

UNIVERSIDAD DE GRANADA

Facultad de Ciencias de la Educación

Departamento de Didáctica de la Lengua y la Literatura



**APRENDIZAJE ACELERADO: PROPUESTA DE UNA ALTERNATIVA
METODOLÓGICA PARA EL PERFECCIONAMIENTO DE LA EXPRESIÓN
ORAL DE LA LENGUA INGLESA**

TESIS DOCTORAL

GONZALO RAFAEL ALMANZA CASOLA

Granada, 2006

UNIVERSIDAD DE GRANADA

Facultad de Ciencias de la Educación

Departamento de Didáctica de la Lengua y la Literatura

**APRENDIZAJE ACELERADO: PROPUESTA DE UNA ALTERNATIVA
METODOLÓGICA PARA EL PERFECCIONAMIENTO DE LA EXPRESIÓN
ORAL DE LA LENGUA INGLESA**

TESIS DOCTORAL

*Presentada por Gonzalo Rafael Almanza Casola
Dirigida por el Dr. Jesús Muros Navarro y el Dr. Javier Villoria Prieto*

Vº Bº

Vº Bº

Prof. Dr. Jesús Muros Navarro

Prof. Dr. Javier Villoria Prieto

Granada, 2006

DEDICATORIA

A: Mis hijas e hijo; Yanelis, Mailen y Gonzalito como ejemplo a la constante superación

A: Mi padre, a quien siempre consideré mi mejor amigo y consejero

A: Mi madre, como pago a su constante desvelo y amor

A: Are, mi esposa, compañera, amiga y principal inspiradora en la superación.

Por su dedicación y sistemática ayuda.

A. Mi hermano y hermanas.

Agradecimientos:

Deseo agradecer de todo corazón, a todos aquellos que de una forma u otra, me ayudaron a la culminación de este trabajo de investigación

- ❖ A mis directores de tesis, el Dr. Jesús Muros Navarro y al Dr. Javier Villoria Prieto, por el constante asesoramiento brindado durante el desarrollo de la investigación.
- ❖ A los directivos de las Universidades de Granada y Ciego de Ávila, en especial a la Dra. Leonor Buendía Eximan y al Dr. Mario Ares, por ofrecerme la posibilidad de matricular en este doctorado.
- ❖ A los profesores de los diferentes módulos del doctorado quienes magistralmente me cultivaron de conocimientos en este campo del saber.
- ❖ Un especial agradecimiento a mi compañera de la vida, Dra. Arely B. Azcuy Morales, por sus certeras sugerencias y apoyo incondicional durante el desarrollo de este trabajo.
- ❖ A mi amigo y colega Dr. Daniel Mena, por su apoyo bibliográfico e intercambio de opiniones sobre el tema de investigación.
- ❖ A Carlos Lleonat y Marcia Suárez, colegas y amigos, que gentilmente me ofrecieron la bibliografía relacionada a la Fonética y Fonología.
- ❖ Al resto de los colegas del Departamento y de la Facultad por el apoyo brindado.
- ❖ A Estrella Varona y José Luis Sardiña por sus recomendaciones y sugerencias.
- ❖ A Mariesly Arocha Del Arocha por sus consejos en la fundamentación psicológica presente en la tesis.
- ❖ A mis grupos de estudiantes, centro del quehacer diario y máximos inspiradores.

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN	9
CAPÍTULO I: EL APRENDIZAJE. SUS PARTICULARIDADES EN EL PROCESO DE ENSEÑANZA – APRENDIZAJE DE IDIOMA INGLÉS	17
1.1. Lenguaje y lengua. Su interrelación.....	17
1.2. El idioma Inglés para Fines Específicos.....	19
1.3. Tendencias de la enseñanza del idioma Inglés para Fines Específicos en Cuba.....	33
1.4. Aprendizaje.....	35
1.4.1. Aprendizaje por asociación y aprendizaje por reestructuración.....	40
1.5. El Enfoque Histórico – Cultural del Proceso de Enseñanza – Aprendizaje.....	41
1.6. Aprendizaje Desarrollador.....	51
CAPÍTULO II: REFLEXIÓN ACERCA DE LOS ENFOQUES Y MÉTODOS EN EL PROCESO DE ENSEÑANZA- APRENDIZAJE DE LENGUAS EXTRAJERAS	55
2.1. Enfoque Gramática Traducción.....	68
2.2. Enfoque Directo.....	73
2.3. Enfoque de Lectura.....	83
2.4. Enfoque Oral o Enseñanza de Lengua Situacional.....	85
2.5. Método Audiolingual.....	90
2.6. El Método Audiovisual.....	94
2.7. Enfoque Cognitivo.....	95
2.8. Enfoque Humanístico – Afectivo.....	98
2.9. Enseñanza de idioma comunicativo.....	103
2.10. Enfoque basado en la comprensión.....	107
2.11. El Método Silente.....	113
2.12. Aprendizaje de Idiomas en Comunidad.....	115

2.13. Enfoque Natural.....	121
2.14. Enfoque de Adquisición de Enseñanza Creativa.....	124
2.15. Método Práctico – Consciente.....	125
2.16. El Eclecticismo.....	127
2.17. El Aprendizaje Acelerado y sus métodos.....	128
2.17.1. La Sugestopedia o Desugestopedia.....	129
2.17.2. International Alliance for Learning.....	143
2.17.3. Society for Effective – Affective Learning.....	146
2.17.4. Superaprendizaje.....	147
2.17.5. Psicopedia.....	149
2.17.6. Hipnopedia.....	152
2.17.7. Relaxopedia.....	155
2.17.8. Ritmopedia.....	156
2.17.9. Sugestocibernética.....	158
2.17.10. Sofrología.....	160
2.17.11. Sofropedia.....	163

CAPÍTULO III: ALTERNATIVA METODOLÓGICA PARA EL

APRENDIZAJE DESARROLLADOR Y ACELERADO DE LA

LENGUA INGLESA..... 171

3.1. Antecedentes para un marco teórico.....	171
3.2. El lenguaje oral.....	173
3.3. Marco teórico para una Alternativa Metodológica.....	178
3.4. Descripción de la Alternativa Metodológica para un aprendizaje desarrollador y acelerado de la lengua inglesa.....	183
3.5. Aspectos Metodológicos de la investigación.....	208
3.5.1. Tipo de investigación.....	208
3.5.2. Antecedentes de la investigación.....	209
3.5.3. Población.....	211
3.5.4. Instrumento utilizado para la recogida de datos.....	211
3.5.5. Conclusiones del capítulo.....	232

CAPÍTULO IV: EVALUACIÓN DE LA ALTERNATIVA METODOLÓGICA PARA UN APRENDIZAJE DESARROLLADOR Y ACELERADO DE LA LENGUA INGLESA.....	235
CONCLUSIONES.....	271
BIBLIOGRAFIA.....	275
ANEXOS.....	289

Introducción

En el sistema nacional de educación se incluye la enseñanza de lenguas extranjeras como parte de la formación multilateral y armónica de las nuevas generaciones. La enseñanza del inglés se ubica en quinto grado en la escuela primaria, y se trabaja desde esos momentos las cuatro habilidades básicas de la lengua. Esto no es una práctica generalizada en todas las escuelas, incluso de un mismo territorio, lo que provoca que al ingresar en la enseñanza media con un promedio de edad de 12 años, donde se reúnen egresados de diferentes centros, no todos los estudiantes hayan recibido inglés.

El programa que se imparte en séptimo grado, (primer nivel de la enseñanza media en Cuba), por las razones antes expuestas, tiene similares características a los de los grados precedentes; con ello se persigue equilibrar el nivel a los estudiantes.

En la enseñanza media y media superior (con una edad que oscila entre los 15 y 16 años) los estudiantes reciben un promedio de 660 horas clases con una frecuencia de tres horas semanales, sin embargo, según los resultados de la investigación realizadas por el Departamento de Idiomas del Instituto Superior Pedagógico Manuel Ascunce Doménech (1994) y por el Departamento de Idiomas de la Universidad de Ciego de Ávila (2000), se puede señalar que, aunque ya han transitado por esos niveles de enseñanzas, aún presentan dificultades en el uso adecuado de las diferentes estructuras morfosintácticas y lexicales que están presentes en las funciones comunicativas estudiadas, lo que imposibilita la comunicación en la lengua extranjera. Se puede señalar que entre las causas desfavorables están las siguientes:

- Insuficiente explotación de la práctica oral.
- Los elementos gramaticales se trabajan generalmente de forma mecánica, sin un enfoque comunicativo y contextual.
- Existe una discontinuidad en la de la habilidad comunicativa en el preuniversitario, dado que se centra el trabajo en la habilidad de lectura.
- Los estudiantes plantean su desconocimiento del porqué deben tener dominio de una segunda lengua.
- Uso incorrecto de métodos y medios de enseñanza por parte de profesores, generalmente noveles.
- El papel prácticamente pasivo que juega el estudiante en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Todas estas dificultades generan que el estudiante que ingresa a la universidad presente dificultades en las habilidades básicas del idioma, lo que les impide comprender con claridad los componentes básicos de la lengua, aunque algunos hayan recibido la asignatura en la enseñanza primaria y la mayoría de ellos, en la media y media superior (G. Almanza, 2001).

Para el desarrollo de esta investigación se decidió trabajar en la Universidad de Ciego de Ávila, con los grupos de estudiantes que reciben la asignatura Inglés I en las carreras de Contabilidad y Finanzas, Turismo e Informática.

La enseñanza de idioma Inglés para la carrera de Contabilidad y Finanzas, al igual que en el resto del país, ha transitado por varios programas y tradicionalmente se señala como objetivo fundamental de la disciplina el desarrollo de habilidades para la comprensión de textos de contenido económico.

En los últimos años, con el fin de lograr egresados en diferentes áreas del saber capaz de hacer frente a las exigencias cada vez más crecientes del mundo

moderno, se agrega como objetivo el desarrollo de la habilidad comunicativa. El logro de estos objetivos se apoyó con la elaboración, de varios textos redactados por autores nacionales siguiendo los principios políticos - ideológicos y pedagógicos que este contexto exige y que les permitieran a los estudiantes acceder a la bibliografía en lengua inglesa y de esta forma consolidar su formación profesional. Entre estos textos se puede citar: *Intermediate English Lessons on Economics*, (s/f) *Advanced English Lessons on Economics* (s/f) y *Training in Effective Reading I and II*, (1986).

Sin embargo los objetivos propuestos fueron parcialmente cumplidos con la calidad exigida por la gran mayoría de los estudiantes, su nivel de motivación fue bajo, lo que trajo como consecuencia que en la práctica la formación profesional se viera limitada. Con el objetivo de buscar un enfoque comunicativo que les permitiera a los estudiantes desarrollar las cuatro habilidades básicas del idioma, se pone en práctica la utilización de la serie *Spectrum*, (1990) que elevó sustancialmente la motivación de los estudiantes, unido a ella se comenzó a utilizar la *Separata de Inglés I, II, III* (1991), que son cuadernos de trabajo elaborados por un colectivo de autores nacionales con el propósito de complementar el objetivo final de la asignatura.

Se instrumenta, en esta década, el Plan Director de Idioma (1990) como eje transversal en el currículo, que intenta armonizar los diferentes componentes del proceso educativo con el fin de garantizar que el estudiante logre un tránsito estructurado hacia la utilización del idioma Inglés en situaciones reales de estudio y trabajo profesional.

Finalmente se puso en práctica con el plan de estudio "C" una nueva serie para el estudio del Idioma Inglés en la carrera de Contabilidad y Finanzas: *Enterprise*

(1996) que es un curso de 3 niveles; aunque se ha diseñado para desarrollar en los estudiantes una base sólida en el conocimiento del idioma inglés porque en el mismo se relaciona con la actividad de los negocios, tratan situaciones comunes del mundo comercial, situaciones comerciales a través del teléfono, se realizan ejercicios afines con la práctica de oficina, complimentan documentos, se redactan cartas comerciales, organizan información, utilizan tablas, etc. Sin embargo, en la práctica no ha logrado una alta motivación en los estudiantes porque el contenido de los textos no refleja la realidad cubana en el acontecer económico, además de ser una copia de los originales sin la calidad requerida.

En Informática, una carrera que aún no ha tenido la primera graduación en la Universidad de Ciego de Ávila, la enseñanza del inglés está dirigida a desarrollar en los estudiantes un nivel de comunicación oral y escrito, así como la comprensión auditiva y lectora en la lengua inglesa que les permita interactuar con cierta independencia en dicha lengua en su campo de actuación. Se puede observar en esta carrera que los programas existentes para el aprendizaje del inglés como lengua extranjera, están dirigidos al desarrollo de las cuatro habilidades, sin embargo, para la modalidad presencial carecen de textos docentes con calidad para el desarrollo de dichas habilidades, otros están en procesos de elaboración.

En el programa de la disciplina, aunque se hace alusión al enfoque comunicativo en la Asignatura Inglés I, no se proyectan estrategias metodológicas para cumplir con calidad los objetivos propuestos.

La carrera de Turismo tiene una situación muy similar a la planteada anteriormente. Tampoco existe un antecedente válido en esas carreras que

hubiera permitido un análisis más profundo para la solución del problema expuesto.

A pesar del perfeccionamiento constante del proceso de enseñanza- aprendizaje que exige la sistemática validación de los programas de las asignaturas, la práctica pedagógica nos ha demostrado que aún subsisten dificultades en el desarrollo de las habilidades del idioma, que les dificultan el establecimiento de una comunicación estable sobre un tema específico, incluyendo los de su especialidad.

Estas insuficiencias exigen un perfeccionamiento del proceso de enseñanza aprendizaje del idioma inglés de forma tal que propicie la formación y desarrollo integral de la personalidad del profesional que egresa de la universidad, lo que conduce al planteamiento del siguiente problema científico:

Problema: ¿Cómo perfeccionar la expresión oral en la lengua inglesa de los estudiantes de las carreras de Contabilidad y Finanzas, Informática y de Turismo de la Universidad de Ciego de Ávila?

Objeto: Proceso de enseñanza- aprendizaje de la lengua inglesa.

Objetivo: Elaborar una alternativa metodológica para el aprendizaje desarrollador y acelerado de la lengua inglesa que propicie un perfeccionamiento de la expresión oral de los estudiantes de la UNICA.

Campo de Acción: Metodología de la enseñanza - aprendizaje del idioma inglés.

Hipótesis: la implementación de una alternativa metodológica para un aprendizaje desarrollador y acelerado de la lengua inglesa para fines específicos, que parta de los supuestos teóricos del método sugestopédico teniendo en cuenta las concepciones actuales del aprendizaje acelerado de idiomas y las concepciones

histórico culturales acerca del aprendizaje desarrollador; posibilita el perfeccionamiento de la expresión oral de los estudiantes.

Para alcanzar el objetivo propuesto se plantearon los siguientes objetivos específicos:

1. Sistematizar las tendencias actuales del aprendizaje desarrollador y acelerado del idioma inglés.
2. Construir un marco teórico y metodológico para el perfeccionamiento de la expresión oral en la lengua inglesa teniendo como fundamentos las concepciones actuales del aprendizaje acelerado de idiomas y la concepción histórica - cultural acerca del aprendizaje desarrollador.
3. Elaborar una alternativa teórico- metodológica para el desarrollo del proceso de enseñanza- aprendizaje acelerado.
4. Evaluar la alternativa teórico - metodológica propuesta.

Este trabajo tiene como principal aporte teórico, el marco conceptual elaborado para la alternativa metodológica para el aprendizaje desarrollador y acelerado de la lengua inglesa desde una concepción desarrolladora del proceso de enseñanza – aprendizaje sustentado en la escuela Histórico Cultural y los aportes más relevantes del humanismo así como el uso de los principios del aprendizaje acelerado.

La significación práctica está dada por la propuesta de una alternativa metodológica para el aprendizaje desarrollador y acelerado de la lengua inglesa. Ésta representa, la concreción en el proceso enseñanza - aprendizaje, de los supuestos asumidos en el marco conceptual, ofreciendo una alternativa para la solución del problema científico planteado; permite perfeccionar y ampliar el Programa Director de Idiomas que se desarrolla en la Universidad.

La tesis está estructurada en: capítulos, conclusiones, recomendaciones, bibliografía y anexos.

En el capítulo I: “El aprendizaje. Sus particularidades en el proceso de enseñanza – aprendizaje de idioma inglés”, se plantea la posición teórica del autor con respecto al aprendizaje en sentido general y sus particularidades tanto en la concepción de la escuela Histórico Cultural de aprendizaje desarrollador como en los principios y supuestos metodológicos del aprendizaje acelerado, haciéndose un análisis de la evolución del método sugestopédico como punto de partida para perfeccionar el proceso de enseñanza – aprendizaje de la lengua inglesa.

Capítulo II: “Reflexión acerca de los enfoques y métodos en el proceso de enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras”, se realiza un recorrido por los diferentes enfoques y métodos surgidos durante la historia de la enseñanza de idiomas, donde el autor de la tesis realiza un análisis de cada uno de ellos.

El capítulo III ““Alternativa metodológica para el aprendizaje desarrollador y acelerado de la lengua inglesa”. Aquí se expone la alternativa metodológica para el desarrollo de un aprendizaje desarrollador y acelerado de la lengua inglesa, haciendo énfasis en la expresión oral, en ella se exponen los presupuestos metodológicos que a juicio del autor contribuyen a un desarrollo integral de la personalidad del alumno, haciendo uso de sus potencialidades y las del grupo. También se realiza una descripción de los aspectos metodológicos de la investigación. Para ello se aborda los métodos, técnicas, tipo de procesamiento estadístico y se hace una descripción de cada uno de los pasos de la investigación.

Finalmente capítulo IV: “Evaluación de la alternativa metodológica para el aprendizaje desarrollador y acelerado de la lengua inglesa”, recoge la comprobación empírica de alternativa metodológica para el aprendizaje desarrollador y acelerado de la lengua inglesa haciendo un análisis cuantitativo y cualitativo de los resultados alcanzados.

CAPÍTULO I. EL APRENDIZAJE. SUS PARTICULARIDADES EN EL PROCESO DE ENSEÑANZA – APRENDIZAJE DE IDIOMA INGLÉS

En este capítulo se tratan los supuestos teóricos de aquellos aspectos que resultan claves en la propuesta que se hace en esta investigación, comenzando con la definición de Inglés para Fines Específicos (IFE), por ser precisamente en esta variante del proceso de enseñanza – aprendizaje del inglés en la que se aplica la alternativa metodológica que propone el autor de esta tesis.

Al mismo tiempo se hace también un análisis de los fundamentos teóricos sobre aprendizaje en sentido general y del aprendizaje desarrollador en particular siguiendo el paradigma Histórico Cultural, porque se consideran aspectos de gran relevancia que han sido tratados por diversos autores de reconocido prestigio.

1.1. Lenguaje y Lengua. Su Interrelación

Los seres humanos se comunican entre sí a través del lenguaje, esto los distingue del resto de los animales. El lenguaje articulado les ha permitido el conocimiento y dominio de la naturaleza, el desarrollo de su personalidad a partir del enriquecimiento de su experiencia individual que la obtiene en el intercambio constante con la experiencia social (González Maura, 1995).

El lenguaje es un fenómeno social que permite, como se ha señalado, el intercambio y la comunicación entre los seres humanos. Siguiendo los postulados de F. Saussure, citado por González (1991), el lenguaje como capacidad humana presenta dos componentes: la lengua y el habla.

Siguiendo esta línea de pensamiento la lengua es un sistema de signos lingüísticos y el habla se define como la realización de ese sistema (González, M. 2001).

La lengua es un modelo del que participan los individuos de la misma comunidad lingüística; tiene un carácter social, por ser sistema supraindividual del que se sirven en la comunicación los miembros de un grupo lingüístico. A la lengua pertenece lo sistemático del lenguaje. El habla es la materialización individual

de los pensamientos de una persona, sirviéndose del modelo o sistema que facilita la lengua. En resumen, la lengua es el sistema y el habla es la materialización o puesta en funcionamiento del sistema. (Alcaraz y Moody, 1999: 14)

Partiendo de que el objeto de estudio de esta investigación lo constituye el proceso de enseñanza aprendizaje de la lengua inglesa para fines específicos (IFE) se considera necesario establecer las diferencias existentes entre la lengua materna, la segunda lengua y la lengua extranjera.

La lengua materna se distingue por ser el sistema de signos que dan origen a las palabras cada una de las cuales tiene un significado determinado que permite la comunicación y el intercambio de experiencias entre los miembros de una comunidad o país en cuestión. En la misma medida en que se desarrolla cada pueblo se enriquece su vocabulario, se perfeccionan sus reglas gramaticales, por lo que se afirma que es elaborado socialmente, tiene un carácter nacional, responde a una cultura determinada.

La lengua materna forma parte de la identidad de un pueblo y de una persona en lo particular, es la primera que se aprende, permite la comunicación (intercambio) de opiniones, sentimientos, ideas y puntos de vistas entre los nativos de un país determinado.

La segunda lengua tiene similares características a la lengua materna en cuanto a sus funciones, pero se diferencia de esta en que constituye un medio alternativo de comunicación con una nacionalidad, que aunque no es la suya por nacimiento, es también propia por diversas razones, es por ello que la lengua materna y la segunda lengua se utilizan en diferentes situaciones y no es característico en ellas la superposición.

Las lenguas extranjeras tienen una marcada diferencia con las anteriores, en primer lugar porque normalmente no es la lengua del país en el cual se vive, no forma parte de la identidad de la persona, constituyen una barrera en la comunicación la cual ha de romperse a través del proceso de enseñanza aprendizaje como ya se ha señalado. Sin embargo permiten el enriquecimiento cultural de los seres humanos, su formación más integral como profesionales, pues le dan la posibilidad de acceder a la información que necesitan así como al intercambio y comunicación con otras personas de latitudes diferentes.

1.2. El Inglés para Fines Específicos

Este apartado tiene como objetivo ofrecer una panorámica general de la evolución del IFE desde sus orígenes y además realizar algunas valoraciones del autor de la tesis sobre la temática.

En el mundo actual a partir del proceso de globalización, al cual Cuba no escapa, una de las lenguas extranjeras más divulgadas y necesarias es el inglés.

El inglés como lengua se ha extendido vertiginosamente desde su surgimiento, producto de la expansión imperialista de Inglaterra durante el siglo XIX y la influencia económica de los Estados Unidos que alcanzó su hegemonía a partir de los finales de la primera mitad del siglo XX y que se extiende hasta la actualidad. La expansión del uso del inglés ha llegado a tal punto que como indica Jerkins (2001: 1):

Por primera vez en la historia del idioma inglés, los hablantes de segundas lenguas superan en número a aquellos que lo tienen como idioma materno, y la interacción en inglés implica un incremento de los hablantes del primer idioma cualesquiera que éste fuera.

La expresión anterior ha sido documentada y discutida por lingüistas a lo largo de décadas pasadas como lo han sido Crystal (1988, 1997); Rampton (1990); Phillipson (1992); Widdowson (1994); Brumfit (1995).

