioma inglés de forma integradora en estudiantes de nivel A1 de la Educación Superior.

Como variable independiente de la investigación se declara: Propuesta de actividades para desarrollar las habilidades básicas del idioma inglés de forma integradora. Y como variable dependiente: Nivel de desarrollo de las habilidades básicas del inglés en estudiantes del nivel A1.

En la realización de la investigación se utiliza un sistema de métodos y técnicas de la investigación educativa con sus correspondientes instrumentos. Entre ellos, métodos científicos del nivel teórico, como es el caso del histórico-lógico:

Se utiliza para analizar los antecedentes del problema y llegar a consideraciones del estado actual. Otro de los métodos utilizados es el analítico-sintético, necesario para la identificación de los elementos teóricos y metodológicos del proceso de enseñanza-aprendizaje del inglés relacionado con las habilidades básicas del idioma inglés. El inductivo-deductivo se utiliza con el propósito de determinar las irregularidades en el proceso de enseñanza –aprendizaje del inglés, específicamente relacionado con las habilidades básicas del idioma.

Los métodos del nivel empírico que se aplican son la observación científica a clases para conocer la situación existente relacionada con las habilidades básicas del idioma inglés, análisis de documentos con el mismo fin, en este caso se revisa el programa analítico de la asignatura ,el libro de texto y su respectivo cuaderno.

Además, se realizan una encuesta a estudiantes, para obtener información sobre el conocimiento del inglés que tenían los estudiantes, sus motivaciones, necesidades, intereses, opiniones y expectativas en cuanto al aprendizaje del idioma y la entrevista a profesores del Centro de Idiomas con la finalidad de conocer la forma en que se le da tratamiento a las habilidades básicas del idioma inglés, además para constatar el nivel de motivación de los estudiantes hacia la asignatura.

También se aplican dos pruebas pedagógicas, la primera al comienzo de la investigación para diagnosticar el problema existente y la segunda, posterior a la implementación de la propuesta de actividades con el objetivo de comprobar su efectividad.

Como métodos del nivel estadístico matemático se acude a la estadística descriptiva y al análisis porcentual para la organización y presentación de los datos.

La población de la investigación la conforman: 96 estudiantes de la facultad de Ciencias Pedagógicas, matriculados en el nivel A1 y como muestra se

seleccionan intencionalmente 23 estudiantes del grupo 3 del nivel A1, el criterio de intencionalidad está dado por ser estudiantes que integran el grupo que la investigadora tiene bajo su tutela y así es mayor la interacción con las unidades de análisis.

El aporte práctico de la investigación lo constituye la propuesta de actividades para desarrollar las habilidades básicas del inglés de forma integradora en los estudiantes universitarios y la novedad científica de esta investigación se concreta en la metodología de la propuesta sustentada desde la teoría histórico-cultural, cuyo método se basa en la comprensión, producción o interacción en la lengua meta y que tiene como peculiaridad el uso del enfoque del aprendizaje basado en tareas para lograr la integración de las habilidades básicas del idioma inglés.

La memoria gráfica del informe está conformada por: Introducción. En la cual se presenta la situación problemática y el diseño teórico-metodológico de la investigación. El Capítulo 1, en este capítulo se presenta los fundamentos teóricos principales del desarrollo de las habilidades básicas del inglés y su proceso de enseñanza-aprendizaje, y se precisa la concepción problemática que sirve de base a la propuesta. En el capítulo 2 se presentan los antecedentes y la situación actual de la enseñanza del inglés detectada a partir del análisis de los resultados de los instrumentos aplicados. También se presenta y fundamenta la propuesta de actividades y se evalúa su efectividad. Además, la tesis cuenta con Conclusiones, Recomendaciones, Bibliografía y Cuerpo de Anexos.

CAPÍTULO I: PROCESO DE ENSEÑANZA–APRENDIZAJE DEL IDIOMA INGLÉS. TRATAMIENTO A SUS HABILIDADES BÁSICAS

El capítulo está compuesto por tres epígrafes. En el primero se abordan los referentes que fundamentan el proceso de enseñanza-aprendizaje del inglés en Cuba, partiendo desde las tendencias históricas hasta llegar a la actualidad. En el segundo epígrafe se aborda el tema de desarrollo de las habilidades básicas del idioma inglés, haciendo énfasis en su integración y por último en el tercer epígrafe se presenta el enfoque del aprendizaje basado en tareas como vía para lograr la integración de las habilidades básicas del idioma inglés en la Educación Superior.

1.1 Fundamentos del proceso de enseñanza -aprendizaje del idioma inglés en Cuba

Cuba, a pesar de ser un país subdesarrollado es reconocida mundialmente por sus logros significativos alcanzados a lo largo de la historia de la Revolución en la esfera educacional. El objetivo fundamental en este sentido siempre ha sido la preparación adecuada del individuo para la vida en función de la sociedad.

Es el proceso de enseñanza –aprendizaje de cualquier disciplina, en cualquier subsistema educacional cubano, el encargado de llevar este objetivo a feliz término. Se selecciona este proceso dentro de muchos otros por responder no solo a la forma en que los alumnos aprenden, sino también a la forma en que los profesores enseñan.

Son varios los autores que han brindado sus definiciones y criterios acerca del proceso en cuestión, entre ellos: Labarrere (1988), Álvarez (1996) y Ginoris (2003), entre otros.

La autora cubana opina: “El proceso de enseñanza –aprendizaje de una lengua extranjera es orientado hacia los objetivos educativos así como hacia los objetivos instructivos”. (Labarrere, 1988, p.96)

Años después, Álvarez (1996) opina que este es un proceso pedagógico escolar que tiene sus características fundamentales, pero se diferencia de otros por ser más sistemático, planificado, dirigido y específico. Este autor opina que la relación maestro – alumno surge de un accionar didáctico más directo, cuyo único propósito es el desarrollo integral de la personalidad del estudiante.

Se coincide con el autor porque se considera que el proceso de enseñanza – aprendizaje permite planificar y dirigir el accionar didáctico de manera directa pero se asume el criterio de otro investigador del presente siglo cuando plantea:

El proceso de enseñanza - aprendizaje escolarizado es la formación científicamente planeada, desarrollada y evaluada de la personalidad de los alumnos de un centro docente en cualquiera de los niveles educacionales de un territorio dado. Es un proceso porque dicha formación transcurre de manera sistemática y progresiva, por etapas ascendentes, cada una de las cuales está marcada por cambios cuantitativos que conducen a cambios cualitativos en los alumnos, en los aspectos cognitivos, volitivos, afectivos y conductuales. (Ginoris, 2003, p.7)

La autora de esta investigación asume esta definición por ser la más abarcadora y por colocar al estudiante en el centro de un proceso que aporta cambios positivos en los diferentes aspectos mencionados anteriormente.

El estudiante desarrolla la dimensión emocional, intelectual y la social mediante el proceso de enseñanza - aprendizaje de un idioma. Es por esta razón que otro importante fundamento de este proceso en Cuba lo constituye la teoría histórico-cultural de L. S. Vigotsky.

Esta concepción concibe el aprendizaje no solo como un proceso de realización individual, sino también como una actividad social, en donde el estudiante se apropia de conocimientos, habilidades, actitudes, afectos, valores y formas de expresión.

Por esta razón, para desarrollar una lengua extranjera, se debe tomar en consideración

- las diferencias individuales
- la edad del estudiante
- la motivación hacia el aprendizaje de idiomas
- las creencias y sus estados afectivos
- la personalidad del estudiante
- las aptitudes y su estilo de aprendizaje, así como el ambiente de aprendizaje que propicie el profesor en el aula.

Resumiendo, el profesor de inglés debe comprender el funcionamiento psicológico del estudiante, para a partir de allí, tomar determinadas posiciones teóricas y metodológicas que les permita interpretar, orientar e incidir en la actuación de sus estudiantes, para así propiciar comportamientos activos durante la asimilación de conocimientos en inglés y lograr un medio adecuado en el que puedan manifestar las habilidades básicas del idioma.

La teoría de la actividad verbal defendida por Leontiev, también fundamenta el proceso de enseñanza- aprendizaje del inglés. “El proceso de aprendizaje de las lenguas extranjeras es una actividad compleja constituida por dos aspectos: la adquisición de conocimientos lingüísticos y la formación de hábitos y habilidades lingüísticas” (Leontiev, 1981, p.13).

El primer aspecto hace referencia a los fonemas, morfemas, palabras y su funcionamiento, mientras que el segundo consiste en la enseñanza del proceso de comunicación, o sea la actividad verbal.

Es evidente que el profesor tiene que estar claro de que lo que se presenta es entendido por sus alumnos para así lograr resultados satisfactorios en la práctica del idioma. No se debe pasar por alto el lugar que ocupan las habilidades en la estructura de la actividad. Al respecto, el mismo autor planteó:

Al comenzar el aprendizaje es necesario que los alumnos asimilen el material lingüístico y formen los hábitos requeridos, pero el profesor debe tener presente que el objetivo final de la actividad que realiza no es la formación de hábitos sino de habilidades de comunicación, las que se forman sobre la base de los hábitos. (Leontiev, 1981, p.45)

A continuación se considera oportuno profundizar en la evolución de métodos usados a través de los años para comprender el surgimiento de nuevos enfoques y tendencias que sustentan el proceso de enseñanza de lenguas extranjeras en la actualidad.

A través de la historia de la enseñanza de idiomas han surgido disímiles teorías, enfoques y métodos que basados en diferentes concepciones y teorías metodológicas han intentado explicar cómo aprendemos. Ellos han tenido una directa influencia en la metodología moderna, son muy usados durante un período de tiempo y luego han sido sustituidos por nuevos enfoques que plantean nuevas alternativas encaminadas a garantizar un mejor proceso de enseñanza- aprendizaje, en este caso, del inglés.

En cada uno de ellos, ha existido una tendencia a enfocar más, ciertas habilidades, esta es una de las razones principales por la cual los estudiantes no pueden utilizar el idioma de forma espontánea en sus dos formas, oral y escrita.

El primer método aplicado en el latín y luego en la enseñanza de lenguas extranjeras fue el Gramática-Traducción: consistía en el estudio de afirmaciones abstractas sobre la gramática, la memorización de listas de vocabulario y la traducción de oraciones con un programa organizado alrededor de estructuras gramaticales, sin prestarle atención al desarrollo de habilidades comunicativas. El objetivo no era enseñar a hablar una lengua, sino interpretar o comprender textos escritos.

Una vez que este método comenzó a ser rechazado, surgió el Método de lectura: leer era considerada la habilidad más importante porque mediante esta, la clase más alta de la sociedad incrementaba su desarrollo científico.

Más tarde surgieron los Métodos Prácticos como rechazo a los métodos inefectivos mencionados anteriormente. Las crecientes oportunidades de comunicación entre los europeos exigieron el dominio oral de las lenguas extranjeras, lo que originó una producción de libros de conversación o de frases que eran diseñados para estudio privado.

Seguidamente surge el Método Fonético: el papel de la Lingüística se revitalizó en esta etapa. Favorecía el trabajo con las habilidades orales, pero la escritura y lectura eran casi olvidadas. Este método resultaba tedioso para los estudiantes debido a la extensa práctica oral fuera de contexto a la que se tenían que enfrentar.

A continuación surgió el Método Natural: se convirtió en punto de partida de varios métodos y enfoques, se basaba en la posibilidad del estudiante de aprender la lengua extranjera en la misma forma en que aprendían su lengua natal, mediante repeticiones, intercambios de preguntas y respuestas, juegos y sonidos. Este método carecía de basamento científico.

Luego surge un nuevo método, conocido como Método Directo: planteaba que la lógica de la adquisición del lenguaje en los niños seguía el siguiente orden: en primer lugar el niño estaba expuesto a una gran cantidad de lenguaje oral, en segundo lugar comenzaba a reproducir de manera imperfecta parte de este bagaje lingüístico y mucho después se le enseñaba la lecto-escritura, donde se aprendía primero a leer y finalmente a escribir. Este método en su momento representaba un gran avance en la enseñanza de las lenguas extranjeras porque su objetivo principal era enseñar a pensar en lengua inglesa.

Después surge un nuevo método, el Método Audio-lingual: caracterizado por la presentación dialogada del material lingüístico, la memorización de frases hechas, la introducción graduada de las estructuras gramaticales con poca

explicación de los patrones, el uso excesivo de la repetición, y la utilización de medios audiovisuales. Prestaba gran atención a la pronunciación, y no se permitía tampoco el uso de la lengua materna en la clase. Su principio general era desarrollar la comprensión auditiva y la expresión oral en los estudiantes.

La enseñanza de las lenguas a partir de la segunda mitad del siglo XX presencié el nacimiento y la caída de una variedad de métodos y enfoques que a pesar de sus diferentes características en términos de objetivos y supuestos metodológicos en relación a cómo se aprende, tenían en común el interés por mejorar el aprendizaje de lenguas.

Con la aparición de la “estructura profunda del lenguaje”, surge la Sugestopedia: la mente humana puede procesar grandes cantidades de información si se propician las condiciones ideales para el aprendizaje. Este método no será explicado debido a que no fue muy relevante.

También surgieron en este período, el Método Silencioso: caracterizado por un enfoque en el que se facilita el aprendizaje a través del uso de objetos y el Enfoque Natural. El elemento más controversial de este método era la defensa del presupuesto del retraso de la producción oral, así como la idea de Krashen (1981) de que no es necesario “enseñar” los elementos formales de la lengua. Debe destacarse, no obstante, que las hipótesis de este autor han realizado importantes aportes teóricos a la enseñanza de lenguas extranjeras.

Tiempo después surgió el Método de Respuesta Física Total: basado en la idea de la asociación de la memoria con la actividad motora. Estos métodos no desarrollaban las habilidades productivas de la lengua: hablar y escribir, fundamentalmente se trabajaban las habilidades escuchar y leer.

De forma paralela a estos métodos occidentales, la didáctica soviética desarrolló su propio método de enseñanza de lenguas extranjeras, El Método Práctico Consciente: se basaba en un enfoque consciente del aprendizaje de la lengua y en la asimilación de ésta por medio de la actividad práctica de los estudiantes. Los principios fundamentales señalaban al lenguaje oral como

medio principal para la enseñanza de la lengua (los estudiantes asimilan el material oralmente antes de leerlo y escribirlo) y también al uso de medios visuales, auditivos y audiovisuales, y el énfasis en una secuencia de pasos metodológicos para formar habilidades lingüísticas.

Este método se utilizó también en Cuba hasta finales de la década de los años 80 y fue redimensionado a la luz del Enfoque Comunicativo por Corona D. (1988) para la situación específica de la enseñanza de lenguas en Cuba, sobre todo para el aprendizaje de los adultos.

Luego surgió en Europa El Enfoque Nocional-Funcional (ENF): los contenidos se organizaban alrededor de funciones tales como identificar, informar, aceptar, pedir permiso, pedir disculpas, etc. Este enfoque sirvió de base para el desarrollo de libros de texto y materiales comunicativos en los cursos de lengua inglesa. Se considera obligatorio aclarar que el ENF no desarrollaba por sí solo competencia comunicativa en los estudiantes porque no se trataba de un método. El (ENF) fue el precursor directo de la enseñanza comunicativa de las lenguas.

A partir de lo mejor de los métodos y enfoques metodológicos precedentes, se sintetizó lo que se conoce como el Enfoque Comunicativo: surge como nueva corriente metodológica en la enseñanza de lenguas extranjeras como reacción a las metodologías anteriores. Su origen se remonta a principios de los años 70. Con él se da un paso más en la enseñanza del inglés mediante el desarrollo de la competencia comunicativa. La característica principal de este enfoque es la función primordial de la lengua. Su objetivo es enseñar los elementos de la lengua para comprender y expresar las diferentes funciones que se suelen emplear en los diferentes contextos, situaciones y actividades de la vida diaria, la lengua es usada como forma de comunicación, estableciéndose actividades comunicativas como parte principal del proceso de su aprendizaje.

En este momento el concepto de comunicación empezaba a ganar fuerza y se consideraba a la competencia comunicativa como objetivo de aprendizaje en

los cursos de lenguas extranjeras. Sus principales exponentes fueron Hymes (1972), Canale (1975) y Wilkiuns (1976).

Investigaciones realizadas en los últimos años por especialistas cubanos como Bonet (2003), Enríquez (2007), Roméu (2005), Junco (2011), Acosta (2011) y otros, han concluido que la metodología actual de la enseñanza de idiomas en Cuba está mayormente basada en los principios del enfoque comunicativo surgido fundamentalmente a partir del desarrollo de la lingüística y sus ramas. No obstante, siguen surgiendo nuevas tendencias en la enseñanza de lenguas extranjeras a nivel mundial con muy buenos resultados. Entre ellos:

1. La Enseñanza basada en contenidos: es un enfoque de enseñanza que enfatiza el aprendizaje acerca de algo en vez del aprendizaje acerca del idioma. Los estudiantes utilizan el idioma como un medio de comunicación.
2. La Enseñanza basada en tareas: es un método de interés que facilita la comprensión y producción del lenguaje en interacción social. Las tareas deben ser comunicativas y reflexivas, centradas en el significado sin restar importancia a la forma.
3. Aprendizaje Cooperativo: es un enfoque que trata de organizar las actividades dentro del aula para convertirlas en una experiencia social y académica de aprendizaje. Los estudiantes trabajan en grupo para realizar las tareas de manera colectiva.
4. Inteligencias Múltiples: originalmente desarrollados en el área de educación general que paulatinamente se extendieron al área de enseñanza de lenguas extranjeras.

La tendencia actual es a que el alumno se torne autónomo e independiente. Siendo responsable de su aprendizaje. El profesor pasa a ser un asesor, un facilitador que orienta al estudiante para que alcance sus objetivos de aprendizaje.

Se reconoce el beneficio que ofrece el enfoque comunicativo en la enseñanza del inglés, sobre todo por la importancia que le concede a todas las habilidades básicas, pero se propone en esta investigación desarrollar las habilidades

básicas de forma integradora a través del enfoque del aprendizaje basado en tareas (task based learning) por las posibilidades que ofrece, entre ellas, se presenta el idioma de una forma más natural, más cercana a la realidad y más motivadora, las cuáles serán explicadas en epígrafes posteriores.

A modo de resumen se puede decir que, a lo largo de la historia se han dado diferentes estrategias o métodos para la enseñanza de idiomas como lengua extranjera. Los primeros métodos enfocaban en algunas habilidades más que en otras, pero la tendencia en la actualidad es a integrar las habilidades básicas del idioma.

La autora de esta investigación propone integrar las habilidades básicas del idioma inglés a través del enfoque aprendizaje basado en tareas (task based learning) que tiene como premisa fundamental el fortalecimiento pleno de prácticas que garantizan la asimilación del idioma, mediante una producción realmente libre de tareas que se asemejan a situaciones de la vida real.

1.2 Integración de habilidades básicas del idioma inglés

El proceso de enseñanza –aprendizaje de un idioma tiene como meta principal el desarrollo de una competencia comunicativa cognoscitiva, es decir, la habilidad de usar el inglés de forma apropiada en cualquier circunstancia, lo que presupone un elevado nivel en el desarrollo de las habilidades básicas del idioma: escuchar, hablar, leer y escribir. En la enseñanza de segundas lenguas y lenguas extranjeras ha sido habitual el trabajo con cada una de ellas de manera independiente. Fue en el siglo XX cuando se comenzó a hablar sobre integración de habilidades debido a que el análisis de las situaciones reales de comunicación demostró que difícilmente se puede concebir una habilidad aislada por completo de las demás.

El término habilidad ha sido abordado por diferentes autores, tales como Petrovsky (1978), Leontiev (1979), Antich (1986) y Fernández (2006) por mencionar algunos.

Petrovsky (1978) considera que: “La habilidad es el dominio de un sistema complejo de acciones psíquicas y prácticas necesarias para la regulación racional de la actividad con la ayuda de los conocimientos y hábitos que la persona posee” (p. 159).

Para Leontiev (1979): “Las habilidades son acciones que se realizan sobre la base de los conocimientos adquiridos” (p.11).

Antich (1986) define la habilidad como: “(...) la asimilación de la estructura general de una acción, de los procedimientos que pueden aplicarse en la realización de otras actividades análogas “(p.257).

La autora de este trabajo concuerda con los autores anteriores, pero asume la definición dada por Fernández, (2006) por considerarla más abarcadora al mencionar su rol en el proceso comunicativo, esta autora expresó que:

(...) son los niveles de competencias y destrezas que adquieren los individuos por la sistematización de determinadas acciones a través de las experiencias y la educación que obtienen en el transcurso de sus vidas que les permiten el desempeño y la regulación de la actividad comunicativa. (p. 45)

Seguidamente, se enfatiza en la definición de habilidad comunicativa ofrecido por Littlewood (1981), la cual fue asumida en esta investigación porque guarda estrecha relación con la enseñanza del inglés. El autor manifiesta que esta es la habilidad de comprender estructuras lingüísticas y vocabulario. También considera que ofrece conocimiento lingüístico para interpretar significados funcionales y sociales.

A continuación, se ofrecen las definiciones de cada una de las habilidades básicas del idioma inglés asumidas en esta investigación. Sobre la habilidad escuchar, se comparte la definición ofrecida por Castro (2011):

Escuchar es más que la audición de meras palabras. Escuchar es un proceso activo donde el estudiante escucha la palabra en inglés que se habla, la procesa y asigna su significado, y luego se esfuerza por volver a utilizarlo en

forma hablada o escrita. Este proceso es el método comunicativo que debe ser utilizado para escuchar inglés con éxito. (p.35)

Se asume completamente esta definición porque la misma abarca una serie de procesos complejos que van desde la simple percepción de sonidos, señal acústica a la interpretación de dicha señal. Estos procesos demuestran que la persona que escucha adopta una posición activa en el proceso y no pasiva como erróneamente se pensaba.

La autora de esta investigación se acoge al concepto de la habilidad hablar ofrecido por Bygates (1998) quién opina que es la habilidad de ensamblar oraciones en lo abstracto, que se producen y se adaptan a las circunstancias del momento. En otras palabras, es tomar decisiones rápidas integrándolas adecuadamente y ajustándolas de acuerdo con problemas inesperados que aparecen en los diferentes tipos de conversación.

Esta es una habilidad difícil de desarrollaren los estudiantes porque supone el conocimiento de sus reglas gramaticales y semánticas, además, el investigador plantea que se debe dominar la fluidez, entonación, pronunciación y el ritmo adecuado del inglés sin obviar la comprensión.

Leer es definida por Moncada (2013) como un proceso que implica reconstruir significados a partir de los conocimientos previos, los objetivos de aprendizaje y el contexto académico.

Escribir es una habilidad productiva definida por Antich (1986) como “(...) la utilización de los sistemas gráficos y ortográficos del idioma para la fijación escrita del habla oral” (p .290).

Las habilidades básicas del idioma inglés han sido objeto de estudio de diversos investigadores en todo el orbe, entre ellos se pueden mencionar: Finocchiaro (1987), Byrne (1981, 1988), Brown (1989), Urr (1996), Doff (1996), Richards (1986, 1998) y Nunan (2004). En el ámbito nacional se destacan, Antich (1986), Morales (1990), Herrera (2001); Espinosa (2005), Almanza

(2006), Del Risco (2008), Enríquez (2010), Acosta (2011) y Pérez (2011) entre otros.

Seguidamente se abordará el tratamiento que ciertos autores le conceden por separado a estas habilidades para luego adoptar las posiciones que mejor garanticen el desarrollo de las habilidades de forma integradora a través de la propuesta que se desea aplicar.

Tiempo atrás, escuchar no se consideraba una destreza independiente, sino que siempre acompañaba a la expresión oral. Fue a principios del pasado siglo que se concede una atención especial a la enseñanza de este aspecto de la comunicación. Son muchos los autores que se motivan por el estudio de esta habilidad y han realizados numerosos aportes, pero en esta investigación solo se mencionan los criterios que se tuvieron en cuenta directamente en la elaboración de la propuesta.

Entre los autores que han dado tratamiento a esta habilidad se encuentran Asher, Kusudo y de la Torre (1983), Antich (1986), Brown (1989) y Doff (1996). Todos ellos coinciden en que esta habilidad receptiva juega un papel central y predominante en el proceso de aprendizaje de un segundo idioma. Sus trabajos reflejan un interés en proporcionar a la habilidad un papel fundamental en la enseñanza de lenguas. Byrnes (1984) comparte estos criterios cuando refiere que escuchar precede la producción en todos los casos del aprendizaje de un idioma.

Para tener éxito con esta habilidad se deben tener en cuenta las seis fases que intervienen en el proceso de la comprensión auditiva, propuestas por Nunan (2004, p.23): Escuchar, Atender, Comprender, Recordar, Evaluar, Responder. O sea, en este proceso se oye la palabra en inglés, se procesa y se establece su significado, y luego se vuelve a utilizar en forma hablada o escrita.

Tradicionalmente en las clases de inglés, escuchar, se viene centrando más en la comprobación de la comprensión de textos orales que en la enseñanza y

desarrollo de la habilidad en cuestión, este es uno de los factores que atenta contra el buen dominio de esta habilidad por parte de los estudiantes.

En Cuba de igual forma se han desarrollado interesantes investigaciones encaminadas a resolver las deficiencias que se evidencian en relación con esta habilidad. Solo se mencionan algunos de ellos en esta investigación.

Enríquez (2006) hace referencia a las tácticas que se deben emplear en el trabajo con la habilidad. Ellas se clasifican en: antes, mientras y después.

Antes de escuchar:

- a) Asegurar que el alumno comprende la tarea que debe realizar con el texto.
- b) Ofrecer guía al estudiante.
- c) Lograr que el alumno intente predecir lo que va a escuchar apoyándose en elementos claves como: el título (si es un texto) o el tema y el contexto en que se produce la conversación, los participantes, el lugar etc.
- d) Activar conocimientos previos en los estudiantes sobre el tema para lograr comprender el mensaje.

Mientras escucha:

- a) Lograr que los estudiantes identifiquen qué tipo de texto están escuchando, a partir del análisis de su contenido, usando las habilidades que ya tiene de la lengua materna.
- b) Lograr que los estudiantes se concentren primeramente en tratar de comprender las ideas más generales, para después ir a los detalles.
- c) Lograr que los estudiantes infieran el significado de las palabras que no conozcan, utilizando el contexto, la entonación con que está pronunciada, etc.
- d) Lograr que los estudiantes completen tablas, mapas o diagramas que contengan una información parcial del texto.

e) Lograr que los estudiantes tomen notas de las ideas más importantes del texto, basándose en la guía que ofrece el maestro.

Después de escuchar:

- a) Lograr que los estudiantes reconstruyan el texto a partir de las notas que tomó.
- b) Lograr que los estudiantes resuman la información.

Cada ejercicio de audición debe verificarse al momento para comprobar si se han cumplido con los objetivos.

A modo de conclusión se plantea que un buen trabajo con esta habilidad en las clases de inglés es de vital importancia puesto que escuchar es considerada la antesala de una comunicación exitosa.

Relacionado con la habilidad hablar, se considera que el hablante es tan importante como el oyente en la comunicación oral. Expresarse correctamente de forma oral en una lengua extranjera es una habilidad difícil de desarrollar en los estudiantes, porque supone no solo el dominio de la pronunciación, del léxico y la gramática, sino también conocimientos socioculturales y pragmáticos.

Esta habilidad ha sido tratada, debatida e investigada ampliamente en la enseñanza de lenguas extranjeras: Brown y Yule (1977), Finocchiaro (1987) y Brumfit (1989), Nunan (1991), Cassany, Luna y Sanz (1994) y Richards (2015) por mencionar algunos.

El profesor de idiomas en su trabajo con los estudiantes no debe obviar que existen factores que se deben tener en cuenta para la enseñanza y aprendizaje de la habilidad; como lo es la voz, que funciona como instrumento para la comunicación mediante la palabra, otros factores son la información a comunicar, el lenguaje, la personalidad y el propósito del hablante.

Halim (2018) aborda las subhabilidades de esta habilidad:

1. Pronunciación: Articular sonidos correctamente. Enlazar sonidos y palabras en la cadena hablada. Hacer las pausas necesarias. Expresar diversas intenciones, emociones y actitudes mediante la entonación. Establecer la relación sonido-grafía.

2. Vocabulario: Ampliar el vocabulario específico y general. Agrupar palabras según su significado. Seleccionar la palabra precisa en determinado contexto. Emplear los procesos de formación de palabras: derivación y composición. Utilizar variedades de palabras y frases. Parafrasear el significado de palabras. Usar el diccionario.

3. Gramática: Seleccionar la categoría gramatical apropiada dentro de la oración. Construir diferentes tipos de oraciones: afirmativas, negativas, interrogativas. Organizar los elementos dentro de la frase u oración. Utilizar las diversas formas verbales: simples y compuestas. Combinar distintas formas verbales.

4. Comunicativas: Relacionar contexto, función y forma. Usar varios registros: formal, informal, familiar, cortés, tentativo. Utilizar con corrección los elementos redundantes de la lengua. Usar elementos paralingüísticos, parafraseo, o expresiones alternativas cuando no se tiene la expresión precisa. Monitorearse a sí mismo; es decir, observar la reacción del interlocutor, valorar si se está comunicando con efectividad, utilizar los elementos característicos del intercambio de información; pedir que se esclarezca algo, insinuar algo, girar alrededor de un tema, o retomar temas ya discutidos. Enunciar con claridad: estructurar con corrección su discurso para lograr la función esperada. (p.23)

Cassany, Luna y Sanz (1994) proponen cuatro criterios para la clasificación de las actividades de expresión oral, los cuales son tenidos en cuenta durante la elaboración de las actividades que conforman la propuesta.