Todo lo señalado anteriormente es lo que ha hecho que el inglés se convierta en el idioma internacional o la lengua de la tecnología y el comercio; de ahí que sea una necesidad para los técnicos y profesionales de la actualidad el dominio del inglés como lengua extranjera; por lo que se hace necesario optimizar cada vez más su proceso de enseñanza aprendizaje.

El proceso de enseñanza aprendizaje de una lengua extranjera ha variado a lo largo de la historia, su objetivo ha respondido a las necesidades y condiciones

de cada época, en el caso específico del inglés, en la bibliografía se habla de su enseñanza como inglés general y para fines específicos.

En la Educación Superior, como plantea L. Carmenate (2001) se hace referencia a dos grandes sistemas: el proceso de enseñanza-aprendizaje del idioma destinado a estudiantes que tendrán como profesión la enseñanza del inglés, la traducción, la interpretación o la investigación lingüística (filólogos) y el dirigido a estudiantes de diferentes especialidades que utilizan el inglés como medio de actualización y comunicación en su vida profesional que en los países que formaban la Europa del Este se le denominaba inglés para no filólogos, (Vishniakova, 1982; Zhuravliova y Laptevoi, 1985, Dieviataikina. et. al. 1984); mientras que en Europa Occidental y en América se le denomina enseñanza de lenguas para fines específicos. (Schleppegrell y Bowman, 1986; Hutchinson 1987; Castillo 1998; Sysoiev, 2000; Díaz, 2000). Esta última posición es la asumida por el autor de este trabajo.

El idioma Inglés para Fines Específicos (IFE) se ha encontrado influenciado por el desarrollo y los cambios que han estado presentes en el campo de la Lingüística Aplicada y la Enseñanza del Idioma Inglés (EII).

Duddley-Evans y St. John (1998) plantean que el desarrollo del movimiento del idioma Inglés para Fines Específicos se derivó del avance logrado por la economía mundial en las décadas de 1950 y 1960. Estos autores plantean que este desarrollo se produce por:

- El crecimiento de la ciencia y la tecnología.
- El incremento en el uso del inglés como el idioma internacional de la ciencia, la tecnología y los negocios.
- El aumento del poder económico de algunos países productores de petróleo.
- El incremento de estudiantes extranjeros en diferentes cursos en el Reino Unido, Estados Unidos y Australia.

Se comparte por tanto el criterio de Duddley-Evans y St. John, que la idea del lenguaje para fines específicos se había estado valorando desde hacía ya algún tiempo.

Howatt (1984) se refiere en su trabajo que la necesidad creciente del dominio del idioma inglés por los inmigrantes en Inglaterra durante el siglo XVI, posibilitó tempranamente que se centrara la atención hacia la enseñanza de este idioma dirigido a los negocios como lengua extranjera.

Sin embargo no fue hasta la mitad y finales de 1960 y principios de 1970 del Siglo XX, que especialistas dedicados al estudio de idiomas, comenzaron a unirse con el objetivo de discutir cuáles eran las necesidades de los estudiantes en el aprendizaje de una lengua extranjera que les permitiera utilizarla en un contexto determinado de la vida real, fundamentalmente en el idioma inglés. Esa investigación permitió que los programas de estudio se elaboraran a partir de las necesidades detectadas y que se incluyera en ellos los contenidos que permitieran a los alumnos a desempeñarse fuera del aula.

La historia del IFE está dividida por varias etapas. Para Dudley-Evans y St John (1998) existen cuatro:

1. El registro de análisis

Se produce durante 1960 y principios del setenta y que consiste en la atención prestada por los especialistas a las características del nivel sintáctico de las variantes del idioma inglés que se definen como útil para los estudiantes. Los estudiosos en esta rama completaron un análisis extensivo de las particularidades léxico-gramaticales de los registros académicos y profesionales como lo fue el vocabulario propio de la ingeniería eléctrica y del derecho. Este estudio permitió detectar que:

- El idioma inglés utilizado en la esfera científica técnica favorece el presente simple, la voz pasiva y los sustantivos compuestos
- Las cartas referidas a negocios respondían a un formato predeterminado y que se caracterizaba por el uso de varias expresiones ya establecidas, un vocabulario limitado y un conjunto de conjunciones también limitado.

Luego de un análisis cuidadoso del discurso, hablado o escrito, los especialistas organizaron el currículo basado en la gramática que partía del análisis de estos registros especiales.

Las críticas realizadas a los textos científicos-técnicos se fundamentaron en que el análisis del registro ofrecía una descripción que no justificaba el porqué del uso de determinadas estructuras gramaticales.

Se valora en esta tesis que las propuestas ofrecidas en la primera etapa presentan las siguientes limitantes:

- Los programas sólo respondían a las necesidades de aprendizaje de adultos y se centraban en el estudio de estructuras léxico - gramaticales características de los textos relativos a la esfera técnica – profesional en la que actuará el estudiante
- No propiciaba el desarrollo integral de las cuatro habilidades del idioma al situar en un segundo plano de atención a la audición y la expresión oral.

A partir de influencias más modernas se comenzó a integrar los aspectos gramaticales con la función retórica del lenguaje. Sin embargo se continuó haciendo énfasis en la utilización de la gramática y de ella cuáles eran las estructuras más comunes en cada ciencia.

2. Retórica y Análisis del discurso

Esta etapa se deriva de la anterior, sin embargo se cuestionaba la falta de explicación del porqué ciertos patrones gramaticales eran favorecidos por el Inglés de la Ciencia y la Tecnología. Otro aspecto en que se reflexionaba era la poca fundamentación del cómo se combinaban las oraciones para formar los párrafos y textos o discursos completos. Los precursores del trabajo en esta área lo fueron Selinker, Lackstrom y Trimble en 1973. (En T. Dudley-Evans y M. St. John 1998).

Influenciados por el énfasis en la función y propósito del discurso, otros investigadores del IFE profundizaron en aspectos retóricos o macropropósitos, dentro del lenguaje oral y escrito. Swales, según Johns (1991) por ejemplo,

examinó 48 artículos científicos de un número de disciplinas para determinar los movimientos característicos en su introducción. Para él y sus colegas la producción de movimientos retóricos apropiados por parte del estudiantado era de mayor importancia que la aceptación experta de textos del Inglés como Segunda Lengua que empleaban la gramática inglesa standard.

Entre otro de los aspectos que destaca A. M. Johns se encuentra la señalada por los investigadores sobre la discrepancia existente entre las sugerencias que se ofrecen en los manuales de enseñanza y los textos expertos sobre lo que ocurre en el mundo real.

Otros estudios realizados por los especialistas, han estado centrados hacia los movimientos del discurso, tanto en el lenguaje oral como escrito, A. M. Johns ejemplifica en este sentido a Neu, de quien dijo había estudiado los movimientos retóricos en el discurso oral, específicamente en el lenguaje de negociaciones del inglés americano.

Para A. M. Johns esta etapa, fundamentada en el discurso de registro de análisis, continúa siendo útil a medida que absorbe nuevas teorías y metodologías investigativas que aparecen en la literatura.

- 3. Análisis de las habilidades de estudio.** Se fundamenta en los procesos interpretativos y no en la lengua en sí. Se señala por T. Dudley-Evans y M. St. John que el interés en las habilidades pareció desarrollarse a partir de los materiales funcionales-nocionales, consistentes en las ideas sobre la enseñanza de idiomas comunicativos.

Estos autores plantean que el crecimiento del análisis de necesidades surgía paralela al desarrollo del enfoque por habilidades, donde se identifican prioridades entre las cuatro habilidades en una situación dada. Esto se refiere a la atención que se les presta a las diferentes habilidades en un contexto donde el inglés no es el idioma nativo, por lo que la misma puede estar centrada en la lectura, en la audición, en la expresión oral o la escritura según las necesidades de aprendizaje que presente el estudiantado. Este es la causa por la que el autor de esta tesis considera el concepto de IFE con mayor amplitud y no restringido a las estructuras léxico-gramaticales más comunes en determinadas ciencias.

Esta tercera etapa integra los descubrimientos de la etapa 1, en las que fueron contadas las características de los registros, y de la 2, que exploró los elementos retóricos del discurso. En ella los investigadores se centraron en los análisis sistemáticos de las situaciones objetos en la que los estudiantes emplean el idioma inglés de forma hablada en un intento de poner como centro el currículo nocional funcional es decir:

- a) los propósitos comunicativos del hablante/escritor,
- b) el marco para el uso del idioma,
- c) el modo de comunicación y el uso del idioma.

Según se señala por A. M. Johns (1991), las bases para el propósito curricular y las secuencias provienen de los propósitos comunicativos particulares (o funciones) de un hablante en un contexto determinado. Todas las demás características del lenguaje (ejemplo la gramática y vocabulario) se subordinan bajos estos propósitos.

Esta autora señala además, que lo anteriormente reflejado justifica que en los programas nocionales funcionales, en vez de contar con libros de textos organizados por unidades gramaticales como en la etapa 1 o el que considere el propósito del discurso escrito como en la 2, existan capítulos referidos a diferentes situaciones comunicativas.

El autor de esta tesis comparte el criterio de que esta forma de concebir la enseñanza del IFE, los estudiantes se proveen de diálogos de muestras que tienen lugar entre diferentes personas en contextos disímiles, los que les permite comprender y hacer entender los propósitos comunicativos específicos.

4. Análisis de necesidades de aprendizaje

T. Dudley-Evans y M. St. John (1998) hacen referencia a que el análisis de necesidades no corresponde sólo a la enseñanza de idiomas, ni tampoco al adiestramiento de éste, pero lo clasifican como único para el lenguaje para fines específicos y por tanto para IFE. Sin embargo recalcan que el análisis de necesidades es la roca angular del IFE que lo conduce como punto de partida de todo curso de IFE. Estos autores parten del criterio que en las universidades

donde se imparten diferentes ciencias, como es el caso de la Universidad de Ciego de Ávila, el idioma inglés responde a fines específicos. Sin embargo, en contraste a lo afirmado por estos autores, en la formación del estudiantado universitario en el primer año, la enseñanza de este idioma se fundamenta en la concepción del Inglés General.

Se considera en los planes de estudios de las diferentes carreras universitarias en Cuba, que la primera necesidad de aprendizaje de los estudiantes es tener una formación general en el idioma en las cuatro habilidades básicas durante el primer año, aunque en algunas carreras sólo se cumple en el primer semestre de cada año escolar con el objetivo de crear los cimientos necesarios en el idioma que les permita continuar con el inglés específico de cada ciencia. Otros autores como es caso de Robinson (1991) reconoce tres etapas en la historia del IFE, éstas son:

- Estudios de frecuencias
- Enfoque retórico
- Análisis de género

Por otro lado Hutchison y Waters (1987) se refieren a cinco etapas:

- Registro de análisis
- Análisis del discurso
- Análisis de situación objetiva
- Habilidades y estrategias
- Enfoque centrado en el aprendizaje

No es propósito de esta tesis, por no estar contemplada dentro su objeto, realizar una valoración detallada de cada una de ellas. No obstante se hará la referencia a la cuarta etapa de las relacionadas por Hutchison y Waters.

Esta etapa, la que presenta una visión completamente diferente, se ha introducido en IFE proveniente de estudios psicolingüísticos y se refiere a que se debe enfocar más en las estrategias que el estudiante emplea para adquirir el idioma objeto de estudio, que centrarse en el discurso, en la situación

comunicativa o en el propósito del estudiante. Con este énfasis, la valoración de las necesidades se concentra en las actividades o procedimientos que lo lleven al pensamiento y aprendizaje efectivos. A. M. Johns reconoce a Hutchinson y Waters como los primeros en proponer este enfoque del IFE centrado en el estudiante. Se señala por esta autora que ellos plantearon que la atención que se tenía que prestar en el IFE no radicaba en el uso del lenguaje, aunque esto ayuda definir los objetivos para un curso, sino que el interés radicaba en la comprensión del proceso de aprendizaje de idiomas.

Se considera en esta tesis que la comprensión del proceso de aprendizaje de idiomas es de primordial importancia y que es de gran utilidad y avance que dicho proceso se centre en el estudiante por ser él el máximo protagonista del mismo, sin embargo no se debe obviar el uso del idioma porque es a través de éste que el estudiante logra su perfección y dominio, lo que permitirá mejor comprensión de la situación comunicativa que se presente en un contexto determinado.

Entre los factores que Hutchinson y Waters (1987) consideran esenciales para el diseño curricular se encuentran:

- a) la medición y uso del conocimiento real de los estudiantes,
- b) el interés del estudiante en el material presentado,
- c) cómo los estudiantes almacenan y reproducen la información,
- d) participación activa del estudiante.

Según estos autores, las actividades en el aula son las que realmente encierran gran importancia para desarrollar los materiales docentes y no el idioma en un contexto o los propósitos comunicativos. Se comparte el criterio de ellos, pero se considera además que la elaboración de un material docente debe incluir otros factores como son: las necesidades reales de aprendizaje en el idioma extranjero para ayudar a los estudiantes a la solución de los problemas de su profesión, sus expectativas e intereses, la evaluación y el contexto donde de forma práctica hará uso de los conocimientos adquiridos en el aula para darle solución a los problemas en cuestión, por lo que en el desarrollo de la actividad docente debe estar presente el idioma contextualizado y los propósitos comunicativos.

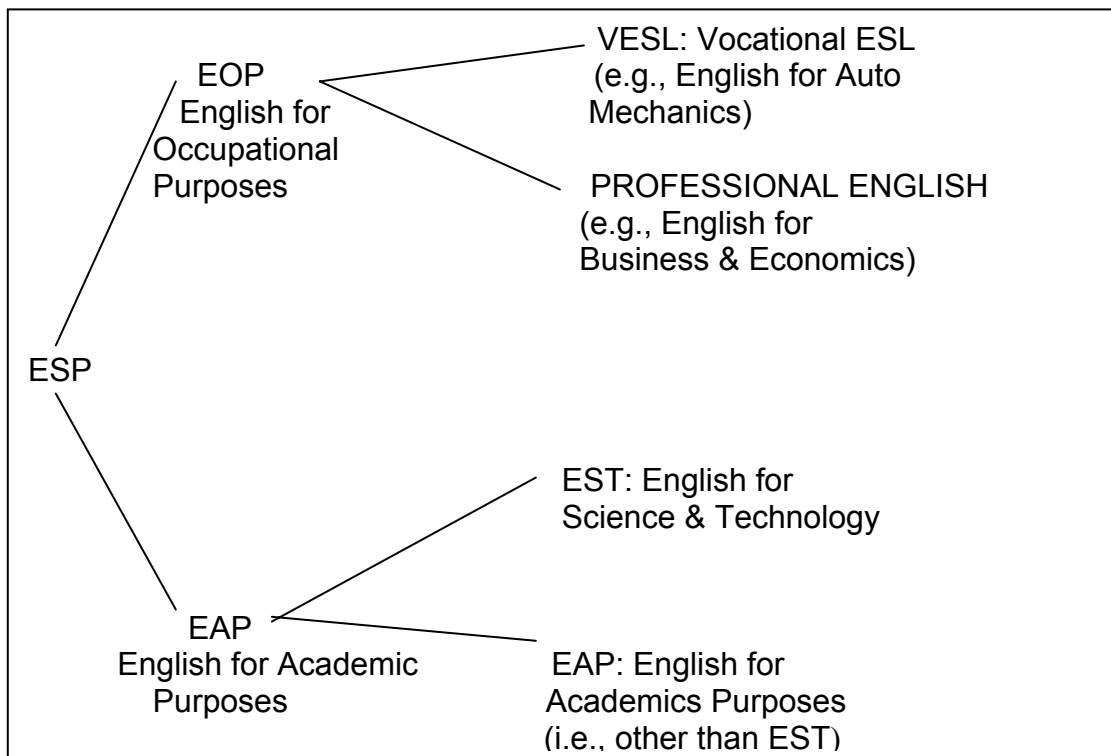
Con el avance vertiginoso de la ciencia en sentido general y de los descubrimientos científicos, el idioma inglés se ha ido enriqueciendo considerablemente. Han surgido por tanto, nuevos conceptos y junto a ellos, las nuevas terminologías en campos específicos de la ciencia, más marcado por el desarrollo científico, técnico y económico de los Estados Unidos, lo que a la vez hace que el idioma Inglés para Fines Específicos (IFE) se convierta en un asunto temático de gran importancia.

Se plantea que para los lingüistas el desarrollo del Inglés para Fines Específicos significa una posibilidad de andar por un camino virgen y que ello ha provocado que los lingüistas teóricos, los lingüistas aplicados y los psico y sociolingüistas hayan publicado un vasto número de artículos científicos y libros relacionados con el IFE en décadas pasadas (P. Robison, 1991). Sin embargo, debido a las diferentes perspectivas de la investigación lingüística y de la naturaleza lógica del lenguaje, hacen que no se observen con claridad los límites entre el Inglés General (IG) y el IFE.

A. Onysko (2000), en su artículo *ESP: English for Specific Purposes*, explica que a partir de los diferentes enfoques lingüísticos del IFE, se dan a conocer los términos lingüísticos más utilizados para distinguir entre el Inglés General y el Inglés para Fines Específicos, el Lenguaje General y el Lenguaje para Fines Específicos. Esto trae como consecuencia el uso de un gran número de siglas o subcategorías para diferenciar a las diferentes clasificaciones o tipos de forma de enseñanza del idioma inglés dirigidos fundamentalmente al aprendizaje de estructuras léxico-gramaticales más comunes en determinadas ciencias.

Un ejemplo de lo anteriormente señalado lo constituye los modelos de categorías del IFE diseñado por Strevens en 1977 y que fue actualizado por Murcia (1991: 71) y que se reproduce textualmente a continuación:

Modelo de Categorías del Inglés para Fines Específicos¹



Sin embargo, éstas no son las únicas terminologías existentes, hay otras como lo son: *EVP (English for Vocational Purposes)*, *ESS (English for Social Science)* y *EPP (English for Professional Purposes)*, entre otras.

A. Onysko (2000: 2), elabora el diagrama que se reproduce textualmente a continuación y que para él representa la relación existente entre las abreviaturas que giran alrededor del concepto del Inglés para Fines Específicos, lo que considera que no debe tomarse como un modelo terminado pero sí como un sistema abierto:

Language
LGP LSP
English Language
EGP
ESP (SE)
EST EBE ESS
EAP EOP EAP EOP EOP²

¹ Tomado de: TEACHING ENGLISH as a Second or Foreign Language de M. C. Murcia (1991, p: 71).

² Tomado de: A. Onysko en ESP: English for Specific Purposes. 2000, p: 2.

Se puede observar que Onysco, a diferencia de Strevens y siguiendo la consulta bibliográfica que le realizara a Pauline C. Robison, agrega el término *Language* y de éste deriva *Language for General Purpose (LGP)* y *Language for Specific Purpose (LSP)*. Considera además, otras abreviaturas para representar las diferentes formas de enseñanzas que encierran al IFE y que no es objetivo detallar en este trabajo.

El autor de esta tesis considera innecesario utilizar tantos términos lingüísticos para referirse a la enseñanza del idioma inglés por medio de esta modalidad. Para él, en el proceso de enseñanza - aprendizaje de lenguas extranjeras, sólo existen el Inglés General y el Inglés para Fines Específicos. Todas las demás variantes mencionadas, dirigidos al aprendizaje de terminologías y estructuras gramaticales características de diferentes ciencias u otras con determinados objetivos específicos, responden a este último.

En Cuba se conoce el IFE, sin embargo cuando se habla de los programas de estudios que se fundamentan en la concepción del IFE, se refieren al Inglés para el Contador, Inglés para el Mecanizador, Inglés para el Agrónomo, etc.

Al analizar algunas de las bibliografías consultadas, se ha podido constatar que existen diferentes definiciones para el IFE.

Para Hutchison y Waters, (1987: 19)

IFE es, por tanto un, enfoque de la enseñanza de idiomas en la que todas las decisiones, como el contenido y el método se basan en la causa de aprendizaje del estudiante”. Para estos autores el IFE es considerado un enfoque como se hace saber en el concepto y no un producto.

Strevens (1988), según señalan Dudley-Evans Y St. John (1998), prefiere definir el IFE por medio de cuatro características absolutas y dos variables. Las primeras se refieren a que el IFE está:

- diseñado para satisfacer las necesidades de los estudiantes;
- relacionado con el contenido (por medio de temas y tópicos) de disciplinas y ocupaciones particulares;

- basado en el lenguaje que se ajuste en sintaxis, léxico, discurso, semántica etc. a la disciplina de la que se trate y al análisis del discurso;
- en contraste con el IG.

Las variables son:

- puede restringirse a habilidades específicas del idioma (como por ejemplo, la lectura);
- puede que no responda a una metodología predeterminada.

Dudley-Evans y St. John (1998) prefieren la definición que se fundamenta en las cuatro características absolutas, reduciendo éstas sólo a tres y las dos variables. Existe coincidencia en la primera y en la tercera, con Strevens (1988) y proponen otra que se refiere a que el IFE hace uso de la metodología y las actividades de la ciencia a la que le es afín. Mientras que las características variables las amplían a cuatro. Para estos autores el IFE:

- puede ser diseñado para ciencias específicas;
- puede utilizar una metodología diferente a la del inglés general;
- se dirige generalmente a adultos con el fin de satisfacer una necesidad profesional;
- está generalmente dirigido a estudiantes con un nivel intermedio o avanzado, no obstante a que el estudiantado presente un conocimiento básico del idioma, puede impartirse a principiantes.

Entre los autores cubanos que se han dedicado a la investigación del IFE se destacan Bueno Velazco y Hernández Más (2002) quienes conceptualizan a IFE como una especialización dentro de la enseñanza de lenguas extranjeras que, en efecto, parte de las necesidades de los estudiantes y cuyo contenido lingüístico se encuentra en función del registro, del discurso y del género de la disciplina a la que sirva y que aunque no se pueda hablar de una metodología propia ni diferente totalmente de la empleada en la enseñanza del inglés general, sí tiene elementos que la distinguen y el principal de ellos es el vacío de información que surge de forma espontánea durante el proceso así como la

simbiosis que debe producirse entre la metodología de la enseñanza del inglés general y la metodología propia de la disciplina a la que éste sirve.

Otra definición se ofrece por S. Yildiz, (2005) quien plantea que el Inglés para Fines Específico (IFE) se conoce como un enfoque centrado en el estudiante para la enseñanza del inglés como idioma extranjero o como segunda lengua. Es ideal para el estudiantado (generalmente) adultos quienes necesitan aprender un idioma extranjero para emplearlo en sus compromisos específicos, tales como la ciencia, la tecnología, la medicina, la recreación y el aprendizaje académico.

Luego de realizar un análisis de cada una de las definiciones, así como de las concepciones asumidas por varios investigadores, el autor de este trabajo considera que el Inglés para Fines Específicos (IFE) es el que se dirige al cumplimiento de uno o varios objetivos en el proceso de enseñanza aprendizaje, que pueden estar encaminado al desarrollo de una o varias habilidades en el idioma inglés y/o a la adquisición de los aspectos léxico-gramaticales relativos a un área o ciencia determinada con el fin de establecer una comunicación oral o escrita en un contexto específico.

Se considera que las subdivisiones que se realizan o las categorías que se han relacionado, sólo se hace con el fin de destacar las áreas específicas de cada ciencia para las cuales los cursos de idioma inglés se han proyectado.

Se ha observado que muchos de los profesionales que se han dedicado a la enseñanza del Inglés para Fines Específicos, se han concentrado fundamentalmente y con mayor énfasis en el análisis de textos y no en la acción social.

Se comparte el criterio T. Boswood, (1994) al manifestar que el IFE debe involucrar un campo más amplio en lo que aprendizaje del idioma inglés se refiere y no sólo detenerse en el análisis textual. También comparte su opinión cuando plantea que se ha probado el fracaso en el aprendizaje al no brindar suficiente información sobre los contextos de comunicación.

A partir de esta problemática se propone por el autor antes citado, que el IFE debe abarcar un campo mucho más amplio y que debe ser llamado Comunicación para Fines Específicos. A través de los análisis de las necesidades etnográficas, la información detallada sobre la interacción del

discurso de las comunidades puede ser obtenida y traducida en los programas de estudios. El acontecimiento comunicativo, visto como un contexto en el cual el texto se produce, será el centro principal de este tipo de análisis y enseñanza (T. Boswood, 1994).

Se comparte el criterio de Boswood, cuando se refiere a que utilizando este enfoque se pueden lograr avances pedagógicos. Ello incluye el logro de nuevos tipos de objetivos, un aprendizaje más realista, una motivación mejorada, una nueva sensibilidad hacia los patrones de comunicación cultural, y el potencial para transformar la actitud pasiva de los textos auténticos en el IFE hacia un compromiso proactivo en el desarrollo de la efectividad de las prácticas de comunicación.

El autor de esta investigación considera que en las universidades cubanas el proceso de enseñanza aprendizaje del inglés, hasta los momentos actuales, se hace generalmente para fines específicos, pero con una concepción limitada de éste, pues tiene como objetivo la comprensión de textos afines a la especialidad o profesión que cursa el estudiantado.

Todo lo anterior permite afirmar que el proceso de enseñanza aprendizaje del Inglés para Fines Específicos, está dirigido a la enseñanza del idioma en relación con el contexto de actuación del futuro profesional, que debe responder a las necesidades del estudiante y vincularse fundamentalmente al desarrollo de las habilidades de expresión oral y la lectura, la gramática y la estructura del idioma están en función de éstas. Sin embargo se hace mayor énfasis en la comprensión lectora y en la forma del idioma, no así al desarrollo de la audición y de la expresión oral, a pesar de que la tendencia actual es que exista una mayor producción y análisis de textos, no sólo escrito sino también oral. El análisis de textos escritos y hablados presentan una posición muy ventajosa en los momentos actuales cuando a IFE se refiere y es por ellos que las instituciones universitarias cubanas deben incorporar esta concepción en el proceso de enseñanza-aprendizaje de las lenguas extranjeras.

1.3. Tendencias de la enseñanza del idioma Inglés para Fines Específicos en Cuba

Las tendencias del proceso de enseñanza aprendizaje del Inglés para Fines Específicos en Cuba han sido caracterizadas por I. Álvarez (2000) y L. Carmenate (2001) relacionándolas con las características de los planes de estudio y cómo en estos se ha insertado la disciplina Inglés, determinando a partir de aquí cinco períodos, criterio con el cual coincide el autor de este trabajo. Estos períodos son: antes de la reforma universitaria de 1962, desde 1962 hasta 1976, planes A. (1977-1978 hasta 1981- 1982), planes B (1982-1983 hasta 1990-1991) y planes C (1991-1992 hasta la actualidad).

1.3.1. Antes de la Reforma Universitaria de 1962

Antes de 1962 en Cuba el estudio del idioma extranjero se incluía sólo en las carreras de la Escuela de Ingenieros y Arquitectos, y en la de Derecho Diplomático y Consular. Los libros de textos eran traídos de universidades norteamericanas, escritos para estudiantes estadounidenses, no para extranjeros con un contenido desactualizado e inadecuado para los objetivos que se persiguen.

Predomina el uso del método directo y del audiovisual en la enseñanza de lenguas. (Mustelier, 2001) y se trata la comprensión escrita como medio para el desarrollo de la expresión oral.

1.3.2. Desde 1962 hasta 1976

Según la mencionada autora, en este período no se usan textos vinculados con las carreras de los estudiantes universitarios, predomina la utilización del método audiovisual y el de gramática-traducción, no existe una estructuración de la disciplina y las asignaturas para la enseñanza del idioma extranjero, por lo que no existe un objetivo declarado, se desarrollan conocimientos asistémicos sobre la gramática y el léxico y se extiende a todas las carreras la utilización del libro de texto "*First Things First*", (Alexander, 1974) dirigido al desarrollo de habilidades comunicativas por lo que el desarrollo de la

comprensión escrita era limitado. Se demostró la necesidad de escribir libros de textos pertinentes a las distintas carreras y a las condiciones de la universidad cubana.

1.3.3. Planes A (1977-1978 hasta 1981-1982)

En este período se crea el Ministerio de Educación Superior y aparece el primer perfeccionamiento lo que da lugar a la implementación de los planes de estudio A. Estos establecen la obligatoriedad de la enseñanza de un idioma extranjero en todas las especialidades universitarias y se declara como objetivo principal en todos los programas el desarrollo de la lectura, aunque sus contenidos se planifican a partir de las estructuras gramaticales, otros aspectos a tener en cuenta es que no se desarrollan con sistematicidad los procedimientos propios de la extracción de información de un texto y no existe una metodología generalizada para el desarrollo de los cursos de idiomas extranjeros para los estudiantes no filólogos (Corona, 1988)

Entre las características fundamentales de la enseñanza del idioma en este momento histórico se puede señalar el establecimiento de un centro rector para dirigir todo el proceso de enseñanza-aprendizaje de la lengua inglesa para cada especialidad, esta se estructura por disciplinas en cuatro semestres, destinando los dos primeros al desarrollo de las habilidades básicas comunicativas y los dos restantes a la habilidad de lectura; y por último no existe una metodología generalizada para la enseñanza de lenguas a estudiantes no filólogos. (Álvarez, 2000)

1.3.4. Planes B (1982 - 1983 hasta 1990 –1991)

En este período se instrumenta y aplica el Plan Director de Idiomas (Ministerio de Educación Superior, 1985) con el objetivo de extender el proceso de enseñanza-aprendizaje de la lengua inglesa por medio del resto de las asignaturas de la carrera, durante los cinco años. Predomina la utilización del método práctico-consciente en la enseñanza de lenguas, Se elabora la serie "*Training in Effective Reading I*", para el primer año de todas las especialidades, seguida de otras series por especialidades, para los segundos

años: "*Reading on Social Sciences*", "*Reading in Technology*", "*Reading for Science Students*", etc. Estos textos comienzan a trabajar la enseñanza del inglés a partir de funciones comunicativas y procedimientos propios para el desarrollo de la habilidad de lectura (Corona, 1988).

Se debe señalar, además, que aparece una metodología especialmente diseñada para el desarrollo de la habilidad de lectura y que los textos utilizados para tales fines no revelan su autenticidad. (Corona, 1988).

1.3.5. Planes C (1991-1992 hasta nuestros días)

Con la implementación de los planes C se mejora la estructuración del diseño de la disciplina en su integridad, se utiliza el enfoque comunicativo, en caso de la especialidad de Contabilidad y Finanzas en el Inglés I, II y III, se perfecciona la aplicación y control del Plan Director de Idiomas, se dificulta la vinculación horizontal con las asignaturas de la carrera, pues no existe estrecha relación entre las temáticas de los libros de textos y el contenido de las asignaturas integradoras del año. (Carmenate, 2001; Martínez, 1999; González, 2001).

En el Plan de Estudio "C" para la carrera Contabilidad y Finanzas se propone que la disciplina Idioma Inglés se imparta en cuatro semestres y que además del objetivo fundamental, el estudiante adquiera las habilidades necesarias que le permita ser más eficiente en su esfera profesional, se pone en práctica la serie "*Enterprise*", diseñada para proveer una base sólida en el conocimiento del Idioma inglés a la vez que relaciona estos con la actividad de los negocios y la vida comercial, pero es necesario señalar que se alejan del contexto cubano en esta esfera.

Hasta aquí se han expuesto las características generales de cada uno de estos períodos de desarrollo, según el criterio de diferentes autores y basados en la periodización realizada por I. Álvarez (2000) y L. Carmenate (2001).

1.4. Aprendizaje

El aprendizaje ha constituido una preocupación para la psicología como disciplina científica desde sus inicios. Es por ello que existe un gran grupo de teorías acerca del aprendizaje: conductistas, cognitivistas, constructivista, histórico

culturales, etc. Sin embargo, muchas de ellas dogmatizan monolíticamente sus puntos de vista, cayendo de esta manera en un reduccionismo. (Castellanos, 1999)

Los conductistas, por ejemplo, plantean la equipotencialidad de estímulos, de especies y de individuos (J. Pozo, 1993); consideran así, que el aprendizaje es un proceso general de establecimiento de asociaciones, cuyas leyes son válidas universalmente, con independencia del tipo de contenido que se aprende (hábitos, conceptos, hechos, valores, sentimientos, etc.), de las particularidades individuales de los organismos y de los mecanismos susceptibles de establecer diferencias cualitativas entre el aprendizaje animal y humano.

Este no es un problema privativo del conductismo, según Castellanos (1999), el propio J. I. Pozo (1997) ha criticado desde el constructivismo a algunos autores que militan en el mismo movimiento, por su hiperbolización a ultranza de esta posición epistemológica, legitimando el mecanismo de la reestructuración como el único susceptible de explicar todos los tipos y formas de aprendizaje - tal y como lo hacen los conductistas con relación a su modelo.

Con respecto a esto, también Ausubel (1991) reconoce que las dificultades que existen en la comprensión de la naturaleza del aprendizaje, están relacionadas en gran medida a que los psicólogos tratan de incluir los variados tipos y modalidades cualitativamente singulares en un único modelo conceptual, suponiendo que el mecanismo del aprendizaje debe ser idéntico en todos los casos, con independencia de qué se aprende. (Ausubel, Novak y Hanesian, 1991).

De ahí que podamos afirmar que cada una de las teorías que sobre el aprendizaje existen, siempre van a tener elementos positivos, pues han sido confirmadas en mayor o menor medida en algún ámbito específico, aunque puedan haber sido refutadas en otros aspectos.

Ante tanta diversidad se hace necesario asumir una posición, pero es importante aclarar que no quiere decir que se deba caer nuevamente en dogmatismos y reduccionismo, sino que debe ser una elección abierta y flexible que permita encontrar criterios para la sistematización y la categorización de las distintas propuesta teóricas en sintonía con los principios de partida que se han adoptados, no sólo cuando se refiere a concepciones teóricas del aprendizaje en general, sino cuando se habla en específico del aprendizaje de idiomas.

Con respecto a la clasificación de las diferentes concepciones sobre aprendizaje, que permitirán tener una idea más clara de ellas, se sigue la línea de pensamiento que asume M. Fernández (1994), retomada por B. Castellanos (1999), que plantea diferentes niveles en el análisis:

- Un primer nivel (máxima divergencia) permite diferenciar las teorías a partir de sus perfiles específicos, lo que conduce a construir un amplio inventario analítico apegado a lo concreto.
- En un nivel secundario (economía de la conceptualización) se sistematizan las teorías en determinados grupos clasificatorios con rasgos comunes.
- Finalmente, en el nivel de máxima convergencia se reduce hasta el punto límite la dispersión; los grupos clasificatorios tienen el mayor grado posible de abstracción, de modo que se trasciende lo concreto para poner de relieve las esencias últimas ocultas tras las apariencias.

Teniendo en cuenta estos elementos se plantean algunas clasificaciones realizadas por diferentes especialistas, que permiten constatar que no siempre se trasciende el primer nivel de análisis (máxima divergencia), pues solo se hacen enumeraciones de teorías que en última instancia conduce a visiones elementistas y fragmentadoras, (B. Castellanos 1999).

Según plantea B. Castellanos (1999) existen otros autores como G. Allport (1968) que se centran en el tercer nivel de análisis, quien emplea como criterio clasificatorio la concepción sobre la naturaleza humana (base filosófica), y establece así dos categorías:

1. Posiciones deterministas/mecanicistas (la persona como un organismo vacío, desprovista del empuje hacia adelante y actuando por un mecanismo estímulo-respuesta).
2. Posiciones teleológicas (la persona avanzando hacia la realización de sus planes, objetivos y esperanzas, en busca de la actualización de sí misma).

Esta autora también reconoce el caso de A. Pérez Gómez (1992) quien asume como criterio sistematizador la concepción intrínseca acerca del fenómeno, y caracteriza dos grandes grupos que se distinguen por la consideración o el

desconocimiento de las llamadas variables intermedias o mediacionales que actúan entre las influencias recibidas por el aprendiz y su aprendizaje como cambio:

1. Teorías asociacionistas o conexionistas: conciben el aprendizaje como la formación de asociaciones entre estímulos y respuestas, existiendo una vinculación lineal, unívoca, entre estos elementos, de modo que el proceso tiene un carácter mecánico, provocado por contingencias externas. En este grupo se distinguen las siguientes:
 - a) Condicionamiento clásico (Pavlov , 1927); Watson ,1913; Guthrie, 1935)
 - b) Condicionamiento instrumental u operante (Hull, 1943; Thorndike, 1913, 1926; Skinner, 1977, 1991)
2. Teorías mediacionales: parten del supuesto que en el aprendizaje intervienen decisivamente las características de la estructura psíquica interna que median la acción de las contingencias externas y determinan respuestas diversas a tenor de las diferencias individuales. Son consideradas dentro de esta categoría:
 - a) Aprendizaje social (Bandura, 1982; Lorenz, 1965; Tinbergen, 1989; Rosenthal, 1966, 1968)
 - b) Teorías cognitivas:
 - Psicología de la Gestalt y Psicología fenomenológica (Koffka, (1953); Köhler (1967), Wertheimer, Maslow, 1954, 1962; Rogers, 1969)
 - Psicología genético-cognitiva (Piaget, 1972, 1973, 1978; Bruner, 1990; Ausubel, 1991)
 - Psicología genético-dialéctica (Escuela histórico-cultural: Vigotsky, Luria, 1976; Leontiev, 1976; Rubinstein, 1965, 1967; Wallon 1942, 1945)
 - c) Enfoque del procesamiento de la información (Gagné, 1987; Newell, 1987; Simon, 1985; Mayer, 1983; Leone, 1995)

Respecto a esta clasificación, se considera que ciertas teorías categorizadas como mediacionales, se limitan a añadir nuevas variables explicativas al proceso (especialmente variables internas), pero dejan incólume el mecanismo predominantemente asociativo, como sucede en la teoría del aprendizaje social y

de la autoeficacia de Albert Bandura, en las posiciones de Rosenthal (1966,1968), y en la teoría de la instrucción de Gagné (1987) (enfoque de procesamiento de la información).

Por ejemplo, no pocos especialistas consideran que el procesamiento de la información constituye una variante de conductismo computacional, por cuanto introduce cambios cuantitativos en la comprensión del aprendizaje, pero no constituye un verdadero salto paradigmático, puesto que solamente "ha aumentado la dosis asociativa bajo la potente máscara de la computación." (J. Pozo, 1993)

Se concluye entonces que, si determinadas teorías clasificadas como mediacionales se mantienen de hecho en el campo de una comprensión asociacionista del aprendizaje, resulta necesario buscar criterios sistematizadores diferentes que permitan trascender tal contradicción conceptual.

Desde esta óptica se asume - por su valor conceptual y operativo - , el marco de referencia propuesto por Juan Ignacio Pozo (1993), quien parte en última instancia de los mecanismos básicos subyacentes a las diversas modalidades y tipos de aprendizaje: la asociación y la reestructuración. Cada una de estas formas de entender el aprendizaje se sustenta en determinada concepción epistemológica que matiza singularmente el enfoque del fenómeno, el papel otorgado al aprendiz como sujeto cognoscente, la comprensión del origen y la naturaleza del cambio, así como de sus procesos.

Pozo (1993) plantea que existen dos grandes perspectivas o culturas en el estudio psicológico del aprendizaje: el mecanicismo/asociacionismo y el organicismo/estructuralismo, estableciendo sus características esenciales en el siguiente cuadro:

Principales diferencias entre mecanicismo y organicismo (Pozo, 1993)

	Mecanicismo Asociacionismo	Organicismo Estructuralismo
Epistemología	Realismo Empirismo	Constructivismo Racionalismo
Enfoque	Elementismo	Holismo
Sujeto	Reproductivo Estático	Productivo Dinámico
Origen del cambio	Externo	Interno
Naturaleza del cambio	Cuantitativa	Cualitativa
Aprendizaje	Asociación	Reestructuración

1.4.1. Aprendizaje por asociación y aprendizaje por reestructuración

Las concepciones mecanicistas/asociacionistas entienden al aprendiz - animal o humano - como un mecanismo estático, carente de estructura interna; su organización se origina externamente y del mismo modo se produce el aprendizaje o modificación de conducta a partir de la asociación de los elementos mediante ciertas leyes (contigüidad, reforzamiento, ejercitación, etc.).

Consecuentemente, el sujeto es reproductivo, existiendo una correspondencia o isomorfismo entre su conducta y la realidad externa: todo aprendizaje se considera una réplica o copia fiel de la realidad, sin que se produzca una influencia recíproca de la estructura interna del individuo sobre el mundo externo.

De acuerdo con estos enfoques, el mecanismo que explica todos los tipos de aprendizaje es asociativo, a tenor del principio de la equipotencialidad: existe una única forma de aprender, válida para todos los ambientes, especies e individuos; el proceso es el mismo, tratándose de la formación de reacciones de

aversión ante ciertos estímulos por parte de un animal en el laboratorio, como del aprendizaje de los conceptos comprendidos en la teoría einsteniana de la relatividad. Las diferencias entre ambos casos son meramente cuantitativas, dadas por la cantidad - y no por la cualidad y complejidad - de los elementos a asociar.

En contraposición con estos postulados, las posiciones organicistas/estructuralistas consideran al sujeto como un organismo vivo, cambiante, con una singular organización y estructura interna. En virtud de su naturaleza dinámica, activa, se produce el aprendizaje en el intercambio del individuo con la realidad. Así, lo que se aprende no representa una reproducción o copia exacta del mundo, sino una construcción realizada mediante el mecanismo reestructurativo, contrario a los principios asociacionistas de la correspondencia y la equipotencialidad.

La reestructuración no es el resultado directo de la acción de los estímulos externos, sino que depende, tanto de los esquemas internos del sujeto como de la estructura de la realidad. De este modo se explica que la naturaleza del cambio es cualitativa, porque implica una nueva organización de las estructuras mentales, que son totalidades organizadas y no sumatorias de elementos fragmentados.

1.5. El Enfoque Histórico-Cultural del Proceso de Enseñanza Aprendizaje

El fundador de la escuela Histórico Cultural fue Liev Semionovich Vigotski (1896-1934). Su obra se desarrolló entre 1925 y 1934. Su objetivo consistía en articular los procesos psicológicos e histórico-culturales, sosteniendo que el desarrollo del individuo se alcanza a partir de su relación indisoluble con la sociedad; con respecto a esto Leontiev (1982: 49) señaló:

De ninguna manera pretendemos que las leyes que rigen la variación y la herencia dejan por completo de actuar y que la naturaleza del hombre, una vez constituida, no sufre cambio alguno. El hombre no se ha sustraído del todo al campo de la acción de leyes biológicas. Se trata de que las modificaciones

biológicas transmisibles por la herencia no determinan el desarrollo social e histórico del hombre y de la humanidad.

Los precursores de este paradigma consideran que el proceso de apropiación de la cultura transcurre en la actividad, que mediatiza la relación entre el ser humano y la realidad objetiva.

Esta forma particular de fijación y de transmisión (refiriéndose a la apropiación de la cultura producida por la humanidad) a las generaciones posteriores de las adquisiciones del desarrollo debe su aparición al hecho de que la actividad del hombre, difiere de la animal, es creadora y productiva.

Más adelante plantea Leontiev que todo el análisis realizado en torno a la determinación de las leyes histórico social en el desarrollo del ser humano le permiten considerar

... al proceso de asimilación como el resultado de la actividad del individuo respecto de los objetos y fenómenos del mundo circundante creados por el desarrollo de la cultura humana. Y agrega: Hemos dicho que esta acción debe ser adecuada, vale decir, que debe reproducir los rasgos de la actividad humana que se ha cristalizado (acumulado) en el objeto o el fenómeno dado, o, con más precisión, en los sistemas que forman. ¿Podemos deducir de ello que esa actividad adecuada se forma en el hombre o en el niño bajo la influencia de los objetos o de los fenómenos en sí? Semejante conclusión sería evidentemente falsa. El niño no está simplemente a solas con su medio circundante. Sus relaciones con el mundo son siempre mediatizadas por sus relaciones con los demás hombres. Su actividad esta siempre inserta en una comunicación. (Leontiev, 1982: 54).

A través de la actividad el sujeto modifica la realidad y se forma y transforma a sí mismo. Sobre este particular L. A. Venguer (1982: 132) señaló:

Las funciones psíquicas superiores no tienen un origen natural, sino que ellas surgen y se forman en el curso del desarrollo histórico de la sociedad. La cuestión fundamental consiste en que en su realización el propio hombre dirige su conducta, sus procesos psíquicos. Es decir las dirige por medio del signo, fundamentalmente por el signo del lenguaje o por otros signos que han sido elaborados por el hombre en el curso de la sociedad. Es decir que el signo no es elaborado por el niño en el curso de su desarrollo ontogenético. El signo es una formación social, es una parte de la cultura humana y consecuentemente, el desarrollo de las funciones psíquicas superiores tiene lugar como resultado del proceso de asimilación de la cultura humana (Venguer L. A. 1982: 132)

Como puede apreciarse la concepción sobre el ser humano de la escuela Histórico Cultural; define la esencia humana como social, como un producto del sistema de interrelaciones en las que se ve inmerso. Este determinismo social no es mecánico ni inmediato, sino histórico.

Lo social no es una simple condición que influye en el desarrollo individual, sino que define su esencia, es parte intrínseca del propio proceso, lo que es explicado en la Ley general de la formación y desarrollo de la psiquis humana o de la Doble Formación, formulada por L. S. Vigotsky (1987), que explica la formación de los procesos psíquicos superiores desde una visión dialéctica de la relación entre lo externo y lo interno, entre lo intersubjetivo y lo intrasubjetivo, es decir el individuo se apropian de la experiencia histórico cultural construida en la relación entre las personas (intersubjetividad) a partir de su relación activa con el medio, donde los otros asumen un papel mediador. La apropiación de la experiencia a través de los otros como mediadores de este proceso presupone la construcción del plano interno (intrasubjetivo), o sea lo que implica un papel activo en este proceso. De esta ley se deriva la relación entre educación y desarrollo.