- Según la técnica: diálogos dirigidos, juegos lingüísticos, trabajos en equipos entre otros

- Según el tipo de respuesta: ejercicio de repetición mecánica, lluvia de ideas, actuación a partir de instrucciones, debate para solucionar problemas y vacío de información
- Según los recursos materiales: textos escritos, sonido, imagen, objetos entre otros
- Comunicaciones específicas: exposición de un tema preparado de antemano, improvisación, lectura en voz alta, etc.

Antich (1986, p.64) propone estrategias que el profesor de inglés pudiera realizar en la clase para alcanzar habilidades en su manejo:

- Reportes cortos
- Trabajo en parejas (juegos de roles)
- Descripciones de láminas
- Presentaciones orales
- Debates

Seguidamente se abordará la habilidad leer. “La lectura, como el resto los aspectos de la actividad verbal, tiene una importancia social relevante al considerarse un medio mediante el cual se enriquece el conocimiento y la comunicación”. (Espinosa, 2005, p.33)

Se concuerda con la autora porque cuando se lee, se repasan los sonidos y las grafías, el vocabulario y la gramática, se fija, además, la ortografía y el significado de las palabras y frases, es decir, se perfecciona el manejo del idioma. Leer es una tarea que involucra el desarrollo de un número de estrategias cognitivas y metacognitivas que le permiten al lector entender y procesar la información que obtiene del texto, comprobarla con el conocimiento que posee para que al final se produzca un nuevo conocimiento.

Clouet (2010) expone que: “Esta habilidad abarca todo lo que conlleva la interpretación del discurso, desde la mera descodificación y comprensión lingüística hasta la interpretación y valoración personal de lo leído” (p. 85).

Se comparten a continuación algunos tipos de lectura expuestos por el mismo autor:

- Lectura globalizada (skimming): lectura rápida para captar solo la idea general sobre el tema
- Lectura focalizada (scanning): lectura rápida para buscar uno o varios datos, sin atender a la totalidad de la información
- Lectura intensiva: lectura para extraer información específica (p.86).

Solé (1994) y Díaz-Barriga y Hernández (2002) concuerdan en que el proceso de lectura debe desarrollarse en tres tiempos: antes, durante y después de la lectura. Se asume la misma posición en esta investigación.

En la etapa previa a la lectura: Se activan conocimientos previos acerca del tema que se leerán. Según Villalobos (2001): “Esta etapa inicial de lectura debe ser considerada como un periodo de preparación para la construcción del significado a partir de lo impreso, y de inicio para la construcción de un texto significativo” (p. 84).

Entre las diversas estrategias de lectura que se pueden realizar en esta etapa tenemos: la lluvia de ideas, la habilidad para utilizar el contexto de la oración para hacer inferencias y predicciones, la obtención de la idea general del texto a través de (skimming) y de ideas secundarias y detalles (scanning).

Durante la lectura: verificar si el estudiante está construyendo de manera efectiva el significado global del texto. Esto se puede realizar mediante la formulación de preguntas sobre el contenido, aclaración de dudas y malas interpretaciones y mediante el resumen de ideas del texto leído entre otros procedimientos.

Después de la lectura: evaluar de manera formal si ha interactuado con el texto o no, si se ha comprendido la lectura, en suma, si se ha producido un nuevo conocimiento.

Grellet (1986, p.25) propone algunos principios para el desarrollo de la habilidad en el aula:

- Seleccionar textos auténticos que respondan a los intereses de los estudiantes
- Partir de la comprensión global y las actividades deben ser flexibles y variadas
- Integrar la habilidad leer con las demás habilidades.

Hasta hace muy poco tiempo, la escritura se caracterizaba por la construcción de oraciones aisladas como refuerzo a la enseñanza de estructuras gramaticales. Afortunadamente, en la actualidad, se evidencia otra noción sobre esta habilidad, lo que ha conllevado a que se generen cambios para bien en el tratamiento a esta habilidad.

Al referirse a la importancia de la escritura dentro del conocimiento de las lenguas Saussure, F. (1970) le otorga un lugar especial al expresar que: “(...), la mayor parte de las lenguas no las conocemos más que por la escritura (...) y cuando se trata de un idioma hablado a alguna distancia, todavía es más necesario acudir al testimonio escrito” (p. 71).

Escribir incluye desde la toma de notas en clases hasta escribir redacciones, pasando por lo que se escribe como respuesta a las diversas actividades y ejercicios orientados en clases. En la práctica docente se distinguen dos tipos de ejercicio de expresión escrita:

-La práctica escrita dependiente: ejercicios para consolidar otra habilidad. o punto lingüístico

-La práctica escrita independiente: redacción de textos comunicativos.

Esta habilidad supone la práctica de la ortografía, la puntuación, la gramática y el léxico.

Hedge, T. (2000) se refiere a la habilidad escribir como el resultado del empleo de estrategias para manejar el proceso de composición, que corresponde a desarrollar un texto a través de un número de actividades tales como la organización de información, seleccionar apropiadamente el lenguaje, hacer borradores, leer y revisar y finalmente revisar y editar.

Esta autora ofrece una serie de destrezas a potenciar en los estudiantes:

- Conseguir el manejo correcto de la gramática
- Tener una gama de vocabulario
- Usar correctamente las normas puestas en papel
- Deletrear con exactitud
- Usar una gama de estructuras de oraciones
- Unir ideas e información a través de las oraciones para desarrollar un tema
- Desarrollar y organizar el contenido de manera clara y convincente. (p. 302.)

La escritura como proceso es una actividad formal que consiste en una serie de pasos que usualmente se siguen para escribir y se caracteriza por la planeación o pre-escritura (determinación del tema de redacción, una lluvia de ideas, la discusión de un tópico o hacer un esbozo de este y precisar la audiencia). Luego se lleva a cabo la redacción de un primer borrador donde las instrucciones deben ser claras y se debe dar un tiempo apropiado para escribir el trabajo.

El profesor debe estar disponible durante la actividad de escritura. La redacción formal comienza con el borrador, después se realiza la primera revisión, se elaboran las ideas concisas junto con el contenido y la forma, la corrección debe ser secundaria. Si es necesario se realiza la escritura de un segundo borrador, teniendo en cuenta las ideas y sugerencias recibidas en el paso anterior. Además de la corrección por parte del profesor, la de los alumnos es

esencial, ya que esta tarea los responsabiliza más de su propio aprendizaje, y así hasta lograr el producto final.

Clouet (2010, p.82) pone a consideración algunos procesos que se llevan a cabo durante el desarrollo de la habilidad:

- Análisis de la situación de comunicación
- Producción de ideas
- Organización de ideas
- Búsqueda de información
- Redacción del borrador
- Revisión, reconstrucción y corrección
- Redacción definitiva y últimos retoques.

Cuando se escribe se tiene que buscar contenidos y generar nuevas ideas, decidir cómo organizar el texto, pensar a qué audiencia va dirigido, tener muy claro qué efecto se quiere lograr y manejar el lenguaje para conseguir ese efecto, utilizar la sintaxis correctamente, seleccionar vocabulario, adoptar decisiones sobre el estilo, asegurar la coherencia y la lógica del texto, no cometer errores de ortografía, producir un texto claro y transparente utilizar adecuadamente los signos de puntuación y controlar la longitud del texto.

A continuación se abordará aspectos relacionados con la integración de las habilidades básicas imprescindibles en el logro de una mejor competencia comunicativa, objetivo número uno en la enseñanza del inglés en el contexto académico universitario. Todas las habilidades son necesarias en el estudio de una lengua extranjera, pero si se trabaja de forma integradora se logra una mejor adquisición del idioma.

Las habilidades comunicativas circulan por los canales que mayormente se usan para una actividad u otra, así primero escuchamos, después hablamos y por último leemos y escribimos, ellas se dan de forma simultáneas en el proceso de enseñanza –aprendizaje y aunque las separemos para su estudio,

tiene sus características muy particulares que la conectan como ejercicio propio de la vida misma. (Manzano, 2007, p 86.)

En la actualidad todavía no se logra un proceso de integración a la hora de trabajar las habilidades básicas del inglés. Este es un problema que se observa no solo en Cuba, así lo demuestra la bibliografía consultada. Aún se tiende a trabajar más con determinada habilidad. Esto repercute directamente en los estudiantes porque al quedar rezagadas las habilidades menos tratadas se origina un problema, los alumnos presentan limitaciones en utilizar la lengua inglesa en sus dos formas.

A continuación se aborda el criterio sobre de integración planteada por Faedo (2003): “La integración de las habilidades contribuye al desarrollo del pensamiento crítico de los estudiantes porque ofrece oportunidades de usar el idioma de forma natural. (...) ellos aprenden mejor cuando emplean más de una habilidad (...)” (p. 202).

Se comparte el siguiente criterio ofrecido por el mismo autor: “Se puede decir que no existe un aprendizaje efectivo de una lengua extranjera si no se integran todas las habilidades que la conforman, o por lo menos las habilidades comunicativas básicas de la misma” (p. 201).

El proceso de enseñanza –aprendizaje del inglés debe caracterizarse por clases que integren al menos dos de estas habilidades básicas.

Escuchar y hablar forman parte de la lengua oral que constituye un proceso bilateral, dado por los procesos de acción y reacción, además es la vía para la enseñanza de los aspectos que se relacionan con los planos de la lengua como son la pronunciación, la gramática y el vocabulario”.

La estrecha relación que existe entre estas habilidades, ha hecho que muchos autores e investigadores las trabajen de manera unida. No obstante, la falta de un tratamiento riguroso a la primera ha frenado el desarrollo de la segunda.

En el aprendizaje de una lengua extranjera la habilidad escuchar, se integra con el resto de las habilidades y con los planos de la lengua, ya que al ejercitarla, los alumnos repasan los sonidos y las grafías, el vocabulario y la gramática, fijan la ortografía y el significado de palabras y frases, en general perfeccionan su manejo del idioma.

Como se puede apreciar, cuando el estudiante realiza ejercicios de audición está integrando el resto de las habilidades. Si el alumno escucha bien, podrá comunicarse de forma oral como escrita, a la vez que fijará mejor los patrones gramaticales, la pronunciación y el vocabulario básico de este idioma.

Reyes (2014) manifestó que la audición es empleada como un vínculo para la adquisición de una lengua y sirve como catalizadora para la integración de otras habilidades y contenidos.

Por otro lado, el hablante, junto con el oyente juega un rol principal en el proceso de comunicación oral. Al respecto Adrian Doff (1996) considera que no se puede alcanzar la expresión oral en el idioma inglés si no se desarrolla la comprensión auditiva; para lograr una adecuada conversación, se debe comprender lo que se ha dicho anteriormente.

Relacionado con el tema Espinosa (2005) planteó:

Cuando el alumno aprende a "reconocer los sonidos" y a "identificar el significado" habrá aprendido a escuchar bien y estará en condiciones de pronunciar, comprender lo que se le comunica, transmitir nuevos mensajes y se podrá entonces expresarse oralmente y escribir de manera eficiente en la lengua que estudia. (p.32)

Finocchiaro (1987) considera que el mejoramiento de la audición causa un mejoramiento de la habilidad hablar.

Hablar constituye la base para el desarrollo de la habilidad leer y escribir, por eso casi siempre quién es capaz de escuchar y pronunciar bien, puede leer y comunicarse de forma escrita eficientemente.

Por otra parte leer y escribir forman parte de la lengua escrita. Espinosa (2005) en su tesis de opción al título de máster plantea:

La comprensión lectora (escuchar) se integra con otros tres componentes de la actividad verbal y con los planos de la lengua, y es mediante su práctica que se refuerzan los mismos. Cuando los estudiantes leen, repasan los sonidos y las grafías, el vocabulario y la gramática, fijan la ortografía y el significado de las palabras y frases, y en general, perfeccionan su manejo del idioma. Mientras más un estudiante lee, más retiene el material lingüístico, lo que le facilita comprenderlo cuando lo escucha y mejora su expresión oral y escrita. (p.33)

Rodríguez (2011) refiere que la percepción del lenguaje escrito es una habilidad que está vinculada con otras de igual importancia, como son la expresión escrita, la expresión hablada y comprensión del lenguaje.

A través de la lectura frecuente se van apropiando gradualmente de las diferentes técnicas usadas en la escritura, que a su vez utilizarán en el futuro.

“La lectura y la escritura son dos habilidades de la lengua que están estrechamente relacionadas y el que escribe puede aprender mucho a través del estudio de muestras de textos desde su punto de vista como escritor”. (Lynch, 1989, p. 156).

La escritura, a su vez, está estrechamente ligada a la audición y al habla. En una actividad de audición por lo general se incluye una tarea de escritura o de comunicación oral. Otro ejemplo de integración es cuando un estudiante escucha una conferencia y toma notas de lo que considere más importante para su posterior estudio que consiste en leer y expresar de forma oral lo estudiado.

Un material cualquiera se recuerda más rápidamente y se retiene durante mayor cantidad de tiempo, si después de haberlo percibido por vía auditiva y ejercitado oralmente se hace de forma escrita, dado por los analizadores auditivos, visual y motor.

Adrian Doff (1996) hace referencia al tema de la integración de la habilidad escribir con otras habilidades básicas, coincide con el criterio de la significación de la misma para la fijación de los planos de la lengua y para enfocar la atención en lo que se ha aprendido anteriormente en clases.

Resumiendo, se alcanza una escritura más efectiva cuando esta actividad se alterna con la habilidad escuchar, leer y hablar. La autora considera que para concebir actividades que posibiliten la integración de las habilidades básicas del idioma se debe tener en cuenta la forma en que ellas normalmente se estructuran en la vida real.

Raimés A (1978) opina que para que las clases de idiomas se parezcan lo más posible a situaciones comunicativas de la vida real hay que organizar actividades que le permitan al estudiante usar las habilidades básicas de la lengua.

Por ello, se considera relevante la planificación coherente de cada una de las actividades de manera tal que se cumpla lo tratado en el epígrafe. El desarrollo de las habilidades básicas del idioma inglés constituye el aspecto más importante en el aprendizaje del idioma. Utilizar el idioma implica interactuar, recibir y emitir mensajes, una habilidad reforzará y promoverá el uso de otra. Esta visión de integración presenta a la nueva lengua de una forma más natural, más cercana a la realidad y más motivadora.

1.3. Integración de habilidades básicas en la Educación Superior a través del enfoque de Aprendizaje Basado en Tareas

La historia de la enseñanza del inglés en la Educación Superior a partir de la Reforma del 62 ha presentado diferencias muy marcadas en los distintos períodos. La década de los 60 y hasta mediados de los 70 se evidenció una metodología un tanto ecléctica en la enseñanza del idioma extranjero, con un objetivo declarado de lectura pero, paradójicamente, con un énfasis en el trabajo oral en las clases y sin un desarrollo específico de las técnicas y procedimientos de lectura.

Con el surgimiento del Ministerio de Educación Superior (MES) en la década del 70 del pasado siglo se llevó a cabo un proceso de perfeccionamiento de los planes y programas de estudio con relación a la enseñanza del idioma inglés, que aunque fue introducida en los currículos de estudios universitarios luego del surgimiento de la Reforma Universitaria del 1962, carecía de definición precisa para el tratamiento de los contenidos, o sea, el profesor decidía qué enseñar y cómo hacerlo sin uniformidad alguna.

Las primeras orientaciones metodológicas para la enseñanza del inglés aparecen luego de creado el Plan de Estudio A (PE-A), se enfatizaba el desarrollo de las habilidades lingüísticas y comunicativas, así como el dominio teórico- práctico de la lengua.

Una década después se inicia el Plan de Estudio B (PE-B), exactamente en el curso 1982-83. En esta etapa se introduce el Enfoque Comunicativo en la enseñanza del inglés a estudiantes no filólogos. El Plan de Estudio C (PE-C) inicia en el curso 1990-91 y propone desarrollar habilidades de comunicación a nivel intermedio.

Entre 1960 y 1982 el estudio del idioma inglés se orientó hacia el desarrollo de habilidades de lectura en su sentido más amplio. Entre 1983 y 1990, se avanzó hacia la aplicación en las universidades de una metodología que continuaba asegurando el desarrollo de habilidades de lectura, en este caso, con fines académicos y profesionales.

En 1990, se aplicó de manera generalizada el Programa Director de Idioma (PDI) a partir de pilotajes iniciados en el curso 1985 – 1986, estrategia metodológica para estimular el uso del inglés como instrumento de estudio-trabajo académico-profesional y vincular la Disciplina Idioma Extranjero con las demás disciplinas. Con el PDI y el enfoque comunicativo se lograba un nivel superior de sistematización en la enseñanza-aprendizaje del inglés y el desarrollo de las habilidades.

A partir del año 1999 este plan también fue sometido a varias modificaciones, introduciéndose ajustes prácticamente en todos los cursos. En el año 2000, los programas dedicados a la enseñanza de la comprensión lectora se sustituyen por programas que abordaban las cuatro habilidades básicas.

En el año 2003, a raíz del diseño de los planes de estudio D, un grupo de expertos de todo el país trabajó en la elaboración de una metodología para la enseñanza del idioma inglés. En estos momentos quedaba planteada la expresión oral como prioridad.

Con la municipalización de la universidad, se emplea el modelo de enseñanza semi-presencial con la serie At Your Pace, se persigue lograr un desarrollo integral de los conocimientos y el aprendizaje vinculado a la actividad académico-profesional apoyada en la información científico-técnica publicada en inglés, objetivo que no se alcanzó. Puesto que los estudiantes presentan dificultades en el trabajo con artículos publicados en inglés, debido al desconocimiento de vocabulario, que suele ser demasiado complejo y a las pocas habilidades que poseen para trabajar con ellos de forma oral y escrita.

En el curso 2015-16 el Ministerio de Educación Superior (MES), se plantea el perfeccionamiento del proceso de enseñanza del idioma inglés en las universidades cubanas, en aras de alcanzar una mejor calidad en el uso del idioma por los egresados, convirtiéndose en objetivo fundamental la formación de profesionales con un buen dominio del idioma extranjero.

Se propone desplegar una estrategia de aprendizaje ajustada al Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCERL): aprendizaje, enseñanza, evaluación; documento que proporciona una herramienta práctica para establecer ciertos estándares en etapas sucesivas de aprendizaje y evaluación del conocimiento del lenguaje. Para garantizar este fin se crean los Centros de Idiomas (CENID) en todas las universidades cubanas.

En Cuba, desde 2018, se exige la aprobación del nivel A2 del (MCERL) como requisito de graduación. Según este referente extranjero: El estudiante debe

ser capaz de comprender frases y expresiones de uso frecuente relacionadas con áreas de experiencia que le son especialmente relevantes. Sabe comunicarse a la hora de llevar a cabo tareas simples y cotidianas que no requieran más que intercambios sencillos y directos de información sobre cuestiones que le son conocidas o habituales. Sabe describir en términos sencillos aspectos de su pasado y su entorno, así como cuestiones relacionadas con sus necesidades inmediatas.

El MCERL ofrece niveles comunes de referencia para medir el desempeño de los estudiantes relacionados con las habilidades incluidos en el documento base sobre el perfeccionamiento de la enseñanza del inglés del MES (2016) que plantea las premisas fundamentales, las bases conceptuales y las dimensiones metodológica, administrativa y tecnológica del perfeccionamiento así como la nueva política a aplicar.

A partir de este momento se pretende que el estudiante asuma un rol protagónico y responsable en su formación porque auto-gestiona y construye sus conocimientos, desarrolla habilidades, valores y actitudes que propician el desarrollo individual y social, en tanto el profesor juega su rol de facilitador del proceso. Se pretende que el estudiante desarrolle las habilidades básicas del idioma inglés.

Oxford (2001) plantea que la integración de habilidades puede ser dada a través de dos formas de instrucción: instrucción basada en contenidos e instrucción basada en tareas. La enseñanza basada en tareas es muy efectiva a la hora de desarrollar suficiencia en un idioma extranjero.

Relacionado con el tema, Shen (2003), plantea:

La comunicación, por definición, requiere de la integración de las habilidades lingüísticas principales; en el enfoque de integración de habilidades, los estudiantes están expuestos a un lenguaje auténtico y están involucrados en actividades que sean significativas e interesantes, esto enfatiza la adopción de

una instrucción basada en contenidos y a una instrucción basada en tareas.(p.231)

En esta investigación se asume la segunda variante, por ser esta la metodología de la propuesta de actividades que se propone para desarrollar las habilidades básicas del idioma inglés de forma integradora.

A continuación, se considera necesario contextualizar lo que se entiende por tarea según los autores:

Leontiev (1979) opina que la tarea es el objetivo que se le plantea al estudiante en una condición determinada. Como se puede apreciar, este autor enmarca a la tarea en el contexto escolar.

Richards, *et.al.* (1986) and Willis (1996) convergen en un mismo criterio al ofrecer sus definiciones. Los primeros autores entienden que una tarea es: “un objetivo específico o actividad que se logra mediante el uso de la lengua (...) El uso de diferentes tipos de tareas garantiza una enseñanza del idioma más comunicativa.” (p.289). En esta definición los autores toman una visión pedagógica, pues la tarea es vista como la actividad que los estudiantes realizan dentro del aula. Una década después, el otro autor considera que las tareas son actividades en la que el estudiante emplea el idioma objeto de estudio para un propósito comunicativo.

Otro autor, Coll (1987), apunta: “la tarea es definida como un conjunto coherente de actividades (pasos, operaciones o elementos de comportamiento) que conduce a un resultado final, visible y medible (...)” (p.18).

El MCERL (2001) define a la tarea como: “Una acción intencionada que un individuo considera necesaria para conseguir un resultado concreto en cuanto a la resolución de un problema, el cumplimiento de una obligación o la consecución de un objetivo” (p.10).

En un sentido más pedagógico tenemos que Longman (1995) y Acosta (2002) coinciden en que la tarea es una actividad diseñada para alcanzar un determinado objetivo de aprendizaje y su dinámica radica en las posibilidades de interacción que ofrece al estudiante.

De igual manera, Ellis, (2006) considera como elemento esencial de una tarea su énfasis en la comunicación y no en la forma, al igual que la negociación de significados.

En el contexto de la Educación Superior Cubana, Arroyo (2001) define la tarea como:

Unidad organizativa que propicia el desarrollo de una serie de acciones cognitivas, de comunicación e interrelación personal, con la utilización de materiales lingüísticos y no lingüísticos, con el objetivo de solucionar un problema real previamente u obtener determinados resultados con la utilización del idioma extranjero establecido, dentro o fuera del contexto escolar.(p. 23)

Se considera muy interesantes las definiciones ofrecidas por prestigiosos investigadores del tema, pero para esta tesis, se toma como definición apropiada la ofrecida por Willis (1996). Este autor define a la “tarea” como una actividad en la cual la lengua extranjera es utilizada por el aprendiz para un propósito comunicativo, para lograr un objetivo.

Entrando en detalles, se puede decir que el Aprendizaje Basado en Tareas (Task-Based Learning TBL) es un enfoque de aprendizaje del idioma, que se basa en el desarrollo de actividades que asemejen o contextualicen al estudiante en situaciones similares a la realidad en la que ellos normalmente utilizarían el idioma inglés.

La metodología del aprendizaje basado en tareas emana del enfoque comunicativo de la enseñanza de lenguas extranjeras y a consideración de Littlewood (2014) mediante esta aplicación el estudiante adquiere el conocimiento lingüístico y las habilidades comunicativas necesarias para el desarrollo de esta lengua extranjera.

En la presente investigación se considera pertinente analizar las características del enfoque con la finalidad de definir su utilidad en el proceso enseñanza aprendizaje de los estudiantes y su aplicabilidad en el desarrollo de las habilidades básicas del idioma inglés.

El Aprendizaje Basado en tareas se centra en que el estudiante consiga establecer comunicación, en este caso, en la lengua inglesa mediante el desarrollo de tareas que se llevan a cabo en contextos comunicativos reales y significativos, posibilitando al mismo tiempo la adquisición de una segunda lengua sobre su aprendizaje. Los estudiantes aprenden de manera práctica y no solamente llenando libros o actividades básicas.

Por tanto, se desea acudir a los estudios realizados por la comunidad científica sobre el tema en cuestión.

Ellis (1995, ,2003, 2006, 2009), Bygate (1998), también investigaron el aprendizaje por tareas, así como Richards y Rogers (2001), quienes enfatizaron en la idea de que los estudiantes aprenden más cuando se involucran en la realización de las tareas que proporcionan un contexto apropiado para la activación de los procesos de aprendizaje.

Harden, Laidlaw, Ker y Mitchell (1996) definen al “Task-Based Learning” como: “Un método seguro, efectivo y eficiente que permite lograr un aprendizaje significativo y relevante, implica una programación por tareas que tiene como elemento primordial una lista de actividades que se deben llevar a cabo durante los distintos momentos de la clase. La ventaja es que los estudiantes se enriquecen de oportunidades y experiencias al ser expuestos a situaciones lo más cercanas a la realidad cotidiana” (p.1).

Por otro lado, Willis (1996) señala que el aprendizaje basado en tareas ayuda y colabora con las condiciones en el aula que involucran la exposición comprensiva del idioma hablado y escrito y el uso de éste para realizar actividades mediante instrucciones.

Widdowson (1993) y Esquicha (2018) consideran que el aprendizaje basado en tareas es un modelo que consigue cambiar la enseñanza basada en el profesor a una enseñanza basada en el estudiante.

Según lo plantea Kumaravadivelu (2003): “las tareas de aprendizaje brindan una oportunidad para que al final de cada unidad se integren conocimientos y habilidades contextualizando lo aprendido en situaciones motivadoras y desafiantes” (p.238).

En esta investigación se asume la definición ofrecida por Harden *et.al.*(1996) debido a que a través de este enfoque se establecen disímiles oportunidades de interacción auténtica y significativa, lo cual contribuye a la generación de momentos, no solo dentro del aula, también fuera de esta para que el estudiante maneje su propio aprendizaje y desarrolle así su autonomía. En esta investigación se elaborarán actividades con tareas para ser realizadas dentro de ambientes controlados, pero reales, es decir, dentro de la clase.

Existen varias clasificaciones de tareas de aprendizaje. Entre ellas:

- tareas reales (real-world tasks)
- tareas pedagógicas (pedagogical tasks).

Las primeras ocurren fuera del aula como parte de nuestra vida cotidiana, como contestar una llamada telefónica. Las segundas hacen referencia a aquellas tareas que sólo ocurren en el aula de clases y que no reflejan una situación comunicativa fuera del aula.

Ellis (2003) argumenta que lo importante no es clasificarlas en tareas son reales o pedagógicas, sino lograr que el acto comunicativo producto de la tarea involucre el lenguaje tal y como ocurre en la vida real.

En este sentido Shen (2003) critica que los estudiantes no cuentan con oportunidades reales para la práctica del idioma fuera del aula. En consecuencia, el desarrollo de tareas no resulta aplicable más allá que dentro de ambientes controlados.

Según Willis (1996) los principios básicos del aprendizaje basado en tareas son:

- Los alumnos se centran primero en el significado.
- La tarea se centra en el uso del idioma para la comunicación real.
- Las tareas se basan en las necesidades, los intereses y los objetivos de los alumnos.
- Las tareas estimulan a los estudiantes a usar todos sus recursos lingüísticos más que los aspectos seleccionados de la lengua.
- La lengua que se explora se deriva de las necesidades de los estudiantes y estas determinan el lenguaje que se asumirá en el aula.
- Las cuatro habilidades lingüísticas se integran.
- Involucrarse en la realización de tareas se ajusta a varios estilos de aprendizaje.
- Los alumnos desarrollan tanto la fluidez como la precisión gramatical.
- Se pueden integrar otros enfoques en una clase basada en tareas.

Una de las ventajas de este enfoque resulta el desarrollo de contextos para negociar y comprender el significado de la lengua propuesta para la tarea y de la que se utilizará para su resolución, así como mayores oportunidades para una retroalimentación correctiva de parte de los pares (coevaluación) y del docente (heteroevaluación).

Huang (2016) considera que esta estrategia didáctica permite una mayor motivación en el trabajo en el aula y una mayor participación en las actividades propuestas por el docente. También el estudiante se involucra más en la resolución de tareas porque necesita más tiempo para resolverlas.

El aprendizaje se fundamenta en la tarea, estimulando a los estudiantes a realizarlas. De esta manera, los estudiantes obtienen una comprensión básica del idioma y adquieren ciertas competencias, como la comunicación y el manejo de las habilidades del inglés a través de la aplicación de ciertas tareas asignadas por el docente.

Se ha comprobado que el enfoque comunicativo “Task-based learning” da muy buenos resultados en la enseñanza de idiomas extranjeros porque los estudiantes están realmente concentrados al resolver la tarea empleando sus conocimientos previos del idioma; sin preocuparse en la estructura o corrección del idioma.