En el desarrollo cultural del niño toda función aparece dos veces: primero, entre personas (de manera interpsicológica), y después, en el interior del propio niño (de manera intrapsicológica)...Todas las funciones psicológicas superiores se originan como relaciones entre los seres humanos. (Vygostki, 1987: 94).

De aquí se deduce que las funciones psicológicas superiores se realizan en colaboración con los otros, todo ello conduce al concepto de zona de desarrollo potencial o próximo, otro aporte importante de esta teoría.

Vigotsky considera que el aprendizaje es una actividad social en la cual se asimilan los modos sociales de actividad y de interacción, los fundamentos del conocimiento científico, bajo condiciones de orientación e interacción social. En esta concepción se pone en el centro de atención al sujeto activo, consciente, orientado hacia un objetivo y su resultado principal lo constituyen las transformaciones dentro del sujeto.

Desde este punto de vista tiene una importancia medular la relación entre educación y desarrollo. La enseñanza va delante y conduce el desarrollo psíquico. Una forma especial de esta relación se expresa en el concepto de Zona de Desarrollo Próximo (ZDP) que se define como:

...la distancia entre el nivel real de desarrollo determinado por la capacidad de resolver un problema y el nivel de desarrollo potencial, determinado a través de la resolución de un problema bajo la guía de un adulto o en colaboración con otro compañero más capaz (Vygostki, 1988: 27).

La ZDP define las funciones que aún no han alcanzado un nivel de desarrollo actual, se encuentran en proceso de maduración; esto permite caracterizar el desarrollo de forma prospectiva, lo que da la posibilidad de trazar el futuro inmediato del estudiante, su estado evolutivo dinámico.

En esta concepción de aprendizaje se pone en el centro de atención al sujeto activo, consciente, orientado hacia un objetivo; su interacción con los otros

sujetos (el profesor y otros estudiantes) sus acciones con el objeto con la utilización de diversos medios en condiciones sociohistóricas determinadas. Su resultado principal lo constituyen las transformaciones que se producen en el propio sujeto.

Teniendo en cuenta estos elementos el aprendizaje se coloca en el centro de atención, a partir de él se debe proyectar el proceso educativo. Lo que exige utilizar todo lo que esté disponible en el sistema de relaciones del estudiante para propiciar su interés y un mayor grado de participación e implicación personal en las tareas de aprendizaje.

El enfoque Histórico Cultural formula el principio de la unidad de la instrucción y la educación que exige la utilización de todas las posibilidades educativas que propicia cualquier situación de instrucción que debe estar vinculada con la vida de la sociedad y de la profesión, en el contexto sociohistórico en el que vive y se desarrolla el estudiante.

Todo lo anteriormente explicado tiene su base en la estrecha unidad que se da entre lo afectivo y lo cognitivo en el funcionamiento y desarrollo psíquico del ser humano, sobre la unidad entre lo afectivo y lo cognitivo Vigotski, en su libro *Pensamiento y Lenguaje* (escrito en 1934) planteó:

Consideramos la relación entre la inteligencia y el afecto, cuya separación como objetos de estudio es el punto más débil de la psicología tradicional, puesto que hacen aparecer el proceso del pensamiento como una corriente autónoma de “pensamientos que se piensan a sí mismos”, segregada de la plenitud vital, de los intereses y necesidades personales, de las inclinaciones e impulsos del sujeto que piensa.” Y agrega más adelante: “Del mismo modo el viejo enfoque impide cualquier estudio fecundo del proceso inverso, la influencia del pensamiento sobre los procesos afectivos y volitivos (Vigotski, 1981: 23 y 24).

De ahí que para alcanzar un aprendizaje efectivo sea necesario promover un ambiente emocional positivo, lo que se logra a través de la actividad y la comunicación que se propicia en el proceso educativo.

Además del principio de la unidad entre la instrucción y la educación el enfoque Histórico Cultural propone: el principio del carácter científico del proceso de enseñanza, el principio de la enseñanza desarrolladora, del carácter consciente y el principio de carácter objetual. La aplicación de estos y de la teoría de la enseñanza que de ellos se deriva impone una determinada concepción de las categorías pedagógicas fundamentales (González, 1996)

Es por ello que los fines de la formación profesional están estrechamente ligados a las exigencias e intereses del desarrollo social y en particular del desarrollo de la profesión, deben ser definidos en términos de las acciones generales, típicas de la profesión; la definición de los objetivos determinan la inclusión de aquellos contenidos necesarios para garantizar la apropiación de los conocimientos y las nuevas formaciones de la personalidad necesarias para la realización de los diferentes tipos de actividad.

Otros aspectos importantes son: el diagnóstico del nivel inicial del estudiante, la organización de su proceso de asimilación garantizando los tres componentes funcionales en toda actividad: orientación, ejecución y control; se les debe dar también la posibilidad de actuar en los distintos momentos o fases que propician un aprendizaje eficaz. El control debe ser sistemático y se debe efectuar en gran medida por los estudiantes.

La evaluación final es un resultado natural de todo este proceso dirigido a valorar en qué medida en el estudiante se han formado los objetivos inicialmente proyectados. Adquiere también una gran importancia la actividad conjunta, la relación de cooperación entre los alumnos y entre estos y el profesor. La función fundamental del profesor es la orientación y guía del estudiante, con el fin de potenciar sus posibilidades, convertir en realidad las potencialidades de su ZDP.

Todo esto nos permite concluir que la interacción profesor-alumno en el proceso de aprendizaje juega un papel esencial, lo primero que se debe lograr en este sentido es la formación de una verdadera relación, que debe caracterizarse por la seguridad, el respeto y la motivación hacia la actividad. (González, 1995)

El proceso de aprendizaje debe convertirse, entonces, en activo e integral y para que esto ocurra es necesario el desarrollo de una elevada motivación, la cual depende, como se ha afirmado, de las relaciones de comunicación que se

establezcan con el docente y el resto del grupo en el desempeño de la actividad.

Según el criterio de F. González en su libro *Comunicación personalidad y desarrollo* la comunicación adquiere un significado para la construcción del conocimiento en los siguientes aspectos:

- ❖ Creación de una atmósfera interactiva sana, que estimule el respeto, la confianza, la motivación y la aceptación recíproca. Unido a estos factores esenciales, ha de estimularse el deseo de los escolares a participar y a intercambiar.
- ❖ Construcción del conocimiento a través del diálogo, lo que implica una labor de búsqueda y reflexión conjunta.

Que los momentos interactivos conduzcan a una implicación individual que dé continuidad al proceso de construcción del conocimiento en un plano individual.

1.5.1. El aprendizaje desde una posición Histórico Cultural.

Después de este análisis se impone plantear cuál es la concepción de aprendizaje que se sustenta en esta tesis, coincidiendo con Castellanos Simons. D, Castellanos Simons. B., Llivina Lavigne, Silverio Gómez (2001), en primer lugar ha de analizarse el aprendizaje como un complejo proceso, muy diverso y multidimensional, que ocurre a lo largo de toda la vida vinculado con sus experiencias y vivencias así como a las necesidades de cada sujeto y por supuesto al contexto histórico cultural donde se desarrolla el sujeto de aprendizaje.

El aprendizaje es un proceso activo que facilita la constante reconstrucción de la cultura en el ámbito histórico social, pero no se queda ahí, en ese proceso de reconstrucción de la cultura el sujeto descubre el sentido personal y la significación que tiene el conocimiento con el cual está interactuando, en un proceso de tránsito de lo externo a lo interno que se integran y dan lugar a un nuevo proceso donde lo interno se externaliza permanentemente y viceversa, (González Rey 1997). Esto quiere decir que lo externo aparece definido en el propio proceso de externalización del mundo subjetivo (lo interno). Según la

concepción de L. S. Vigotsky, (1987) el paso de lo interpsicológico a lo intrapsicológico; lo que le permitirá al sujeto la apropiación progresivamente de los productos de la cultura y de los instrumentos psicológicos que le van a garantizar la transformación del medio en el que se desenvuelve y al mismo tiempo la autotransformación.

Otro elemento relevante, en este análisis y que tiene una importancia vital para esta tesis, es analizar que el aprendizaje implica a la personalidad como un todo y por tanto no se puede separar en su estudio lo intelectual - cognitivo de lo afectivo motivacional y volitivo. En el proceso de enseñanza aprendizaje no sólo se construyen conocimientos, capacidades, habilidades y se desarrolla la inteligencia sino que se forman los sentimientos, valores, ideales, convicciones, la orientación ante la vida de la persona.

Por último se debe destacar que el aprendizaje es un proceso colaborativo, independientemente de que el sujeto aprende individualmente, lo logra en constante interacción con los otros ya sean coetáneos, maestro o adultos en sentido general. La comunicación con los otros, la mediación social son elementos que no niegan su papel activo y protagónico en el proceso de aprendizaje.

Se impone por tanto, asumir un concepto de aprendizaje a partir del análisis de las definiciones desarrolladas por diferentes autores, que han incursionado en la investigación de este proceso y que en el orden pedagógico tienen una vital importancia para la propuesta que se hace en esta tesis.

Para Bermúdez (1996: 87) es: "Proceso de modificación de la actuación, por parte del individuo, el cual adquiere experiencia en función de su adaptación a los contextos en los que se concreta el ambiente con el que se relaciona."

J. Zilberstein (1999), considera que el proceso de enseñanza aprendizaje constituye la vía mediatizadora esencial para la apropiación de conocimientos, habilidades, hábitos, normas de relación, de comportamiento y valores, legados por la humanidad, que se expresan en el contenido de enseñanza, en estrecho vínculo con el resto de las actividades docentes y extradocentes que realizan los estudiantes.

Según M. Silvestre: (2000: 8), "El aprendizaje es un proceso en el que participa activamente el alumno, dirigido por el docente, apropiándose el primero de

conocimientos, habilidades y capacidades, en comunicación con los otros, en un proceso de socialización que favorece la formación de valores”

En estas definiciones sobre aprendizaje, de manera explícita o implícita, aparecen la relación existente entre enseñanza y aprendizaje como elementos de un mismo proceso.

Sin embargo, a juicio del autor de este trabajo, el concepto más amplio y que con una claridad meridiana se expresa la concepción sobre aprendizaje que sustenta toda la alternativa metodológica que aquí se propone, es el concepto expuesto por D. Castellanos, et al, (2002: 24), en su libro *Hacia una Concepción del Aprendizaje Desarrollador* donde plantea que el aprendizaje es:

El proceso dialéctico de apropiación de los contenidos y las formas de conocer, hacer, convivir y ser, construidos en la experiencia socio-histórica, en el cual se producen, como resultado de la actividad del individuo y de la interacción con otras personas, cambios relativamente duraderos y generalizables, que le permiten adaptarse a la realidad, transformándola y crecer como personalidad.

Esta concepción es de gran importante para el autor de esta tesis, porque le permite fundamentar su propuesta metodológica para el proceso de enseñanza aprendizaje del idioma inglés. En ella queda claro el papel activo del estudiante y el análisis integral de dicho proceso donde se implica no sólo lo cognitivo sino también lo afectivo.

De ahí que a partir de ahora se realice un análisis más detallado de esta postura partiendo de establecer algunas relaciones imprescindibles. En primer lugar debe quedar claro que el aprendizaje humano lo integran tres aspectos esenciales, que constituyen sus componentes sistémicos, (Castellanos, et al 2002), ellos son: los contenidos o resultados del aprendizaje, que responde a la pregunta ¿Qué se aprende?, los procesos o mecanismos del aprendizaje ¿Cómo se aprende?, por último las condiciones en que se aprende, es decir ¿en qué condiciones se desencadenan los procesos necesarios para

aprender los contenidos esperados? Estos componentes tienen una vital importancia para el desarrollo de esta tesis, pues se trata de valorar las relaciones que se producen entre las condiciones del aprendizaje y los procesos y mecanismos de aprendizaje de la lengua inglesa, con una visión totalmente holística, que busca el desarrollo integral de la personalidad del sujeto que aprende.

Los contenidos de aprendizaje son realmente diversos, múltiples y complejos, no se está hablando sólo de que el alumno se apropia de conocimientos, habilidades y hábitos en una determinada materia, en este caso se trata de que el estudiante en ese proceso se apropie también de habilidades que le permitan *aprender a conocer, a hacer, a convivir y a ser* (Informe Delors, 1995), sólo de esta forma se logrará un desarrollo integral de la personalidad.

Según el criterio de D. Castellanos, et al, 2002, el proceso de aprendizaje tiene una serie de elementos que lo caracterizan ellos son:

- ♣ Se aprende en la actividad y como resultado de ésta.
- ♣ El aprendizaje humano siempre es regulado.
- ♣ El aprendizaje es un proceso constructivo, donde se complementan la reestructuración y la asociación.
- ♣ Se aprende estableciendo relaciones significativas.
- ♣ Los procesos motivacionales imprimen su dinámica al aprendizaje.

El autor de esta tesis coincide con las anteriores características, sin embargo considera importante hacer referencia en ellas al proceso de comunicación. Siendo consecuentes con la concepción Histórico Cultural, en la cual se establece muy acertadamente la relación entre el desarrollo y el aprendizaje, el asumir esta concepción supone ejecutar una enseñanza en función de promover el desarrollo psíquico, por tanto debe estar dirigida al estudio de las posibilidades y al aseguramiento de las condiciones que propicien una elevación del estudiante a niveles superiores mediante la colaboración, logrando de esta manera el dominio independiente de sus funciones.

Por tal razón el aprendizaje es considerado como una actividad social y no únicamente como proceso de realización individual. (Canfux. 1996), (Silvestre.,

2000), (Zilberstein, 2000), (Castellanos, 2002). De ahí la necesidad de plantear que se aprende en la actividad y como resultado de ella la comunicación que establece el sujeto, que le posibilita la relación con el otro, y que los saberes transite del plano interpsicológico al intrapsicológico.

Esto permite fundamentar, entonces, que cuando se habla de las condiciones en que se aprende, se parta en primer lugar de que el aprendizaje es un proceso mediado por la existencia de 'los otros', es un proceso cooperativo y contextualizado. (Castellanos, 2002).

1.6. Aprendizaje Desarrollador

Partiendo de los elementos señalados en el epígrafe anterior muchos autores cubanos hacen referencia a un aprendizaje desarrollador (Canfux, 1996), (Silvestre, 2000), (Zilberstein, 2000), (Castellanos, 2002). Castellanos y otros (2002: 49) lo definen como:

Un aprendizaje desarrollador es aquel que garantiza en el individuo la apropiación activa y creadora de la cultura, propiciando el desarrollo de su auto-perfeccionamiento constante, de su autonomía y autodeterminación, en íntima conexión con los necesarios procesos de socialización, compromiso y responsabilidad social.

Ésta es la concepción de aprendizaje que sigue la alternativa que esta tesis propone, de ahí que sea importante determinar la relación dialéctica que se produce en sus tres dimensiones: activación-regulación, significatividad y motivación para aprender.

La activación regulación señala la naturaleza consciente y activa de los procesos cognoscitivos que intervienen en el proceso de aprendizaje y en este caso se debe tener en cuenta como subdimensiones, la actividad intelectual productivo creativa y la metacognición, como plantea la autora antes mencionada.

Cuando se hace referencia a la actividad intelectual productivo creativa, se habla del “sistema de conocimientos, hábitos, habilidades, procedimientos y estrategias de carácter general y específico que deben desarrollarse en cada edad y nivel, en dependencia de la naturaleza específica de la materia, y de la calidad que ellos deben tener para calificar un aprendizaje desarrollador”. (D. Castellanos, et al, 2002: 54). Se reconoce en esta subdimensión dos aspectos: el procesal, que se centra en las particularidades de los procesos y propiedades intelectuales y en su calidad; el operacional, relacionado con el sistema de acciones generales y particulares que deben desarrollar los estudiantes y con las que funcionan , así como las bases de conocimientos. (Castellanos, y Córdova, 1995; Castellanos, et al, 2002).

Cuando se habla del componente metacognitivo se refiere a todos los procesos que le permiten al sujeto la toma de conciencia acerca de su propio proceso de cognición y la regulación de estos. Según los criterios de Brown, (1980) los elementos de conocimiento de la metacognición son: saber cuanto se sabe, saber lo que se sabe, saber lo que se necesita saber y por último saber la utilidad de una intervención activa.

Es importante destacar que en este sentido Labarrere, (1996), ha desarrollado un interesante estudio acerca de la metacognición y sus componentes que resultan de vital importancia para la alternativa que se propone en esta tesis. El mencionado autor señala que la posesión por parte del sujeto de la metacognición, se evidencia en dos planos: el conceptual en el cual los conocimientos metacognitivos aparecen como representación de la actividad y las estrategias que utiliza el sujeto, y el plano funcional, donde la metacognición regula la actividad desarrollada por el sujeto, destacando además que el mecanismo principal de la metacognición es la reflexión, todo acto metacognitivo tiene lugar a partir de un proceso de reflexión.

En este caso los autores antes señalados A. Labarrere, y D. Castellanos coinciden, pues ésta última plantea como importantes elementos en esta subdimensión la reflexión y la regulación metacognitiva.

La segunda dimensión del aprendizaje desarrollador se refiere a la significatividad, que está relaciona con la integración entre los componentes

afectivos y cognoscitivos en el proceso de aprendizaje por lo que integra a este no sólo la adquisición de conocimientos, hábitos, habilidades, sino que se implica al sujeto con sus actitudes, valores y sentimientos.

Aprender significativamente implica, en sentido general, aprender con una expresa intención de dar un sentido personal (Leontiev, 1976), o significado (Ausubel, 1991) a aquello que se aprende, (re)construyendo el conocimiento de manera personal, individual. Comprende interacción de los/las estudiantes con los contenidos de enseñanza, de manera que se logre:

- a) La relación de los nuevos conocimientos con los conocimientos que ya posee (*significatividad conceptual*);
 - b) La relación de lo nuevo con la experiencia cotidiana, del conocimiento y la vida, de la teoría con la práctica (*significatividad experiencial*);
 - c) La relación entre los nuevos contenidos y el mundo afectivo-motivacional del sujeto (*significatividad afectiva*).”
- (Castellanos, et al, 2002: 61)

La última dimensión está relacionada con la motivación para aprender, destacando como subdimensiones a la motivación intrínseca para aprender y las expectativas y autovaloraciones positivas acerca del aprendizaje, elemento que se relaciona directamente con la metacognición; y que le van a permitir al estudiante asumir una adecuada actitud ante los logros y fracasos en el proceso de aprendizaje.

El logro de un aprendizaje desarrollador en los estudiantes requiere de una enseñanza desarrolladora, estas son las dos caras de una moneda, es por esta razón que la alternativa que se propone en esta tesis tenga un carácter desarrollador como se explica en el siguiente capítulo.

Una vez analizadas las generalidades del aprendizaje y el aprendizaje desarrollador en lo particular, se hace necesario referirse a una concepción muy utilizada en el proceso de enseñanza aprendizaje de lenguas, se refiere al aprendizaje acelerado y que como se podrá apreciar, aunque sus promotores

no siempre se sustentaron en la concepción histórico cultural, tiene muchos puntos de contacto con la concepción del aprendizaje desarrollador.

CAPÍTULO II: REFLEXIÓN ACERCA DE LOS ENFOQUES Y MÉTODOS EN EL PROCESO DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE DE LENGUAS EXTRAJERAS

Desde que existe la historia sobre la enseñanza de idiomas, muchos profesionales e investigadores, entre ellos lingüistas, psicólogos y pedagogos, se han dedicado a buscar mejores vías para facilitar y acelerar el aprendizaje de lenguas extranjeras. Ésta ha sido la causa fundamental por la que hayan surgido variadas teorías, enfoques y métodos relacionados con este campo del saber, todos con características muy propias y otras con algunas similitudes.

No se puede negar que cada uno ha cumplido con su función en la época en que surgieron, sea con mayor o menor efectividad. En este sentido, se comparte el criterio de Blair (1982) cuando se refería a que todos los métodos cumplen con su cometido, aunque no con la misma eficiencia para todos los estudiantes y profesores debido a las limitaciones que todos presentan.

Antes de abordar las diferentes teorías, enfoques y métodos de mayor interés para esta tesis, se realizará un análisis entre los términos aprendizaje y adquisición donde quedará clara la posición del autor de este trabajo.

Se ha podido constatar que durante los estudios relacionados al proceso enseñanza – aprendizaje de idiomas extranjeras o segundas lenguas ha existido una marcada diferencia entre adquisición y aprendizaje de una lengua, es por tanto necesario abordar este particular.

Richard (1988) señala que la adquisición ocurre inconscientemente como resultado de la participación en la comunicación natural donde el centro de atención es el significado, mientras que el aprendizaje se produce como resultado del estudio consciente de las propiedades formales del lenguaje.

Krashen (1981) señala que la adquisición se refiere a la asimilación natural de las reglas del lenguaje a través del uso de éste en la comunicación y el aprendizaje lo concibe como el estudio formal de las reglas del lenguaje y que es un proceso consciente.

Para los autores antes mencionados, no existe una marcada diferencia entre los conceptos que ellos abordan sobre adquisición y aprendizaje. Para ellos la adquisición de una lengua es un proceso inconsciente, que no se diferencia de la manera que un niño aprende la misma. Señalan además que aquellos que

adquieren una lengua no se encuentran conscientemente preocupados por las reglas gramaticales, pero sí en desarrollar un sentimiento de corrección.

En este concepto se puede observar que la adquisición es un proceso natural no consciente en el que el sujeto se apropia de esa lengua sin que medie un proceso planificado y organizado conscientemente para aprender.

Al hablar de aprendizaje de una segunda lengua se refieren al conocimiento consciente de ella a partir del dominio de las reglas gramaticales.

El aprendizaje es un fenómeno universal que no se debe restringir sólo al contenido que en la docencia se imparte, sino que debe estar caracterizado por (R. Acosta, et al, 1996):

- Una imagen consciente del objetivo.
- Una planificación consciente de un programa de acción y sus resultados.
- Lograr satisfacción de las necesidades y del objetivo trazado.
- La reflexión de las estructuras más generales, las propiedades y las relaciones con la realidad como categorías de la experiencia social confiando en los conceptos en que se sustenta el lenguaje.
- Confiar en las acciones ideales: la mental, las acciones interiorizadas y las operaciones.
- La orientación a la solución de problemas prácticos. El conocimiento y el desarrollo de habilidades son los productos y los medios para su solución.

Lo anteriormente expuesto concibe al aprendizaje como un producto, pero este debe ser visto además, criterio compartido por el autor de esta tesis, como un proceso porque a través de él las personas realizan cambios en sus conductas, mejoran su actuación, reorganizan sus formas de pensar o descubren nuevas formas de actividad, nuevos conceptos o informaciones con la solución práctica a las tareas concebidas.

El aprendizaje de una lengua no radica sólo en la adquisición y sistematización de un nuevo contenido que le permita, a quien lo aprende, expresar ideas en un momento determinado, sino que va más allá, radica en la apropiación de la

cultura de la lengua que se trate. Es por esta causa que el autor de esta tesis difiere de las concepciones aquí manejadas por los autores citados.

Se observa que el concepto aprendizaje de una segunda lengua o idioma extranjero es muy estrecho, sólo lo refieren al estudio formal del lenguaje y a su estructura. Ésta es la causa por la que aquí se prefiere definir el aprendizaje de una segunda lengua o idioma extranjero como un proceso de apropiación activa e integral de los aspectos lingüísticos, psicológicos y sociales de una lengua extranjera de manera tal que le permita al estudiante desarrollar habilidades para la interpretación y comunicación en esa lengua vinculado a la realidad y al contexto histórico social en el que vive y se desarrolla. La adquisición como se puede desprender en el concepto anterior, es una forma de aprendizaje.

Teniendo en cuenta lo que hasta aquí se ha planteado no se puede hablar de proceso de aprendizaje sin hacer referencia a la enseñanza, el proceso de enseñanza - aprendizaje constituye una unidad que conduce a la adquisición e individualización de la experiencia histórico-social, esto quiere decir que el estudiante se apropia gradualmente del conocimiento, de las habilidades y de formas de comportamiento desde una posición transformadora.

Al concebirse el proceso de enseñanza-aprendizaje como una unidad dialéctica se reconoce que igual característica existe entre el enseñar y el aprender, se comparte el juicio de que todo el proceso de enseñanza-aprendizaje tiene una estructura y un funcionamiento sistémico, es decir, está conformado por elementos o componentes estrechamente interrelacionados, uno de estos componentes son los métodos.

No es propósito de este apartado contar la historia de los surgimientos de cada uno de los métodos y enfoques del proceso de enseñanza aprendizaje de lenguas extranjeras, ni realizar una descripción detallada de ellos, sino de observar el análisis y aportes que las diferentes teorías han ofrecido. No obstante se hará referencia al contexto histórico en que algunas teorías, métodos o enfoque se desarrollaron.

En la bibliografía especializada se ha podido encontrar diferentes teorías relacionadas a la adquisición de una segunda lengua, pero hay otras teorías que se refieren al aprendizaje de lenguas extranjeras. Por tal motivo se estima pertinente observar en qué consisten las mismas.

Entre las teorías de la adquisición de una segunda lengua se pueden enumerar:

1. Teoría de la aculturación: la que es definida como, “el proceso de adaptación a una nueva cultura” (Brown 1980: 129). Se debe aclarar que este autor entre otros, hace una diferencia entre lo que se concibe como segunda lengua y lengua extranjera, radicando ello en que la primera se adquiere en la comunidad donde aparece como lengua materna. (Richard, 1988).
2. Teoría de acomodación: ésta procede de la investigación de Giles (1979) y se asocia con el uso del idioma en comunidades multilingüales y cómo el uso del idioma por los intergrupos reflejan las actitudes básicas sociales y psicológicas en la comunicación interétnicas.
3. Teoría de discurso: se reconoce por Richard que la misma proviene de una teoría del uso del lenguaje, donde la comunicación se trata como la matriz del conocimiento lingüístico.
4. Modelo monitor: de Krashen (1981). Éste es un ejemplo de la teoría de aprendizaje sobre la cual se crea un método. Ella está dirigida tanto al proceso como a la dimensión de aprendizaje.

Para Krashen el aprendizaje es solamente válido como un ‘monitor’, concibiéndolo a este como el depósito de conocimiento gramatical consciente del idioma que se aprende a través de la instrucción formal y que se ve a través del sistema adquirido. La teoría de este lingüista también está enfocada a las condiciones que se necesitan para que el proceso de adquisición sea una realidad. La describe en los términos según el tipo de *input* (entrada de información) que el estudiante recibe. La entrada debe ser comprensible, pero ligeramente por encima del nivel actual de quien la recibe, interesante o relevante y no caracterizarse por presentar secuencias gramaticales. (Richards y Rodgers, 1997).

El modelo monitor contiene cinco hipótesis fundamentales (P. A. Richard, 1988).

1. Hipótesis de adquisición – aprendizaje

En resumen esta hipótesis se aplica a la apropiación del nuevo conocimiento de la segunda lengua, para almacenar dicho conocimiento y para utilizarlo. Plantea que la adquisición de una segunda lengua ocurre de la misma manera en que los niños van formando sus habilidades en la lengua materna. Lo concibe como un proceso subconsciente y que esto se puede observar cuando se hace uso del idioma sin tener presente la forma del mismo.

El aprendizaje lo ve como un resultado del estudio consciente de las propiedades formales del lenguaje, es decir saber más acerca de éste, de su forma y de sus reglas.

2. Hipótesis del orden natural

Indica que los estudiantes deben seguir más o menos un orden invariable en la adquisición de los rasgos gramaticales formales, que la estructura gramatical se adquiere en un orden predecible. Se plantea además, que algunos elementos se adquieren antes que otros.

3. Hipótesis del monitor

Lo fundamental que resume esta hipótesis se encuentra en reconocer la relación entre la adquisición y el aprendizaje, a pesar de concebir la primera como lo más importante. También se plantea que la adquisición es la que permite la fluidez en la segunda lengua. Sobre el aprendizaje consciente sólo lo limita a la posibilidad que este ofrece para la corrección o cambios antes o después del mensaje.

Para la utilización del monitoreo se debe tener presentes tres condiciones que requieren:

- * Tiempo, que consiste en la utilización consciente de reglas para su procesamiento.
- * Forma, que se basa en la concentración y en la manera de producción del lenguaje, la que debe ser correcta.

- * Reglas, concentración en el uso de las reglas pertenecientes al idioma objeto de estudio.

4. Hipótesis del *input* comprensible.

Plantea que la adquisición toma lugar como resultado de la comprensión de la información que se recibe a través del *input*, la que puede tener un ligero nivel de complejidad sobre el que ya se domina. Cuando se observa que el estudiante comprende con relativa facilidad esa información, se deduce que ya tiene el nivel correcto.

5. La hipótesis del filtro afectivo.

Esta hipótesis está relacionada con los factores afectivos presentes en la adquisición de la segunda lengua.

El filtro controla el volumen de *input* con los que los estudiantes se ponen en contacto y el volumen de *input* que se convierte en adquisición.

Se plantea que es afectivo porque los factores que determinan su fortaleza tienen que ver con la motivación de los estudiantes, la confianza en sí mismo y el estado de ansiedad. Plantea que los estudiantes con alta motivación, con autoestima y con bajo nivel de ansiedad tienen bajos filtros por lo que pueden obtener y fijar mayor entrada. Lo contrario traería como consecuencia que los estudiantes obtendrían altos filtros por lo que la entrada sería baja y se retendría en menor medida.

El filtro controla la cantidad de entrada con la que el estudiante se pone en contacto y la cantidad que se asimila.

- Modelo de la competencia variable: Richard manifiesta que está basado en dos distinciones, una en el proceso del uso del lenguaje y la otra en el producto del lenguaje. Este último se fundamenta en el discurso continuo sin haber sido premeditado y preparado y que puede pasar a ser totalmente planificado.

- Hipótesis universal: Richard señala que esta hipótesis da a conocer cómo las propiedades lingüísticas del idioma objeto de estudio y del idioma nativo del estudiante pueden influenciar el curso del desarrollo de la adquisición de la segunda lengua.
- Teoría neurofuncional: Lamandella (1979), citado por Richard (1988), plantea que la perspectiva neurofuncional en el lenguaje intenta caracterizar el sistema de procesamiento de la información neurolingüístico responsable en el desarrollo y uso del lenguaje. Se manifiesta con esto que la premisa básica desde un punto de vista neurofuncional en la adquisición de una segunda lengua es que existe una conexión entre la función del lenguaje y el sistema nervioso.

Todas estas teorías son representativas a la adquisición de una segunda lengua. En cuanto al aprendizaje de lenguas, se pueden señalar las teorías del proceso orientado y las teorías de las condiciones orientadas. Las primeras construyen en los procesos de aprendizaje la formación de hábitos, la inducción, la inferencia, la prueba de hipótesis y la generalización, mientras que la segunda enfatiza la naturaleza del contexto físico y humano en el que el aprendizaje del idioma toma lugar.

En este apartado se hizo referencia al modelo monitor de Krashen, el mismo es un ejemplo de una teoría de aprendizaje sobre la cual se ha construido un método, en este caso se refiere al Enfoque Natural (Richard, 1997).

Para cumplir con el propósito de este apartado se considera necesario que se realice una diferenciación entre enfoque y método, y también sobre técnica, porque el uso indistinto de estos términos ha provocado cierta confusión en no pocos profesionales. No obstante, a pesar de que el autor de esta tesis no comparte el criterio de que estos términos se utilicen indistintamente, respetará la forma en que han sido nombrados por diferentes autores, aunque si dejará constancia de su posición al respecto.

A. Irizar (1996) en su libro *Métodos en la enseñanza de idiomas* hace un análisis del desarrollo de la metodología de la enseñanza de un idioma extranjero y parte por dejar clara su posición ante el concepto método que, como bien se señala se presta a equívocos por la forma que ha sido y es

empleado. Planteando como fuente de confusión con respecto a este componente del proceso de enseñanza aprendizaje el pobre desarrollo de las investigaciones en este sentido, que ha provocado que los métodos en la enseñanza del idioma sigan el péndulo de la moda de un extremo a otro y la falta de características claras y definidas en cada método.

En el mencionado libro de Irizar se plantea que:

Enfoque (approach), son las concepciones que tienen que ver con la naturaleza de la enseñanza y del aprendizaje del idioma; que el método "es un plan general para la presentación adecuada del material del idioma, que está basado en el enfoque escogido y no lo contradice en ninguna de sus partes; es el nivel donde la teoría es puesta en práctica. Dentro de un enfoque pueden haber muchos métodos" (A. Irizar, 1996: 7).

Por último, plantea que la técnica es una forma de implementar el método en el aula, "el nivel en que se describen los procedimientos a emplear. La técnica debe ser consecuente con un método, por lo tanto, en armonía con un enfoque". (A. Irizar, 1996: 7).

Aunque el autor de esta tesis coincide en sentido general con estos criterios considero necesario hacer un análisis, por cuanto en la búsqueda bibliográfica encontré varios autores que, aunque en un inicio reconocen las diferencias entre enfoque y métodos tratan el término indistintamente.

El propio Irizar en el libro al que se ha hecho referencia, señala que a finales de la década del 60, con la crisis del audiolingualismo, se produce una gran confusión, se toma conciencia de la diferencia existente entre los objetivos perseguidos en la enseñanza y los resultados alcanzados, aparecen nuevas tendencias.

Este autor argumenta que en el libro *Conceptos fundamentales de la enseñanza de idiomas*, de Stern, (1983), se señala un punto de rompimiento con el concepto método hacia 1970:

... En el cual, al igual que en otras décadas, un nuevo elemento, en este caso la enseñanza del idioma comunicativo, domina el campo de la enseñanza de idiomas y abre un abanico de propuestas variadas que se proyectan a través de cuatro corrientes de pensamiento diferentes, que ponen el énfasis en: a) la elaboración de sílabos, b) las relaciones humanas, c) las investigaciones sobre el aprendizaje de idiomas y d) el surgimiento de nuevos métodos. Todas estas corrientes convergen en lo que se llamaría hacia finales de la década el enfoque comunicativo o enseñanza de idiomas comunicativo" (Irizar, 1996: 42).

Plantea también, que las nuevas propuestas dadas por el movimiento que se lleva a cabo a finales de la década del 60 y principio del 70 en la enseñanza del idioma, dieron forma al movimiento comunicativo y que fueron el resultado de diferentes factores, entre ellos, "de manera destacada, está el rechazo al concepto de método" (Irizar, 1996: 48).

Ante esta disyuntiva se considera necesario analizar cada uno de estos términos:

Enfoque, según el diccionario Cervantes de la lengua española, entre otros significados, tiene el de: la acción o efecto de enfocar, manera de considerar un asunto. (Alvero Francés, 1977).

En el Gran diccionario enciclopédico ilustrado (1997), enfoque es acción de enfocar y enfocar quiere decir; estudiar el desarrollo de un tema, problema, para abordarlo o resolverlo de forma correcta.

En el Webster's Dictionary (1983) se señala como uno de los significados de approach, el que más se ajusta al uso que se le da en esta temática, que es un acto o paso de acercamiento, paso preliminar, manera de avance, un medio de acceso.

Para el lingüista americano Edward Anthony, (citado por González de Durana, 2001) enfoque es una filosofía o conjunto de principios teóricos que intentan explicar el proceso enseñanza aprendizaje de la lengua extranjera, criterio con el cual el autor de esta tesis coincide, puntualizando que el enfoque se

corresponde con una concepción teórica determinada.

Método proviene del griego *methodos* y “quiere decir camino hacia algo”. En su sentido más general, “manera de alcanzar un objetivo, determinado procedimiento para ordenar la actividad” (Rosental y Iudin, 1973: 313).

Así comienza la definición de método en el diccionario filosófico y esta concepción general acerca del método sirve de base para las definiciones de métodos de enseñanza que han dado diferentes pedagogos:

Los métodos de enseñanza deben definirse como la forma de organizarse la actividad cognoscitiva de los estudiantes, que aseguran el dominio de los conocimientos, de los métodos de conocimiento y de la actividad práctica, así como la educación comunista de los estudiantes en el proceso docente.” (Lerner y Skatkin, citado por colectivo de autores del ICCP s/f).

Para Danilov y Skatkin, (1984) cualquier método de enseñanza constituye un sistema de acciones del maestro, dirigido a un objetivo, que organiza la actividad cognoscitiva y práctica del alumno, con lo que asegura que este asimile el contenido de la enseñanza.

Labarrere y Valdivia, (1988) señalan que el método se define como un sistema de reglas que nos sirven para alcanzar un objetivo determinado y que persigue también mejores resultados”.

“El método es el modo de ejecutar el proceso, es el orden, la estructura, de la actividad para lograr el objetivo. Por supuesto el método se desarrollará en el marco de las formas, es decir, en el espacio y en el tiempo.” (Álvarez de Zayas, 1992: 20).

El método es el elemento director del proceso, responde a “¿cómo desarrollar el proceso?” “¿Cómo enseñar?” “¿Cómo aprender?” Representa el sistema de acciones de profesores y estudiantes, como vías y modos de organizar la actividad cognoscitiva de los estudiantes o como reguladores de la actividad interrelacionada de profesores y estudiantes, dirigidas al logro de los objetivos (Colectivo de Autores, 1993: 15).

“el método es el componente didáctico que con sentido lógico y unitario estructura el aprendizaje y la enseñanza desde la presentación y la construcción del conocimiento hasta la comprobación, evaluación y rectificación de los resultados.” (Álvarez de Zayas, 1997: 51).

En el campo de la enseñanza de idiomas, González de Durana (2001) plantea que método es:

Un plan de conjunto para la presentación ordenada de los componentes de una lengua basado en el enfoque que hayamos elegido; en nuestro caso, se trataría de la selección de destrezas, de la presentación gradual de los contenidos y de las técnicas a utilizar, del desarrollo de una estrategia para aprender a comunicarnos en una SL, los comportamientos de aprendizaje de una SL; los procesos cognitivos que se llevan a cabo para llegar a comunicarse en otro idioma. *Method is the application of the insights which constitute the approach to the problem of language learning (s/n)*

Como se puede apreciar el concepto de método en la didáctica ha ido evolucionado en el mismo sentido que lo han ido haciendo las concepciones pedagógicas.

Tomando como punto de partida el análisis de los conceptos anteriores y teniendo en cuenta los propósitos de esta investigación, el autor de esta tesis considera que método es un componente didáctico formado por un conjunto de procedimientos que condicionan los modos de actuación de los sujetos que intervienen en el proceso de enseñanza aprendizaje, donde el estudiante, a partir de la interactividad se apropia de las habilidades cognoscitivas y los valores que necesita para su actuar.

Esta posición permite analizar al método como la categoría más dinámica del proceso, que coloca a los sujetos (maestro- alumnos) que en él intervienen en una posición activa de interacción; “... El método es el componente didáctico que recoge la acción intelectual de los sujetos, pero también la vivencial y afectiva; al menos en una didáctica no tradicional” (Álvarez de Zaya, 1999: 60).

Por último se impone el análisis del término técnica, (*technique*) de la enseñanza aprendizaje. Es imprescindible en este caso aclarar que cuando se habla de técnicas no se está asumiendo una posición instrumentalista con respecto al método, donde se reduce este a técnicas e instrumentos del proceso de enseñanza aprendizaje, lo que resulta objetable desde el punto de vista teórico.

Con respecto a esto Álvarez de Zayas (1997) plantea que el tratamiento inadecuado del método ha provocado la aparición de una gran cantidad de técnicas de enseñanza, creyendo que estas poseen poderes mágicos, lo que ha condicionado la mentalidad de los docentes solamente a la búsqueda de soluciones prácticas, eventuales, rápidas, atractivas y procedimentalistas.

No por esto se han de rechazar las técnicas de la enseñanza aprendizaje, sino todo lo contrario, se hace necesario darle el justo lugar que estas tienen en el proceso, teniendo en cuenta que la dinámica de la enseñanza aprendizaje se concreta en las técnicas que usan alumnos y profesores en su interactividad; precisamente por ser:

"El factor más concreto de la dinámica del proceso (las acciones y operaciones de alumnos y docentes) están condicionadas por el tipo de contenidos; la actividad cognoscitiva, procedimental y actitudinal; los medios didácticos; las formas de organización de la enseñanza-aprendizaje; y el estilo personal del alumno y el profesor." (Álvarez de Zayas, 1999: 78).

Una vez que el profesor conozca las técnicas de enseñanza aprendizaje puede seleccionarlas de acuerdo a los objetivos del proceso, teniendo en cuenta que estas técnicas no deben convertirse en rígidas recetas, sino que deben desplegar su creatividad, enriqueciendo cada una de ellas con sus experiencias, es importante además que las técnicas tengan valor en el marco de una metodología adecuada, la técnica por la técnica no resuelve los problemas del proceso.

El lingüista español González de Durana (2001) sostiene que el término técnica es usado en la metodología de la enseñanza de la lengua como el conjunto de estratagemas, procedimientos, habilidades que el profesor utiliza para

conseguir su objetivo inmediato. Este autor deja claro en su posición que sólo está analizando un polo del proceso, es evidente que también el estudiante utiliza determinadas técnicas para lograr un aprendizaje más efectivo.

El análisis anterior permite plantear que las técnicas de enseñanza aprendizaje son el conjunto de acciones y procedimientos utilizados por alumnos y profesores en el despliegue de su actividad, a fin de lograr los objetivos propuestos. En las técnicas de enseñanza aprendizaje se concretiza la dinámica del método.

Una vez que ha quedado reflejada la posición del autor de esta tesis acerca de los términos enfoque, métodos y técnicas en el proceso de enseñanza aprendizaje, se impone un análisis de estos, donde se exponen las principales características de los diferentes enfoques, teorías y de los aspectos más importantes que caracterizan a los métodos que responden a ellos.

M. Celce – Murcia (1991) reconoce la existencia de varios enfoques en la enseñanza de lenguas. Para ella estos son:

- * Enfoque Gramática - Traducción.
- * Enfoque Directo.
- * Enfoque de Lectura.
- * El audilingüismo.
- * Enfoque Situacional.
- * Enfoque Cognitivo.
- * Enfoque Humanista - Afectivo.
- * Enfoque basado en la Comprensión.
- * Enfoque Comunicativo.

Durante el desarrollo del trabajo se irá puntualizando cada uno de estos enfoques, sin dejar de hacer referencia a otros enfoques y métodos que son del interés abordar en el desarrollo de este trabajo.

2.1. Enfoque Gramática Traducción

El latín se consideró como el idioma dominante en la educación, en el comercio, en la religión y en el gobierno del mundo occidental hasta finales del siglo XV, ya en el XVI, el francés, el italiano y el inglés tuvieron gran relevancia debido a los cambios políticos en Europa y ello trajo como consecuencia que el latín fuera desplazado de la comunicación oral y escrita (Richards y Rodgers, 1997).

Es a partir de aquí que el latín clásico se comienza a estudiar, ya no como una lengua viva, sino como una asignatura más dentro de un currículo, centrándose el aprendizaje del mismo en el análisis de reglas gramaticales, en el estudio de declinaciones y de las conjugaciones, la traducción y la práctica a través de oraciones creadas por profesionales que se dedicaban a la enseñanza de este idioma.

Los autores antes citados, señalan cómo el aprendizaje del latín en los niños se convertía en una experiencia traumática porque al no cumplir con las expectativas de los docentes eran brutalmente castigados.

Se considera por el autor de esta tesis, que tal procedimiento constituía una afectación grave en el aspecto psicológico de los estudiantes, lo que dañaba considerablemente el proceso de aprendizaje de ellos. El latín, por tanto, se convertía en un ruido en el sistema educacional de entonces y a través de su enseñanza se creaban las condiciones para fortalecer las barreras psicológicas que impiden la asimilación de una lengua extranjera.

Nelly (1969) y Howatt (1984), citados por Richards y Rodgers, 1997, señalaron que se realizaron intentos para promover enfoques de enseñanzas alternativos en la educación, reflejaron que R. Ascham y Montaigne en el siglo XVI y Comenius y J. Locke en el XVII, realizaron propuestas en el rediseño de los currículos para cambiar la forma en que se enseñaba el idioma latín.

Lo anteriormente planteado demuestra que ya desde entonces, existían profesionales que se dedicaban al estudio del problema existente y que no compartían el método utilizado en el proceso de enseñanza aprendizaje del latín.

No obstante a ello, a medida que nuevos idiomas comenzaron a aparecer en los currículos de las escuelas europeas durante el siglo XVIII, la forma de enseñanza continuaba con la misma fundamentación y procedimientos utilizados para el idioma latín, por tanto no existía diferencias en la forma de

aprender de los alumnos, ellos tenían que continuar aprendiéndose de memoria las reglas gramaticales del idioma que estudiaban, además de un gran número de vocabulario. También seguirían realizando traducciones de oraciones creadas e impuestas por los docentes.

En ningún momento los estudiantes hacían uso de los conocimientos adquiridos en la expresión oral porque esta habilidad no formaba parte, como objetivo a desarrollar, en el proceso de enseñanza aprendizaje de entonces, donde se concebía como único ejercicio hablado leer en voz alta las oraciones que eran traducidas.

Según Richards y Rogers (1997), durante el siglo XIX el enfoque en que se basaba la enseñanza del latín, se convirtió en la forma estándar para enseñar en las escuelas de idiomas, todo el sistema estaba diseñado y organizado sobre el análisis del aspecto gramatical, lo que hacía posible que el aprendizaje continuara siendo mecanicista y estructuralista.

El enfoque que fundamentaba el proceso de enseñanza aprendizaje era logrado a través de la puesta en práctica del Método Gramática – Traducción, conocido en Estados Unidos como el Método Prusiano y en un inicio se le denominaba como el Método Clásico ya que fue el que se utilizó para la enseñanza del latín y el griego. Los principales exponentes de este método fueron Johann Seiden-Stücker, Kart Plötz, H. S. Ollendorf y Johann Meidinger. Este método se caracterizaba además, por ofrecerles todas las orientaciones y explicaciones a los estudiantes en su idioma nativo. Desde el punto de vista psicológico se señala que este método se caracterizó por el entrenamiento de la mente (Mc Donough, 1989). Esto se debía porque el estudiante tenía que lograr un aprendizaje memorístico, como ya se hizo referencia anteriormente, lo que no era logrado sin el entrenamiento de la memoria.