Seguidamente se presentan varias ventajas del aprendizaje basado en tareas ofrecidos por diversos autores, tales como:

Ki (2000) considera que una actividad basada en tareas normalmente puede concederle un papel activo al estudiante a través de la participación y creación, aumentando así la motivación hacia su aprendizaje. Además también posibilita que los estudiantes usen lo que ellos ya han aprendido, aplicando sus conocimientos productivamente en el contexto de la tarea (el conocimiento procesal). También permite lograr el vínculo del aprendizaje cognoscitivo con el afectivo o la dimensión valorativa generada de acuerdo a la situación de la tarea.

Otro investigador interesado en el tema Frost (2004) refiere que esta metodología propone un contexto natural que se desarrolla a través de las experiencias de los estudiantes con un lenguaje personalizado, pertinente y relevante para ellos.

Al respecto, Hatip (2005) en uno de sus artículos menciona algunas de las más importantes ventajas del método:

- El “Task-Based Learning” es aplicable para estudiantes de todas las edades y antecedentes.
- Durante la tarea los estudiantes pueden usar el lenguaje que ellos deseen, dándoles la libertad de enfocarse exclusivamente en el significado de su mensaje. Esto pone en primer plano una situación comunicativa de la vida real, que es una manera de traer el mundo real al aula.

- Debido a que los estudiantes están esforzándose por expresar lo que quieren decir, ellos se encuentran más motivados por asimilar el lenguaje que ellos necesitan.
- Los estudiantes tendrán variadas exposiciones con el idioma a través de este método.
- El “Task-based learning” proporciona un apoyo cooperativo. El trabajo de aula será realizado en una base de trabajo que involucra a muchos participantes desde el inicio. Esto permitirá un ambiente comprensivo y cómodo para que los estudiantes inviertan y dediquen tiempo esforzándose personalmente en su aprendizaje. (p.20)

Resumiendo, se puede decir que el Aprendizaje Basado en Tareas es un enfoque didáctico que propicia que el estudiante desarrolle sus habilidades básicas del idioma que estudia. El lenguaje se convierte en un medio para el logro de objetivos que priorizan la interacción entre los participantes y, la gramática, el vocabulario y las funciones requeridas, las cuales se obtienen a través de la realización de la tarea. Son varios los autores que apuestan por esta forma de instrucción para desarrollar habilidades básicas del inglés. Por ejemplo, González (2015) opta por esta forma de instrucción para ofrecer tratamiento a la producción oral. En esta investigación la autora propone trabajar las habilidades básicas de forma integradora a través del enfoque en cuestión.

CAPÍTULO II. PROPUESTA PARA DESARROLLAR LAS HABILIDADES BÁSICAS DEL IDIOMA INGLÉS DE FORMA INTEGRADORA. EVALUACIÓN DE LOS RESULTADOS OBTENIDOS EN LA IMPLEMENTACIÓN PRÁCTICA

El presente capítulo está compuesto por tres epígrafes. En el primero se realiza un análisis del estado actual del desarrollo de las habilidades básicas del inglés y se describen los resultados de los métodos y técnicas de investigación empleadas. Además, se presenta la operacionalización de las variables. En el segundo epígrafe se presenta y se fundamenta la propuesta diseñada para desarrollar las habilidades básicas del inglés de forma integradora y en el tercer epígrafe se muestran los resultados alcanzados en la implementación práctica de la propuesta en cuestión y se evalúa su efectividad.

2.1- Diagnóstico del estado actual del desarrollo de las habilidades básicas del idioma inglés

Para dar respuesta a las preguntas científicas planteadas en la investigación fue diseñado y aplicado un estudio exploratorio sobre las manifestaciones del comportamiento del desarrollo de las habilidades básicas del idioma inglés en función de un universo que constituye la población formada por un total de 96 estudiantes de la facultad de Ciencias Pedagógicas que conforman la matrícula total del primer nivel y como muestra se seleccionan intencionalmente 23 estudiantes matriculados en el grupo 3 del nivel A1 ofertado por el Centro de Idiomas (CENID) de la Universidad José Martí de Sancti Spíritus.

El criterio de muestreo fue no probabilístico al tenerse en cuenta las características mencionadas anteriormente e intencional por determinar aquellos sujetos que la investigadora considera representativos para brindar información dentro de la población. En este caso, la totalidad de la muestra la integra el grupo que la investigadora tiene bajo su tutela, de esta manera es mayor la interacción con las unidades de análisis.

Este estudio asume el método dialéctico materialista como método general de la ciencia, su esencia está presente en la selección y aplicación de los métodos científicos, así como en el estudio histórico lógico realizado en la facultad mencionada.

En los momentos iniciales de este estudio exploratorio, la búsqueda estuvo centrada en el comportamiento de las dimensiones e indicadores de la variable dependiente (Ver Anexo 1) que permitieron detectar el estado real que presentaban los estudiantes relacionados con las habilidades básicas del inglés.

Como parte del diagnóstico realizado, con el propósito de medir el estado inicial que presentaban los estudiantes en cuanto al desarrollo de las habilidades básicas del idioma inglés, se aplicaron métodos y técnicas del nivel empírico con sus respectivos instrumentos, tales como: observación científica a clases , encuesta a estudiantes y entrevista a profesores. También se llevó a cabo un análisis documental y se aplicó una prueba pedagógica para conocer el estado real que presentaban los estudiantes en relación con las habilidades básicas del idioma inglés.

A continuación se detallan cada uno de estos procedimientos y se explicitan los principales resultados obtenidos:

Análisis de la observación científica a clases.

Uno de los métodos del nivel empírico aplicados fue el de la observación científica a clase, con la intención de comprobar el proceder didáctico de los profesores relacionados con el desarrollo de las habilidades básicas del inglés y el desempeño de los estudiantes en clases.

Se observaron 10 clases a los docentes que impartieron el nivel A1, excluyéndose a la autora y a sus estudiantes. Se confeccionó y se empleó una guía de observación (Ver Anexo 2) concebida a partir de las dimensiones e indicadores. A partir de esta observación se constató: (Ver Anexo 2b)

En el primer indicador de la dimensión cognitiva:

✓ En todas las clases observadas los docentes demuestran tener conocimiento de la fundamentación de la integración de las habilidades básicas del idioma, pero muestran algunas limitaciones. En la escala cualitativa que se elaboró en la investigación, alcanzan el nivel medio porque no son sistemáticos en el trabajo con la integración en clases. Esto refiere a 10 profesores (100%).

✓ En cuanto a la calidad de la orientación de los objetivos hacia la integración de las habilidades, se observa que en 8 clases (80%) se realiza esta orientación. De ellas, solo 2 profesores representados en un (25 %) presentaron un nivel muy alto en este indicador, ellos orientaron correctamente los objetivos hacia la integración de las habilidades. Otro docente que representa el (12,5%) orienta adecuadamente los objetivos hacia la integración de las habilidades, alcanza así nivel alto. Sin embargo, 5 profesores (62,5%) presentan algunas dificultades a la hora de orientar los objetivos hacia este propósito, ubicándose ellos en el nivel medio y en 2 clases visitadas no se orienta el contenido de forma adecuada, esto quedó representado en un (20%).

Como se pudo apreciar la mayoría de los profesores observados se encuentran ubicados en nivel medio y en dos clases no se cumplió el indicador, por lo tanto se percibe una deficiencia en la orientación hacia la integración de las habilidades básicas.

✓ Relacionado con el nivel en que las actividades propician la integración de habilidades básicas se observa que solo en 7 clases algunas actividades docentes propician la integración de las habilidades (70%). 5 de ellas, representadas en un (71,4%) se encuentran en nivel medio porque las actividades de aprendizaje algunas veces propician la integración de las habilidades básicas. En el resto de las clases visitadas en las cuales se cumplió el indicador, se constató que las actividades de aprendizaje casi nunca propician la integración de las habilidades básicas. Esto estuvo representado en un (28,6%) y se ubican en nivel bajo. En las restantes 3 clases visitadas las actividades docentes no propician la integración de las habilidades básicas del idioma inglés. (30%), es decir, en ellas no se cumple el indicador.

La dimensión actitudinal se comportó de la siguiente manera:

- ✓ En cuanto a la calidad de las acciones para integrar las habilidades, de las 10 clases observadas en 7 se cumplió con este parámetro (70%). De ellas: solo en 1 se observa mucha calidad en las acciones para integrar las habilidades. El nivel muy alto estuvo representado en un (14,3%), 4 clases alcanzan el nivel alto porque se evidencia calidad en las acciones para integrar las habilidades, esto estuvo representado por un (57,1%), el resto (2) representado en un (28,6%) demostraron tener poca preparación en las acciones para integrar las habilidades, por lo tanto el nivel alcanzado es bajo. En las restantes 3 clases no se observó esta preparación (30%).
- ✓ Relacionado con la motivación, se constató que en el 100% de las clases los docentes mantienen a los estudiantes motivados durante toda la clase.

En la dimensión procedimental los indicadores se comportaron de esta manera:

- ✓ El primer indicador de la sub dimensión: Acciones de orientación de la actividad docente se cumple en casi todas las clases observadas con calidad. En 8 de las clases observadas, representadas en un (80%), se orienta correctamente al estudiante, explicando los fines que se propone el docente para el desarrollo de las habilidades básicas del idioma; sin embargo, en 2 de las clases (20%) no se logra este importante elemento.
- ✓ El segundo indicador se cumple en solo 8 de las 10 clases observadas, esto refleja el (80%). De estas, 6 (75%) corroboraron que los docentes no siempre precisan las condiciones para el desarrollo de las actividades con el fin de practicar las habilidades básicas de forma integradora por tal motivo se encuentran en nivel medio de la escala cualitativa. Las restantes 2 (25%) demostraron que los docentes casi nunca precisan las condiciones para el desarrollo de las actividades con el fin de practicar las habilidades básicas de manera integrada, alcanzando solo el nivel bajo. En 2 (20%) de las clases observadas este indicador no se cumple. Los profesores no realizaron los

pasos correspondientes al inicio de la actividad, afectando el resultado esperado.

En la sub dimensión: Acciones de ejecución de la actividad docente, los indicadores se comportaron de esta forma:

✓ Relacionado con la utilización de situaciones comunicativas vinculadas a los intereses de los alumnos que permitieron la práctica integrada de las habilidades básicas, se evidenció una correcta planificación de las actividades en 7 de las 10 clases observadas, (70%) lográndose los niveles alto en 3 de estas clases representadas en un (42,9%) y medio en 4 de estas clases visitadas (57,1%). En el resto, representado en un (30%,) se utilizaron textos que no respondían a los gustos y necesidades de los alumnos.

✓ En el (100%) de las clases los profesores siempre garantizan una atmósfera de respeto y cooperación durante la práctica. Todas las clases se encontraron en nivel alto.

✓ El indicador relacionado con los niveles de ayuda que ofrece el profesor para que el estudiante de manera colectiva e individual ejercite el contenido se vio seriamente afectado, solo se apreció en 3 de las 10 clases observadas, representadas en un (30%) y alcanzando el nivel medio en las mismas, por lo que se manifiesta el trabajo asistemático y de seguimiento del diagnóstico y caracterización del grupo por parte de los docentes. En las restantes clases este parámetro no se cumplió.

✓ En el 100 % de las clases observadas se materializó el trabajo en parejas, donde primó el trabajo con parejas fijas, poniendo en desventaja otras variantes para la práctica e intercambio con el resto de los compañeros de aula, sólo en 2 de estas actividades se desarrollaron otras variantes, para la ejercitación, en la que los alumnos demostraron avanzar y disfrutar más la práctica. Esto estuvo representado en un (20%).

✓ A pesar que en 8 (80%) de las 10 clases se aprovechan las potencialidades de los contenidos para el trabajo con las habilidades básicas

del idioma. Este indicador no se cumple con sistematicidad. Se evidencia pasividad en los docentes en el momento de la ejecución de los ejercicios a desarrollar en clases por los alumnos, alcanzando el nivel medio en todas las clases visitadas. En el resto de las clases el indicador no se cumple, representado en un (20%).

✓ En 9 de las 10 clases visitadas representadas en un (90%) se comprueba cómo los alumnos se han apropiado de las acciones que le permiten desarrollar las habilidades básicas del idioma. Solo en 1 (10%) de las 10 clases observadas no se promueve el protagonismo de los estudiantes.

✓ De igual manera se observó que en 9 de las clases visitadas se promueve el protagonismo de los estudiantes (90%). Solo en 1 clase este parámetro presentó dificultades (10%).

✓ Con respecto al indicador relacionado con el uso del idioma inglés se puede decir que en 6 de las clases visitadas los docentes hicieron uso del mismo correctamente y en todo momento. Esto estuvo representado en un (60%). En el resto (40%) se hizo uso del español, en ocasiones que no precisamente fueron para aclarar determinada duda, aspecto que contribuye a que los alumnos no se esfuercen en usar el idioma.

En la última sub dimensión: Acciones de control de la actividad docente, los indicadores se comportaron así:

✓ En 8(80%) de las 10 clases se determina el desarrollo alcanzado por los estudiantes en el control de la actividad. Todas estas clases alcanzan el nivel alto, no lográndose en el resto de las clases.2 (20 %)

✓ En la mitad de las clases (50%) se prepararon las condiciones necesarias para la auto evaluación de las actividades ejecutadas por el grupo y varios compañeros, de ellas, solo una alcanzó el nivel muy alto. El docente siempre determina el desarrollo alcanzado en el control de la actividad. Representado en un (20%).El resto alcanzaron el nivel medio (80%).En las restantes 5 clases esto no se evidenció.

A tenor de las consideraciones derivadas del proceso de observación realizado, la investigadora concluye que no se presta la atención necesaria a la integración de las habilidades básicas, todavía se evidencia la tendencia a priorizar determinada habilidad. Los ejercicios no son confeccionados con el fin de integrar todas las habilidades, o sea, se evidencia asistematicidad en la práctica integrada de las habilidades comunicativas desde la planificación de las actividades para la clase. Por lo tanto se considera necesario elaborar actividades que permitan la integración de las habilidades básicas del inglés para así lograr que el estudiante alcance una adecuada competencia comunicativa que le permita usar el idioma en cualquier situación que se le presente.

Análisis de la encuesta realizada a estudiantes.

La encuesta fue aplicada a todos los estudiantes seleccionados como población de la presente investigación, tuvo como objetivo obtener información sobre el conocimiento del inglés que tenían los estudiantes, sus motivaciones, necesidades, intereses, opiniones y expectativas en cuanto al aprendizaje del idioma.

Para confeccionar el cuestionario (Ver Anexo 3), la autora tuvo en cuenta las características de la población para así, anticipar posibles respuestas de acuerdo al problema planteado y a la idea científica a defender. Las preguntas seleccionadas fueron de tipo abiertas, cerradas y mixtas. Las abiertas permitieron profundizar en opiniones y comportamientos. Las preguntas cerradas enmarcaban y guiaban la atención de los estudiantes a determinados aspectos de interés para la investigación; y las preguntas mixtas garantizaban una reflexión dirigida a determinado aspecto. Se pudo observar que las respuestas a las preguntas mixtas requirieron de un mayor esfuerzo y tiempo por parte de los estudiantes.

Los resultados de la encuesta se manifiestan a continuación: (Ver Anexo 3b)

- ✓ Todos los estudiantes encuestados, representados en un (100%) respondieron sentirse motivados por el estudio del inglés. Esta se considera una de las fortalezas arrojadas por esta técnica debido a que si ellos presentan una buena motivación hay grandes expectativas de que asimilen muy bien la propuesta que se desea aplicar.
- ✓ A la segunda pregunta 60 estudiantes respondieron que el profesor en ocasiones orienta lo que van a hacer y cómo lo harán. Esto se refleja en un (62,5%) de los encuestados. Los restantes 36 estudiantes opinan que no se realiza esta orientación. Lo anterior estuvo representado en un (37,5%)
- ✓ Relacionado con las actividades que planifica el profesor en aras de practicar las habilidades básicas, 73 estudiantes, representados en un (76%) planteó que se practica la habilidad escuchar en todas las clases, mientras que 23 estudiantes, representados en un (24%) opinan que a veces se hace. La habilidad hablar es la más trabajada según el criterio de los encuestados, todos coinciden en que se trabaja siempre de una forma u otra (100%), aunque todos no participan de forma oral en una misma clase. Se pudo constatar que esta es la habilidad a la que más tiempo se le dedica en clases dejando rezagadas al resto. En lo referente a la habilidad leer, se pudo constatar que es una de las menos trabajada, 89 estudiantes opinan que a veces se trabaja, esto quedó representado en un (92,7%) y el resto considera que no se trabaja esta habilidad en clases. (7,3%). En el caso de la habilidad escribir, que es la más afectada, 70 estudiantes, representados en un (72,9%) dice nunca practicar esta habilidad. los restantes encuestados 26 opinan que a veces se trabaja en clases (27,1%). Se evidencia que la planificación de actividades que posibiliten la práctica de este componente es insuficiente.
- ✓ En relación con las vías propuestas para practicar el idioma comentaron que: Siempre trabajan individualmente: 20 estudiantes (20,8%) de los encuestados. La mayoría respondió que a veces se trabaja de esta forma, 67 estudiantes constatado en un (69,8%) y el resto, 9 estudiantes, (9,4%) afirmó nunca trabajar de esta manera.
- ✓ El (50%), 48 estudiantes afirmaron trabajar siempre con un mismo compañero de aula, 40 estudiantes (41,7%) afirma que a veces suele suceder y

el resto, (8,3%) mantiene que nunca trabajan con el mismo compañero, lo que indica que prima la variante de trabajo en parejas fijas en todo momento.

✓ 42 estudiantes afirmaron trabajar siempre con diferentes compañeros de aula, lo anterior estuvo representado en un (43,8%), 25 respondieron trabajar a veces con varios compañeros de aula (26%) y 29 estudiantes opinaron nunca trabajar de esta manera. Lo anterior quedó representado en un (30,2%)

✓ Relacionado con el trabajo en pequeños grupos, comentaron que : La minoría, solo 10 estudiantes respondieron trabajar siempre de esta manera, esto estuvo representado en un (10,4%). 30 estudiantes (31,3%) exponen trabajar a veces de esta forma y la mayoría de los encuestados, 56 lo que representa un (58,3%) dijo nunca trabajar en grupos, evidenciándose que esta alternativa se utiliza poco en las clases de la asignatura.

✓ La habilidad en la que suelen presentar mayor dificultad es en: La mitad de la población, el (50%) considera que es la habilidad escuchar, solo 17 estudiantes (17,7%) coincide que es la habilidad leer. El resto de los encuestados opinan que la habilidad escribir es la más difícil. (32,3%)

Seguidamente, se pone a consideración algunos de los argumentos esbozados por los encuestados:

- No se dedica mucho tiempo en clases a escribir
- Me da pena hablar delante de otros y cometer errores
- No me gusta leer ni en español
- No tengo hábito de lectura
- Comprendo que tengo que estudiar más
- No es fácil escribir en este idioma
- Casi nunca escribimos en clase
- No sé escribir en inglés lo que deseo decir
- A veces conozco como se dice, pero cuando lo quiero hacer otros lo hacen y me quedo callado por temor a equivocarme
- El profesor trae actividades al aula para practicar, tengo que esforzarme más, me gusta escribir pero me falta el dominio del inglés

- No entiendo nada de lo que se dice en las audiciones porque hablan muy rápido
- Soy incapaz de entender una audición.

Relacionado con la integración de habilidades:

✓ 20 estudiantes, lo que representa un (20,8%) creen que siempre se integran hablar y escribir. Del resto, la mitad, 38 estudiantes, representados en un (39,6%) consideran que a veces se integran estas habilidades y la otra mitad dice que nunca. (39,6).

✓ 35 estudiantes (36,5%) de los encuestados opinan que siempre se integran en clases leer y hablar. 50 estudiantes (52,1%) dicen que suele suceder a veces y solo 11 de los encuestados representados en un (11,5%) opinan que nunca.

✓ En cuanto a leer y escribir, 34 estudiantes manifestaron que se trabaja siempre esta integración, esto estuvo representado en un (35,4%) 40 estudiantes (41,6%) afirmaron que a veces se trabaja con ellas, sin embargo 22 estudiantes plantearon que no se trabaja. (23%)

✓ 68 encuestados consideran que siempre se trabaja con las habilidades escuchar y escribir en las clases de inglés, ellos estuvieron representados en un (70,8%), sin embargo, el resto, 28 estudiantes (29,2%) manifestaron que se trabaja algunas veces.

✓ Las habilidades básicas del inglés en su totalidad no son integradas de forma sistemática en las clases, esto lo corroboró la encuesta, de los encuestados ninguno manifestó que se trabaja la integración de todas las habilidades con frecuencia, 15 estudiantes (15,6%) plantearon que si se trabaja algunas veces y el resto explicó que nunca se realiza este tipo de actividad (84,4%). Por lo que se pudo comprobar que existen limitaciones en la aplicación y búsqueda de alternativas que faciliten la ejercitación integrada de estas habilidades.

A la pregunta de: ¿Cómo consideras que son las clases de inglés?

✓ 20 estudiantes (20,8%) opinaron que son interesantes, 28 encuestados (29,2%) las consideran difíciles, 18 estudiantes (18,8%) piensan que

entretenidas, 15 estudiantes (15,6%) creen que son aburridas, ningún estudiante seleccionó el adjetivo amenas y 15 encuestados (15,6%) emplean otros adjetivos como: necesarias, e importantes.

✓ En lo referente a la evaluación y la auto evaluación una vez finalizada cada actividad, 45 encuestados (46,8%) opinan que siempre se cumple, 28 estudiantes (29,2%) alegan que evalúan su trabajo a veces y el resto, 23 estudiantes (24%) consideran que nunca se realiza esta actividad, evidenciándose que no existe un trabajo sistemático en ese sentido.

✓ 20 estudiantes (20,8%) se refiere a que esta actividad se realiza siempre en el aula, sin embargo, 33 estudiantes (34,4%) manifiestan que a veces se tiene en cuenta y 43 de los encuestados (44,8%) plantean que nunca, de esta manera queda comprobado que es insuficiente el trabajo que se planifica para la evaluación de la labor realizada por los compañeros de aula.

✓ En cuanto a la evaluación del trabajo del grupo durante la ejercitación en clases se analizó que 14 estudiantes (14,6%) coincide que el mismo se ejecuta siempre en las clases, 62 encuestados (64,6%) opinaron que ocurre a veces y 20 estudiantes (20,8%) manifestaron que nunca, por lo que se puede inferir que este indicador presenta limitaciones y se obvia el papel fundamental que juega en la evaluación del aprendizaje de los alumnos.

La encuesta resultó muy efectiva porque arrojó las verdaderas inquietudes y opiniones de las estudiantes, tan necesarias para la elaboración de la propuesta de actividades.

Análisis de los resultados de la entrevista a profesores

La entrevista fue aplicada a una muestra de 10 profesores que imparten pregrado en el CENID de la Universidad José Martí de Sancti Spíritus con el objetivo de conocer el dominio metodológico de los docentes en torno a la integración de las habilidades básicas, así como el nivel de motivación de los alumnos hacia el inglés para determinar las necesidades existentes. (Ver Anexo 4)

Las interrogantes versaron sobre la frecuencia con que los profesores realizan actividades que propicien el trabajo con las habilidades básicas, así como los procedimientos que emplean para lograr su integración. Además, se recopilaron los criterios de los docentes en torno a la visión integradora de la presente investigación.

A la pregunta relacionada con el proceder que emplean los profesores para el desarrollo de las habilidades básicas de forma integradora:

✓ 3 de 10 profesores representados en un (30 %) contestaron que casi nunca realizan la integración de las habilidades básicas debido a que no alcanza el tiempo para realizar este tipo de trabajo. Otros 5 (50%) contestaron que si integran las habilidades pero casi nunca se prestan las actividades del libro para integrar. Mientras que el resto, 2 profesores comentaron que solo trabajan los ejercicios del libro e integran algunas habilidades si surge la oportunidad. (20%)

La próxima pregunta estuvo relacionada con si el docente consideraba adecuadas las acciones que realizan para trabajar las habilidades básicas del inglés:

✓ De 10 profesores 5 manifiestan que presentan algunos problemas para trabajar las habilidades de forma equilibrada e integradora, representado en un (50%). La otra mitad considera que el libro de texto ofrece oportunidades para practicar estas habilidades, pero no dejan de admitir que se deben buscar alternativas de actividades acordes con la realidad de los estudiantes cubanos que posibiliten la integración de las habilidades básicas para una mejor asimilación del idioma.

✓ El 100% considera que los alumnos no se encuentran motivados del todo por aprender inglés, por lo tanto este es un factor que se debe mejorar, todos ellos coinciden en que las actividades comunicativas se deben acercar más a la realidad de los estudiantes para motivarlos a aprender inglés.

Relacionado con la pregunta sobre las vías que utiliza el docente para el trabajo con las habilidades de forma integradora:

✓ 6 de 10, representados en un (60%) se sienten insatisfechos porque no logran integrar las habilidades en tan poco tiempo, 2 profesores (20%) convergen en que no se está trabajando para lograr la integración de los habilidades y reconocen que es un problema que se debe resolver con inmediatez. Mientras que el resto expone que si buscan alternativas para integrar siempre que sea posible. (20%)

La evaluación presenta dificultades:

✓ La mayoría, 7 docentes, representados en un (70%) manifestó que solo evaluaban a los estudiantes al final de la clase y casi nunca realizaban la autoevaluación y coevaluación. El resto, 3 profesores (30%) explicaron que si fomentaban la autoevaluación, pero no siempre.

Esta técnica demostró que no se da tratamiento a las habilidades básicas del idioma de forma adecuada.

Análisis de la Prueba Pedagógica de Diagnóstico Inicial.

Después de aplicada la encuesta y analizado sus resultados, se procedió a la aplicación de la Prueba Pedagógica de Diagnóstico Inicial (PPDI) (Ver Anexo 5) a la muestra. Esta prueba consta de un test escrito y un test oral como instrumentos, midió la variable dependiente en el grupo objeto del experimento pedagógico con el objetivo de obtener información acerca del nivel que presentaban los estudiantes que conformaban la muestra, relacionado con las habilidades básicas del inglés. Para analizar este instrumento se ha decidido asumir una escala de Muy bien (MB), Bien (B), Regular (R) y Mal (M). El desempeño de los estudiantes fue valorado a partir de una escala de calificación que los agrupa, acorde a su desempeño, en Mal (M) (menos de 2 puntos), Regular (R) (3 puntos), Bien (B) (4 puntos), Muy bien (MB) (5 puntos).

A pesar de estar abogando en esta investigación por la integración de las habilidades básicas del idioma inglés, se analizan las habilidades por separado para una mejor comprensión:

Escuchar (Ver anexo 6)

✓ Ningún estudiante alcanzó el nivel muy bien, pues presentaron dificultades en la pregunta relacionada con la comprensión de la audición. En el nivel bien se registraron 4 estudiantes, representados en un (17,4%). En el nivel regular se encuentran 9 estudiantes (39,1%) y evaluados de mal se registraron 10 estudiantes que presentaron serias dificultades. (43,5%). Como se aprecia, esta habilidad presenta serias dificultades, más de la mitad de los estudiantes (82,6%) presentan dificultades que los sitúan en los niveles más bajos.

Leer (Ver anexo 7)

✓ Solo 1 estudiante de los 23 seleccionados como muestra alcanzó la categoría muy bien. Esto estuvo representado en un (4,3%). En la categoría bien se encontraron 7 estudiantes representados en un (30,4%). En el nivel regular se encontraron registrados 8 estudiantes que representan el (34,8%), mientras que en categoría de mal 7 de los 23 seleccionados como muestra (30,4%). Los resultados demostraron que esta habilidad está seriamente afectada, pues de 23 estudiantes, 15 se encuentran en los niveles inferiores (65,2%), de ellos, 7 evaluados de mal.

Hablar (Ver anexo 8)

✓ En la categoría superior se encuentran 5 estudiantes (21,7%). Alcanzaron el nivel bien 8 estudiantes, representados en un (34,8%). En la categoría regular tenemos 5 estudiantes (21,7%) e igual número en la categoría inferior, 5 estudiantes evaluados de mal, representados en un (21,7%). Como se aprecia está es la habilidad que hasta el momento presenta menos dificultades. Pero no debe ser descuidada porque de la muestra, 10 estudiantes, representados en un (43,5%) presentan dificultades.

Escribir (Ver anexo 9)

✓ Ningún estudiante alcanza la categoría superior. La cifra de estudiantes evaluados de bien fue de 7 estudiantes, (30,4%). 10 estudiantes (43,5%) se encontraron evaluados de regular. En el nivel más bajo se registraron 6 estudiantes, lo que representa un (26,1%). O sea, 16 estudiantes de 23 que conforman la muestra presentan dificultades, esto representa un (69,6%). Entre las deficiencias se pueden mencionar:

Entre las deficiencias detectadas en la PPDJ tenemos:

- Dificultades con el dominio de las funciones comunicativas por lo que resulta difícil para establecer una comunicación en muchas ocasiones.
- Falta de vocabulario para expresar un mensaje de forma oral.
- Dificultades con la correcta utilización de la gramática de la lengua inglesa.
- Pobre desarrollo del oído fonemático.
- Insuficiente vocabulario para codificar o decodificar el mensaje que se transmite en la audición.
- Dificultades con la correcta utilización de la gramática de la lengua inglesa.
- Dificultades con las reglas de redacción en la lengua inglesa.
- Falta de vocabulario para expresar un mensaje de forma escrita.