El enfoque para la enseñanza al que se ha hecho referencia hasta el momento, concibe al aprendizaje de idioma como “la memorización de reglas y de sucesos para entender y manipular la morfología y la sintaxis del idioma extranjero” (Richards y Rodgers, 1997: 3).

Como se aprecia en la información anterior lo que interesaba en sí en el aprendizaje era la organización estructural y no el uso comunicativo del idioma, tampoco se consideraba el contexto en que éste se desarrollaba. La fundamentación psicológica se basa en la explotación de la memoria y no en

las condiciones psicopedagógicas que debían crearse para que existiera un aprendizaje de calidad e integral.

Otro aspecto que se considera interesante analizar por el autor de esta tesis, es la importancia y énfasis que los defensores del enfoque estructuralista han ofrecido al desarrollo de las habilidades de la lectura y a la escritura, prestándose poca o ninguna a las de expresión oral y a la audición.

Esta tesis defiende el criterio de que la formación de habilidades de idiomas debe considerarse como un proceso integral, porque de una manera u otra ellas se relacionan en el proceso comunicativo, notándose con mayor claridad en el proceso de enseñanza aprendizaje de una segunda lengua o idioma extranjero, donde el profesor, a través de las diferentes situaciones comunicativas que crea debe garantizar, que las actividades orales se desarrollen a partir de tareas derivadas de la lectura y/o la escritura, además de las que se orienten de forma oral con igual propósito. También el mensaje escrito se logra a través de una tarea que de forma oral se orienta. Como se puede apreciar, las cuatro habilidades se encuentran estrechamente relacionadas.

Cuando se habla de aprendizaje, se parte de que los estudiantes son el centro del proceso educativo, por tanto se debe analizar cómo cada acción que el docente realiza en aula los beneficia o no, o si son aceptados por ellos o no. Esto es válido para la actualidad, pero también lo fue para la época en que se introdujo el Método Gramática – Traducción, el que aun se sigue aplicando en diversas partes del mundo, por lo que es prudente que se tenga en consideración que el uso de este método afecta el aprendizaje del estudiantado porque les disgusta, porque para ellos el aprendizaje del idioma ha significado y significa una experiencia poco agradable por la gran cantidad de reglas gramaticales y vocabulario que deben aprender y también por la cantidad de traducciones perfectas que se debe realizar de textos literarios, criterio este también asumido por J. C. Richards y T. S. Rodgers, (1997).

Se puede resumir partiendo de lo expresado por M. C. Murcia (1991) cuando manifiesta que esta forma de enseñanza es una extensión del enfoque utilizado para enseñar los idiomas clásicos a la enseñanza de idiomas modernos.

Para ella el Enfoque Gramática – Traducción, como lo reconoce, se caracterizó por:

- * Las instrucciones se ofrecían en el idioma nativo de los estudiantes.
- * Se utilizaba muy poco el idioma objeto de estudio.
- * Se centraba en el análisis gramatical, es decir a la forma y a la inflexión de las palabras.
- * Se realiza una lectura temprana a textos clásicos difíciles.
- * Se concibe como un ejercicio típico traducir oraciones del idioma objeto de estudio al idioma materno.
- * Se imposibilita que el estudiante utilice el idioma que estudia en la comunicación oral.
- * No es necesario que el profesor tenga dominio oral en el idioma que imparte.

Se consideran como otras características, dadas a conocer como principios por Larsen-Freeman, (2001):

- * El objetivo fundamental de aprendizaje del idioma extranjero es el de estar preparados para leer la literatura que se encuentre escrita en ese idioma.
- * El lenguaje literario es superior al lenguaje hablado.
- * Se consideran estudiantes exitosos cuando son capaces de traducir de una lengua a la otra.
- * Además de la traducción, las otras habilidades a desarrollar son la lectura y la escritura.
- * El profesor es la autoridad en el aula.
- * El aprendizaje se facilita a través de la atención que se brinda a las analogías entre el idioma nativo y el extranjero.
- * El aprendizaje del idioma extranjero se considera un ejercicio mental por la memorización del vocabulario a que son sometidos los estudiantes.

Como se puede apreciar, esta forma de enseñanza está concebida para que los estudiantes aprendan las reglas de las diferentes complejidades gramaticales características de la lengua que aprenden, así como un número

considerable de vocabulario de forma memorística, donde sólo se conciben como fundamentales habilidades a desarrollar, la lectura y la escritura así como la traducción de textos literarios. Todo este proceso se encuentra bajo el control estricto del docente, quien es el responsable de determinar que es lo que los estudiantes deben aprender.

Se observa que el proceso comunicativo es prácticamente nulo, generalmente la interacción que se realiza es entre el profesor y el alumno. Todo lo afirmado hasta el momento hace que el proceso de enseñanza – aprendizaje conciba al profesor como figura central y por tanto responde a un tradicionalismo puro.

2.2. Enfoque Directo

Durante la segunda parte del siglo XIX la oposición al Método Gramática – Traducción fue tomando fuerzas gradualmente en varios países europeos. Esta oposición se le conoció como el movimiento reformista, la que dio lugar a nuevas tendencias en la enseñanza de idiomas.

Entre los aspectos que hicieron posible el surgimiento de este movimiento se encontraba la creciente necesidad de comunicación entre los europeos, esto significaba que se debía prestar atención al desarrollo de la expresión oral en idiomas extranjeros.

Se crea por tanto, las bases para que los especialistas en la enseñanza de lenguas desarrollaran nuevos enfoques para la transformación de la enseñanza de las lenguas modernas.

Unos de los especialistas más activos perteneciente al movimiento reformista lo fue el francés F. Gouin (1880) quien, para la mitad del siglo XIX desarrolló un enfoque para la enseñanza de idiomas extranjeros, basado en las observaciones que él realizara en la utilización del idioma por parte de los niños. Dicho autor pensaba que el aprendizaje de idiomas se facilitaba a través de su uso. El método creado por Gouin utilizaba situaciones y temas como vías de organización y presentación oral del idioma. Las series que creó, incluían un conjunto de oraciones que se fundamentaban en las actividades comunes que se desarrollan diariamente.

Este autor enfatizaba la necesidad de presentar el contenido en contextos que posibilitara que los significados fueran más comprensible, también consideró

importante el uso de los gestos y acciones. Sobre este particular J. C. Richards y T. S. Rodgers (1997: 6) señalan:

El énfasis de Gouin en la necesidad de presentar nuevos aspectos de enseñanza en un contexto para hacer que sus significados sean más claros y el uso de gestos y acciones para transmitir el significado de la expresión, son prácticas que más tarde se convirtieron partes de dichos enfoques y métodos como fueron en la Enseñanza Situacional y el de Respuesta Física Total.

Hasta aquí estos autores no han reflejado que, a pesar del adelanto que constituía tener presente el uso del idioma, la presentación oral, el uso de los gestos, la inserción del nuevo contenido en un contexto, las series Gouin continuaba facilitando un aprendizaje mecanicista y estructuralista a partir de su concepción, dado a que les daba a los estudiantes un conjunto de oraciones relacionadas entre sí de alguna manera, pero sin una organización lógica en las ideas que transmitían por encontrarse fuera de un contexto comunicativo total.

Las ideas del francés C. Marcel (1793 – 1896), con su método racional que tomaba el aprendizaje infantil como un modelo para la enseñanza de idiomas extranjero, del inglés T. Prendergost (1806 – 1886), con su propuesta de programa estructural basado en la enseñanza de patrones estructurales básico del idioma y del también francés F. Gouin (1831 – 1896) y de otros innovadores, no contaron con un amplio apoyo y de divulgación en un inicio, porque se desarrollaron fuera de un contexto de círculos educativos establecidos lo que afectó la aceptación de las mismas para su implementación. (J. C. Richards y T. S. Rodgers, 1997). Se comparte el criterio de que la falta de intercambio de ellos con otros especialistas, hubiera servido para la puesta en práctica e incluso del enriquecimiento de las ideas aportadas por ellos.

Es a partir de los años de 1880 que los lingüistas como Henry Sweet en Inglaterra, Wilhelm Viëtor en Alemania y Paul Passy de Francia, comenzaron a darle mayor credibilidad y aceptación a las ideas de los reformistas.

Es así como se revitalizó la disciplina de la lingüística, se estableció las fonéticas, se enfatizó por parte de los lingüistas que el discurso, más que la palabra escrita, era la forma primaria del lenguaje. Se fundó la asociación internacional de la fonética en 1886 y se diseñó el alfabeto fonético internacional. Uno de los últimos objetivos de la asociación fue la de mejorar la enseñanza de idiomas modernos. (J. C. Richards y T. S. Rodgers, 1997).

La asociación defendía sobre todo:

- El estudio del lenguaje oral.
- El entrenamiento fonético para establecer buenos hábitos de pronunciación.
- El uso de textos comunicativos y de diálogos para introducir frases comunicativas y modismos.
- Un enfoque inductivo para la enseñanza de la gramática.
- Enseñar nuevos significados estableciendo asociaciones a través del idioma objeto de estudio y no a través del idioma materno.

Fueron muchos los análisis realizados por los lingüistas sobre la mejor forma de enseñar una lengua extranjera. Se señala por J. C. Richards y T. S. Rodgers, (1997) que Henry Sweet (1845 – 1912) planteó la necesidad de que principios metodológicos profundos debían fundamentarse en el análisis científico del idioma y en el estudio de la psicología.

Se comparte el criterio anterior si este concibe que poner en práctica concepciones en el aprendizaje que de forma empírica se ha adquirido, no es la solución correcta a los problemas. Todo estudio debe fundamentarse en teorías que le anteceden, de ellas deben tomarse aquellos aspectos más relevantes que puedan sustentar nuevas propuestas. Hay que validar los resultados a partir de la ejecución de las nuevas concepciones aportadas.

El aprendizaje no es un elemento aparte de la psicología, está dentro de ella. Refiriéndose específicamente en el aprendizaje de una segunda lengua, S. H. Mc Donough (1989) señala que la psicología es la ciencia que recurre a la información sobre los procesos mentales en el aprendizaje, a la comprensión y a la producción del lenguaje. Señala que la mayoría de los métodos de

enseñanza han estado influenciados por las teorías psicológicas predominantes en cada período.

Además de lo anteriormente planteado el autor de esta tesis considera que el estudio de la psicología debe estar presente en cada principio metodológico, porque ella tiene en cuenta el desarrollo del individuo, la actuación del grupo y la influencia que éste ejerce sobre las individualidades, el contexto donde se desarrollan, además porque fundamenta los principios afectivo – cognitivo y la relación de aprendizaje y desarrollo psíquico.

Otro de los aspectos que son tenidos en cuenta en el análisis realizado por J. C. Richards y T. S. Rodgers, (1997), cuando abordan el movimiento reformista, era que los lingüistas pertenecientes al mismo consideraban que en la enseñanza de idiomas se debía:

- Realizar una selección cuidadosa de lo que se enseña.
- Imponer límites en lo que se enseña.
- Organizar lo que se enseña en función de las cuatro habilidades: la audición, la expresión oral, la lectura y la escritura.
- Graduar los materiales objeto de estudio de lo simple a lo complejo.

Al analizar estos cuatro aspectos ofrecidos por los lingüistas, se observa con claridad que lo más importante ha sido el proceso de enseñanza, lo que quiere decir que el mismo estará centrado en el docente como su protagonista y a su alrededor lo demás, es quien decide, conduce e implementa las decisiones que en dicho proceso se deba tomar.

Esta concepción aun está presente en el proceso de enseñanza aprendizaje de lenguas extranjeras, aunque el discurso manejado en los últimos años por los especialistas se dirige a otra dirección, pero sólo en el discurso, porque en la práctica algunos profesionales de la docencia han demostrado lo contrario.

Es obvio que al ubicar al docente en el centro del proceso, no se tiene presente las necesidades e intereses reales de los estudiantes para que logren un aprendizaje óptimo.

Entre los reformistas del siglo XIX hubo coincidencia sobre los principios en que se debe fundamentar la enseñanza de idiomas con un nuevo enfoque.

Ellos consideraban que:

- El idioma hablado es lo primario y que esto debe ser concebido por una metodología basada en la producción oral.
- Las herramientas fonéticas deben ser aplicadas en la enseñanza y en el entrenamiento del profesor.
- Las palabras deben ser presentadas en oraciones y estas en contextos con significado y no como elementos aislados.
- Las reglas gramaticales deben ser impartidas después que los estudiantes la hayan practicado en un contexto, es decir, debe ser impartida de forma inductiva.
- La traducción debe ser rechazada, aunque la lengua materna podría ser utilizada para explicar nuevos contenidos y para verificar la comprensión.

Se considera por el autor de esta tesis que es válido el estudio del lenguaje oral. Este es un elemento que debe estar presente en cada una de las propuestas que se realice sobre la enseñanza aprendizaje de una lengua extranjera, por considerar que es precisamente ésta la que crea el cimiento para el desarrollo de las habilidades de la lectura y la escritura. No se hace referencia a la audición por estar ella tan vinculada a la expresión oral. Sin embargo defiende la posición de que las habilidades deben ser concebidas integralmente, aunque en determinados momentos se haga más énfasis en una habilidad específica, al menos cuando se trabaja con adolescentes, jóvenes y adultos, quienes ya tienen formado su patrón nativo.

A pesar de que se considera que un profesor de idioma debe caracterizarse por tener buen dominio fonético de la lengua que enseña, no es este un elemento que se debe enfatizar hasta el cansancio en las clases de leguas extranjeras. La perfección y el dominio de la fonética se logran a través del uso que del idioma se dé y es ahí donde debe estar centrado el trabajo del docente, en lograr que los estudiantes lo utilicen de forma sistemática en un contexto idóneo y en diferentes situaciones comunicativas. Lo anteriormente también es válido para el aprendizaje de la gramática.

En cuanto al uso del idioma materno en clases se es del criterio que no debe constituir la herramienta básica para impartir la lengua objeto de estudio, pero puede ser un instrumento de apoyo en determinados momentos para facilitar el aprendizaje y bajar el nivel de ansiedad que la explicación en el idioma extranjero de determinada complejidad pueda haber provocado.

J. C. Richards y T. S. Rodgers (1997), consideran que los principios enumerados anteriormente proveen las fundamentaciones teóricas para la enseñanza de idiomas, basados en un enfoque científico en el estudio y aprendizaje de lenguas extranjeras.

Estos principios tienen vigencia en las mayorías de los enfoques y métodos que se utilizan en la actualidad en el proceso de enseñanza aprendizaje, marcados más en unos que en otros, aunque se debe destacar que algunos de ellos son rechazados por completo por concepciones que sobre el aprendizaje se haya formado el docente, no obstante se podrá observar esto en el análisis que se realizará durante el desarrollo de este trabajo.

Los autores citados señalan además, que los principios a los que se hizo referencia anteriormente, reflejan el comienzo de la disciplina de la lingüística aplicada como rama que se dedica al estudio del lenguaje y que se interesa en el estudio científico de la enseñanza y el aprendizaje de una segunda lengua o idioma extranjero. Sin embargo, se considera por parte del autor de esta tesis, que a pesar de los aportes ofrecidos por los lingüistas en el proceso enseñanza aprendizaje de idiomas extranjeros, ellos se centraron más en la búsqueda de métodos y en la historia del lenguaje y por tanto se ha carecido de un análisis desde el punto de vista psicopedagógico, donde se debe tener presente el sujeto que aprende, el medio en que se desarrolla, el proceso docente educativo con su organización lógica, los componentes didácticos para poder darle cumplimiento a los objetivos trazados y no sólo centrearse en el contenido y en la forma de impartir ese contenido.

En el siglo XIX, los reformistas intentaron crear una metodología basada en la observación sobre cómo los niños aprendían su idioma. Uno de los primeros en realizar estas observaciones fue Gouin (1880). Otros, pero ya para finales del siglo, concentraron su atención en los principios naturalistas del aprendizaje de lenguas. Se intentaba que el aprendizaje de la segunda lengua se realizara muy parecido a como se adquiría la lengua materna.

Uno de los máximos exponentes en la aplicación de estos principios naturales en la enseñanza de idiomas lo fue L. Sauveur (1826 – 1907) quien utilizó una interacción intensiva en el idioma objeto de estudio, empleando preguntas elaboradas de forma tal que se presentara el contenido utilizando y haciendo que se produjera el mismo. Su método llegó a ser conocido como el método natural. (Richards y Rodgers, 1997)

El método natural, para su creador y seguidores, fundamentaba que:

- * La segunda lengua tenía que ser impartida en el idioma objeto de estudio.
- * Que no se utilizara la traducción.
- * No se utilizara en la actividad docente la lengua nativa de los estudiantes.
- * El significado se adquiriría a través de la demostración y la acción.

Esta concepción fue la que dio lugar a la fundamentación teórica monolingual en la enseñanza de lenguas extranjeras, es decir, los principios psicológicos de la asociación directa entre las formas y los significados en las mismas.

La concepción de que se deba enseñar un idioma extranjero sin hacer uso del idioma nativo de los estudiantes, contrasta hasta lo que hasta el momento se había planteado por el Método Gramática-Traducción, que se fundamentaba en la explicación de reglas gramaticales utilizando para ello el idioma materno.

Otras de las características del método natural consistían en que los profesores tenían que utilizar de forma directa y espontánea el idioma extranjero en sus clases, lo que permitiría que los estudiantes indujeran las reglas gramaticales, la expresión oral comenzaría a desarrollarse con especial atención en la pronunciación y que para introducir el nuevo contenido se haría utilizando palabras conocidas, la mímica, las demostraciones y láminas. Estos principios de aprendizaje de idiomas natural dieron lugar al lo que se conoció posteriormente como el Método Directo introducido en Francia y Alemania y posteriormente en los Estados Unidos por Sauveur y Maximilian Berlitz.

En sentido general, este método se caracterizó por: (J. C. Richards y T. S. Rodgers, 1997)

- * Las instrucciones ofrecidas sólo se realizaban en el idioma extranjero.
- * Sólo se impartían el vocabulario y las oraciones presentes en la vida cotidiana.
- * Las habilidades comunicativas orales se construían con un buen grado de organización alrededor de preguntas y respuestas intercambiadas entre el profesor y los estudiantes en pequeñas clases intensivas.
- * La gramática se impartían de forma inductiva.
- * El nuevo contenido se introducía de forma oral y para ello se utilizaba la demostración, los objetos y láminas.
- * El vocabulario abstracto se impartía a través de asociación de ideas.
- * Se desarrollaba la expresión oral y la comprensión auditiva. Se exigía por la pronunciación y uso gramatical de forma correcta.

Este método sólo tuvo éxitos en las escuelas de idiomas privadas, donde los clientes tenían una alta motivación y además porque contaban con profesores cuyas lengua nativa era la que se enseñaba como idioma extranjero. Esto benefició grandemente en el aprendizaje porque se podía cumplir con rigurosidad con los principios establecidos para el desarrollo de este método.

Sin embargo para otros tipos de centros educacionales donde se impartían idiomas extranjeros, el método no cumplió con los resultados esperados. Esto trajo consigo innumerables críticas por parte de H. Sweet (1899) y otros lingüistas, siendo las más notables:

- * Se sobre enfatizaba y tergiversaba las similitudes entre el aprendizaje natural del idioma nativo y el aprendizaje de la lengua extranjera.
- * La realidad en las aulas donde se desarrollaba este tipo de método estaba distanciada a las exigencias que lo caracterizaban.
- * Dependía mucho de la habilidad del profesor y no tanto en el texto.

- * La imposibilidad de impartir el método con eficiencia porque no se contaban con profesores con un gran dominio en el idioma objeto de estudio.
- * El profesor era sometido a un largo período de tiempo sin utilizar su lengua materna, cuando podía utilizarla para realizar una breve explicación, que sin lugar a dudas haría posible una mejor comprensión del material trabajado.
- * Sólo se centró en el uso exclusivo del idioma extranjero.
- * Careció de una fundamentación metodológica.

M. C. Murcia (1991) identifica a este método como Enfoque Natural y lo define como una reacción al Enfoque Gramática – Traducción y del cual señala su ineffectividad en el uso del idioma objeto de estudio por parte de los estudiantes.

Se refiere a que el mismo se caracteriza por:

- * No permitirse que se utilizara en el aula el idioma nativo de los estudiantes.
- * Las lecciones deberían comenzar con diálogos y anécdotas de forma conversacional.
- * Utilizar las acciones y láminas para que el significado fuera más claro.
- * Presentar el aprendizaje de la gramática de forma inductiva.
- * La lectura de textos literarios se realizaba sólo por placer y no para realizar un análisis gramatical de su contenido.
- * Adquirir la cultura del idioma que se aprende de forma inductiva.
- * El profesor debe ser ante todo nativo de la lengua que enseña o poseer un excelente dominio de ese idioma.

Se señala por D. Larsen-Freeman (2001) que a través de este método:

- * La habilidad de lectura debe comenzar a desarrollarse desde el comienzo de la actividad docente, pero que debe ser por medio de la práctica oral porque los estudiantes deben leer en voz alta los textos objeto de estudio.

- * Los profesores deben demostrar y no explicar o traducir el nuevo contenido que se imparte.
- * Los estudiantes deben aprender a pensar en el idioma extranjero que estudian.
- * El objetivo de aprendizaje es la comunicación.
- * El aprendizaje de un idioma extranjero debe involucrar además la asimilación de cómo viven los nativos cuya lengua se estudia.

Se resume, después de haberse realizado una caracterización de este método, que el mismo concibe la comunicación como una habilidad que se debe desarrollar desde un inicio, se le brinda más oportunidades de interacción a los alumnos que les posibilita esa comunicación como si se encontraran en la vida real, aunque se acentúa el intercambio profesor – estudiante, lo que hace que el proceso se caracterice aun por ser tradicionalista.

Al compararse este método con el precedente, se observa que ha existido un avance en su concepción, porque se utiliza la realidad, los gestos y objetos para impartir el nuevo contenido y no se recurre a la traducción para ello, los programas están diseñados de forma tal que respondan a diferentes situaciones por la cuales los estudiantes puedan enfrentarse en la vida real, no se dedica tiempo en la explicación de estructuras gramaticales porque ésta se imparte de forma inductiva, lo que permite que haya más oportunidades para la comunicación. Un aspecto positivo de este método lo es el concebir el desarrollo de las cuatro habilidades desde el inicio de las actividades docentes.

2.2.3. Enfoque de Lectura.

El método directo comenzó a decaer y a ser modificado en Europa a partir de 1920. Es partir de esta fecha que los educadores, fundamentalmente estadounidenses y británicos, se dedicaron a la búsqueda de soluciones prácticas a los problemas que existían en la enseñanza de idiomas.