Análisis documental

El análisis persigue establecer fortalezas y limitaciones de la concepción del desarrollo de habilidades básicas del inglés desde la interrelación perseguida en el programa analítico de la disciplina y en el libro de texto con su respectivo cuaderno, para lo cual se emplea una guía de análisis (Ver Anexo 10) con el objetivo de verificar cómo desde los documentos normativos de la asignatura se le da tratamiento a las habilidades básicas del inglés. Se realizó un estudio del programa Face 2 Face Starter, 2nd Edition, que se imparte en el primer nivel, para comprobar las exigencias que posee, sus orientaciones con

respecto a la enseñanza del inglés y en específico sobre el tratamiento dado a las habilidades básicas de este idioma.

A través de ese análisis se pudo conocer que:

- ✓ El programa consta con un total de 10 unidades con 4 secciones cada una.
- ✓ El programa contiene bien estructurado los objetivos generales y los particulares de cada unidad.
- ✓ Los ejercicios del programa enriquecen la práctica del idioma y proporcionan la ejercitación de las habilidades básicas, aunque de forma separada.
- ✓ El programa Face2Face.Starter demanda que los estudiantes se expresen de forma coherente, respondiendo a los principios del enfoque comunicativo.
- ✓ El programa exige el empleo de medios de enseñanza como, cds, que ayuden a compensar la carencia de modelos orales originales del idioma, que impone el medio lingüístico en que se desarrolla, sin embargo en muchas ocasiones no se cuenta con los medios necesarios para llevar a cabo el proceso con la calidad que se desee, se trabaja con los medios de los docentes.
- ✓ El programa demanda la redacción de pequeños párrafos de temas generales como descripción de personas, escribir e-mails y tarjetas postales. Por lo que resulta insuficiente el número de ejercicios que se propone para lograr este fin.
- ✓ El sistema de evaluación establece la evaluación sistemática o frecuente y parcial en el desarrollo de las cuatro habilidades básicas del idioma pero se establece la prioridad a la expresión oral como primacía del lenguaje.

También se decide analizar el libro de texto con su respectivo cuaderno, para determinar las opciones para la práctica de las habilidades básicas del idioma inglés en el aula y fuera de la misma.

A través de ese análisis se constató:

✓ Ni el libro de texto ni el cuaderno de trabajo tributan a las exigencia de los programas, pues estos demandan de la redacción de notas; sin embargo tanto el libro de texto, como el cuaderno de trabajo limitan este tipo de ejercicios, solo aparece uno al finalizar cada unidad.

✓ Aunque el libro de texto consta de 4 secciones en cada unidad, con variados ejercicios destinados a ejercitar la pronunciación, la gramática y el vocabulario, pero es insuficiente el número para la práctica integrada de las habilidades básicas.

✓ Los ejercicios del cuaderno de trabajo y libro de texto en su mayoría pertenecen al nivel reproductivo.

En general, los resultados de los instrumentos de recolección de datos utilizados, permitieron determinar como principales fortalezas y debilidades las siguientes:

Fortalezas:

- Significación personal positiva hacia el idioma inglés
- Autovaloración adecuada sobre las limitaciones que tienen en el idioma inglés y la necesidad de superarlas
- Interés de los estudiantes por el idioma.

Debilidades:

- Dificultad a la hora de seguir el desarrollo de las clases dado al bajo nivel de lengua que poseen.
- Pobre dominio de la lengua inglesa con el que los estudiantes ingresan al nivel superior.
- Se presentan inconvenientes en las habilidades básicas del inglés, por ejemplo: En la expresión escrita muestran dificultades en cuanto a la redacción de oraciones simples, pobre organización de ideas, falta de cohesión y coherencia, así como limitado vocabulario.

- Se trabaja la escritura con enfoque estructural y de producto, sin potenciar la creatividad de los estudiantes y sin considerar las etapas del proceso para lograr el desarrollo de esta habilidad.
- En la expresión oral muestran dificultades en el uso correcto de las estructuras de la lengua para comunicarse oralmente
- Se evidencian problemas en entonación, ritmo y pronunciación.
- En la comprensión auditiva se evidencia insuficiente tratamiento didáctico de la habilidad de comprensión auditiva en su adecuado tránsito por las fases pre-auditiva, auditiva y post-auditiva.

Derivado a este análisis, se considera necesario elaborar una propuesta de actividades que permita la integración de las habilidades básicas del inglés.

2.2. Fundamentación de la propuesta de actividades

A partir de las precisiones teóricas formuladas en el primer capítulo y en aras de dar solución a los problemas analizados anteriormente se elaboró una propuesta que actividades comunicativas que permite la práctica integradora de las habilidades básicas del idioma inglés. La propuesta tiene sus basamentos en la metodología de aprendizaje basado en tareas planteadas por Jane Willis (1996), por ser esta una vía muy efectiva a la hora de desarrollar suficiencia en un idioma extranjero. Este enfoque permite que todas estas habilidades se engarzen a semejanza de lo que suele ocurrir en contextos reales.

La propuesta de actividades se sustenta en la sistematización de referentes teóricos: filosóficos, psicológicos, sociológicos, y pedagógicos debido a que se organiza y se estructura a partir de lo más avanzado de la ciencia contemporánea y en total correspondencia con la ideología marxista leninista donde la teoría del materialismo dialéctico, constituye la base filosófica del proceso de enseñanza aprendizaje de las lenguas extranjeras porque revela la esencia del conocimiento y el proceso de adquisición del mismo, desarrollando a su vez, además un pensamiento lógico en los estudiantes durante la adquisición de conocimientos.

Mediante el enfoque dialéctico-materialista, la propuesta de actividades tiene en cuenta el abordaje general en el estudio de las habilidades básicas de forma integradora sobre la base de sus particularidades específicas.

El Enfoque Histórico-Cultural de Vigotsky es de igual forma asumido como fundamento de la propuesta de actividades. Este enfoque está fuertemente enraizado en la teoría marxista-leninista y en el materialismo dialéctico e histórico. Esta concepción concibe el aprendizaje no solo como un proceso de realización individual, sino también como una actividad social, este es el resultado del desarrollo histórico-social, en donde el estudiante se apropia de conocimientos, habilidades, actitudes, afectos, valores y formas de expresión.

Por otro lado la enseñanza es considerada como fuente del desarrollo próximo para adquirir conocimiento y desarrollar las habilidades comunicativas. En otras palabras, el profesor brinda la ayuda necesaria para llevar al estudiante a un nivel superior, para así desarrollar mayor independencia. Los contenidos son presentados de lo general a lo particular. En las actividades incluidas en la propuesta se establece una relación apropiada entre alumno-alumno y alumno-profesor-contenido.

En esta investigación se asume el proceso de enseñanza -aprendizaje como un sistema que integra la enseñanza y el aprendizaje para potenciar el desarrollo integral y autodeterminado del educando como persona y miembro activo de su sociedad.

La teoría de la actividad verbal planteada por Leontiev (1981) fundamenta de igual manera la propuesta, mediante la cual se desarrolla la idea del vínculo entre la actividad externa e interna, planteando como componentes funcionales de toda actividad: la orientación, la ejecución y el control. Son estas las tres etapas de la propuesta de actividades.

En la etapa de orientación: Se orienta a la determinación del qué y para qué enseñar (para el profesor) y qué y para qué y cómo aprender (para el alumno), va dirigida al objetivo y al contenido. Si la orientación guarda correspondencia

con las necesidades y posibilidades de los alumnos, mayor será la motivación de estos para dar solución a las actividades. La orientación puede mostrarse en forma de interrogantes, situaciones comunicativas, hipótesis, entre otras. La orientación precisa, responsabiliza y motiva al estudiante. El factor motivacional es fundamental y tiene un impacto positivo en el aprendizaje consciente, productivo y creativo.

Etapa de ejecución: Implica una profunda revisión y un buen trabajo metodológico, para lograr que queden precisados todos los elementos necesarios para que el alumno pueda solucionar el qué; es decir, hay que determinar todas las acciones que le permitan al estudiante desarrollar las habilidades básicas del idioma inglés. En esta segunda etapa hay que lograr que el alumno busque soluciones. La función de dirección del profesor y los diferentes niveles de ayuda, que este puede aplicar de forma diferenciada, juegan un importante papel en el éxito de la actividad.

Durante la Etapa de Control: permite evaluar la evolución individual de cada alumno y el grupo en general. En este caso la evaluación debe ser sistemática y sistémica, y medir los componentes cognitivo, actitudinal y procedimental del contenido. Se debe propiciar además, el análisis individual y colectivo del producto de la actividad, favoreciendo la rectificación de los errores que puedan presentar los alumnos y estimular la función desarrolladora de este componente.

Esta es la forma de saber si se aprendió o se entendió lo que se quiso enseñar o explicar. El profesor antes de decidir la evaluación debe tener en cuenta la autoevaluación y co-evaluación. Con el objetivo principal de que el estudiante esté consciente de su evaluación e interiorice las instrucciones para mejorar el resultado en los próximos temas. La evaluación no puede ser un instrumento represivo sino una estrategia para estimular y motivar el avance.

Como bien se manifiestan, los indicadores motivación, práctica, control y evaluación de la actividad propuestos por Antich, R. (1986) en su libro

“Metodología para la enseñanza de las Lenguas Extranjeras” están presentes en estas etapas.

El principio de la comunicabilidad, también fundamenta esta propuesta porque se enseña la lengua como medio de comunicación en situaciones que se asemejan a la vida real. Con la puesta en práctica de este principio se crean las condiciones para que los estudiantes disfruten y aprendan mientras ponen en práctica la lengua extranjera, desarrollando a su vez las habilidades básicas del idioma.

El principio de la funcionabilidad es otro aspecto importante que fundamenta la propuesta de actividades, se evidencia cuando el contenido a aprender parte de la presentación de diferentes tipos de situaciones comunicativas relacionadas con las experiencias de la vida cotidiana de los estudiantes. Estos elementos han sido tenidos en cuenta para diseñar cada una de las actividades que integran la propuesta.

Esta propuesta también se basó en los principios metodológicos del enfoque comunicativo que se relacionan a continuación:

- Integración de la gramática y las funciones comunicativas del lenguaje, con ejercicios centralizados en la corrección y fluidez de la lengua en contextos reales y con significados para el alumno, a través de tareas que reduzcan el vacío de la información, el trabajo en parejas, en grupos y con asignación de roles.
- Énfasis en la práctica significativa comunicativa a través de la cual los alumnos tendrán la posibilidad y la oportunidad de personalizar la lengua que están aprendiendo.

Por otra parte, desde la Didáctica específica de la enseñanza de las lenguas extranjeras, la propuesta de actividades asume como metodología el aprendizaje basado en tareas.

Las actividades propuestas se caracterizan por:

- Tener significado para el alumno
- Brindar la posibilidad de la práctica integral de la lengua
- Desarrollar formas de actividad y de comunicación, que favorezcan la interacción de lo individual con lo colectivo
- Propiciar la discusión y el análisis reflexivo de los estudiantes
- Propiciar el desarrollo de la imaginación, la creatividad y el pensamiento lógico.
- Ser asequible a las posibilidades reales de los alumnos
- Favorecer el desarrollo del trabajo en parejas y en pequeños grupos
- Tener una intencionalidad formativa.

A modo de resumen se puede decir que la propuesta que se pone a consideración tiene integradas las habilidades básicas del idioma inglés y posee una secuencia lógica y flexible que permite la adaptación a los objetivos de la clase o a las necesidades de los estudiantes.

Estas actividades fueron diseñadas para ser aplicadas en las clases de Review del programa Face 2 Face que se imparte a los estudiantes de las diferentes carreras incluidas en el plan E, específicamente los matriculados en el nivel A1. La propuesta consta de 10 actividades, 1 actividad por unidad compuesta por varias tareas, cada una de ellas permite la práctica de determinada habilidad, guardando siempre relación entre ellas. Las actividades plantean de forma clara el objetivo, forma de organización, tiempo y los momentos de la actividad verbal: orientación, ejecución y control. Una parte de estas actividades serán ofrecidas en el anexo 11 debido a su extensión.

Los procedimientos argumentados en el epígrafe 1.2 relacionado con el trabajo con las habilidades básicas son tenidos en cuenta en la elaboración de las actividades. Se considera oportuno aclarar además, que se seleccionó como material audiovisual algunas secuencias de video del CD ROM perteneciente al programa Face 2 Face, el cual no se trabaja en clases pero presenta una gran calidad.

Se considera pertinente aclarar que el estudiante mediante el uso de audio visual en el aula recibe información simultánea por dos canales, el auditivo y el visual. Una de las principales dificultades de usar este medio de enseñanza consiste en la rapidez del habla, pero el apoyo visual ayuda al contexto

Los personajes son siempre los mismos para cada unidad y estas secuencias de video forman un sistema porque guardan estrecha relación unas con otras. Esto aunque limita la posibilidad de que el estudiante se familiarice con diferentes timbres de voces, constituye a su vez una ventaja porque de esta manera se adaptan al timbre de voz de los personajes y esto facilita la escucha.

Relacionado a la evaluación se aclara que se lleva a cabo al concluir cada tarea orientada pero al final de cada actividad se controla y se evalúa de forma general mediante actividades elaboradas por Espinosa R. N. (2005).

Propuesta de actividades

Activity 1

Unit-1 New friends.

Objective: Integrate the specific abilities of English language in order to develop communicative competence in students.

Organization: Individual and Group Work.

Time: 90 minutes.

- Orientation of the activity: To explain what they are going to do, how, when, where and why they are going to do the activity.
- Practice: To explain any possible doubt.

Task 1: Watch a video segment belonging to Unit1"Welcome to the class" of the CD ROM and work on this:

Before watching and listening

Make a prediction about the title of the text.

While watching and listening

1.1) Check if your prediction is correct

1.2) Tick the right answers:

a) The name of the teacher is: ___Eva ___Emma ___Amy

b) The names of the students are:

___Orlando ___Fernando ___Alex

___Jeannette ___Annette ___Zeynep

___Ahmed ___Saylé ___Gerardo

1.3) Fill in the blank spaces:

E: Hello! _____. I'm your _____.

S: Hello!

E: Hello, _____?

F: _____ Fernando.

E: What 's your _____?

F: Ortega.

E: _____?

F: I am from _____

E: Fernando. _____.

F: Thank you.

After watching and listening

Task 2: 2.1) Dramatize the dialogue before.

2.2) Substitute information (personal) and change roles.

2.3) Talking points

Talk briefly about one of the points below with your teacher and classmates

- Do you consider important to study English? Why?
- Discuss the benefits of learning a foreign language nowadays.

Task 3: 3.1) Work in pairs. Make a dialogue based on this situation:

Student A: You are a new student and you meet new friends. Say who you are.

Student B: A new student enters to your classroom .Ask him/her who is he/she.

3.2) Change roles.

Task 4: Read a text written by one of the students of the video sequence:

August 5th, 2005.

Dear penfriend:

I am Zeynep. I am nineteen years old. I am a student. I am Turkish, but I live in France since 2010. My phone number is 719-429106. My city, Paris is large and beautiful. What about your place? Do you live in a town or in a city? My favorite color is yellow and my favorite subject is English. I like to listen to classical music and to read adventure books. Do you like the same things?

Yours,

Zeynep

4.1) Tick the right answer:

The text is: _____ a telegram _____ a letter _____ a story

4.2) Look at the above text and say if it is a formal or informal. How do you know? Discuss your answer with your partner.

4.3) Complete the notes about Zeynep in your notebooks

Name: _____ Address: _____ Age: _____

Nationality: _____ Favourite color: _____

4.4) Answer these questions about Zeynep:

Where does she live?

How old is she?

Is this girl Spanish?

Does she like yellow color?

Task 5: You are interested in having a penfriend.

5.1) Select one of Emma 'students and write him/her an e-mail with your personal information.

5.2) Change e- mails to your partner. He or she will play the role of Emma' students and will answer your e-mail in written way.

➤ Control: Check how your students do the activities, correct the mistakes,

- Select the most creative ones.

Evaluating the activity. (The activity can be done in Spanish).

- Bring a box and put some statements to be completed by your students. Ask your students to take the statements from the box. Examples:

Today I studied....

I felt.... during the exercise.

Today I practiced...

The exercise helped me to.....

Activity 2

Unit 2: All about you.

Objective: Integrate the specific abilities of English language in order to develop communicative competence in students.

Organization: Individual and Group Work.

Time: 90 minutes.

- Orientation of the activity: To explain what they are going to do, how, when, where and why they are going to do the activity.

Task 1: Talk about the students and relatives' future occupations and the places where they would like to work.

Task 2: Write as much as you can about your future job.

Task 3: Watch a video segment belonging to Unit 2 "A new teacher" of the CD ROM and work on this:

Before watching and listening

3.1) Tick taking into account your prediction about the text:

The conversation is about a person who needs to go to an agency to:

___ look for an information ___ look for a job ___ look for a friend

How many characters participate in the conversation?

_____ two people _____ more than two people

The conversation takes place:

_____ in the morning _____ in the afternoon _____ in the evening

While watching and listening

3.2) Circle the personal information you heard in the conversation:

Name	email address	likes and dislikes	age
Marital status	language	place of birth	city
Occupations	routines	date of birth	
Nationality	mobile number	place of work	

b) Complete:

The names of the main characters are: _____ and _____

After watching and listening

3.3) Fill in the gaps to summarize the conversation:

It is about a _____ who goes to an _____ to find an _____. There _____ answers some _____ about _____.

Task 4: Dramatize the dialogue before. Substitute information (personal) and change roles.

Task 5: Imagine you are looking for a job. Write an email with your personal information to send it to an agency of employment.

Task 6: Change notebooks. Play the role of the person who works in an agency. Read your partner's email, answer some questions about him/her and fill out a digital form with the information:

- | | |
|----------------------------------|---------------------------------|
| a) What's his /her name? | F) What's his /her nationality? |
| b) How old is he /she? | G) Where do you live? |
| c) Is he/she married? | H) When were you born? |
| d) What 's his / her occupation? | I) where were you born? |

Note: teachers must elaborate as much questions as he /she decides.

Task 7: Work in pairs. Make a dialogue based on this situation:

Student A: You work in an office in an employment agency. Someone comes looking for a job.

Student B: You need a job and go to an agency to find it. Answer questions about yourself.

- Control: Check how your students do the activities, correct the mistakes.
- Select the most creative ones.
- Evaluating the activity. (The activity can be done in Spanish).

Ask the students to select a color to express if they learned or not by doing the exercise.

Bring to the classroom cards with different colors:

Red: represents full enjoyment, satisfaction and excellent learning. To go on practicing or improving what they have learnt.

Blue: Represents enjoyment but with slight difficulties to write the numbers. To go on practicing or improving what they have learnt.

White: Represents enjoyment but with great difficulties to write the numbers in English. Need to improve a lot.

Activity 3

Unit 3: People and places.

Objective: Integrate the specific abilities of English language in order to develop communicative competence in students.

Organization: Individual and Group Work.

Time: 90 minutes.

- Orientation of the activity: To explain what they are going to do, how, when, where and why they are going to do the activity.
- Practice:

Task 1: Watch a video segment belonging to Unit 3: "In a café" from the CD ROM and work on this:

Before watching and listening (Brief oral discussion)

1.1) Mention the food you consider the characters are going to buy there.

1.2) Imagine you are in the same situation. What food would you buy and why?

While watching and listening

1.3) Write down the names of the characters

1.4) Watch and see who says the phrases. Write a name beside the phrase

- a) Anything else?
- b) Eat in or take away?
- c) Yes, a cappuccino, please?
- d) You are welcome
- e) How are you?
- f) Is she married?

1.5) Fill in the gaps with the right answer according to the text:

- a) Emma orders a _____ and a _____.
- b) Sophie wants a _____ and a _____.
- c) They talk about _____.

1.6) Answer these questions about Emma's family:

- a) What's the name of Emma's husband?
- b) Is he a doctor?
- c) How old is Emma's sister?
- d) What's her father's occupation?

After watching and listening

1.7) Put the events in correct order:

- ___ Emma and Sophie talk about Emma's relatives
- ___ Sophie order a tomato sandwich
- ___ Emma runs into Sophie in the café

Task 2: Dramatize the dialogue before. Substitute information (personal) and change roles.

Task 3: Work in pairs. Write a similar dialogue based on this situation:

Student A: You work in a popular café. You are the assistant

Student B: You are the customer, order food and drink.

Task 4: Act out the previous dialogue

Task 5: Imagine you are studying English in London and you are one of Emma's students. Write a letter to your parents talking about her.

➤ Control: Check how your students do the activities, correct the mistakes. Select the most creative ones.

Evaluating the activity. (The activity can be done in Spanish).

Ask them to evaluate their work. Using a scale from 1 to 5, where 5 is the highest number students are supposed to evaluate their work in the lesson, how much they learned and how they felt during the activity.

Activity 4

Unit 4: My world.

Objective: Integrate the specific abilities of English language in order to develop communicative competence in students.

Organization: Individual and Group Work.

Time: 90 minutes

- Orientation of the Activity: To explain what they are going to do, how, when, where and why they are going to do the activity.
- Practice:

Task 1: Watch a video segment belonging to Unit 4: "In a shop" of the CD ROM and work on this:

Before watching and listening

1.1) From the dialogue called "Shopping". Answer:

What do you think the dialogue is going to be about?

What do you think they are going to buy to?

What do you think they are going to talk to?

While watching and listening

1.2) Check if your prediction were right

1.3) Put these events in the correct order according to the video

___ Sophie asks about the price of the postcards.

___ They talk about tennis

___ Emma buys a birthday card and a box of chocolates.

___ They talk about music.

___ Emma asks about a birthday card.

___ Sophie buys some postcards and a magazine.

1.4) Watch the video .Match the answers to the questions

A

B

___ Yes, they´re over there.

1. What music do you like?

___ I love rock music.

2. Do you go to concerts?

___ They´re 50p each

3. Do you have any birthday cards?

___ 7 pounds.99

4. How much are these postcards?

___ No, I don´t.

5. How much is that box of chocolates?

After watching and listening

1.5). Say true or false.

_____ They both like rock music.

_____ Sophie likes tennis.

_____ They go to concerts on weekend.

_____ The birthday cards are 50p each.

_____ Emma buys a box of chocolate.

Task 2: Work in groups. Dramatize the dialogue before. Play the roles of Emma, Sophie and the shop assistant

Task 3: Work in pairs. Make a dialogue based on this situation:

A: You are a customer .Your partner is a shop assistant. Buy things from your partner ´shop

B: You are a shop assistant. Your partner is a customer and she /he wants to buy things.

Task 4: Imagine you share a flat with a friend and you have to work all day and you need to buy some important things. Write a simple note to your roommate asking for going shopping to buy the things you need.

Task 5: Change notebooks and read the note written buy your partner and select a student to play the role of the shop assistant. Buy the things he/she needs.

- Control: Check how your students do the activities, correct the mistakes,
- Select the most creative ones.
- Evaluating the activity. (The activity can be done in Spanish).

Ask the students to evaluate their work. Ask them to draw a facial expression that represents their feelings about the progress they have got in the practice.

Activity 5:

Unit 5: Day –to day life.

Objective: Integrate the specific abilities of English language in order to develop communicative competence in students.

Organization: Individual and Group Work.

Time: 90 minutes.

- Orientation of the Activity: To explain what they are going to do, how, when, where and why they are going to do the activity.
- Practice:

Task 1: Watch a video segment belonging to Unit 5."In a restaurant" from the CD ROM and work on this:

Before watching and listening (oral discussion)

1.1) Answer these questions:

Do you like to go to restaurants?

What kind of food do you like to eat?

While watching and listening

1.1) What do Emma and Sophie order? Put the words in the correct column (orange juice, sparkling mineral water, chocolate ice cream, fruit salad, burger and chips, mushroom pizza)

Emma

Sophie

1.2) Complete the statements:

- a) Sophie and Emma love _____ food.
- b) Emma's husband doesn't like _____.
- c) Phil orders a _____.

After watching and listening

1.4) Answer these questions according to the video.

- a) Where are Emma and Sophie?
- b) Do they order the same things?
- c) Where did Sophie live before?
- d) Do Sophie and Emma's husband work together?

Task 2: Dramatize the dialogue before. Play the roles of Emma and Sophie

2.1) Change roles

Task 3: Role play. Work in groups and change roles at least once. Write a dialogue based on this situation. Act it out.

A: You invite a friend to eat out in a seafood restaurant.

B: A friend invites you to eat out in a seafood restaurant.

C: You work as a waiter/waitress in a seafood restaurant.

Task 4: Emma's husband is a writer and his new book is about food.

4.1 Skim through one paragraph of this book and select the title that would be appropriate to it

_____ Suggestions for a healthy diet.

_____ Eating and drinking habits.

_____ Overweight: a present problem.

Canadians are now facing a troublesome problem: overweight. This does not affect only adults; some students in secondary schools are also fat. This is not surprising since Canadians are surrounded by fast-food outlets, even in the schools. But most Canadians are slender and follow a healthy diet. They have three meals a day: breakfast at about 8, lunch at noon and dinner at 6 o'clock. For breakfast, Canadians generally eat eggs and toast plus cereal and a cup of tea or coffee. On the whole, they eat light lunches: a sandwich and/or a salad and some tea or coffee. Dinner is often a substantial meal: soup, meat –often chicken, lamb or steak– vegetables and dessert. Since Canada is a multicultural society, immigrants' contribution to eating habits is significant. A few Canadians drink wine or beer during their meals, but they are a minority. At one time, Canadians were quite conservative in their eating, but more recently there is a growing number of obese persons walking alone the streets.

(Taken from *At Your Pace*. Curso de Inglés General .Textbook. Parte I)

4.2) Scan through the texts and write True (T), False (F) or (X) if the text doesn't say. Correct the false statements.

_____ Most young Canadians are overweight.

___ Lunch in Canada is not usually a substantial meal.

___ Canadians drink mineral water with their meals.

___ Canadians always eat light dinners.

Task 5: Write a public announcement about a restaurant.

- Control: Check how your students do the activities, correct the mistakes,
- Select the most creative ones.
- Evaluating the activity. (The activity can be done in Spanish).

Ask them to express how much they liked the activity by means of a drawing and to explain the message of it.

2.3 Evaluación de los resultados obtenidos luego de aplicada la propuesta de actividades

Después de aplicada la propuesta se procedió a realizar el diagnóstico final con el propósito de explorar la validez de las actividades y su efectividad en la transformación de la variable dependiente. En esta etapa de la investigación se aplicaron las siguientes técnicas de investigación con sus respectivos instrumentos como vía de constatación de los resultados obtenidos:

- Prueba pedagógica para conocer el nivel de desarrollo de las habilidades básicas del inglés alcanzados por los estudiantes luego de aplicada la propuesta de actividades.
- Entrevista grupal a los estudiantes para medir grado de satisfacción en las actividades.

Análisis de los resultados de la Prueba Pedagógica de Diagnóstico Final

Después de aplicada la propuesta de actividades diseñadas para integrar las habilidades básicas del inglés, se aplicó un post test escrito y oral como instrumento en el mismo grupo para el control de la variable. Esta prueba

pedagógica (Ver Anexo12) tuvo como objetivo: Determinar el nivel de desarrollo de las habilidades básicas del inglés alcanzados por los estudiantes luego de aplicada la propuesta de actividades. De igual manera se pretende constatar si se produjo un cambio con respecto al diagnóstico inicial como resultado de la aplicación experimental de la propuesta.

La utilización de esta prueba en la etapa final posibilitó la recogida de datos, ya que midió la variable dependiente en el grupo objeto del experimento pedagógico. Se asume la misma escala de la prueba pedagógica inicial. Los resultados obtenidos se ofrecerán por habilidad para una mejor comprensión. El procesamiento final de los datos y su representación grafica se muestra en el anexo. Se utiliza la misma escala propuesta en la prueba pedagógica inicial.

Escuchar (Ver Anexo13)

✓ De 23 estudiantes que conforman la muestra solo 2 de ellos alcanzan la categoría muy bien, lo que representa un (8,7%). Luego de la aplicación de la propuesta de actividades, 13 estudiantes representados en un (56,5%) demostraron resultados satisfactorios en la comprobación de esta habilidad y se sitúan en el nivel bien. El número de estudiantes en categoría de regular se comportó con 5 estudiantes (21,7%). En la categoría inferior se registran 3 estudiantes evaluados de mal, representados en un (13%).

Leer (Ver Anexo 14)

✓ 4 estudiantes obtuvieron la máxima categoría, lo que representa un (17,4%). En el nivel bien se registraron 13 estudiantes para un (56,5%). En el nivel regular se registran 3 estudiantes (13%). Esta misma cantidad de estudiantes se encuentran evaluados de mal (13%)

Hablar (Ver Anexo 15)

✓ 8 estudiantes alcanzan la máxima categoría (34,8%) en esta habilidad. En el nivel bien se encuentran 11 estudiantes (47,8%). 3 estudiantes (13%) se encuentran en categoría regular y evaluados de mal se encuentra solo 1 estudiante (4,3%) que fue incapaz de comunicarse en inglés.

Escribir (Ver Anexo 16)

✓ Se registran 3 estudiantes (13%) en el nivel superior. La cifra de estudiantes evaluados de bien se comportó con 12 estudiantes (52,1%). Fueron 5 los estudiantes evaluados de regular, esto representa el (21,7%). En el nivel más bajo se registraron 3 estudiantes (13%)

Después de haber aplicado la prueba pedagógica final se pudo apreciar que los estudiantes presentaron dificultades en lo relacionado con sus limitaciones con la inteligibilidad y como consecuencia condujo a serios errores en el proceso de negociación de significado, conduciendo a una falta de confianza en ellos mismos, algo que se hizo explícito mediante el nerviosismo manifestado durante el examen.

Análisis de los resultados de la entrevista grupal a estudiantes

La presente investigación concluyó con la aplicación de una entrevista grupal (Ver Anexo17) a los estudiantes que conforman la muestra de la investigación con el propósito de indagar acerca del cumplimiento de sus expectativas, así como conocer sus opiniones y sugerencias y también para conocer su valoración del desarrollo de las habilidades alcanzadas. Se realiza en un clima de comunicación e intercambio y los resultados arrojados son los siguientes:

En la pregunta relacionada con la motivación que presentan los estudiantes con relación al estudio del inglés:

✓ Todos los estudiantes (100%) coincidieron en sentirse más motivados luego de haber trabajado con este tipo de actividades, porque a diferencia de lo que estaban acostumbrados a hacer, ahora si podían lo mismo escribir que

hablar, leer y hasta escuchar y observar una conversación de angloparlantes, además opinaron que emplean el idioma a través de simulaciones de la vida real y esto les parece muy divertido.

Entre los criterios obtenidos se encuentran:

-“Después de aplicada la propuesta me siento más motivado en las clases de inglés.

✓ Un gran número de estudiantes, 18 de 23 (78,3%) indicaron que con este tipo de actividades participaban de forma activa en el proceso de asimilación de la lengua extranjera. Todos de una forma u otra declararon haber sentido temor a hablar en algún momento, pero con este tipo de actividad este temor disminuyó bastante. El resto de los estudiantes consideraron las actividades un poco difíciles, esto estuvo representado en un (21,7%).

Se emitieron valiosos criterios como:

-“Me sentí bien en las actividades, participé más porque me interesé más.”

-“Con el uso de las actividades fue más fácil hablar en inglés.”

-“Considero que mejore mucho la expresión oral.”

- “Aunque soy muy callada y tímida para hablar, logre hacerlo.”

- “Presento grandes dificultades en la asimilación de este idioma, pero tengo la esperanza de mejorar si se continúa practicando de esta manera porque se aprende el inglés a través de actividades que presentan similitud con lo que solemos hacer en la vida real.”

Relacionado con el trabajo en parejas y en grupos:

✓ El 100% manifestó haberse sentido a gusto y manifestaron que este tipo de actividad si era frecuente antes de la aplicación de la propuesta , la novedad

consistió en lo dinámico que resultó las situaciones ofrecidas para el trabajo en parejas y en grupos, todas ellas simulaban situaciones de la vida real.

Algunos de los criterios emitidos fueron:

- “El trabajo en parejas o en grupo facilita la comprensión de los temas.”
- “Me sentí bien, tranquila, relajada y muy cómoda trabajando de esta manera.”
- “No me gusta integrarme pero me gustó participar.”

En cuanto al tema de las habilidades básicas del inglés:

✓ Todos los estudiantes (100%) comentaron que de una forma u otra en algún momento se sintieron libres y pudieron comunicarse en ambas formas: oral y escrita

Entre los criterios tenemos:

-- “Mi desempeño relacionado con las habilidades básicas del idioma mejoró mucho”

_”Mi comprensión y expresión oral en inglés mejoraron mucho.”

El resultado de la entrevista grupal reflejó el grado de satisfacción logrado por los estudiantes con respecto al desarrollo de las habilidades de la lengua inglesa.

Comparación de los resultados de la prueba diagnóstica inicial y final.

Inicialmente se procedió a la comparación de los resultados de las mediciones realizadas en las distintas etapas del experimento; es decir, en las pruebas de diagnóstico inicial y final. El resultado comparativo se realizará por habilidades para lograr una mejor comprensión y se representarán mediante gráficos y tablas. Se comenzarán por las habilidades receptivas y luego las productivas.

Escuchar (Ver Anexo 18)

✓ En la prueba diagnóstico inicial se observó que ningún estudiante alcanzó el nivel muy bien, pues presentaron dificultades en la pregunta relacionada con la comprensión de la audición, ya en la prueba pedagógica final, de 23 estudiantes que conforman la muestra solo 2 de ellos alcanzan esta categoría, lo que representa un (8,7%), es decir, estos estudiantes obtienen la máxima calificación en esta pregunta. Aunque no se observa un gran número de estudiantes en esta categoría con respecto a la muestra, se puede decir que es significativo el logro alcanzado en esta habilidad si se compara con que en la primera prueba todos los estudiantes presentaron dificultades. La mayor variación en esta comparación tuvo lugar en el nivel bien, pues de 4 estudiantes que obtuvieron esta categoría en la primera prueba (17,4%), la cifra aumentó con 9 estudiantes más. Es decir que luego de la aplicación de la propuesta de actividades 13 estudiantes, representados en un (56,5%) demostraron resultados satisfactorios en la comprobación de esta habilidad.

✓ Más de la mitad de los estudiantes alcanzaron calidad en la prueba pedagógica final (15 estudiantes). Aquí se pone de manifiesto la efectividad de la propuesta de actividades diseñada para el trabajo con esta habilidad tan difícil. El número de estudiantes en categoría regular disminuyó de 9 (39,1%) a 5 estudiantes (21,7%). Este resultado indica que se debe seguir trabajando con esta habilidad para lograr una mejoría al respecto. Finalizando la comparación respecto a esta habilidad se comenta que se logró que 7 estudiantes salieran de esta categoría. De 10 que presentaban serias dificultades (43,5%), solo quedan 3 estudiantes evaluados de mal, representados en un (13%). Aunque sería ideal que no hubiera ningún estudiante en la categoría de mal, la autora de esta investigación se siente satisfecha con los resultados obtenidos en esta habilidad.

Leer (Ver Anexo 19)

✓ Esta es una habilidad que desde un principio demostró ser una de las menos afectadas en comparación con el resto de las habilidades, pero esto no quiere decir que no presente problemas. En la prueba diagnóstico inicial 1 estudiante de los 23 seleccionados como muestra alcanzó la categoría muy

bien. Esto estuvo representado en un (4,3%). Esta situación mejoró luego de aplicada la propuesta, la segunda prueba pedagógica arrojó que 4 estudiantes obtuvieron la máxima categoría, lo que representa un (17,4%). En el nivel bien se encontraban 7 estudiantes en la primera prueba pedagógica (30,4%), cifra que mejoró considerablemente, luego que se sumaron 6 estudiantes más en la segunda prueba. En este momento quedaron 13 estudiantes registrados de bien para un (56,5%), nuevamente más de la mitad de la muestra se encontraban en las categorías superiores luego de recibir tratamiento de las habilidades básicas de forma integradora.

✓ Luego de aplicada la propuesta disminuyó el número de evaluados de regular, pues de 8 que se encontraban aquí en la primera prueba y que representaban el (34,8%) solo quedaron 3 estudiantes en esta categoría (13%). Es decir que 4 estudiantes demostraron haber vencido este nivel. De los 7 estudiantes en categoría de mal de la primera prueba pedagógica (30,4%) solo quedan en el mismo nivel 3 estudiantes (13%). Es válido aclarar que los resultados fueron positivos, es decir la habilidad se vio favorecida con esta propuesta de actividades.

Hablar (Ver Anexo 20)

✓ Esta habilidad es una de las más trabajadas en la Enseñanza Superior y es donde los estudiantes más se defienden. En la categoría superior de 5 estudiantes (21,7%) evaluados de muy bien en la primera prueba la cifra aumentó a 8 (34,8%). Como se puede apreciar se suman 3 estudiantes luego de la propuesta.

✓ Lo mismo ocurre en el nivel bien, es 3 la variación entre las pruebas, en la primera prueba se tenía 8 estudiantes, representados en un (34,8%) y luego la cifra mejoró a 11 estudiantes (47,8%) El número de regulares disminuyó de 5 estudiantes (21,7%) a 3 estudiantes (13%). De los 5 estudiantes evaluados de mal, representados en un (21,7%) luego de la propuesta solo quedó 1 estudiante (4,3%) evaluado de mal que fue incapaz de comunicarse en inglés. Los estudiantes disfrutaron las tareas que conformaron la propuesta y es por eso que se logró una mejoría en esta habilidad.

Escribir (Ver Anexo 21)

✓ Escribir es una de las habilidades menos tratadas en clases, casi siempre se deja como estudio independiente y luego no se revisa como se debiera, esto quedó demostrado en muchas de las clases observadas en la primera parte de la investigación.

✓ Comparando los resultados obtenidos en ambas pruebas tenemos que en la primera prueba aplicada ningún estudiante alcanza la categoría superior, cambiando esta situación luego de aplicada la propuesta. En la segunda prueba se registran 3 estudiantes (13%) en el nivel superior. La cifra de estudiantes evaluados de bien también aumentó de 7 (30,4%) a 12 estudiantes (52,1%). Los estudiantes evaluados de regular se redujo a la mitad luego de aplicada la propuesta de actividades, de 10 estudiantes (43,5%) a 5 representados en un (21,7%). Lo mismo ocurrió con el nivel más bajo, de 6 estudiantes (26,1%) en la primera prueba a 3 estudiantes (13%) en la segunda prueba Pedagógica.

Resumiendo se puede afirmar que el análisis de los resultados de la constatación final afirmó que los resultados son superiores a los obtenidos en la constatación inicial. Si bien aún cometen errores, son capaces de usar el idioma en situaciones que se les asemejen a la vida real. Los estudiantes demuestran tener un mejor dominio de las habilidades básicas del idioma inglés.

Todo lo anterior confirma que la introducción de la variable independiente propuesta hizo posible que se elevara el nivel de asimilación de las habilidades básicas del inglés en los estudiantes, evidenciándose así la efectividad de la propuesta de actividades llevada a cabo así como la validez de la idea científica planteada en la presente investigación.

CONCLUSIONES

El proceso investigativo llevado a cabo, permitió a la autora de esta tesis a arribar a las siguientes conclusiones:

- La consulta efectuada a las diferentes fuentes posibilitó la búsqueda de los antecedentes del problema investigado y demostró que los referentes teóricos-metodológicos acerca del proceso de enseñanza-aprendizaje del idioma inglés y sus habilidades básicas se sitúan en la concepción histórica cultural debido a la relación entre pensamiento y lenguaje, la ZDP y los principios de dicho proceso. El enfoque aprendizaje basado en tareas demostró ser de mucha ayuda a la hora de trabajar las habilidades de forma integradora.
- El diagnóstico desplegado permitió comprobar como fortalezas que los estudiantes son capaces de reconocer el significado que tiene para ellos este idioma extranjero, así como el reconocimiento de sus limitaciones en su uso. También arrojó entre otras debilidades que los estudiantes presentaban dificultades en la asimilación de las habilidades básicas del idioma inglés, aspecto que interfería en una adecuada asimilación del idioma.
- Los referentes teóricos y metodológicos, así como los resultados del estudio diagnóstico, evidenciaron la necesidad de diseñar una propuesta de actividades para desarrollar las habilidades básicas de forma integradora mediante la aplicación del enfoque de aprendizaje basado en tareas. Estas actividades se estructuraron sobre la base de la unidad de lo cognitivo y lo afectivo, para ello se tuvieron en cuenta las motivaciones, intereses y necesidades de los estudiantes.
- La aplicación de la prueba pedagógica final, como proceso de constatación empírica una vez aplicada la propuesta de actividades, permitió constatar su efectividad, relacionada con la asimilación de las habilidades básicas del inglés. Se puede constatar que los estudiantes asimilan mejor las habilidades básicas del inglés cuando en la clase se logra una concepción de integración.

RECOMENDACIONES

A partir de las conclusiones enunciadas se recomienda:

- Continuar profundizando en el estudio del tema, mediante otros resultados científicos, por la importancia que tiene el trabajo con las habilidades básicas del idioma inglés de forma integradora para alcanzar así una competencia comunicativa favorable que le permita al estudiante emplear el idioma correctamente en cualquier situación de la vida real que se le presente.
- Lograr por la vía científica una mayor articulación de los estudios relacionados con el tema.
- Incorporar los resultados de la investigación a la docencia de pregrado y posgrado que se imparte en la universidad.

BIBLIOGRAFÍA

- Abreus, A., Marrero, A., & Vázquez, A. (2011). La integración de habilidades en inglés con fines específicos en la formación del profesional de agronomía: propuesta de folleto. *Cuadernos de Educación y Desarrollo*, 3 (28). Recuperado de <http://www.eumed.net/rev/ced/28/grc.htm>
- Acosta, E. M. (2002). *Uso de un módulo instruccional bajo la perspectiva del enfoque basado en tareas y el mejoramiento de la comprensión y producción escrita en el idioma inglés de los estudiantes del nivel intermedio de la Universidad Nacional de Piura*. (Tesis inédita para obtener el Grado de Maestro en Educación, Mención en Didáctica de los Idiomas Extranjeros). Universidad Nacional de Piura.
- Acosta, L. (2011). *La competencia comunicativa en el proceso de enseñanza aprendizaje del inglés con fines específicos en la carrera de Estomatología*. (Tesis inédita de doctorado). Universidad de Oriente, Santiago de Cuba.
- Akra, A. Malik, A. (2010). *Integration of Language Learning Skills in Second Language Acquisition*. Disponible en http://www.openaccesslibrary.org/images/PRV127_Aneela_Akram.pdf
- Almanza, G. (2006). *Aprendizaje acelerado: Propuesta de una Alternativa Metodológica para el perfeccionamiento de la expresión oral de la lengua inglesa*. (Tesis inédita de doctorado). Universidad de Granada.
- Álvarez de Zayas, C. M. (1996). *Hacia una Escuela de Excelencia*. – La Habana, Academia.
- Antich de León, R. (1986). *Metodología para la enseñanza de las Lenguas Extranjeras*. Ciudad de La Habana: Pueblo y Educación.
- Arcia, M. (2003). *Propuesta didáctica para la enseñanza-aprendizaje de la redacción en los estudios de formación de profesores de inglés del*

Instituto Superior Pedagógico de Cienfuegos Conrado Benítez: Estudio de caso. (Tesis inédita de doctorado). Universidad de Oviedo, España.

Arencibia, M. (2016) .*Métodos empleados para desarrollar la comunicación oral en inglés.* Recuperado de <http://www.monografías.com/usuario/perfiles/mariela-arencibia>

Armiñana, A. & otros. (2015). *Apuntes para la enseñanza de la lectura en las clases de lenguas extranjeras.* Evento Yayabo Ciencia 2015: III Conferencia Científica Internacional de la Universidad de Sancti Spíritus.

Arroyo, M. (2001). *Modelo didáctico para la enseñanza del inglés en*

Postgrado. (Tesis inédita de doctorado en Ciencias). Pinar del Río.

Asher, J. J. Kusudo, J. A., & de la Torre, R. (1983). *Learning a Second Language through Commands: The Second Field Test.* J. W. Oller, Jr., & P. A. Richard-Amato (Eds.), (Methods that work), 59–71.

Barbosa, A. (2018). *Estrategias de aprendizaje y su relación con el desarrollo de habilidades esenciales en inglés en estudiantes de secundaria de la institución Educativa El Bosque de Medellín, Colombia.* (Tesis inédita de maestría). Perú.

Barceló, G. (2010). *Estrategia didáctica para el proceso auditivo en la enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras.* (Tesis inédita de doctorado). Universidad de Ciencias Pedagógicas “Frank País”, Santiago de Cuba.

Bonet, M. M & Junco, T. (2003). *Las categorías del EHC en la organización de la enseñanza de lenguas extranjeras con fines específicos.* La Habana: ITM.

Brown, G. (1989). *Teaching the Spoken Language.* Edición Revolucionaria, Addison Wesley, Longman.

- Brown, D. (2001). *Teaching by principles, an interactive approach to language pedagogy*. New York.
- Brown, H. D. (2001). Theories of second language acquisition. En H.D. Brown, *Principles of language learning and teaching*, (4a edition) USA: Addison Wesley Longman.
- Brumfit, C. J. (198): *English as an International Language, English for International Communication*, Oxford Pergamon.
- Bygate, M. (1998). Theoretical perspectives in speaking. *Annual review of Applied Linguistics*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Byrne, D. (1981) *Writing* (Johnson, K. And Morrow, K). Longman.
- Byrne, D. (1988). *Teaching Writing Skills*. Longman Group UK Limited.
- Byrne, D. (1989). *Teaching oral English* .La Habana: Editorial Revolucionaria.
- Canale, Michael, & Swain, Merrill. (1996). Signos. *Fundamentos teóricos de los enfoques comunicativos.: La enseñanza de la evaluación de una segunda lengua*.
- Carless, D. (2012). *TBLT in EFL settings: Looking back and moving forward*. In A. Shehadeh & Coombe (Eds.), *Task-Based Language Learning in Foreign Language Contexts*. 340-398. Ámsterdam: John Benjamins.
- Casar, L. (2001). *Propuesta didáctica para el desarrollo de las habilidades de comprensión de lectura y expresión oral en inglés en estudiantes de ingeniería*. (Tesis inédita de doctorado). Universidad de la Habana, Cuba.
- Castro Ruz, F. (2001, 15 de marzo). Discurso pronunciado en la primera graduación del Curso Emergente de Formación de Maestros Primarios. *Granma*. p.6.
- Cassany, D., Luna, M. & y Sanz G. (1994). *Enseñar Lengua*. Barcelona: Graó.

- Clouet, R. (2010). El enfoque del Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: Unas reflexiones sobre su puesta en práctica en las facultades de traducción e interpretación en España. *Lingüística Teórica y Aplicada*. Concepción (Chile), 48 (2), II Sem, 2010, p7 1-92.
- Coll, C. (1987). En Diseños Curriculares. Educación Secundaria Obligatoria. Lenguas Extranjeras. Litografía A. Romero SA. Santa Cruz de Tenerife. 75-80.
- Consejo de Europa. (2001) *Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Madrid: Instituto Cervantes/ MEC, Anaya. Versión en español, 2002. Versión en inglés y en francés. Recuperado de http://www.cvc.cervantes.es/obref/marco/cvc_mer.pdf
- Corona. D. (1988). *El perfil de enseñanza de lenguas extranjeras a estudiantes no filólogos en la educación superior cubana*. (Tesis inédita de doctorado). Instituto Central de Ciencias Pedagógicas, La Habana.
- Corona. D. (1995). El idioma extranjero en la Educación Superior.
- Council of Europe-CEFR. (2001). *The Common European Framework of Reference for Languages*. Cambridge: Cambridge University. Press. Recuperado de www.uk.cambridge.org/elt .
- Del Risco, R (2008). *El desarrollo de la competencia comunicativa oral en el proceso de enseñanza aprendizaje del Idioma Español como segunda lengua*. (Tesis inédita de doctorado). Universidad de Granada.
- Díaz Barriga, F. & Hernández, G. (2002). *Técnicas docentes para un aprendizaje significativo, una experiencia constructivista*. México: Mc Graw – Hill.
- Díaz-Canel, M. (2010, 8 de febrero). *La universidad por un mundo mejor*. En Universidad 2010: 7mo. Congreso Internacional de Educación Superior. La Habana.

- Doff A. (1996) .*Teach English*. Cambridge University Press.
- Ellis, R. (1995): *The Study of Second Language Acquisition*. Oxford Applied Linguistics. Oxford University Press.
- Ellis, R. (2003). *Task-based language learning and teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Ellis, R. (2006). *Language learning experience as a contributor to ESOL Teacher cognition*. TESL-EJ, 10(1).
- Ellis, R. (2009). Task-based language teaching: sorting out the misunderstandings. *International Journal of Applied Linguistics*, 19, (221 – 246.)
- Enriquez, I & Pulido, A. (2006). *Un acercamiento a la enseñanza del inglés en la educación primaria*. Ciudad de La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- Enríquez, I & Otros (2010). *Integrated English Practice 1: An elementary-lower intermediate coursebook for undergraduate English teacher education in Cuba* .Editorial Pueblo y Educación. Ciudad de La Habana.
- Espinosa, N. (2005). *Propuesta de ejercicios integradores para contribuir al desarrollo de los cuatro aspectos de la actividad verbal en la lengua inglesa* .Tesis inédita de maestría. Ciudad de La Habana.
- Espinosa, R.N. & Mencía Pentón, A. M. (2014, marzo-junio). La preparación metodológica y el desarrollo de las habilidades básicas del inglés. *Pedagogía y Sociedad*, 17(39). Recuperado de <http://revistas.uniss.edu.cu/index.php/pedagogia-y-sociedad/article/view/199/152>
- Esquicha, A. (2018). Aprendizaje basado en tareas en un entorno virtual de aprendizaje para el desarrollo de producción escrita en alemán, niveles a1 y a2 MCERL, en la educación superior. Píxel-Bit. *Medios y Educación*. Nº

<http://dx.doi.org/10.12795/pixelbit.2018.i53/04.pp.61-78>

- Estaire, S. & Zanón, J. (1990). El diseño de unidades didácticas para la enseñanza de una segunda lengua. *Comunicación, lenguaje y educación*. (7-8) pp. 55-90.
- Faedo, A. (2003). *Comunicación Oral en Lenguas Añadidas: Un reto pedagógico actual*. Edic. Electrónica. Material fotocopiado.
- Fernández, (2006). *El desarrollo de las habilidades comunicativa en la lengua inglesa*. Disponible en www.monografias.com
- Figueredo, M. & coautores. *At your Pace I*. Textbook. Curso de inglés general. Ciudad de la Habana: Ed. Pueblo y educación.
- Finocchiaro, M. (1987). *The Functional-Notional Approach from Theory to Practice*. London; OUP.
- Frost, R. (2004). *A Task-based approach*. British Council. Disponible en <http://www.um.es/glosasdidacticas/doc-es/GD12/05escobar.pdf>.
- García, G. (2008). *Compendio de Pedagogía*. La Habana: Editorial Pueblo y educación.
- García, M.V & Abanto W.F (2017) *Influencia del uso de la Plataforma Virtual English en el aprendizaje de las cuatro habilidades básicas del idioma inglés, nivel pre-intermedio en el Centro de Idiomas de UPAGU*. (Tesis inédita de maestría). Universidad Privada Antonio Guillermo Urrelo. Cajamarca, Perú.
- Ginoris, O. (2003). *Didáctica y optimización del proceso de enseñanza y aprendizaje*. Programa de curso de Maestría en Educación. IPLAC.
- González, J.A (2015). *Producción oral del idioma inglés en profesionales de la salud del posgrado en la Universidad de Ciencias Médicas de Sancti*

Spíritus. (Tesis inédita de doctorado). Universidad “José Martí” de Sancti Spíritus.

Grellet, F. (1984). *Developing Reading Skills*. Cambridge: University Press.

Halim, A. (2018). *Diseño de un sistema de tareas comunicativas para el desarrollo del aspecto fónico en la expresión oral en lengua inglesa, en estudiantes de segundo año*. (Tesis inédita de maestría). Universidad Politécnica Estatal de Carchi. Ibarra, Ecuador.

Harden, M.; Laidlaw, J. M.; Ker, Jean S. & Mitchell, H. E. (1996). *Task-based learning: An educational strategy for undergraduate, postgraduate and continuing medical education*. Disponible en: <http://amee.org/getattachment/AMEE-Initiatives/ESME-Courses/AMEE-ESME-Face-to-Face-Courses/ESME/ESME-On-line-Resources-China-Dec-2015/AMEE-Guide-No-7.PDF>.

Harmer, J. (2015). *The Practice of English Language Teaching* (5ta Ed.). Essex: Pearson Education.

Hatip, F. (2005). *Task-Based Language Learning*. Turkish: School of Linguistics. Disponible en: <http://www.yde.yildiz.edu.tr/uddo/belgeler/inca-FundaHatip-TBL.htm>.

Hedge, T. (1973). *Writing without Writers*. UOP.p.15.

Herrera O, J. (2001). *Propuesta didáctica para la formación de la comprensión auditiva en los futuros licenciados en Lengua Inglesa*. Universidad de Oriente.

Howatt, A. P. R (1984). *A History of English Language Teaching*, Oxford University Press,

- Huang, D. (2016). A Study on the Application of Task-based Language Teaching Method in a Comprehensive English Class in China. *Language Teaching and Research*, 7 (1), 118-127.
- Hutchinson, Tom, W. A. (1987). *English for Specific Purposes: A learning centred approach*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Hymes, D. (1972). *On Communicative competence*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press.
- Jones, A & otros. (2001). *Phonetics and Phonology Lectures on English*. Ciudad de la Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- Junco, T. & Bonet, M. (2002). *Fundamentos teóricos para el diseño curricular de la disciplina Lengua Inglesa con fines específicos*. Cátedra de Idiomas del ITM José Martí, La Habana.
- Ki, W. W. (2000). *ICT Applications in Task-based learning*. Disponible en: http://sites.cite.hku.hk/06Ch_06E.PDF.
- Kumaravadivelu, B. (2003). *Beyond methods: Macrostrategies for language teaching*. New Haven, London: Yale University Press.
- Labarrere, G. (1988). *Pedagogía*. La Habana: Ed. Pueblo y Educación.
- Leontiev, A. N. (1979). *La Actividad en la Psicología*. Editorial Libros para la Educación, La Habana.
- Littlewood, W. (1981). *Communicative Language Teaching: An introduction*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Littlewood, W. (2014). *Communication-oriented Language Teaching: Where Are We Now? Where Do We Go From Here?* *Language Teaching*, 47 (3), 349 – 362.
- Logman Dictionary of Contemporary English. (1995). Library Cataloguing in publication data. Great Britain.

- Long, M. H. & Richard, I.C. (1987). *Methodology in TESOL: A Book of Headings*. New York: Membury House.
- Long, M. H. & Crookes, G. (1992). *Three approaches to task-based syllabus design*. TESOL Quarterly, 26, 27-56.
- Lynch, T. (1989). *Grammar in Writing*. Edingurgh.
- Manrique, C. F. (2018). *Evaluación formativa de comprensión auditiva en inglés mediada por TIC*. (Tesis inédita de maestría). Universidad de la Sabana.
- Manzano, M. (2007). *Estilos de Aprendizaje. Estrategias de Lectura y su relación con el rendimiento académico en la Segunda Lengua*. (Tesis inédita de doctorado). Universidad de Granada.
- Martí P, J. (1975). *Obras Completas*. La Habana: Editorial de Ciencias Sociales.
- Morales, B & Almanza, G.R. (agosto-noviembre, 2018). Estrategia de superación para el desarrollo de la expresión oral de la Lengua Inglesa en la Enseñanza Postgraduada. *Universidad & Ciencia*7(3), 232-247
Recuperado de <http://revistas.unica.cu/uciencia>
- Morales C. A. (1990). *Searching*. Editorial Pueblo y Educación.
- Morgan-Scott, S. M (2015). *La integración de las habilidades comunicativas y las profesionales en el proceso de la enseñanza-aprendizaje del inglés con Fines Específicos en la carrera de Ingeniería Informática*. (Tesis inédita de doctorado). Universidad de Oriente. Santiago de Cuba.
- Nation, P. (2011). *What should every ESL teacher should know?* Compass Publishing.
- Nunan, D. (1991). *Language teaching Methodology*. London; Prentice Hall.

- Nunan, D. (1993). *Task-based syllabus design: Selecting, grading, and sequencing tasks*. In G. Crookes, & S. Gass, Eds., *Tasks in a pedagogical context: Integrating theory and practice*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Nunan, D. (2004). *Task-based language teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Oxford, R. (2001). Integrated Skills in the ESL/EFL Classroom. *ESL Magazine*, 6.
- Pérez, P. I. (2011). *Propuesta de monólogos para contribuir al desarrollo de la comprensión auditiva en las clases de inglés*. (Tesis inédita de maestría). Sancti Spíritus.
- Petrovsky, A. (1980). *Psicología Evolutiva y Pedagógica*. Moscú: Progreso.
- Pyun, D. (2013). Attitudes towards Task-Based Language Learning: A Study of College Korean Language Learners. *Foreign Language Annals*, 46 (1), 108 – 121.
- Ramos, I., Echemendía, D., Pérez, F. & Francisco, M. (Enero, 2019). *Sistematización teórica sobre la solución de problemas como tendencia en la formación didáctica del licenciado en educación*, *Revista Caribeña de Ciencias Sociales*. Recuperado de <https://www.eumed.net/rev/caribe/2019/01/solucion-problemas.html>
- Raimes, A. (1978) *Focus on Composition*. OUP.
- Recino, U. & Laufer, M. (2010). *Aprendizaje basado en tareas en la enseñanza comunicativa de lenguas extranjeras*. *Edumecentro2*(3), 20-27. Recuperado de <http://www.revedumecentro.sld.cu/index.php/edumc/article/view/88/179>
- Rey R. M. (2014). *La enseñanza del inglés a través del enfoque por tareas* (tesis inédita de maestría). Universidad de Valladolid. España.