Se consideró que no era práctico desarrollar la habilidad de expresión oral por las limitaciones que presentaban los profesores de idiomas, por el poco

tiempo con que se contaba en clases para el aprendizaje y dominio de la habilidad y porque no era aplicable para los estudiantes promedios. Es entonces que se abogó por el estudio del idioma a través de la lectura por medio de la cual se introducía el vocabulario y las estructuras gramaticales de forma gradual. A este estudio se le conoció como el Informe Coleman.

Según señala A. Irizar (1996), el informe Coleman, como parte del Estudio de Idiomas Extranjeros Modernos, tuvo una considerable influencia en muchos países, lo que trajo como consecuencia que la lectura se convirtiera en el objetivo de la mayoría de los programas de idiomas en los Estados Unidos.

El estudio de idiomas extranjeros a través de la lectura en los Estados Unidos, se mantuvo hasta la segunda guerra mundial.

M. C. Murcia (1991) prefiere llamar al método como enfoque de lectura. Esta autora señala que el surgimiento de éste se produce como una reacción a la impracticabilidad del método o enfoque directo, como es reconocido por ella. Se pretende a través del mismo fortalecer la habilidad de lectura como la más importante y útil en el aprendizaje de una lengua extranjera. Esto se justificaba sólo en el hecho de que no existía viajes sistemáticos al extranjero durante 1930, por lo que se puede deducir que no era necesario una comunicación directa entre las personas de diferentes nacionalidades. Otra causa a la que se atribuye la necesidad de formar la habilidad de lectura se encontraba la insuficiente preparación y dominio del idioma a impartir por parte de muchos profesores lo que les imposibilitaba enfrentarse a las exigencias del método o enfoque directo.

Entre las características más comunes de este enfoque enumeradas por M. C. Murcia (1991) se encuentran:

- * Sólo se impartía la gramática que se consideraba útil para la comprensión de la lectura.
- * Se controla el vocabulario en un inicio y sólo después es que puede ser expandido.
- * Se utiliza la traducción como un procedimiento eficaz en el aula.
- * Sólo interesa que se forme y desarrolle la habilidad de lectura durante la adquisición del idioma extranjero.

- * No es necesario que el profesor de idioma tenga un buen dominio en la habilidad oral de la lengua extranjera que se imparte.

Entre otras características presentes en este método se encuentran:

- * Las técnicas utilizadas no eran radicalmente diferentes a las empleadas por métodos anteriores.
- * El material nuevo se introducía de forma oral, a través de una lectura oral por parte del profesor, la que era seguida por preguntas y respuestas sobre el texto.
- * Se concebía gran importancia al control del vocabulario.
- * “Se estableció la distinción entre lectura intensiva, se puso énfasis en la lectura individual silenciosa y el esfuerzo por elevar el índice individual de la lectura de los alumnos.” (A. Irizar, 1996: 17).

Este enfoque o método es aún muy utilizado en la enseñanza de lenguas extranjeras, aun de las fuertes críticas a que fue sometido desde su establecimiento en los Estados Unidos. Su uso se observa fundamentalmente en la enseñanza de lenguas para fines específicos.

Este método sólo lograba que los estudiantes desarrollaran la habilidad de comprensión lectura, por lo que limitada su desarrollo integral en el idioma. Una vez concluido el curso, sólo eran capaces de entender lo que el texto le informaba, pero no podían expresar de forma oral las ideas más generales del mismo. Por tanto el autor de esta tesis considera que, a través del empleo de este método, el aprendizaje del estudiante es de formación estrecha y limitada, que no está de acorde a las exigencias de un profesional actual.

Aunque en sentido general se mantienen las mismas concepciones respecto al método de lectura, en los últimos tiempos se ha podido observar que se exige por una formación más integral en la cuatros habilidades del idioma.

2.2.3. Enfoque Oral o Enseñanza de Lengua Situacional

Se plantea por J.C. Richards y T. S. Rodgers (1997), que el enfoque oral o la enseñanza situacional se refiere a un enfoque de la enseñanza de lengua desarrollado por los años treinta y sesenta por los lingüistas aplicados de Gran Bretaña, siendo sus máximos exponentes Harold Palmer y A. S. Hornby, quienes crearon las bases para un enfoque fundamentado en la metodología de la enseñanza de lengua. Este método ha estado concebido tanto para impartir el idioma como segunda lengua o lengua extranjera.

Este enfoque oral difiere del método directo porque este último, según señalan los autores citados, carece de una base sistemática en la teoría de la lingüística aplicada y la práctica.

En los años sesenta, uno de los máximos proponentes del enfoque oral lo fue el australiano George Pittman. Él junto a otros colegas desarrollaron una serie de materiales basado en el enfoque situacional, el que fue muy difundido en Australia, Nueva Guinea y en territorios del Pacífico.

Se comienza a conocer como enfoque situacional a partir de presentar y practicar el nuevo contenido en situaciones, incluyendo a Hornby, quien en artículos publicados sobre el mismo, utiliza la terminología de enfoque situacional.

Este enfoque se caracteriza por:

- * Se comenzaba impartiendo el contenido de forma oral y posteriormente se comenzaba a utilizar la escritura.
- * El idioma objeto de estudio es el que debe ser utilizado en clase.
- * El nuevo contenido se introduce y practica en situaciones.
- * Se siguen procedimientos de selección del vocabulario que se estima esencial y necesario.
- * Los aspectos gramaticales se clasifican siguiendo el principio de lo simple a lo complejo.
- * Una vez que la base gramatical y el vocabulario sea suficiente, se comienza a introducir la lectura y la escritura.

El tercer principio es el que se tornó como clave del enfoque durante los años sesenta, dando lugar a que el término 'situacional' se utilizara constantemente para referirse al enfoque oral.

La teoría del lenguaje que fundamenta la enseñanza de idiomas situacional responde al estructuralismo británico. En el estructuralismo se consideraba al discurso como la base del lenguaje y a la estructura como el corazón de la habilidad de expresión oral. La metodología para la enseñanza del inglés concebida por Palmer, Hornby y otros se caracterizaba por la descripción pedagógica de las estructuras gramaticales básicas del idioma inglés. Esta concepción también estuvo presente en el desarrollo del estructuralismo en los Estados Unidos, con la diferencia que en gran Bretaña se contemplaba el aspecto situacional.

Lo anteriormente planteado se puede observar en el siguiente planteamiento:

Nuestra actividad principal en el aula durante la enseñanza de la estructura del inglés será de práctica oral de las estructuras. Esta práctica oral de los patrones de oraciones controlada debe ser impartidas en situaciones diseñadas para ofrecer una mayor cantidad de práctica del habla en inglés por los estudiantes (Pittman, 1963: 179).

Una de las características más distintivas de la enseñanza de idiomas situacional se basa en la teoría de que el conocimiento tiene que estar unido a situaciones en las que pueda ser utilizado.

Para muchos lingüistas británicos existía una estrecha relación entre la estructura del lenguaje, el contexto y las situaciones en que se utilizaba.

La teoría del aprendizaje que caracteriza la enseñanza situacional de idiomas es un tipo de teoría de aprendizaje de hábitos conductista. Acentúa fundamentalmente más a los procesos que a las condiciones de aprendizaje.

Citado por J.C. Richards y T. S. Rodgers (1997), Palmer plantea que existen tres procesos en el aprendizaje de un idioma:

- Recibir el conocimiento o el nuevo contenido.
- Fijarlos en la memoria a través de la repetición.
- Utilizarlos en una práctica real.

Sin lugar a duda, Palmer se refiere aquí a tres niveles del conocimiento, el primero responde a la familiarización porque aquí los estudiantes deben sólo identificar, entender o reconocer lo que se les imparte, el segundo es el de reproducción ya que los estudiantes se dedican a repetir los patrones del idioma seleccionados o previstos con antelación por el profesor con el objetivo de fijar ese contenido, y por último el nivel de aplicación ya que es el momento que se concibe para que el estudiante haga uso del idioma. Todo se prevé bajo el control del profesor, es por ello que no se contempla otro nivel del conocimiento, en este caso la creación donde los estudiantes deben producir, crear, elaborar e investigar con un alto grado de independencia.

La enseñanza situacional adopta un enfoque inductivo para impartir la gramática. No se realizan explicaciones para que se adquieran los significados de las palabras y de las estructuras presentes en el idioma objeto de estudio, sino que se realiza de forma inductiva y elaborando para ello una situación concreta. Se busca que los estudiantes sean capaces de utilizar en la vida real lo que aprenden en el aula a través de situaciones análogas creadas o previstas con anterioridad por el docente, las que han sido planificadas siguiendo patrones en las que los estudiantes se pudieran desenvolver en la vida cotidiana. Se pretende que el aprendizaje del idioma extranjero o la segunda lengua se aprendan tal y como un niño adquiere su lengua materna.

A diferencia de otros métodos, el de enseñanza situacional de idiomas se dirige al desarrollo de las cuatro habilidades básicas pero de forma estructurada.

Se ha podido observar que el método que se utilice con este tipo de enseñanza debe ser situacional. Para impartir el nuevo contenido esa situación será cuidadosamente elaborada de tal manera que los estudiantes capten el significado al escucharla.

Para ganar en claridad en lo que se concibe como 'situación' se debe hacer referencia al concepto que ofrece G. Pittman (1963) el que manifiesta que la situación no es más que el uso de objetos concretos, pancartas y la realidad, que unidos a las acciones y los gestos pueden ser utilizados para demostrar el significado del nuevo contenido.

Luego de realizar un breve análisis de este tipo de enseñanza se puede concluir diciendo que se caracteriza por:

- * Los estudiantes se convierten en simple receptores de lo que escuchan, repetir lo que se les ordena por el profesor y responder las preguntas que este les haga.
- * No tienen control del contenido que aprenden, se les hace optar conductas por ellos no deseadas y son muy manipulados por el profesor.
- * Se logra una participación más activa de los estudiantes cuando el curso ha avanzado un poco y esto se observa en el intercambio entre estudiantes pero siempre mediando el control del profesor.
- * El profesor se concibe como centro del proceso, es quien juega el papel más importante ya que de ello depende el éxito del método.

También se puede enumerar como características de este enfoque:

- * No se imparte el significado de palabras o estructuras por medio de explicaciones, por lo que se deben inducir a través del uso que se les dé en una situación determinada.
- * La extensión de las estructuras y el vocabulario a nuevas situaciones, toman lugar por medio de la generalización.
- * Se pretende que el estudiante aplique lo aprendido en el aula en situaciones reales fuera de ésta.
- * Concibe como objetivo fundamental lograr el dominio práctico de las cuatro habilidades básicas.
- * Se concibe como un aspecto crucial que se tenga precisión tanto en la pronunciación como en la gramática, por lo que se deben evitar los errores.

- * Las estructuras se imparten siempre en oraciones.

Como conclusión se puede afirmar que la enseñanza de idiomas situacional, aunque se centraba en el desarrollo de la expresión oral, tenía sus limitaciones. No se observaba una libertad de expresión de los estudiantes, estos eran controlados constantemente por sus profesores, se sentían frustrados al cometer errores ya que se les exigía la perfección, no tenían control del contenido de aprendizaje y deberían optar conductas manipuladas por el profesor. Se puede apreciar que los estudiantes no constituían el centro del proceso, ya que todo giraba alrededor del profesor como director y ejecutor del mismo.

2.2.3. Método Audiolingual

El surgimiento del Método Audiolingual se produjo a partir de la atención que se le ofreció a la enseñanza de idiomas extranjeros en los Estados Unidos a finales de los años cincuenta. El gobierno de los Estados Unidos de entonces, se percató que existía una necesidad imperante de realizar un mayor esfuerzo en la enseñanza de idiomas extranjeros para evitar quedarse aislados de los avances científicos logrados por otros países.

Este método responde al enfoque oral y adiestra a los estudiantes en el uso de patrones de oraciones gramaticales con un fuerte componente teórico en la lingüística y en la psicología.

Los especialistas en la enseñanza de lenguas comenzaron a desarrollar un método aplicable a las condiciones de las instituciones educativas de los Estados Unidos. Para ello se apoyaron en las experiencias previas programadas que ya existían en el ejército pero además en el enfoque audio oral o estructural que desarrolló Fries y sus colegas, solo que en las propuestas que los especialistas elaboraron incluyeron criterios tomados de la psicología conductista. Esta combinación de la teoría de la lingüística estructural y la psicología conductista fue la que dio lugar al método audiolingual.

El máximo exponente del método lo fue Nelson Brooks (1966), quien reclamó que la enseñanza de idiomas debería transformarse en ciencia y esto es lo

que permitiría que los estudiantes dominen el idioma eficientemente. (Richards y Rodgers, 1997).

Como la base psicológica en la que se fundamentaba este método era el conductismo, se pretende realizar una breve descripción de esta teoría o corriente psicológica.

Se ha podido apreciar en las diferentes consultas realizadas a la bibliografía especializada, que el conductismo como teoría psicológica de aprendizaje ha proporcionado uno de los modelos dominantes en la enseñanza de lenguas. Constituye, junto al estructuralismo, un amplio sustento para los métodos audiolinguales que surgieron durante los años cincuenta.

Al igual que la lingüística estructural, el conductismo es otro enfoque antimentalista y está basado de forma empírica en el estudio de la conducta humana. Para los conductistas, el ser humano es un organismo con un amplio repertorio de conductas.

Skinner (1957) y Brown (1980), citados por Richards y Rodgers (1997), plantean que la ocurrencia de estas conductas dependen de tres elementos cruciales en el aprendizaje, uno de ellos se refiere al estímulo que sirve para extraer la conducta, otro de los elementos es la respuesta provocada por ese estímulo y el reforzamiento que es el encargado de señalar las respuestas al estímulo como apropiadas o inapropiadas y que estimula la repetición o la supresión de la respuesta en el futuro.

Se considera que el reforzamiento es un elemento vital en el proceso de aprendizaje porque incrementa la probabilidad de que la conducta ocurra de nuevo y se convierta en un hábito.

Para este enfoque el dominio del idioma responde a la adquisición de un conjunto de cadenas de estímulos - respuestas, por lo que se comparte el criterio de M. C. Murcia (1991) al expresar que este método presenta características de la lingüística estructural y la psicología conductista.

Después de haberse abordado algunos de los presupuestos esenciales sobre el conductismo, se comparten los criterios que plantean sobre este particular autores como R. Acosta y et al. (1996). Para ellos el modelo conductista en el aprendizaje de idiomas ha producido resultados insatisfactorios en términos de cómo aprender a comunicarse por el gran énfasis que se pone en lo que el estudiante realmente hace, esto responde a

la conducta externa, sin tener presente lo que él piensa. La conducta mecánica externa es el criterio para el éxito en el aprendizaje, según se hace saber bajo el modelo conductista.

Otro de los criterios que se comparte con los autores antes señalados es que el conductismo asume una posición biológica hacia el aprendizaje desechando la naturaleza social del lenguaje y del aprendizaje y porque no considera el papel activo de la psiquis humana ni reconoce la relación de esta con la actividad práctica del estudiante.

Como se ha podido observar, el audiolingüismo se justifica e identifica plenamente con el conductismo.

El audiolingüismo se caracteriza además, por presentar varios principios de aprendizaje, los que se convirtieron en su fundamentación psicológica (Richards y Rodgers, 1997):

- El aprendizaje de una lengua extranjera consiste básicamente en un proceso de formación de hábitos mecánicos. Se estima que los buenos hábitos se forman a través de las respuestas correctas y no por los errores que se cometan. Para esta concepción, a través del error no se aprende. La formación en el idioma lo concibe de conducta verbal, es decir, la producción automática y la comprensión de oraciones se pueden aprender induciendo a los estudiantes que las aprendan de la misma manera.
- Las habilidades en el idioma se adquieren con mayor efectividad si los contenidos que se debe aprender se presentan de forma oral antes de ser visto escritos. El entrenamiento audio-oral se necesita para ofrecer el fundamento para el desarrollo de otras habilidades en el idioma.
- La analogía ofrece un fundamento mejor para el aprendizaje de un idioma que el análisis. La analogía involucra el proceso de generalización y discriminación, es por ello que no se debe ofrecer una explicación de las reglas hasta tanto los estudiantes no hayan practicado el patrón en una variedad de contextos. Por tanto la enseñanza de la gramática es esencialmente inductiva.

- Los significados que tienen las palabras para un nativo cuya lengua se estudia, deben ser aprendidos, por quien aprende, en un contexto lingüístico y cultural y no de forma aislada.

Como se puede apreciar en los principios antes señalados, en los primeros momentos el aprendizaje se centra en el desarrollo de la habilidad oral y posteriormente de forma gradual se desarrollan el resto de las habilidades.

Se puede resumir afirmando que:

- * Los estudiantes se conciben como organismos que pueden ser dirigidos a través de técnicas de instrucción prácticas para producir respuestas correctas.
- * La enseñanza se centra más en las manifestaciones externas que en el proceso interno del aprendizaje.
- * Los estudiantes responden a estímulos y tienen poco control del contenido, de su avance y de su estilo de aprendizaje.
- * No se incita a que los estudiantes comiencen una interacción de forma independiente por miedo a los errores que se puedan cometer.
- * El proceso se centra en el profesor quien desempeña un papel activo y es el responsable de la entrega de un buen modelo para que sea imitado por los estudiantes.
- * El aprendizaje de idioma se ve como resultado de la interacción verbal activa entre el profesor y el estudiante.
- * El idioma objeto de estudio se utiliza como el medio de instrucción y no se estimula el uso del idioma materno ni la traducción en el aula.
- * El estudiante debe pensar en el idioma que aprende.
- * El vocabulario y los patrones estructurales se presentan a través de diálogos lo que son aprendidos por medio de la imitación y la repetición.

Este enfoque fue utilizado tanto para la enseñanza de una segunda lengua como para la lengua extranjera.

Se puede concluir afirmando que los logros alcanzados por el método en sus inicios, se produjeron porque los grupos de estudios se caracterizaban por no

ser numerosos, por el alto nivel motivacional presente hacia el aprendizaje de idiomas producido a partir de las necesidades que tenían los sujetos por aprender y por el estudio y práctica intensiva a que eran sometidos durante el desarrollo de los cursos.

Bajo las condiciones anteriormente señaladas se puede lograr un aprendizaje de calidad independientemente del método que se utilice.

El uso constante, sistemático e intensivo del idioma que se estudia, indudablemente proporciona un mejor desarrollo en el aprendizaje de los estudiantes.

2.2.3. El método audiovisual

Este método, también conocido como estructuro – global audiovisual surge, en la década del sesenta, con el objetivo de renovar los enfoque que hasta el momento se encontraban utilizando en la enseñanza de idiomas extranjeros. Surge en Francia, elaborado por un equipo dirigido por P. Guberina, quien es considerada la teórica del método audiovisual.

Después de la versión inicial del método surgieron otras, tanto en Francia (1971), en Gran Bretaña (1965), en Estados Unidos (1969) y en Canadá (1974- 77).

La fundamentación del método audiovisual está vinculada a la lingüística estructurada, la psicología de la GESTALT y a un enfoque no analítico del aprendizaje.

Este método se caracteriza por:

- * Enfatizar el contexto y la naturaleza social del idioma, lo que es considerado por el autor de esta tesis, como elementos de gran importancia para el buen desarrollo de la comunicación ya sea oral o escrita.
- * Los objetivos de aprendizaje se presentan en tres niveles o etapas.
- * Las técnicas de enseñanzas se encuentran bien establecidas, ya que estimulan al alumno a captar el contenido de forma no analítica.

A pesar que lo anteriormente señalado se considera como aspectos positivos del método, éste fue también objeto de críticas. Éstas se produjeron fundamentalmente, porque las filminas que se utilizaban no ofrecían un mensaje claro de lo que se deseaba comunicar a los estudiantes, lo que hacía que existiera un nivel de comprensión con dificultades, y por la imposición de secuencias rígidas de aprendizaje.

2.2.3. Enfoque Cognitivo

La crítica a la que fue objeto la teoría del audilinguismo, dio lugar a que surgieran cambios en la teoría lingüística americana durante lo sesenta.

Según Richards y Rodger, el lingüista norteamericano Noam Chomsky rechazó el enfoque estructuralista, las concepciones asociativas de la escuela de aprendizaje verbal, así como la teoría conductista en el aprendizaje de idiomas. Para él, el lenguaje no es un hábito formado por la estructura. La conducta lingüística común implica la innovación, la formación de nuevas oraciones y patrones de acuerdo con las reglas de grandes abstracciones y complejidades.

Señalan estos autores que la gramática transformacional de Chomsky se basa en que las propiedades del lenguaje se derivan de los aspectos innatos de la mente y de cómo los humanos procesan la experiencia a través del lenguaje. Plantean además que Chomsky propone una teoría alternativa del aprendizaje de idioma opuesta a la conductista, dado a que esta concibe el aprendizaje de una lengua, en principio, similar a otro tipo de aprendizaje, sujeto a las mismas leyes de estímulos, respuestas, reforzamiento y asociación.

Esta posición de los conductista es criticado por Chomsky (1957) porque para él una teoría de aprendizaje no puede servir como modelo de cómo los humanos deben aprender un idioma, porque el uso de éste no se lleva acabo por una conducta imitada sino que es creada de un modo nuevo fundamentando el conocimiento de reglas abstractas.

Otra de las críticas de de Chomsky se basa en la explicación que ofrecen los conductistas sobre el lenguaje. Para él el lenguaje natural presenta

propiedades que no pueden ser descritas por una clase de idiomas formal, lo que es compatible con los presupuestos del conductismo.

Otro de los planteamientos realizados por Chomsky que lo anteponía contra los conductistas, se fundamentaba en que las teorías de aprendizaje conductistas no ofrecían una adecuada explicación de la adquisición del idioma por parte de los niños

En sus planteamientos deja claro que las oraciones no se aprenden por imitación y repetición sino que se generan enfatizando la competencia del estudiante. Esto quiere decir que la gramática generativa y transformacional tiene como objetivo desarrollar una teoría lingüística para explicar que se concibe como competencia o el saber lingüístico de los hablantes de un idioma. También pretende ofrecer una descripción explícita de la lengua, lo que es lo mismo, propiciar un sistema finito de reglas que sirvan como generatrices del conjunto infinito de las estructuras o frases gramaticales de un idioma dado.

Todas estas concepciones de Chomsky hicieron posible que el audiolingüismo se comenzara a cuestionar, lo que creó una crisis en la enseñanza de lenguas en los círculos norteamericanos. Esta situación fue aliviada temporalmente por la teoría de Chomsky sobre aprendizaje de código cognitivo, conocida también por la metodología del código cognitivo.

Esta teoría pretende que el aprendizaje se enfoque conscientemente en la gramática y que reconozca el papel del proceso mental abstracto en el aprendizaje en vez de definir el aprendizaje en términos de formación de hábitos.

Se plantea que a través de esta teoría las actividades prácticas logran un aprendizaje significativo y un uso correcto del idioma. Los estudiantes deben ser estimulados a utilizar sus habilidades innatas y creativas para deducir y hacer explícito las reglas gramaticales del idioma.