- Reyes, M. B. (2014). *La enseñanza de estrategias de aprendizaje y el mejoramiento de las habilidades de listening en los estudiantes de tercer año de bachillerato de la unidad educativa temporal "Oscar Efrén Reyes"*. (Tesis inédita de maestría) Tungurahua. Ambato Ecuador.
- Richards, J. & Rodgers, T. (1998). *Theory and Practice*. Rubicon Cambridge University Press.
- Richards, J. & Rodgers, T. (2001). *Approaches and Methods in Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Richards, J. & Rodgers, T. (2008). *Teaching Listening and Speaking from theory to Practice*. New York: Cambridge University Press.
- Richards, J. & Schmidt, R. (2002). *Longman Dictionary of Language Teaching and Applied Linguistics (3ra Ed.)*. Essex: Pearson Education.
- Richards, J. (2015). *Tactics for listening*. Second edition. Oxford University Press.
- Rivers W. (1977). *A Practical Guide to the Teaching of English Communicating*. Cambridge University Press.
- Roegiers, X. (2010). *Una pedagogía de la integración. Competencias e integración de los conocimientos en la enseñanza*. México: FCE
- Roméu, A. (2005). *El enfoque cognitivo, comunicativo y de orientación sociocultural. Dimensiones e indicadores de la competencia cognitiva, comunicativa, sociocultural*. Colección Pedagogía 2005, Palacio de Las Convenciones, La Habana.
- Rodríguez E. I. (2011) Modelo pedagógico para la formación y desarrollo de habilidades en las asignaturas Inglés I y II. *Gaceta Médica Espirituana* 5 (2).

- Rost, M. (2011) *Teaching and Researching: Listening* (Second Ed,) Great Britain: Pearson Education Limited.
- Saborit H, Texidor R& Portuondo N (2014).Sugerencias para desarrollar la escritura en las clases de inglés. *Revista Habanera de Ciencias Médicas*; 13(4):605-611 Disponible en: <http://scielo.sld.cu>.
- Saussure, F. (1970). *Curso de Lingüística General*. La Habana: Editorial Ciencias Sociales.
- Shen, Y. (2003). *Teaching postgraduate English as international communication*.
- Solé, I. (1994). *Estrategias de Lectura*. Barcelona: Aique.
- Urr Penny. (1996). Five minute Activity. *A resource book of short activities*. Cambridge University Press.
- Valdés, A., Aguirre, A., Reyes, E., Duarte, A. & Barata, A. (octubre-diciembre, 2015). Manual didáctico sobre la integración de las cuatro habilidades lingüísticas en la enseñanza del inglés. *Edumecentro7* (4).Recuperado de <http://www.revedumecentro.sld.cu>
- Van den Branden, K. (2006). *Task-based Language Education: From Theory to Practice*. Cambridge: Cambridge University.Press.
- Vigotsky, L.S. (1982).*Pensamiento y Lenguaje*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- Villalobos, J. (2001). *Didáctica de la lectoescritura en las lenguas extranjeras: una propuesta integradora*. Mérida-Venezuela: Consejo de Publicaciones de la Universidad de Los Andes.
- Widdowson, H. (1993). Innovation in Teacher Development. *Annual Review of Applied Linguistics*, 13.p.p 260 – 275.

- Willis, J. (1996). *A Framework for Task-Based Learning* (Handbooks for Language Teachers) Harlow : Longman.
- Wilkius, D. (1976): *Second Language Learning and Teaching*, Edward Arnold Ltd, London.
- Zanón, J. (enero-marzo, 1995). La enseñanza de las lenguas extranjeras mediante tareas. *Signos (14)*. [http:// www.quadernsdigitals.net](http://www.quadernsdigitals.net)
- Zheng, X. & Borg, S. (2014). Task-Based Learning and Teaching in China: Secondary Schools Teachers' Beliefs and Practices. *Language Teaching Research*, 18 (2), 205 – 221.
- Zúñiga, (2014). *Considering the use of Hot Potatoes in Reading Comprehension, Autonomy in TEFL and Learning styles*. Lenguas Modernas .Madrid .España.

ANEXO 1

Operacionalización de la variable dependiente.

Variable dependiente: Nivel de integración de las *habilidades básicas del idioma Inglés*.

Dado en, el nivel en que se expresan los conocimientos didácticos relacionados con el cómo enseñar, en el saber actuar con las habilidades básicas de la lengua, la planificación, ejecución y control de las actividades docentes

Dimensión Cognitiva:

1. Nivel de conocimiento de la fundamentación de la integración de las habilidades.
2. Calidad de la orientación de los objetivos hacia la integración de las habilidades.
3. Nivel en que las actividades *docentes* propician la integración de las habilidades.

Dimensión Actitudinal

1. Calidad de las acciones para integrar las habilidades.
2. Calidad del trabajo desplegado por el docente para mantener la motivación durante toda la clase, a partir del significado y sentido que tenga para el estudiante los contenidos que se abordan en la clase.

Dimensión Procedimental

SUB DIMENSIÓN: Acciones de **orientación** de la actividad docente

1. Hace comprender al alumno el cómo y para qué se aprende, ofreciendo diferentes caminos para ello.
2. Precisa las condiciones para el desarrollo de las actividades con el fin de practicar las habilidades básicas.

SUB DIMENSIÓN: Acciones de **ejecución** de la actividad docente

1. Utiliza situaciones comunicativas que permiten la práctica de las habilidades básicas de forma consciente y amena.
2. Garantiza una atmósfera de respeto y cooperación durante la práctica.

3. Ofrece niveles de ayuda al estudiante para que pueda de manera colectiva o individual ejercitar los contenidos.
4. Utiliza diferentes vías para el trabajo con las habilidades.
 - Trabajo en parejas
 - Trabajo en grupos
 - Trabajo de forma independiente.
5. Aprovecha las potencialidades de los contenidos para el trabajo con las habilidades básicas del idioma.
6. Comprueba cómo los alumnos se han apropiado de las acciones que le permiten desarrollar las habilidades básicas del idioma.
7. Promueve el protagonismo de los estudiantes.
8. Utiliza el idioma inglés en todo momento.

SUB DIMENSIÓN: Acciones de **control** de la actividad docente.

1. Determina el desarrollo alcanzado en el control de la actividad.
2. Calidad con que el docente propicia que sus estudiantes realicen el autocontrol y la autovaloración de sus tareas.
3. Fomenta la autoevaluación y co evaluación.

Escala de valoración del nivel de integración de las habilidades básicas del idioma Inglés.

Dimensión A: Cognitiva

Indicadores:

1. *Nivel de conocimiento de la fundamentación de la integración de las habilidades básicas del idioma inglés.*

Nivel Muy Alto. (5)

1. El docente evidencia pleno conocimiento sobre cómo llevar a cabo la integración de las habilidades básicas del idioma inglés y crea las condiciones para que siempre que sea posible, aplicarla en clases.

Nivel Alto. (4)

1. El docente muestra algunas limitaciones en el conocimiento sobre la fundamentación de la integración de las habilidades básicas del idioma inglés, pero es sistemático en el trabajo con la integración en clases.

Nivel Medio (3)

1. El docente muestra limitaciones en el conocimiento sobre la fundamentación de la integración de las habilidades básicas del idioma inglés, y no es sistemático en el trabajo con la integración en clases.

Nivel Bajo. (2)

1. El docente muestra limitaciones en el conocimiento sobre la fundamentación de la integración de las habilidades básicas del idioma inglés y pocas veces trabaja la integración en clases.

Nivel Muy Bajo. (1)

1. El docente muestra limitaciones en el conocimiento sobre la fundamentación de la integración de las habilidades básicas del idioma inglés y no trabaja la integración de estas en clases.

2. Calidad de la orientación de los objetivos hacia la integración de las habilidades.

Nivel Muy Alto. (5)

2. El docente orienta correctamente los objetivos hacia la integración de las habilidades.

Nivel Alto. (4)

2. El docente orienta adecuadamente los objetivos hacia la integración de las habilidades.

Nivel Medio (3)

2. El docente presenta dificultades a la hora de orientar los objetivos hacia la integración de las habilidades.

Nivel Bajo. (2)

2. El docente presenta grandes dificultades a la hora de orientar los objetivos hacia la integración de las habilidades.

Nivel Muy Bajo. (1)

2. El docente no orienta el contenido de forma adecuada.

3. Nivel en que las actividades de aprendizaje propician la integración de las habilidades.

Nivel Muy Alto. (5)

3. Las actividades de aprendizaje siempre propician la integración de las habilidades básicas.

Nivel Alto. (4)

3. Las actividades de aprendizaje casi siempre propician la integración de las habilidades básicas.

Nivel Medio. (3)

3. Las actividades de aprendizaje algunas veces propician la integración de las habilidades básicas.

Nivel Bajo. (2)

3. Las actividades de aprendizaje casi nunca propician la integración de las habilidades básicas.

Nivel Muy Bajo. (1)

3. Las actividades de aprendizaje no propician la integración de las habilidades básicas.

Dimensión B: Actitudinal.

Indicadores:

1 *Calidad de las acciones para integrar las habilidades.*

Nivel Muy Alto. (5)

1. Se evidencia mucha calidad en las acciones para integrar las habilidades.

Nivel Alto. (4)

1. Se evidencia calidad en las acciones para integrar las habilidades.

Nivel Medio (3)

1. Se evidencian limitaciones en las acciones para integrar las habilidades.

Nivel Bajo. (2)

1. Poca preparación en las acciones para integrar las habilidades.

Nivel Muy Bajo. (1)

1. Mala preparación en las acciones para integrar las habilidades.

2. *Calidad del trabajo desplegado por el docente para mantener la motivación durante toda la clase, a partir del significado y sentido que tenga para el estudiante los contenidos que se abordan en la clase.*

Nivel Muy Alto. (5)

2. Se emplean técnicas para la motivación inicial hacia la integración de habilidades.

Nivel Alto. (4)

2. La motivación inicial hacia la integración de habilidades se hace sin empleo de técnicas.

Nivel Medio (3)

2. Se evidencian limitaciones para la motivación inicial hacia la integración de habilidades.

Nivel Bajo. (2)

2. No siempre se motiva inicialmente hacia la integración de habilidades.

Nivel Muy Bajo. (1)

2. No se motiva inicialmente hacia la integración de habilidades.

Dimensión C: Procedimental

Sub-dimensión C.1 Etapa de orientación

Indicadores:

1. *Hace comprender al alumno el cómo y para qué se aprende, ofreciendo diferentes caminos para ello.*

Nivel Muy Alto. (5)

1. Se emplean técnicas para que el docente indique a los estudiantes qué, cómo, por qué y para qué y bajo qué condiciones deben de integrarse las habilidades básicas del inglés.

Nivel Alto. (4)

1. El docente indica a los estudiantes qué, cómo y para qué se deben integrar las habilidades básicas.

Nivel Medio (3)

1. El docente indica a los estudiantes de qué forma se deben integrar las habilidades básicas del inglés.

Nivel Bajo. (2)

1. No siempre el docente indica a los estudiantes de qué forma se deben integrar las habilidades básicas del inglés.

Nivel Muy Bajo. (1)

1. El docente no indica a los estudiantes de qué forma se deben integrar las habilidades básicas del inglés.

2 .Precisa las condiciones para el desarrollo de las actividades con el fin de practicar las habilidades básicas de manera integrada.

Nivel Muy Alto. (5)

2 .El docente siempre precisa las condiciones para el desarrollo de las actividades con el fin de practicar las habilidades básicas de manera integrada.

Nivel Alto. (4)

2.El docente casi siempre precisa las condiciones para el desarrollo de las actividades con el fin de practicar las habilidades básicas de manera integrada.

Nivel Medio (3)

2. El docente no siempre precisa las condiciones para el desarrollo de las actividades con el fin de practicar las habilidades básicas de manera integrada.

Nivel Bajo. (2)

2.El docente casi nunca precisa las condiciones para el desarrollo de las actividades con el fin de practicar las habilidades básicas de manera integrada.

Nivel Muy Bajo. (1)

2 El docente no precisa las condiciones para el desarrollo de las actividades con el fin de practicar las habilidades básicas de manera integrada.

Sub-dimensión C.2: Etapa de ejecución

Indicadores:

1. *Utiliza situaciones comunicativas que permiten la práctica de las habilidades básicas de forma consciente y amena.*

Nivel Muy Alto. (5)

1.El docente siempre utiliza situaciones comunicativas que permiten la práctica de las habilidades básicas de forma consciente y amena.

Nivel Alto. (4)

1.El docente casi siempre utiliza situaciones comunicativas que permiten la práctica de las habilidades básicas de forma consciente y amena.

Nivel Medio (3)

1. El docente algunas veces utiliza situaciones comunicativas que permiten la práctica de las habilidades básicas de forma consciente y amena.

Nivel Bajo. (2)

1.El docente casi nunca utiliza situaciones comunicativas que permiten la práctica de las habilidades básicas de forma consciente y amena.

Nivel Muy Bajo. (1)

1. El docente nunca utiliza situaciones comunicativas que permiten la práctica de las habilidades básicas de forma consciente y amena.

2. *Garantiza una atmósfera de respeto y cooperación durante la práctica.*

Nivel Muy Alto. (5)

2 .El docente siempre garantiza una atmósfera de respeto y cooperación durante la práctica.

Nivel Alto. (4)

2 .El docente casi siempre garantiza una atmósfera de respeto y cooperación durante la práctica.

Nivel Medio (3)

2 .El docente algunas veces garantiza una atmósfera de respeto y cooperación durante la práctica.

Nivel Bajo. (2)

2 .El docente casi nunca garantiza una atmósfera de respeto y cooperación durante la práctica.

Nivel Muy Bajo. (1)

2. El docente nunca garantiza una atmósfera de respeto y cooperación durante la práctica.

3. *Ofrece niveles de ayuda al estudiante para que pueda de manera colectiva o individual ejercitar los contenidos.*

Nivel Muy Alto. (5)

3.El docente siempre ofrece niveles de ayuda al estudiante para que pueda de manera colectiva o individual ejercitar los contenidos.

Nivel Alto. (4)

3.El docente casi siempre ofrece niveles de ayuda al estudiante para que pueda de manera colectiva o individual ejercitar los contenidos.

Nivel Medio (3)

3.El docente algunas veces ofrece niveles de ayuda al estudiante para que pueda de manera colectiva o individual ejercitar los contenidos.

Nivel Bajo. (2)

3. El docente casi nunca ofrece niveles de ayuda al estudiante para que pueda de manera colectiva o individual ejercitar los contenidos.

Nivel Muy Bajo. (1)

3. El docente nunca ofrece niveles de ayuda al estudiante para que pueda de manera colectiva o individual ejercitar los contenidos.

4. Utiliza diferentes vías para el trabajo con las habilidades (Trabajo en parejas, grupos y de forma independiente).

Nivel Muy Alto. (5)

4 .El docente siempre utiliza diferentes vías para el trabajo con las habilidades (Trabajo en parejas, grupos y de forma independiente).

Nivel Alto. (4)

4. El docente casi siempre utiliza diferentes vías para el trabajo con las habilidades (Trabajo en parejas, grupos y de forma independiente).

Nivel Medio (3)

4. El docente no siempre utiliza diferentes vías para el trabajo con las habilidades (Trabajo en parejas, grupos y de forma independiente).

Nivel Bajo. (2)

4.El docente casi nunca utiliza diferentes vías para el trabajo con las habilidades de forma integradora (Trabajo en parejas, grupos y de forma independiente).

Nivel Muy Bajo. (1)

4. El docente no utiliza diferentes vías para el trabajo con las habilidades de forma integradora. (Trabajo en parejas, grupos y de forma independiente).

5 Aprovecha las potencialidades de los contenidos para el trabajo con las habilidades básicas del idioma.

Nivel Muy Alto. (5)

5 .El docente siempre aprovecha las potencialidades de los contenidos para el trabajo con las habilidades básicas del idioma.

Nivel Alto. (4)

5. El docente casi siempre aprovecha las potencialidades de los contenidos para el trabajo con las habilidades básicas del idioma.

Nivel Medio (3)

5. El docente no siempre aprovecha las potencialidades de los contenidos para el trabajo con las habilidades básicas del idioma.

Nivel Bajo. (2)

5.El docente casi nunca aprovecha las potencialidades de los contenidos para el trabajo con las habilidades básicas del idioma.

Nivel Muy Bajo. (1)

5. El docente no aprovecha las potencialidades de los contenidos para el trabajo con las habilidades básicas del idioma.

6. Comprueba cómo los alumnos se han apropiado de las acciones que le permiten desarrollar las habilidades básicas del idioma.

Nivel Muy Alto. (5)

6 .El docente siempre comprueba cómo los alumnos se han apropiado de las acciones que le permiten desarrollar las habilidades básicas del idioma.

Nivel Alto. (4)

6.El docente casi siempre comprueba cómo los alumnos se han apropiado de las acciones que le permiten desarrollar las habilidades básicas del idioma.

Nivel Medio (3)

6. El docente no siempre comprueba cómo los alumnos se han apropiado de las acciones que le permiten desarrollar las habilidades básicas del idioma.

Nivel Bajo. (2)

6.El docente casi nunca comprueba cómo los alumnos se han apropiado de las acciones que le permiten desarrollar las habilidades básicas del idioma.

Nivel Muy Bajo. (1)

6. El docente no comprueba cómo los alumnos se han apropiado de las acciones que le permiten desarrollar las habilidades básicas del idioma.

7. Promueve el protagonismo de los estudiantes.

Nivel Muy Alto. (5)

7 .El docente siempre promueve el protagonismo de los estudiantes.

Nivel Alto. (4)

7.El docente casi siempre promueve el protagonismo de los estudiantes.

Nivel Medio (3)

7. El docente no siempre promueve el protagonismo de los estudiantes.

Nivel Bajo. (2)

7. El docente casi nunca promueve el protagonismo de los estudiantes.

Nivel Muy Bajo. (1)

7. El docente no promueve el protagonismo de los estudiantes.

8. Utiliza el idioma inglés en todo momento

Nivel Muy Alto. (5)

8 .El docente utiliza el idioma inglés en todo momento

Nivel Alto. (4)

8.El docente en ocasiones hace aclaraciones en español.

Nivel Medio (3)

8. El docente frecuentemente hace aclaraciones en español.

Nivel Bajo. (2)

8. El docente casi siempre hace aclaraciones en español.

Nivel Muy Bajo. (1)

8. El docente siempre hace aclaraciones en español.

SUB DIMENSIÓN: Acciones de **control** de la actividad docente.

1. *Determina el desarrollo alcanzado en el control de la actividad.*

Nivel Muy Alto. (5)

1 .El docente siempre determina el desarrollo alcanzado en el control de la actividad.

Nivel Alto. (4)

1.El docente casi siempre determina el desarrollo alcanzado en el control de la actividad.

Nivel Medio (3)

1. El docente no siempre determina el desarrollo alcanzado en el control de la actividad.

Nivel Bajo. (2)

1.El docente casi nunca determina el desarrollo alcanzado en el control de la actividad.

Nivel Muy Bajo. (1)

1. El docente no determina el desarrollo alcanzado en el control de la actividad.

2. *Fomenta la autoevaluación y co evaluación.*

Nivel Muy Alto. (5)

2. El docente siempre fomenta la autoevaluación y co evaluación.

Nivel Alto. (4)

3. El docente casi siempre fomenta la autoevaluación y co evaluación.

Nivel Medio (3)

4. El docente algunas veces fomenta la autoevaluación y co evaluación.

Nivel Bajo. (2)

5. El docente casi nunca fomenta la autoevaluación y co evaluación.

.Nivel Muy Bajo. (1)

2 El docente nunca fomenta la autoevaluación y co evaluación.

Para la evaluación integral de la variable dependiente en cada sujeto de investigación se determinó:

Niveles	
Muy alto(5)	Cuando todos los indicadores de cada dimensión se sitúan en este nivel.
Alto(4)	Cuando todos los indicadores de cada dimensión se sitúan en este nivel.
Medio(3)	Cuando todos los indicadores de cada dimensión se sitúan en este

	nivel.
Bajo(2)	Cuando todos los indicadores de cada dimensión se sitúan en este nivel.
Muy Bajo(1)	Cuando todos los indicadores de cada dimensión se sitúan en este nivel.

ANEXO 2

GUÍA DE OBSERVACIÓN A CLASES.

Objetivos: Comprobar el proceder didáctico de los profesores relacionados con el desarrollo de las habilidades básicas del inglés.

Conocer el desempeño de los estudiantes en clases.

Nombre del profesor: _____ Categoría docente: _____

Grado científico: _____ Nivel impartido: _____ Grupo: _____

Matrícula: _____ Asistencia: _____

No	Aspectos a observar	Se observa	No se observa	Observaciones generales
I	<i>Dimensión Cognitiva:</i>			
1	<i>Nivel de conocimiento de la fundamentación de la integración de las habilidades.</i>			
2	<i>Calidad de la orientación de los objetivos hacia la integración de las habilidades.</i>			
3	<i>Nivel en que las actividades docentes propician la integración de las habilidades.</i>			
II	<i>Dimensión Actitudinal</i>			
1	<i>Calidad de las acciones para integrar</i>			

	<i>las habilidades.</i>			
2	Calidad del trabajo desplegado por el docente para mantener la motivación durante toda la clase, a partir del significado y sentido que tenga para el estudiante los contenidos que se abordan en la clase.			
II	<i>Dimensión Procedimental</i>			
I	SUB DIMENSIÓN: Acciones de orientación de la actividad docente			
1	Hace comprender al alumno el cómo y para qué se aprende, ofreciendo diferentes caminos para ello.			
2	Precisa las condiciones para el desarrollo de las actividades con el fin de practicar las habilidades básicas <i>de manera integrada</i> , las vías de control y autocontrol de los resultados			
II	SUB DIMENSIÓN: Acciones de ejecución de la actividad docente			
1	Utiliza situaciones comunicativas que permiten la práctica de las habilidades básicas de forma consciente y amena.			
2	Garantiza una atmósfera de respeto y cooperación durante la práctica.			
3	Ofrece niveles de ayuda al estudiante para que pueda de manera colectiva o individual ejercitar los contenidos.			
4	Utiliza diferentes vías para el trabajo con las habilidades. - Trabajo en parejas. - Trabajo en grupos.			

	- Trabajo de forma independiente.			
5	Aprovecha las potencialidades de los contenidos para el trabajo con las habilidades básicas del idioma.			
6	Comprueba cómo los alumnos se han apropiado de las acciones que le permiten desarrollar las habilidades básicas del idioma.			
7	Promueve el protagonismo de los estudiantes.			
8	Utiliza el idioma inglés en todo momento.			
III	SUB DIMENSIÓN: Acciones de control de la actividad docente.			
1	Determina el desarrollo alcanzado en el control de la actividad.			
2	Fomenta la autoevaluación y co evaluación.			

ANEXO 2b.

Análisis de los resultados de la observación a clases.

No	Aspectos a observar	Se observa	No se observa	Observaciones generales
I	<i>Dimensión Cognitiva:</i>			
1	Nivel de conocimiento de la fundamentación de la integración de las habilidades.	10	--	

2	Calidad de la orientación de los objetivos hacia la integración de las habilidades.	8	2	
3	Nivel en que las actividades docentes propician la integración de las habilidades.	7	3	
II	<i>Dimensión Actitudinal</i>			
1	Calidad de las acciones para integrar las habilidades.	7	3	
2	Calidad del trabajo desplegado por el docente para mantener la motivación durante toda la clase, a partir del significado y sentido que tenga para el estudiante los contenidos que se abordan en la clase.	10	-	
II	<i>Dimensión Procedimental</i>			
I	SUB DIMENSIÓN: Acciones de orientación de la actividad docente			
1	Hace comprender al alumno el cómo y para qué se aprende, ofreciendo diferentes caminos para ello.	8	2	
2	Precisa las condiciones para el desarrollo de las actividades con el fin de practicar las habilidades básicas.	8	2	
II	SUB DIMENSIÓN: Acciones de ejecución de la actividad docente			
1	Utiliza situaciones comunicativas que permiten la práctica de las habilidades básicas de forma consciente y amena.	7	3	
2	Garantiza una atmósfera de respeto y cooperación durante la práctica.	10	-	
3	Ofrece niveles de ayuda al estudiante para que pueda de manera colectiva o	3	7	

	individual ejercitar los contenidos.			
4	Utiliza diferentes vías para el trabajo con las habilidades. - Trabajo en parejas. - Trabajo en grupos. - Trabajo de forma independiente.	10	-	
5	Aprovecha las potencialidades de los contenidos para el trabajo con las habilidades básicas del idioma.	8	2	
6	Comprueba cómo los alumnos se han apropiado de las acciones que le permiten desarrollar las habilidades básicas del idioma.	9	1	
7	Promueve el protagonismo de los estudiantes.	9	1	
8	Utiliza el idioma inglés en todo momento.	6	4	
III	SUB DIMENSIÓN: Acciones de control de la actividad docente.			
1	Determina el desarrollo alcanzado en el control de la actividad.	8	2	
2	Fomenta la autoevaluación y coevaluación.	5	5	

ANEXO 3

Encuesta aplicada a estudiantes

Cuestionario a estudiantes

Objetivo: Obtener información sobre el conocimiento del inglés que tenían los estudiantes, sus motivaciones, necesidades, intereses, opiniones y expectativas en cuanto al aprendizaje del idioma

Compañero estudiante:

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

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

1. Te sientes motivado para aprender inglés en las clases? Si_____ No_____.

2. Antes de comenzar a trabajar en una actividad, tu profesor te orienta lo que vas a hacer y cómo lo harás? Si_____ No_____ En ocasiones_____.

3. Las actividades que planifica tu profesor de inglés permiten la práctica de la:

Habilidades básicas	Siempre	A veces	Nunca
Escuchar			
Hablar			
Leer			
Escribir			

4. En las clases de la asignatura se establece 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			

5. Marque con una X lo que consideres más difícil para ti en inglés. Argumente su respuesta.

___ escuchar.

___ hablar.

___ leer.

___ escribir.

6. En los ejercicios que planifica tu profesor para la clase de inglés, tu puedes:

Aspectos de la actividad verbal	Siempre	A veces	Nunca
Hablar y luego escribir			
Leer y hablar			
Leer y escribir			
Escuchar y escribir.			
Escuchar, hablar, leer y escribir.			

7. Marque con una X los adjetivos que mejor describan las actividades planificadas por tu profesor:

___ Amenas

___ Interesantes

___ Entretenidas

___ Difíciles

_____ Aburridas

_____ Otros

8. Cuando realizas los ejercicios en clases puedes:

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

ANEXO 3b

Resultados de la encuesta aplicada a estudiantes

1. El 100% de los encuestados plantea que está motivado para aprender inglés.
2. 60 de los encuestados (62,5%) plantean que el profesor orienta lo que van a hacer y cómo lo harán. 36 estudiantes (37,5%) opinan que no se realiza esta orientación.
3. Las actividades que planifica tu profesor de inglés permiten la práctica de:

Habilidades básicas	Siempre	A veces	Nunca
Escuchar	73 (76%)	23 (24%)	—
Hablar	96 (100%)	—	—
Leer	—	89 (92,7%)	7 (7,3%)
Escribir	—	26	70

		(27,1%).	(72,9%)
--	--	----------	---------

4. En las clases de la asignatura se establece el trabajo de forma tal que tú puedas practicar el idioma.

Vías	Siempre	A veces	Nunca
Individualmente	20 (20,8%)	67 (69,8%)	9 (9,4%)
Con un mismo compañero de aula	48 (50%)	40 (41,7%)	8 (8,3%)
Con varios compañeros de aula	42 (43,8%)	25 (26%)	29 (30,2%)
En pequeños grupos	10 (10,4%)	30 (31,3%)	56 (58,3%)

5. Marque con una X lo que consideres más difícil para ti en inglés. Argumente su respuesta.

___ escuchar. 48 estudiantes (50%)

___ hablar. -----

___ leer. 17 estudiantes (17,7%)

___ escribir. 31 estudiantes (32,3%)

6. En los ejercicios que planifica tu profesor para la clase de inglés, tu puedes:

Aspectos de la actividad verbal	Siempre	A veces	Nunca
---------------------------------	---------	---------	-------

Hablar y luego escribir	20 (20,8%)	38 (39,6%)	38 (39,6%)
Leer y hablar	35 (36,5%)	50 (52,1%)	11 (11,5%)
Leer y escribir	34 (35,4%)	40 (41,6%)	22 (23%)
Escuchar y escribir.	68 (70,8%)	28 (29,2%)	_____
Escuchar, hablar, leer y escribir.	_____	15 (15,6%)	81 (84,4%)

7. Marque con una X un adjetivos que mejor describa las actividades planificadas por tu profesor:

Amenas _____ Interesantes 20 estudiantes (20,8%)
 Entretenidas 18 estudiantes (18,8%) Dificiles 28 estudiantes (29,2%)
 Aburridas 15 estudiantes (15,6%) Otros 15 estudiantes (15,6%)

8. Cuando realizas los ejercicios en clases puedes:

Indicadores.	Siempre	A veces	Nunca
Evaluar tu trabajo.	45 (46,8%)	28 (29,2%)	23 (24%)

Evaluar el trabajo de tus compañeros	20 (20,8%)	33 (34,4%)	43 (44,8%)
Evaluar el trabajo del grupo	14 (14,6%)	62 (64,6%)	20 (20,8%)

Entrevista a profesores del Centro de Idiomas de la Universidad José Martí de Sancti Spíritus.

Objetivos: Conocer el dominio metodológico de los docentes en torno al desarrollo de las habilidades básicas del inglés de forma integradora.

Conocer el nivel de motivación de los alumnos hacia el inglés.

La presente entrevista forma parte de una investigación que se lleva a cabo dirigida a mejorar nuestro trabajo con relación al desarrollo de las habilidades básicas del idioma inglés. Es del interés del investigador, conocer sus criterios acerca de cómo trabaja usted las habilidades básicas del idioma, así como el nivel de motivación de sus estudiantes por aprender esta lengua.

Le pedimos responda las preguntas con absoluta sinceridad.

Muchas gracias.

1. Datos personales

1.1. Años de experiencia como profesor de idioma inglés _____

1.2. Categoría docente: _____

1.3. Grado científico: _____

Cuestionario:

1. ¿Cómo logra Ud. la integración de las habilidades?
2. ¿Considera adecuadas las acciones que Ud. realiza?
3. ¿Considera Ud. que sus alumnos se sienten motivados con sus actividades?
4. Emplea Ud. diferentes vías para integrar las habilidades. De ser positiva la respuesta, enuncie la periodicidad (En todas las clases, Frecuentemente, Esporádicamente, Nunca).
5. Emplea Ud. los diversos tipos de evaluación

ANEXO 5

Prueba Pedagógica de Diagnóstico Inicial

Objetivo: Obtener información acerca del nivel que presentaban los estudiantes que conformaban la muestra, relacionado con las habilidades básicas del inglés

Name: _____ Group: _____

I_ Reading

Read the texts carefully and answer the questions below.

Jose Martí Revolution Square is a great place to visit. It is 72,000 square meters size. There is a museum, Jose Martí Memorial with lots of interesting objects. You can see a lot of Havana's famous buildings from the top of the tower because it is 109m high. The National Library, many government ministries, many cultural institutions and other buildings are near it. The memorial opens from 9.00 a.m. to 6.00 p.m. every day.

The Cuban Capitol building is located on Prado Street on the border of Old Havana and Central Havana. There are two amazing things in this place: The Republic, a bronze sculpture of 15m high and a diamond that represents the 0 km of the National Road. It is similar to the US Capitol in Washington DC. The area is great for sightseeing, shopping, visiting museums, eating, etc. Some popular buildings are located near the Capitol: Alicia Alonso Theatre, Kid Chocolate sport centre, Yara cinema, Central Park, China Town, etc.

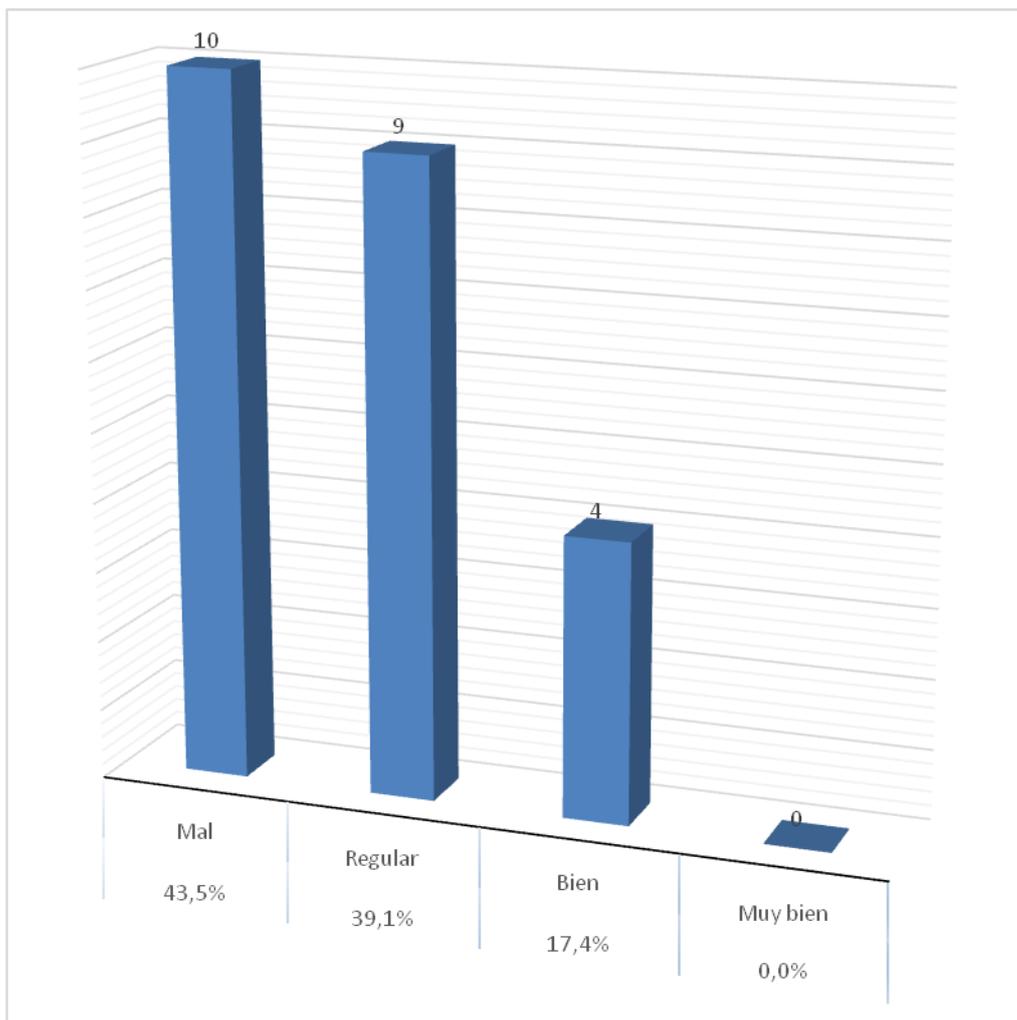
- a) Is there a museum at the Revolution Square?
- b) What places can you find near the Square?
- c) When does José Martí memorial open?
- d) Where is the Capitol?
- e) Does the Capitol have a big sculpture?
- f) What can you do near the Capitol?

II- Writing

Tell us something about your life.

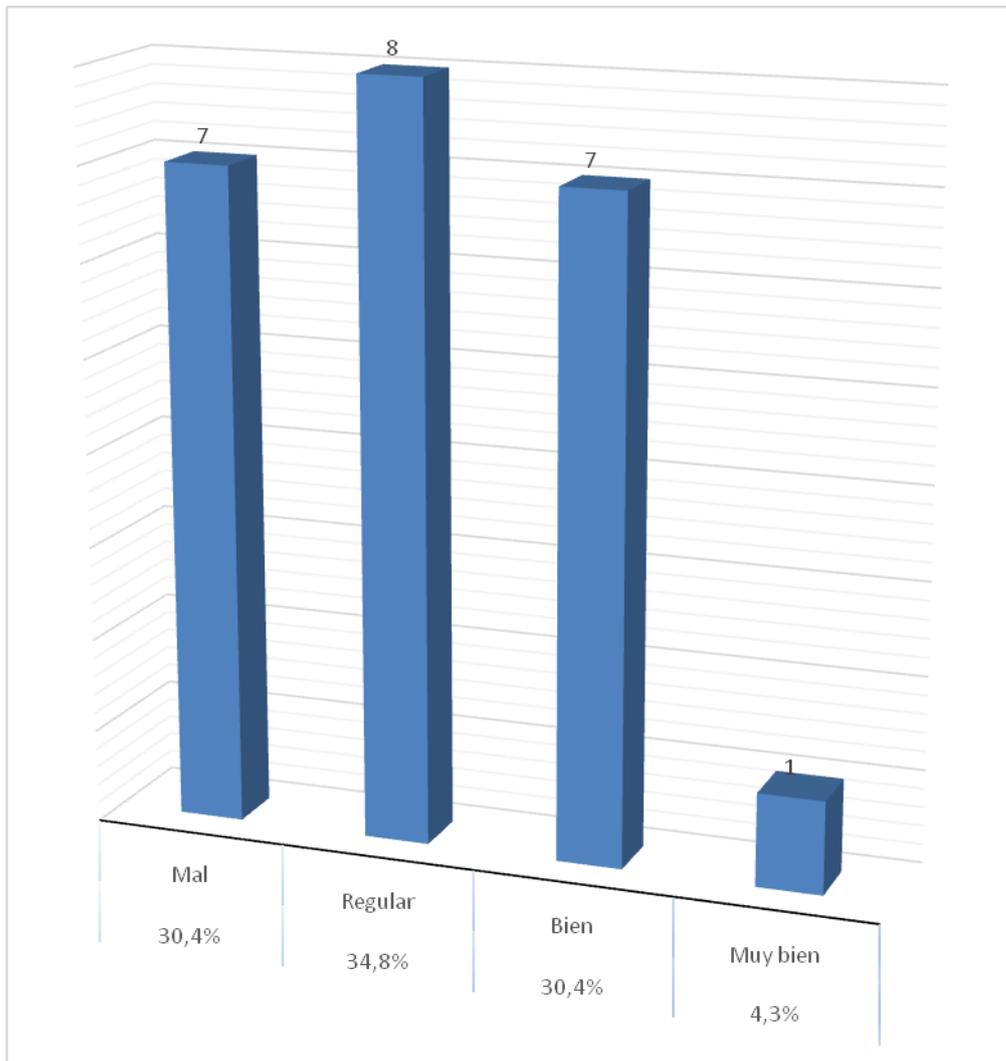
ANEXO 6

Resultados alcanzados por la muestra en la prueba pedagógica de diagnóstico inicial respecto a la habilidad escuchar.



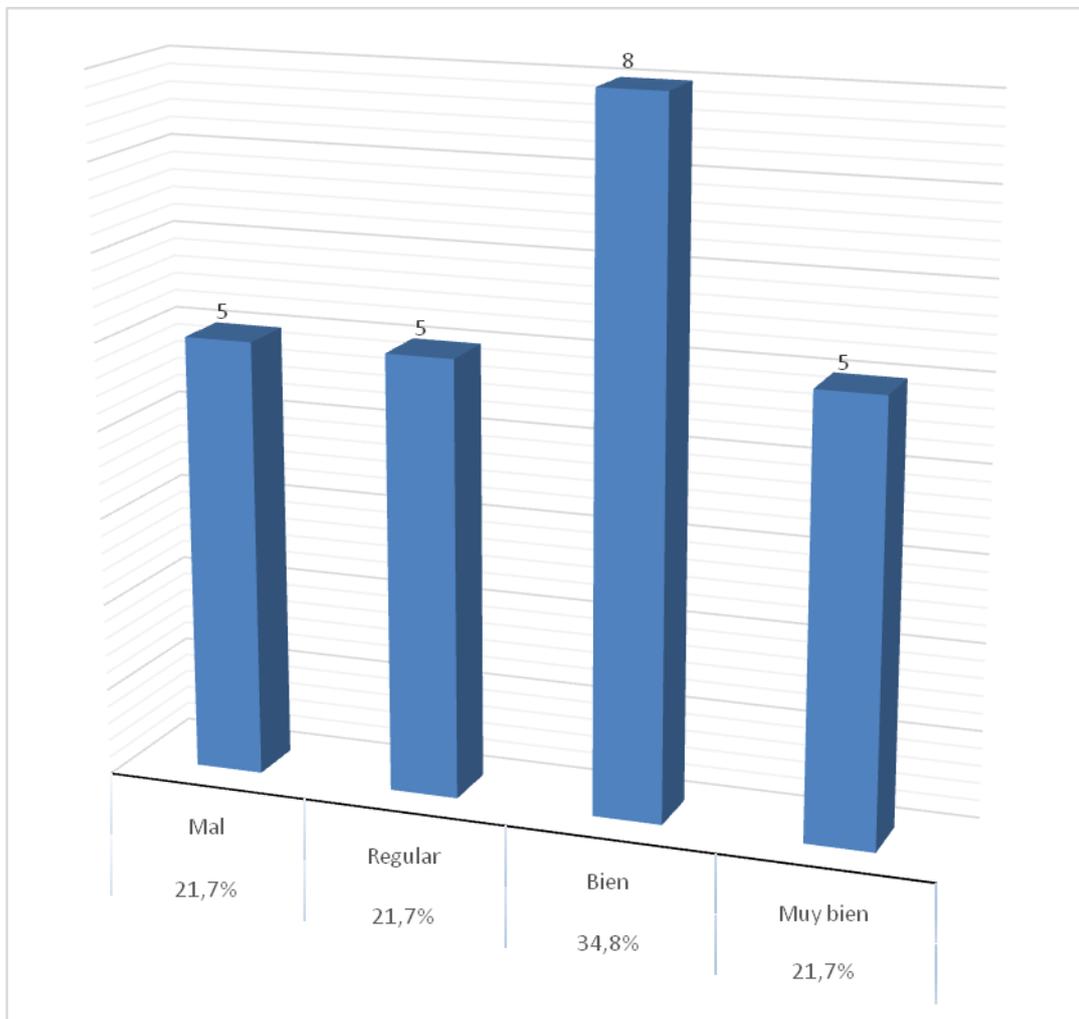
ANEXO 7

Resultados alcanzados por la muestra en la prueba pedagógica de diagnóstico inicial respecto a la habilidad leer.



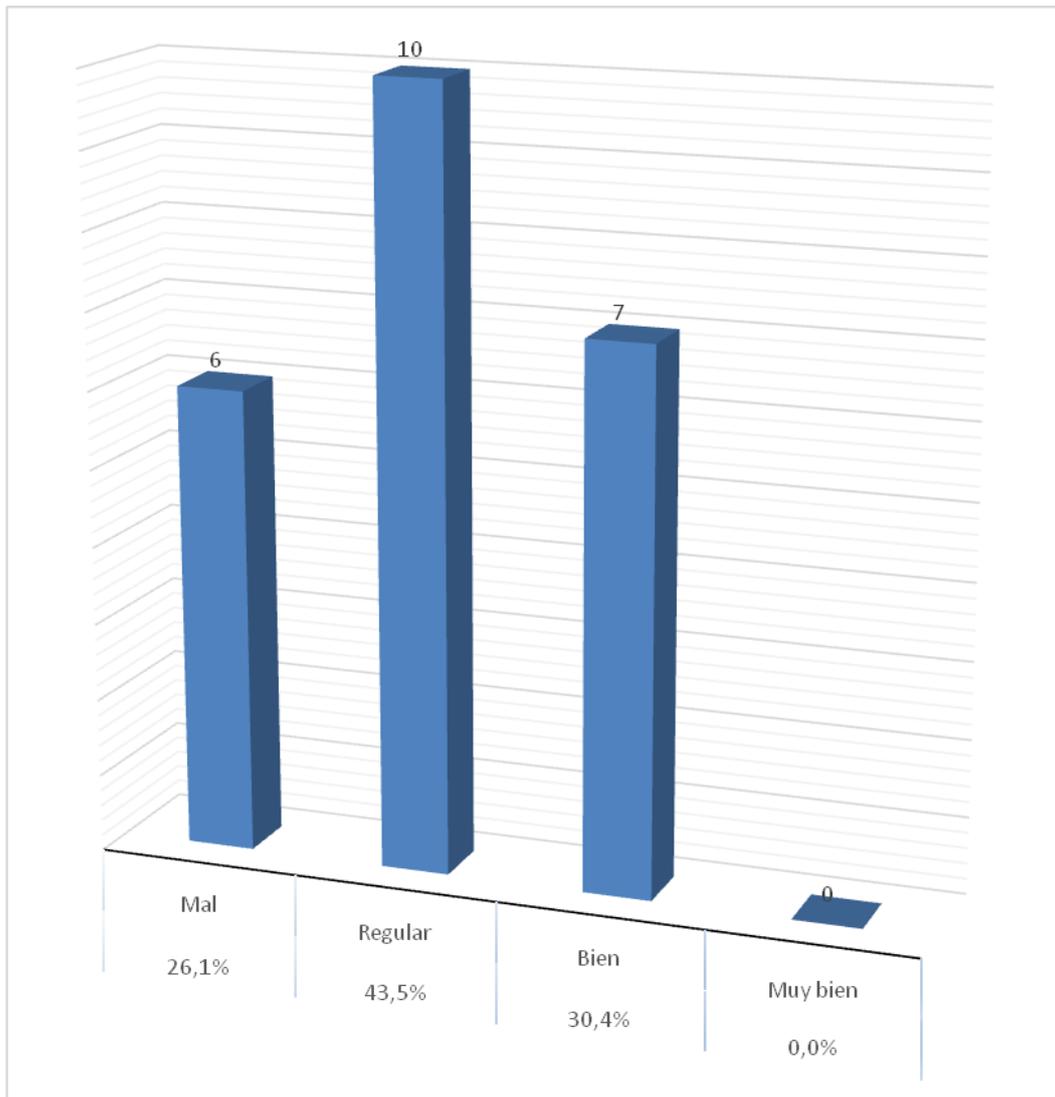
ANEXO 8

Resultados alcanzados por la muestra en la prueba pedagógica de diagnóstico inicial respecto a la habilidad hablar.



ANEXO 9

Resultados alcanzados por la muestra en la prueba pedagógica de diagnóstico inicial respecto a la habilidad escribir.



ANEXO 10

Guía para la revisión de documentos

Objetivos:

1. Constatar cómo se aborda la problemática sobre el estudio de habilidades básicas.
2. Estudiar la relación entre las diferentes habilidades básicas.
3. Identificar el contenido apropiado para introducir las actividades que contribuyen al desarrollo de las habilidades básicas de forma integradora.

Aspectos a valorar en el programa:

- Objetivos
- Medios de enseñanza empleados en función del desarrollo de las habilidades básicas
- Tratamiento dado a las habilidades básicas del inglés
- Formas de evaluación.

Aspectos a valorar en el libro de texto y cuaderno de trabajo.

- Objetivos
- Contenidos
- Actividades de aprendizaje o tareas dirigidas al desarrollo de las habilidades básicas del idioma inglés que proponen

ANEXO 11

Otros ejercicios de la propuesta de actividades.

Activity 6

Unit 6: Towns and cities.

Objective: Integrate the specific abilities of English language in order to develop communicative competence in students.

Organization: Individual and Group Work.

Time: 90 minutes

➤ Orientation of the Activity: To explain what they are going to do, how, when, where and why they are going to do the activity.

➤ Practice:

Task 1: Talk about important places in Sancti Spíritus and mention your favourite ones.

Task 2: Read this text about an important place in Cuba.

An Experimental Center

The Botanical Garden of Cienfuegos with a collection of 200 species of trees and plants is considered one of the best in America. It is located near "Pepito Tey" sugar mill. In the 20th Century, the owner of the sugar mill which at the time was called "Soledad" founded the garden as an experimental center for the improvement of sugar cane and also for the study of plants, for the benefit of the sugar mill and other institutions. After the Triumph of the Revolution, Cuban agronomists took over the maintenance of the garden and its strange species. Among the strange trees grown in it, visitors will have the opportunity to admire Sri Lanka's national tree, which blooms only once and then dies. Nowadays the garden is placed under the patronage of the Cuban Academy of Sciences.

2.1) Read the text again and say true (t), false (f) or it doesn't say (IDS).

___ The Botanical Garden is situated in the central region of Cuba.

___ The Botanical Garden of Cienfuegos is unknown in America.

___ The Botanical Garden was founded in this century.

___ Cuban agronomists worked in this garden.

___ People from Sri Lanka visit this botanical garden every year.

Task 3: A friend of yours who lives in another country comes to Cuba in July and sent you an email asking you some pieces of advice about the places she / he could visit. Write him/her an e mail with this information.

Task 4: Watch a video segment belonging to Unit 6 "At the tourist information centre" of the CD ROM and work on this:

Before watching and listening (oral discussion)

4.1) Discuss this with your classmates and teacher

What kind of information do you expect to find in this video segment?

How many people participate on this conversation?

Where this conversation takes place?

While watching and listening

4.2) Check if your prediction were right.

4.3) Watch the video. Underline if the sentences are true (T) or false (F).

- a) T F It's Friday today.
- b) T F Monday is a holiday.
- c) T F Emma gives Sophie a map.
- d) T F Emma and Sophie arrange to meet on Saturday.
- e) T F The botanic gardens are closed on Saturday.

a) Sophie wants to visit:
_____ a museum

_____ her parents

_____ a school in Oxford.

b) Emma invites her to go to _____ a café in a botanic garden.

_____ her house

_____ Pembroke Street.

Task 5: Act out the conversation. Use real information.

- Control: Check how your students do the activities, correct the mistakes;
- Select the most creative ones.
- Evaluating the activity. (The activity can be done in Spanish).
- Students evaluate their own progress in this way :

They write in a piece of paper their opinion about the activity, what they learned and the things they would like to include in this activity.

Activity 7

Unit 7: Love it, like it, hate it!

Objective: Integrate the specific abilities of English language in order to develop communicative competence in students.

Organization: Individual and Group Work.

Time: 90 minutes

- Orientation of the Activity : To motivate the students

To explain what they are going to do; how, when, where and why they are going to do the activity.

➤ Practice:

Task 1: Talk about some activities you like to do in your free time.

Example. Go to the theater.

Go to the park.

Task 2: Write a paragraph about the things you like and dislike. (Give reasons.)

Task 3: Read the paragraph in front of the classroom. (The rest of the group writes as many sentences as they can to explain what the reader likes or dislikes to do).

Task 4: Set a situation:

4.1. Imagine you are studying English in Oxford in the same school where Emma and Sophie work. Which of these women would you like to have as your teacher? Why?

4.2. Watch a video segment belonging to Unit 7: "Asking for and giving directions" of the CD ROM and work on this:

Before watching and listening (oral discussion)

4.3) What would you expect to find in the dialogue?

While watching and listening

4.4). Check if your prediction were right.

4.5.) Complete the statements:

a) Sophie needs to find: _____

b) Emma and Sophie like _____

c) Emma hates _____

d) Phil doesn't like _____

e) Phil and his wife like_____

4.6) Watch the video. Say true (T) or false (F). Correct the false ones.

_____ The Botanic Gardens are near a college.

_____ Sophie likes the modern art museum.

_____ Phil's favourite football team is Chelsea.

_____ Phil's favourite animals are dogs.

_____ Phil doesn't eat meat.

_____ It's Phil's birthday today.

_____ They decide to meet at Phil and Emma's house tomorrow.

After watching and listening

4.7) Put the events in correct order:

___ Emma invites Sophie to Phil's birthday.

___ Phil offers Sophie a piece of cake.

___ They talk about the things they like and dislike.

___ Sophie needs to find the Botanic Garden.

Task 5: Talk about the things you like and dislike

➤ Control: Check how your students do the activities, correct the mistakes,

- Select the most creative ones.

- Evaluate the activity. (The activity can be done in Spanish). Students evaluate their own work in this way: if they like the activity they have to write a thing they like to do and if they don't like the activity they write a thing they dislike (they could do it orally).

Activity 8

Unit 8: Days to remember

Objective: Integrate the specific abilities of English language in order to develop communicative competence in students.

Organization: Individual and Group Work.

Time: 90 minutes

➤ Orientation of the Activity : To motivate the students,

To explain what they are going to do; how, when, where and why they are going to do the activity.

➤ Practice:

Task 1: Watch a video segment belonging to Unit 8: "Making suggestions" from the CD ROM and work on this:

Before watching and listening

1.1) Underline the things you consider Emma, Sophie and Phil will talk about.

Phil's job

Sophie and Emma's jobs

Going to the cinema

Emma and Phil's wedding

Watching sports on TV

While watching and listening

1.2) Check if your prediction were right.

1.3). Complete the statements:

- a) Emma, Sophie and Phil are celebrating _____ 's birthday.
- b) They talk about a city called _____.
- c) Phil works as a _____.
- d) Emma and Sophie are planning to go to _____.

1.4) Complete and act out the dialogue :

Emma: What shall we do tomorrow, Sophie?

Sophie: Why don't we go to the _____?

Emma: Maybe, but Phil and I _____ to the cinema _____.

Sophie: Oh, ok.

Emma: I know! _____

Sophie: Yes, _____.

Emma: We can go by _____ . It`s about _____.

Sophie: _____ . Where shall we meet?

Emma: Let`s meet at _____ here.

Sophie: What time shall we meet?

Emma: _____.

After watching and listening

1.5.) Match column A with B:

A

B

- a) Phil _____ has to work on holiday.
- b) Emma _____ gives a gift to Phil.
- c) Sophie _____ suggests to go to Bath.

1.6.) Summarize the dialogue in only one sentence.

Task 2: Write a paragraph explaining the things you do on holiday.

Task 3: Read the paragraph in front of the classroom. (The rest of the group writes as many sentences as they can to explain what the readers like doing on holiday.)

Task 4: Set a situation:

A: You invite a friend to your house. Invite her /him to go out on holiday?

B: A friend of yours invites you to go out on holiday. Accept his /her invitation and ask details about it.

- Control: Check how your students do the activities, correct the mistakes. Evaluate the activity. (The activity can be done in Spanish)
The students explain in only one word how they like the activity.

Activity 9

Unit 9: Going away.

Objective: Integrate the specific abilities of English language in order to develop communicative competence in students.

Organization: Individual and Group Work.

Time: 90 minutes

- Orientation of the Activity: To explain what they are going to do, how, when, where and why they are going to do the activity.
- Practice:

Task 1: Watch a video segment belonging to Unit 9: "Buying train tickets" of the CD ROM and work on this:

Before watching and listening

1.1) According to the title of the video, say your prediction about the information you are going to find on it.

1.2) Complete the statements:

a) Emma and Sophie are going to visit _____.

b) They are going to travel by _____.

c) They come back _____.

While watching and listening

1.3) Match the answers to the questions. Then watch the video and check.

A

B

- a) When do you want to come back? _____ Nine, thirty eight.
b) What time is the next train? _____ Yes, Emma and I went to Bath.
c) Did you have a good day? _____ No, we didn't have time.
d) Did you go to the Jane Austin Museum? _____ Oh, not much.
e) What did you do today, mum? _____ This evening.

1.4) Tick the correct answers:

What time is the train? _____ 9.28 _____ 9.38 _____ 9.18

How long is the journey to Bath? _____ About 2 hours. _____ About 3 hours
_____ About an hour.

1.5) Watch the video and complete the conversation:

Emma: _____. Two returns to Bath, _____.

Ticket seller: _____ do you want to come back?

Emma: _____.

Ticket seller: That's _____, please. _____. Here are your tickets.

Emma: _____. What time is the next _____?

Ticket seller: _____.

Emma: Which platform?

Ticket seller: _____.

Emma: When does it arrive in Bath?

Ticket seller: _____.

Emma: Thanks a lot.

After watching and listening

1.6) Say True or False according to the video.

___ Emma arrives at 9:35.

___ They spend a week in Bath.

___ Sophie calls her mother.

___ Phil can't go to Bath.

Task 2 Work in pairs based on a similar situation

A: You are going to participate in a conference in Havana .Go to the bus station to buy a ticket.

B You are a ticket seller in a bus station. A woman / man comes to you to buy a ticket.

Task 3: Write an e-mail to your mum giving information of the city you are in.

Task 4: Change notebooks and read your partner e-mail and answer as you were his / her mum.

➤ Control: Check how your students do the activities, correct the mistakes. Evaluating the activity. (it can be done in Spanish).

Students comment how they like the activity.

Activity 10

Unit 10: My future

Objective: Integrate the specific abilities of English language in order to develop communicative competence in students.

Organization: Individual and Group Work.

Time: 90 minutes

- Orientation of the Activity: To explain what they are going to do, how, when, where and why they are going to do the activity.
- Practice:

Task 1: Watch a video segment belonging to Unit 9: "Saying good bye and good luck" of the CD ROM and work on this:

Before watching and listening

1.1) Predict the content of the video taking into account its title.

While watching and listening

1.2) Watch the video and underline the correct names

Who is going to....?

- | | | | | |
|----|------------------------|--------------|------------|--------------|
| a) | start a new job? | ___ Emma | ___ Zeynep | ___ Fernando |
| b) | travel by train? | ___ Zeynep | ___ Sophie | ___ Emma |
| c) | go to a festival? | ___ Fernando | ___ Zeynep | ___ Sophie |
| d) | travel around England? | ___ Sophie | ___ Zeynep | ___ Fernando |
| e) | miss Emma? | ___ Sophie | ___ Phil | ___ Fernando |

1.3) Say true, false or it doesn't say:

___ Zeynep isn't going back to Turkey next week.

___ Zeynep and her husband are going to travel around England by car.

___ Sophie didn't teach Fernando.

___ Fernando is going to work at an Italian restaurant.

___ Sophie is going to stay with friends in Scotland.

___ Sophie is going to work at the festival.

1.4) Complete:

Sophie: Well, ___ my train .Time to go.

Emma: It___ great you stayed _____.

Phil: _____ a _____ time in _____.

Sophie: Thanks, _____in three weeks.

Phil: yes, _____.

Sophie: _____, Emma. I´ ___ going to miss _____.

Emma: Me too. Have a _____ holiday.

Sophie: Thanks, and good luck with your _____ class.

Emma: _____.

After watching and listening

1.5) Complete these statements:

a) Sophie is going to travel to _____ by _____.

b) _____ is going to work at _____.

c) Zeynep is going to travel around England with her _____.

Task 2: Imagine you are one of Sophie ´students and you are on holiday at home. Write a postcard greeting her.

Task 3: Your teacher Sophie writes you an e-mail in response to your postcard. Read it and find some information:

Hello, my dear student! How are you? I´m fine here in Scotland. I´m visiting interesting places. Thank you very much for your beautiful postcard. See you next month.

Kisses,

your teacher, Sophie.

a) a greeting

b) another way to say: how do you feel?

c) a leave-taking

Task 4: Make a dialogue based on this situation:

Student A: Imagine it 's the last day of the academic year. You are a student. Say good bye to your teacher.

Student B: Imagine it 's the last day of the academic year. You are a teacher, one of your students comes to you to say good bye.

➤ Control: Check how your students do the activities, correct the mistakes. Evaluating the activity. (It can be done in Spanish).

Bring a ball to the classroom. Ask your students to pass the ball, the one who has the ball in his hands has to start answering the questions.

- What do you think of your participation today?
- How much did you practice?
- Was it hard for you to do the activities? Why?
- How do you like the activity?

ANEXO 12

Prueba Pedagógica de Diagnóstico Final

Objetivo: Determinar el nivel de desarrollo de las habilidades básicas del inglés alcanzados por los estudiantes luego de aplicada la propuesta de actividades.

Name: _____ Group: _____

I_ Reading

Read the text carefully and answer the questions below.

My friend Lisa Wolf was born on June 19, 1989 so she's a young girl of 25 years old and she's from Canada. She is single and she's looking for love. She lives at a big apartment 32 Oak Street in Ottawa. Lisa is a journalist on a local newspaper, which means she writes stories about local problems and sometimes she interviews politicians. Although her job is not easy, she likes it a lot, and she would like to work on a national newspaper one day. Lisa prefers men who are interested in doing the right thing for the world. She also likes men with a good sense of humour. She likes men with long hair. Please contact looking for love if you think you're the kind of person she is looking for!

1. When is Lisa's birthday?
2. Is she married?
3. What's her nationality?
4. How old is she?
5. Where does she live?

II- Writing

Write a paragraph about your best friend. You may use *and*, *but*. Don't forget to mention:

- his/her name
 - his/her country
 - his/her job
 - his/her
 - nationality
 - his/her age
- his/her address
- his/her surname

III-Listening

Listen to the conversation and complete the chart. There are some extra words.

brother sister mother father husband wife

son daughter grandson granddaughter

NAME	RELATIONSHIP	AGE
Tom	1. _____	2. _____
Michelle	3. _____ _____	4. _____
Jeff	5. _____ _____	6. _____
Rebecca	7. _____ _____	8. _____

IV_.Speaking

Could you tell me your name, address and the day you were born, please?

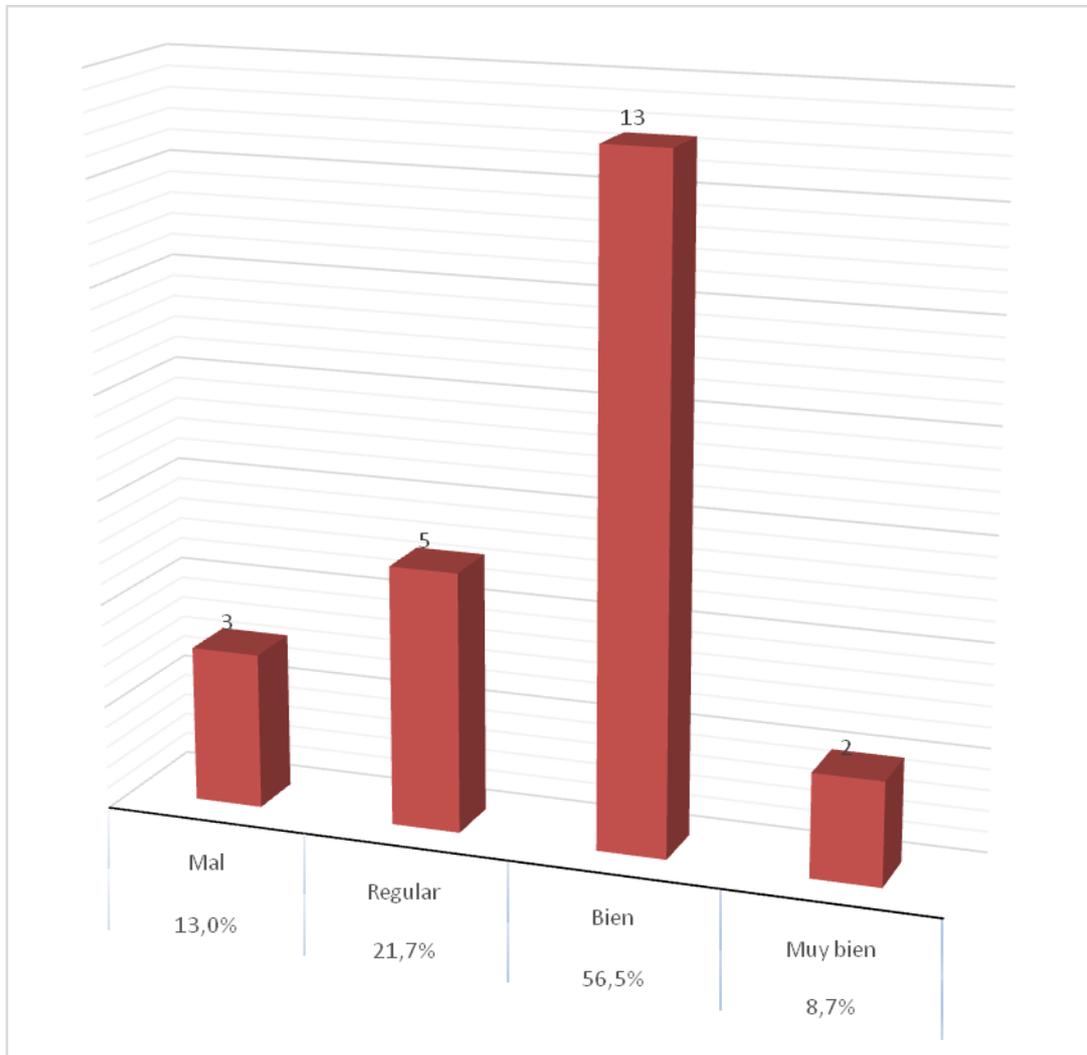
Talk about your professional interests.

Talk about the activities you do at home, in school.

Tell us something about your life.

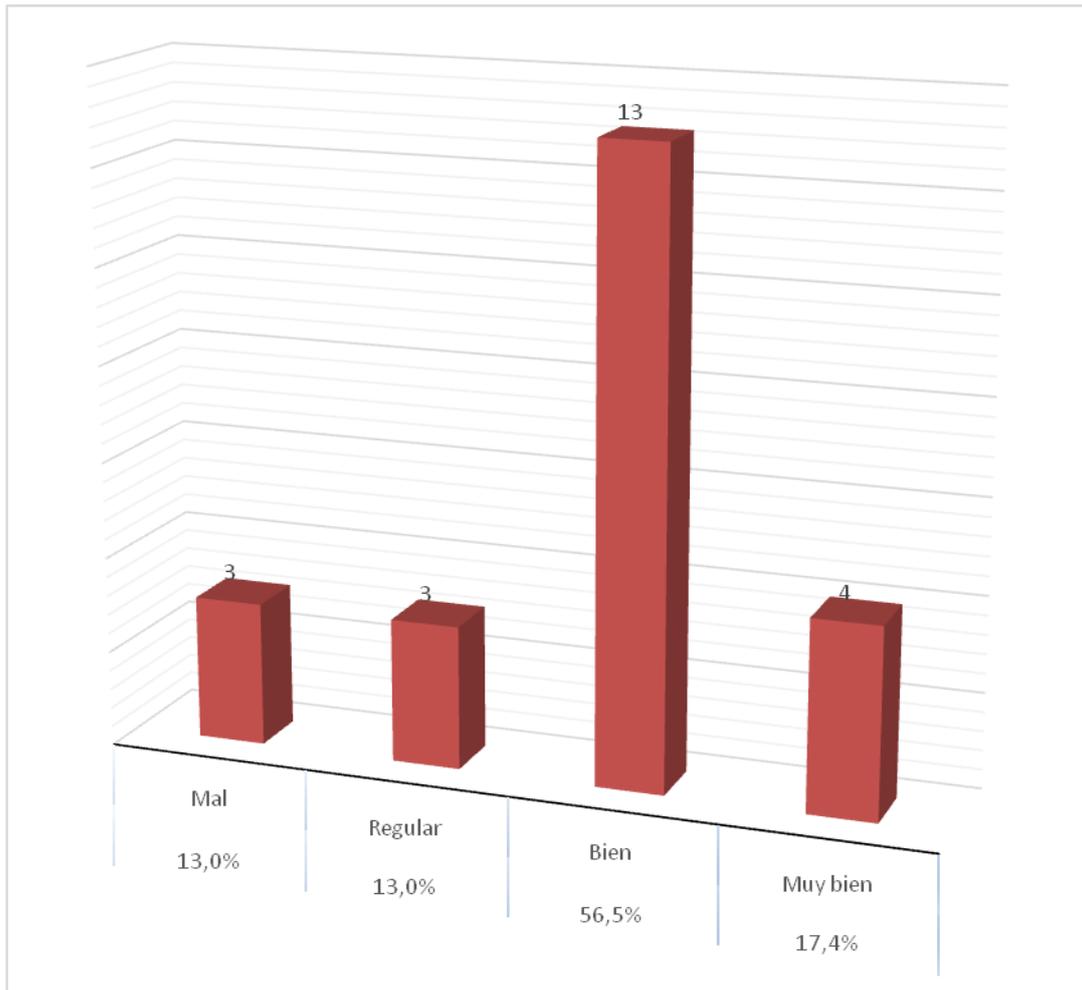
ANEXO 13

Resultados alcanzados por la muestra en la prueba pedagógica final, respecto a la habilidad escuchar



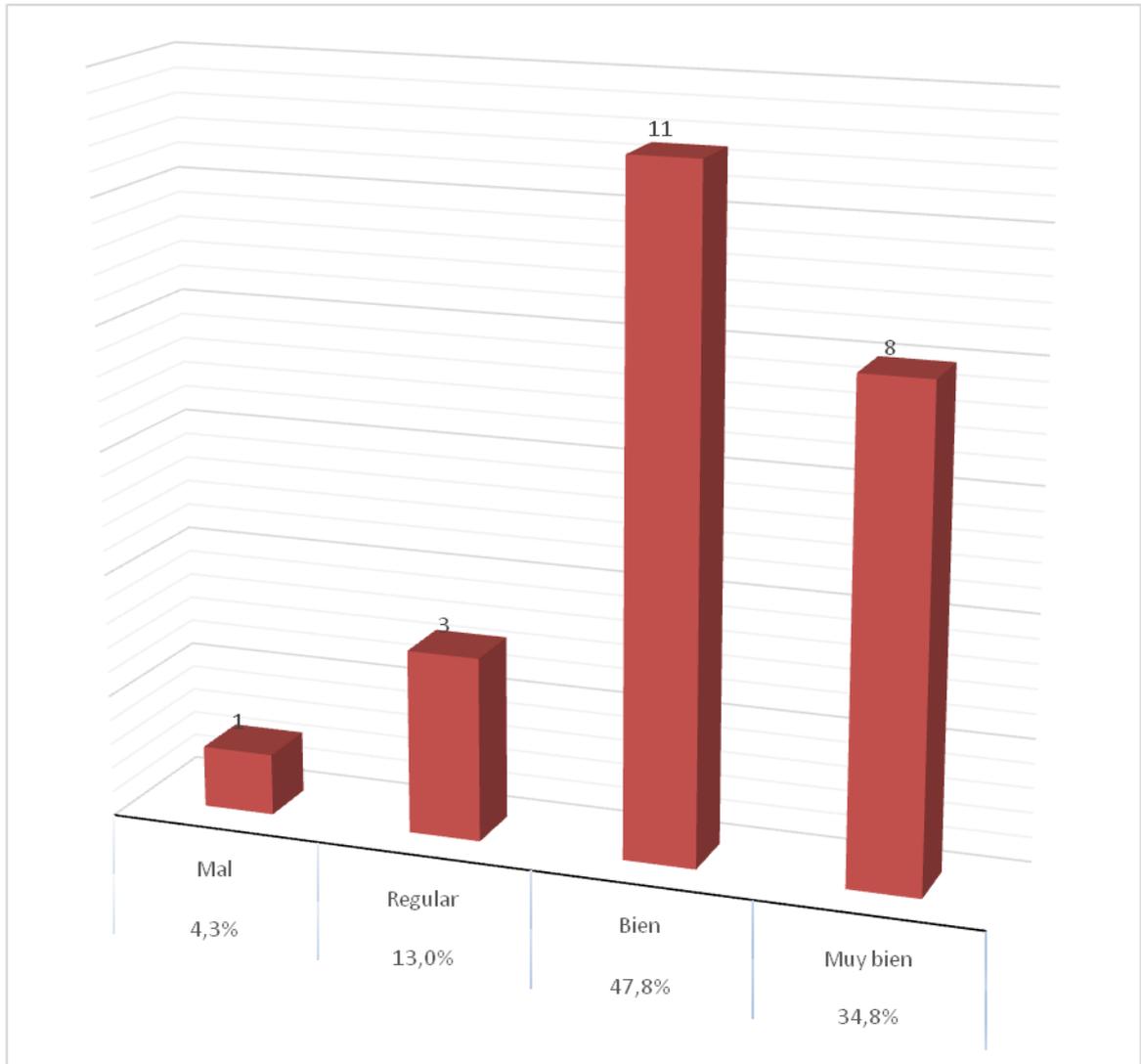
ANEXO 14

Resultados alcanzados por la muestra en la prueba pedagógica final, respecto a la habilidad leer.



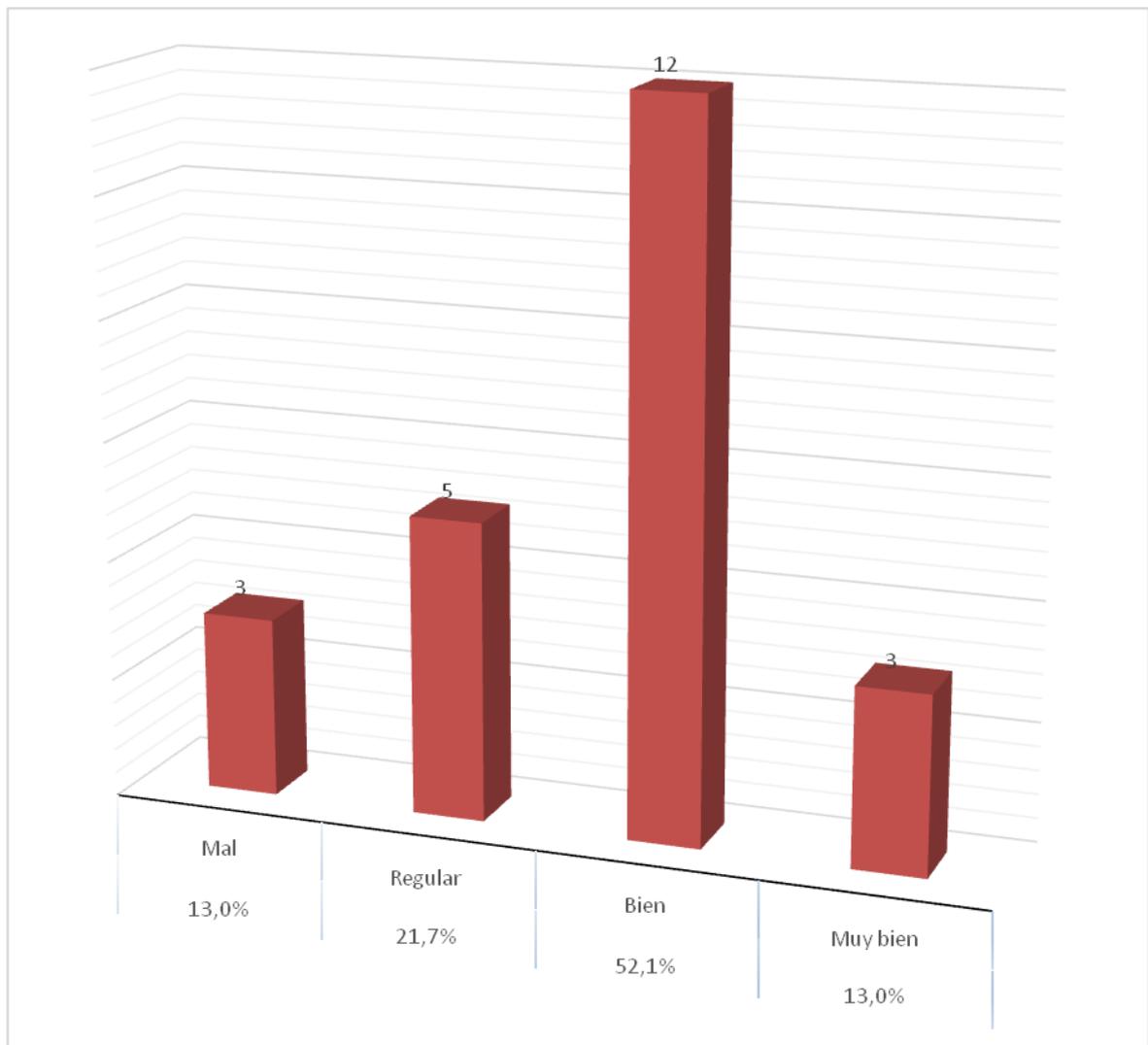
ANEXO 15

Resultados alcanzados por la muestra en la prueba pedagógica final, respecto a la habilidad hablar .



ANEXO 16

Resultados alcanzados por la muestra en la prueba pedagógica final, respecto a la habilidad escribir.



ANEXO 17

Entrevista grupal a estudiantes

Objetivos de la entrevista grupal:

1. Conocer la valoración de los estudiantes relacionados con el desarrollo de las habilidades básicas alcanzadas.
2. Indagar acerca del cumplimiento de sus expectativas, así como conocer sus opiniones y sugerencias.

La presente entrevista forma parte de una investigación que se lleva a cabo dirigida a mejorar el trabajo con las habilidades básicas del idioma inglés. Le pedimos responda las preguntas con absoluta sinceridad.

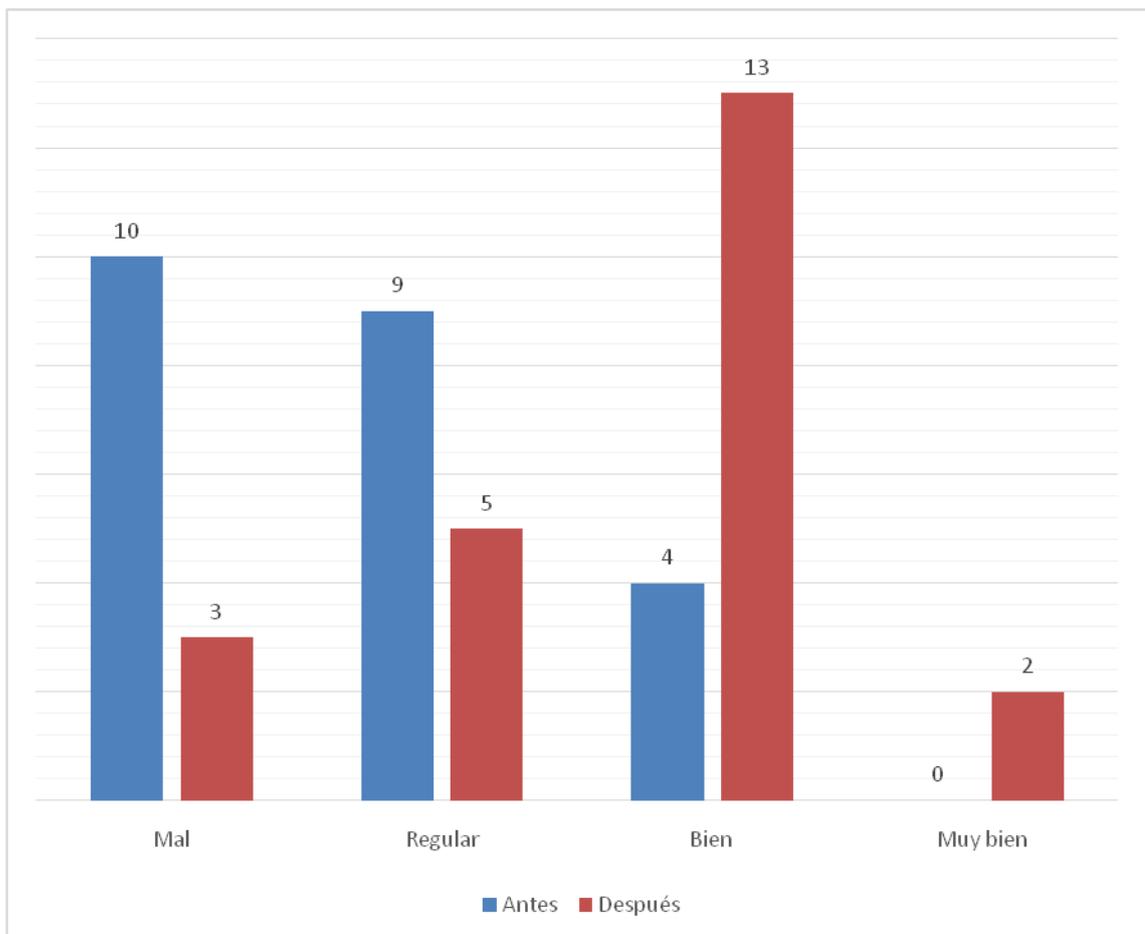
Muchas gracias.

Cuestionario:

1. ¿Se siente más motivados a estudiar inglés luego de realizadas las actividades de la clase Review? Por qué?
2. ¿Te gustaría seguir trabajando con este tipo de actividad? Por qué?
3. ¿Cuál es su opinión relacionado con el trabajo en parejas y en grupos?
4. ¿Cuáles habilidades del idioma extranjero consideras mejoraste durante las actividades?

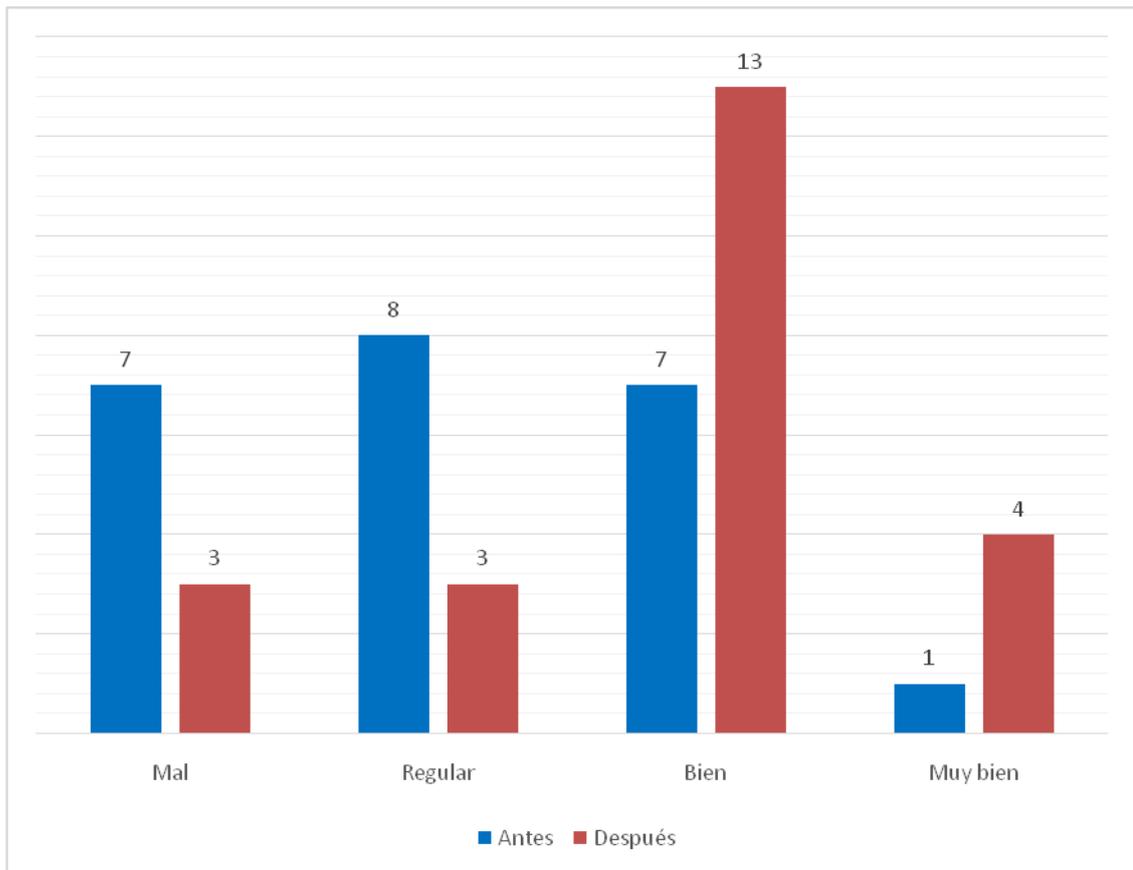
ANEXO 18

Comparación de los resultados alcanzados por la muestra en ambas pruebas pedagógicas respecto a la habilidad escuchar.



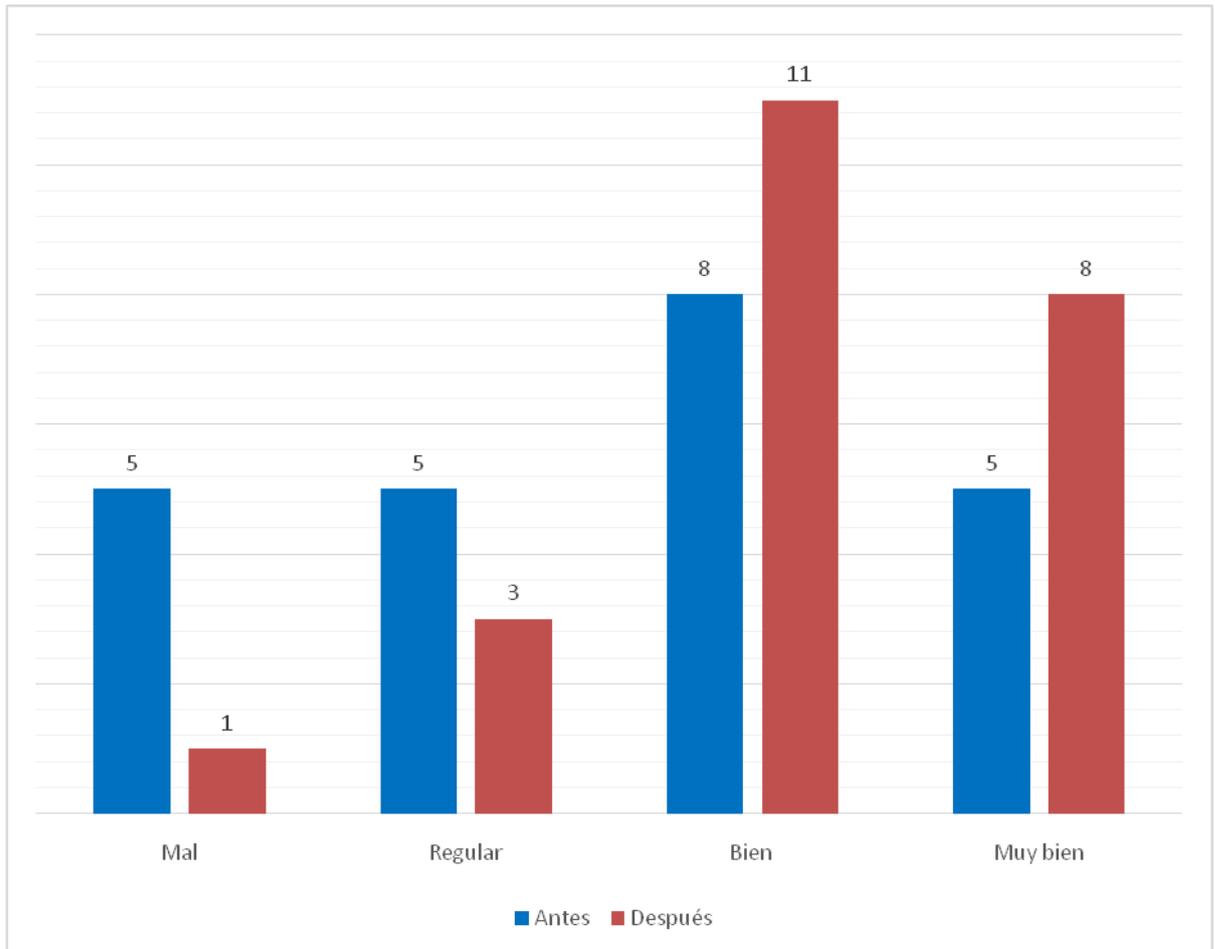
ANEXO 19

Comparación de los resultados alcanzados por la muestra en ambas pruebas pedagógicas respecto a la habilidad leer.



ANEXO 20

Comparación de los resultados alcanzados por la muestra en ambas pruebas pedagógicas respecto a la habilidad hablar.



ANEXO 21

Comparación de los resultados alcanzados por la muestra en ambas pruebas pedagógicas respecto a la habilidad escribir.