Según señala Celce-Murcia (1991) el énfasis que se brinda sobre la cognición humana es la que llevó a que se estableciera el Enfoque Cognitivo. A principios del sesenta, se observó un creciente interés en la implicación de la teoría del código cognitivo para la enseñanza de idiomas. No obstante a lo anterior, se afirma que no surgieron ni guías metodológicas ni tampoco métodos que se fundamentaran en esta perspectiva de aprendizaje.

Sin embargo surgieron nuevos métodos, lo que se han desarrollado independiente de corrientes lingüísticas y de la teoría de adquisición de una segunda lengua.

Se señala por Richard (1988) que las personas que defendían el enfoque cognitivo eran de la opinión de que las habilidades que se desprenden de la habilidad de audición, expresión oral, la lectura y la escritura, como son la discriminación de sonidos, la pronunciación de elementos específicos, el distinguir entre letras que son similares en apariencia, la formación de mayúsculas y minúsculas, etc., deberían ser aprendidas y dominadas por los estudiantes para que pudieran participar en actividades comunicativas reales. Se defendía el criterio de que se debía ir de lo simple a lo complejo. Esto se puede apreciar cuando se planteaba que los fonemas debería aprenderse antes que las palabras, éstas últimas primero que frases y oraciones, la oraciones simples primero que las complejas y así sucesivamente.

También se reconoce por Richard (1988) que las lecciones son estructuradas a través de un proceso deductivo y que se practicaba lo que era concebido como la regla del día.

Este sistema exigía de los estudiantes que produjeran sus conocimientos de forma correcta y para ello se empleaba un considerable tiempo de entrenamiento que lograba en la mayoría de los casos desmotivación por la actividad que se desempeñaba.

M. C. Murcia (1991), resume el enfoque cognitivo como una reacción a los rasgos conductistas del enfoque audiolingual. Esta autora señala que este enfoque se caracteriza por:

- * El aprendizaje de un idioma se concibe como la adquisición de reglas y no por la formación de hábitos.
- * La instrucción es regularmente individualizada. Los estudiantes son responsables de su propio aprendizaje.
- * Se debe enseñar la gramática pero deductivamente aunque no se descarta a que pueda ser impartida de forma inductiva.
- * No realizar énfasis en la pronunciación. Se considera que la perfección no es real.

- * Considerar las cuatro habilidades básicas con igual importancia.
- * Considerar con mayor importancia la instrucción del vocabulario, fundamentalmente en los niveles intermedios y avanzados.
- * Considerar los errores como inevitables, los que deben ser utilizados constructivamente en el proceso de aprendizaje.
- * El profesor debe tener buen dominio del idioma que enseña.

Se concluye manifestando que el método cognoscitivo tuvo su fundamentación esencialmente en los conceptos de la gramática generativa – transformacional de Chomsky y la psicología cognoscitiva. Lo primero sólo representó estrategias alternativas para enseñar gramática. No obstante produjo un importante impacto en el condicionamiento de los cambios que ocurrieron más tarde en la enseñanza de idiomas.

2.2.3. Enfoque Humanístico – Afectivo

El enfoque humanístico - afectivo surge como reacción a la carencia general del aspecto afectivo de los demás enfoques, el que debe estar presente en el proceso de enseñanza – aprendizaje de una lengua extranjera.

Para realizar una valoración más positiva sobre este enfoque se debe partir de lo que se considera como humanismo.

El humanismo, en las ciencias psicológicas ha sido conocido tradicionalmente como la tercera fuerza, porque se contrapone al conductismo y al psicoanálisis, aunque se debe señalar que este último es la corriente psicológica que ha ejercido mayor influencia en el humanismo, mucho de sus teóricos le deben el enfoque holístico de la personalidad; asimismo, ha sido el existencialismo la "...corriente filosófica de gran peso en la teoría y metodología de la tercera fuerza..." (F. González Rey y H. Valdés, 1994: 19).

Sin embargo no son estos los elementos que se pretenden analizar, sino algunos de los postulados humanistas que tienen gran valor para el aprendizaje, aquellos que ponen a los seres humanos en una posición central dentro de este proceso.

El prisma humanista analiza al ser humano con una visión holística, total; reconocen su potencial de desarrollo, su singularidad, para ellos son sujetos activos, integrales, dinámicos y muy complejos (B. Castellanos, 1999).

El psicólogo humanista que mayor repercusión ha tenido en el campo de la educación ha sido Carl Rogers (1902-1987). Él parte de que el ser humano por naturaleza tiene tendencia positiva y constructiva que lo impulsa hacia delante, a desarrollar sus potencialidades y expone la teoría del Funcionamiento Pleno de la Persona.

Los humanistas critican la educación tradicional, un ejemplo de ello son los mitos o suposiciones en los que se fundamenta, ya sea explícita o implícitamente, como señala M. Jensen (1991).

- Mito de estupidez original: Los alumnos son estúpidos hasta que los maestros los hacen listos.
- Mito de la racionalidad pura: La racionalidad es buena, pero el cuerpo y las emociones son peligrosos y deben conservarse, en toda ocasión, bajo el control de la mente.
- Mito del conocimiento estable: La creencia de que el conocimiento es sagrado, cierto y fijo.
- Mito del mejor modo: Existe el mejor modo para resolver un problema, generalmente el del maestro.
- Mito de la actividad intelectual: El aprendizaje es visto como una actividad “intelectual”, separada y clara; reconstruir un automóvil viejo después de la escuela obviamente no es “intelectual”.
- Mito de aprender versus hacer: Si uno está haciendo algo, entonces no puede estar aprendiendo algo.
- El mito de que los ciudadanos constructivos y creativos provienen de estudiantes pasivos.

La educación humanista está en contra de todas estas manipulaciones seculares que limitan la singularidad y despersonalizan el proceso como son los enfoques eskinerianos, el autoritarismo, la normatividad rígida y la estandarización (B. Castellanos, 1999). Para ellos, por el contrario, la educación debe estar dirigida hacia el descubrimiento de sí mismo, hacia la

búsqueda de la autorrealización, (A. Maslow, 1954); las necesidades y motivaciones de los estudiantes no pueden estar al margen del proceso de aprendizaje, (C. Rogers, 1982).

En la obra *Freedom to Learn*, de C. Rogers publicada en 1969 (cuya edición española es conocida como *Libertad y creatividad en la educación*, el autor reconoce dos tipos de aprendizajes: el aprendizaje sin sentido, que es aquel que resulta irrelevante o intrascendente desde el punto de vista subjetivo, por tanto implica exclusivamente al intelecto, sin comprometer a la persona total; y el aprendizaje significativo: que involucra plenamente al individuo, con participación del intelecto y los sentimientos, teniendo por tanto implicaciones en su comportamiento. Es autoiniciado al originarse de motivaciones intrínsecas, y posee al mismo tiempo un carácter autovalorativo, el sujeto es capaz de establecer el grado de intensidad con que logra satisfacer sus intereses y necesidades.

Otro aspecto importante que plantea C. Rogrers, en la mencionada obra son sus principios sobre el aprendizaje, de los cuales se reproducen los que tienen una gran relevancia y aplicación en la alternativa que se propone en esta tesis; estos principios son:

- El aprendizaje es significativo y más rápido, cuando el tema es relevante para el aprendiz.
- El aprendiz mejora con la reducción de amenazas externas. Cuando las amenazas se minimizan o reducen, la persona puede usar las oportunidades para aprender, a fin de superarse a sí mismas.
- El aprendizaje participativo es mucho más efectivo que el pasivo. Los alumnos aprenden más cuando la enseñanza está dirigida por ellos mismos, ya que el aprendizaje autoiniciado involucra a toda la persona, con sus sentimientos e intelecto, siendo su resultado más duradero y total.
- La independencia, la creatividad y la autosuficiencia se realzan mediante la autoevaluación; la evaluación de otros es de importancia secundaria. Los alumnos tienen que tomar responsabilidad de su propio aprendizaje.

Como se puede apreciar las concepciones humanistas prestan gran interés al aspecto motivacional en el aprendizaje, a la curiosidad natural del sujeto por

aprender, a las condiciones en que se debe desarrollar el aprendizaje, que no son otras que la situación de confianza, seguridad, libertad y alegría.

Todos estos postulados humanistas han servido de base al modelo pedagógico que se conoce como Pedagogía no directiva o centrada en el estudiante, que preconiza el optimismo y la confianza en las potencialidades de desarrollo de los sujetos, plantea que todo el proceso tiene su centro en el polo del aprendizaje, el alumno es sujeto y no objeto y el maestro debe ocupar un rol no directivo, debe convertirse en un facilitador o guía del proceso. (B. Castellanos 1999)

En la enseñanza de lenguas extranjeras, también ha tenido repercusión estas concepciones humanistas, G. Díaz Santos (2000) en su tesis en opción del grado científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas, *Hacia un enfoque Interdisciplinario, Integrador y humanístico en la enseñanza del inglés con fines específicos. Un sistema didáctico*, hace una valoración de la influencia de la corriente humanista en la enseñanza del idioma o lengua extranjera.

El mencionado autor plantea que el humanismo ha influenciado la enseñanza de idiomas en sentido general, pero que sus concepciones han estado dispersas; que no es hasta la publicación de *Humanism in Language Teaching* (Stevick, 1990) que se realiza un análisis abarcador de cómo los diferentes enfoques y métodos para la enseñanza de la lengua, que se han sucedido históricamente o que coexisten en la actualidad, ponen énfasis en los sentimientos, las relaciones sociales, la responsabilidad, el desarrollo del intelecto y la autorrealización, aspecto que en opinión de Stevick se centra en la naturaleza y la dimensión humana del individuo.

El autor de esta tesis considera que no todos los enfoques y métodos que se han sucedido históricamente e incluso algunos de los que coexisten en la actualidad tienen en cuenta los postulados humanistas; el solo hecho de asumir una posición tradicionalista de la enseñanza niega estas concepciones. No es menos cierto que muchos enfoques y métodos, como por ejemplo el enfoque comunicativo, el método natural, el método práctico-consciente, la Sugestopedia, entre otros, hacen énfasis en la importancia del estado emocional durante el proceso de enseñanza aprendizaje.

Se reconoce que, en la medida en que la motivación sea más elevada, que el estudiante tenga una mayor autoconfianza y autoestima, que se tengan en

cuenta sus necesidades, el nivel de ansiedad baja, todo ello son condiciones que propician un aprendizaje significativo.

Este enfoque en la enseñanza de lenguas extranjeras se ha caracterizado por:

- * El respeto al sujeto que aprende y a sus sentimientos.
- * Enfatizar en la comunicación lo que es significativo para el estudiante.
- * Explotar en el proceso de aprendizaje el trabajo en parejas y en pequeños grupos.
- * Ofrecer una atmósfera agradable en el aula y darle a esto mayor importancia que al mismo material docente a utilizar.
- * Concebir el aprendizaje de una lengua extranjera como una experiencia de autorrealización.
- * El profesor deja de ser figura central y se convierte en facilitador del proceso.
- * El profesor debe ser hábil en el uso del idioma y se permite el uso del idioma materno, fundamentalmente en las etapas iniciales, ya que ayuda bajar las tensiones que el estudio de una lengua extranjera crea.

A modo de conclusión es importante destacar que la influencia del humanismo en la pedagogía ha tenido un papel relevante, por cuanto se han introducido aspectos de gran relevancia como lo son: el hecho de hacer énfasis en la subjetividad, la individualidad del estudiante, su papel activo, la consideración del aprendizaje como una experiencia participativa no solo individual sino también grupal, la flexibilidad y el dinamismo del proceso educativo; el reconocimiento del papel relevante de las necesidades y motivaciones del aprendiz y por último el hecho de reconocer la necesidad de "aprender a aprender". Todo ello, sin desvirtuar el rol del profesor dentro del proceso.

El hecho de que el alumno se convierta en sujeto y no en objeto de la educación, que este proceso se centre en ellos, no quiere decir que el profesor pierda su posición activa, de dirigente y su iniciativa dentro del mismo

2.2.3. Enseñanza de Idiomas Comunicativo

La enseñanza de idioma comunicativo comienza a partir de los cambios que se producen en este campo en Gran Bretaña a finales de la década los sesentas cuando se comenzó a cuestionar el audiolingüismo en los Estados Unidos y la Enseñanza Situacional en Gran Bretaña.

Según Richards y Rodgers (1997) surge como respuesta a las críticas del lingüista norteamericano Noam Chomsky, quien había demostrado que las teorías estructurales estándar del lenguaje eran incapaces de explicar las características fundamentales del idioma: la creatividad y la unicidad de las oraciones individuales.

También se refieren a que los lingüistas aplicados enfatizaron otra dimensión fundamental del lenguaje que estaba dirigida inadecuadamente a los enfoques corrientes de la época, el potencial funcional y comunicativo del idioma. Estos lingüistas veían la necesidad de centrarse en la enseñanza de idiomas en el perfeccionamiento comunicativo más que en el dominio de la estructura, criterio que es compartido por el autor de esta tesis porque no concibe al idioma como un conjunto de reglas o de situaciones sino como la vía para hacer llegar el significado del mensaje que se quiere expresar con claridad para que sea comprendido.

A inicios de los años setenta un grupo de expertos comienzan a investigar la posibilidad de desarrollar cursos de idiomas basados en un sistema de crédito unitario. Para entonces el lingüista británico D. A. Wilkins (1972) propuso una definición funcional o comunicativa de idioma, la que pudo servir como base para el desarrollo de los programas comunicativos para la enseñanza de lenguas extranjeras.

La contribución de Wilkins se basaba en el análisis de los significados comunicativos que necesitaban entender y expresar un estudiante de lengua. Este lingüista intentó demostrar el sistema de significados que se encuentran presentes en el uso comunicativo del idioma.

Tanto el trabajo desarrollado por el Consejo Europeo, el aporte ofrecido por Wilkins y otros lingüistas aplicados sobre las bases teóricas para un enfoque comunicativo o funcional en la enseñanza de idioma, la rápida divulgación y aplicación de esas ideas y principios es lo que se dio a conocer como el Enfoque Comunicativo o la Enseñanza de Idioma Comunicativo.

Se reconoció en Estados Unidos y en Gran Bretaña como un enfoque y no como un método que se dirige a la formación de la competencia comunicativa y al desarrollo de procedimientos para la formación de las cuatro habilidades que reconocen la independencia del idioma y la comunicación.

Según señala W. Littlewood (1981: 1) “Uno de los rasgos más característicos de la enseñanza de idioma comunicativo es que presta atención sistemática a lo funcional así como a los aspectos estructurales del idioma”

Esto se refiere, según señalan J. Richards y T. Rodgers (1997), a la utilización de procedimientos donde el estudiante deba trabajar en parejas o en grupos y que se vean en la necesidad de utilizar el idioma para resolver diferentes tareas.

Realizando un análisis del planteamiento anterior se interpreta de ello que durante el desarrollo de una actividad docente donde se utilice el enfoque comunicativo, los aspectos estructurales no dejarán de ser atendido, pero no serán el centro del proceso, lo que significa que a medida que se desarrolle la comunicación, la estructura se irá perfeccionando por el uso que de ella se dé por los estudiantes.

El enfoque comunicativo parte de la teoría del lenguaje como comunicación, su objetivo, según Hymes (1972), es el de desarrollar la competencia comunicativa.

Para Richards y T. Rodgers (1997), este enfoque tiene como características:

1. Concebir al lenguaje como un sistema para la expresión del significado.
2. La función primaria del lenguaje es para la interacción y la comunicación.
3. La estructura del lenguaje refleja sus usos funcionales y comunicativos.
4. Las unidades primarias del lenguaje no responden a sus rasgos gramaticales y estructurales, pero sí a las categorías del significado funcional y comunicativo como se ilustra en el discurso.

En el análisis, muy acertado que se realiza sobre este enfoque por parte de J. Richards y T. Rodgers (1997), se plantea que no se ha escrito mucho sobre la teoría del aprendizaje que se encuentra presente en este enfoque. Es por ello que se destaca que las actividades que logran una comunicación verdadera y las que se utilizan para llevar a cabo tareas significativas promueven el aprendizaje, y el lenguaje que es significativo para el estudiante apoya el proceso de aprendizaje. Se deduce por tanto que el proceso enseñanza – aprendizaje se desarrolla como una unidad dialéctica. Partiendo de la importancia de la comunicación en el aprendizaje de idiomas es que se plantea (Breen y Candlin, 1980) que los estudiantes deben jugar un papel de negociador y éste se cumple entre el proceso de aprendizaje y el objeto de aprendizaje, todo lo cual hace que ese papel emerja de las interacciones dentro del grupo y por los procedimientos y las actividades que en el grupo se desarrollen. La implicación del estudiante debe contribuir a que se enriquezca y aprenda de una forma independiente.

Por otro lado el profesor desempeña dos roles fundamentales:

1. Facilitador del proceso de comunicación entre los estudiantes, las actividades que se realicen y el texto.
2. Actuar como un participante independiente dentro del grupo.

Se observa por tanto al profesor como organizador de los recursos, como guía de las actividades y procedimientos a realizar en el aula.

El profesor, además, debe ser un investigador y aprendiz. De esta manera contribuye a la adquisición de los conocimientos apropiados, de las habilidades y de las experiencias reales observadas en la naturaleza del aprendizaje y las capacidades organizacionales.

También el profesor se concibe como orientador, director, analista y asesor dentro del proceso de enseñanza aprendizaje.

En resumen, se puede señalar que el enfoque comunicativo se concibe como un sistema para la comunicación y que se caracteriza por:

1. Desarrollar, como objetivo primordial, la habilidad comunicativa en el idioma que se aprende.
2. El contenido a aprender abarca las nociones semánticas y las funciones sociales sin dejar de tener presentes las estructuras lingüísticas, pero vistas en un contexto comunicativo.
3. Explotar el trabajo en grupo y en parejas. Con esta perspectiva se ve la influencia que ejercen en los otros los miembros del grupo de aprendizaje.
4. Las tareas a desarrollar responden a situaciones reales o que tengan similitud a ésta.
5. Se trabajan las cuatro habilidades básicas del idioma desde un inicio.
6. Negociar el proceso de enseñanza – aprendizaje donde el estudiante es el centro y el profesor se convierte en un orientador y guía de este.

2.2.3. Enfoque basado en la comprensión

Este enfoque es producto de un resultado de investigación sobre la adquisición de la lengua materna, lo que hizo que algunos metodólogos asumieran que el aprendizaje de la segunda lengua o idioma extranjero era muy similar a la adquisición del idioma materno.

En este sentido se expresa por Blair (1982) que si existe una progresión natural en la adquisición de las habilidades motoras en un niño, hay por tanto, un progreso natural en el desarrollo de las habilidades comunicativas, por lo que la recepción del contenido sería el fundamento para la producción. Según Blair los enfoques basados en la comprensión o el aprendizaje basado en la comprensión son aquellos que se centran primero en el establecimiento de las habilidades receptivas, particularmente en la comprensión auditiva pero además se extiende a la comprensión lectora y que no pretenden desarrollar la producción oral ya que se considera que la fluidez oral se produce de forma natural y gradualmente.

Se considera por el autor citado que este enfoque tiene ventajas que están por encima de otros, entre ellas:

- * Baja el nivel de ansiedad.
- * El incremento del tiempo y la concentración en tareas de comprensión.
- * Exposición clara en el idioma, sólo se escucha el material auténtico.
- * Proporción incrementada de la entrada de contenido por unidad de tiempo.
- * Mayor estímulo a la variedad de estrategias de adquisición.
- * Capacidad intelectual y hábitos de estudios mejores orientados.
- * Logro más rápido y calidad de la comprensión.

Lo que es considerado por este enfoque como logros, también pueden ser observado por otros, como es el comunicativo y el humanista- afectivo, por lo que se considera por el autor de esta tesis que los elementos relacionados anteriormente no son exclusivos para el enfoque basado en la comprensión.

Con el uso de la Sugestopedia, para ofrecer un ejemplo, todo lo anteriormente enumerado, se logra con relativa facilidad según los resultados logrados por la aplicación de ese método, descritos en el libro *Suggestology and Suggestopedy* (Lozanov, 1978).

Los partidarios de este enfoque, en contraste con el comunicativo, consideran que desarrollar la habilidad oral de un idioma extranjero desde el inicio, es precipitar y a la vez hacer más difícil el aprendizaje. Para ellos primero se debe comprender el discurso hablado para que después puedan producirlo. Esto es lo que justifica que los estudiantes deban transitar primero por un período de silencio o de preproducción como se le conoce también.

Durante el período de silencio, los estudiantes deben estar escuchando un patrón que se caracterice por la buena fluidez y que les haga llegar el mensaje con claridad para que exista una mejor comprensión, lo que posibilita un incremento de la adquisición.

Este período de silencio, donde se debe dedicar algunas horas para que sólo el estudiante escuche, tiene similitud al propuesto por el enfoque audiolingual, aunque en este último se exigía una producción oral por parte del estudiante una vez que hubieran entendido el mensaje que se les enviaba.

No es criterio del autor de esta tesis que el desarrollar la habilidad oral desde un inicio sea un error, sin embargo sí comparte que debe existir una audición primero del material lingüístico objeto de estudio, pero que no se convierta ello en un proceso prolongado, sino sólo el necesario que durará hasta verificarse que los estudiantes hayan comprendido el mensaje. Con esto se cumpliría el primer nivel de asimilación del conocimiento, conocido por familiarización.

Una vez que lo anterior se haya cumplido, se puede entonces exigir que los estudiantes comiencen a transitar por los demás niveles hasta que logren producir el lenguaje por sí mismos sin esperar varios días para ello.

Se considera un aprovechamiento del tiempo destinado al aprendizaje de una lengua extranjera donde no se rompa con el principio de la vinculación de la teoría con la práctica, que consiste en el uso sistemático de la misma para que se cumplan los objetivos comunicativos trazados en contextos

determinados, que posibilite además, la apropiación y uso de estrategias de aprendizaje.

Se ha podido comprobar que el idioma se aprende hablando, que es obvio que para ello hay que escuchar primero para discriminar y así fijar, utilizar y aplicar lo que se aprende, pero que éste es un proceso que puede desarrollarse simultáneamente, sin la espera de un período de tiempo de pasividad donde sólo se escuche para luego comprender y más tarde producir.

Se puede resumir que el enfoque basado en la comprensión se caracterizó por:

- * La comprensión auditiva es de gran importancia y se concibe como la habilidad básica que permitiría que la expresión oral, la lectura y la escritura se desarrollen espontáneamente.
- * Los estudiantes deben comenzar escuchando un discurso significativo y su respuesta se produce de forma no verbal hasta tanto no estén listo para ello, esto les permitirá una mejor pronunciación por encima a lo que se logra cuando son forzados a hablar inmediatamente.
- * Los estudiantes progresan cuando se les expone a entradas de informaciones significativas que es justo un paso ulterior al nivel de competencia.
- * El aprendizaje de reglas ayuda a los estudiantes a monitorear lo que hacen pero no los ayudará en la adquisición o en el uso espontáneo del idioma objeto de estudio.
- * Se considera innecesario e incluso contraproducente la corrección de errores, lo que importa es que el estudiante comprenda y se haga entender.
- * Si el profesor no es nativo o no tiene un dominio del idioma similar a un nativo, la enseñanza debe entonces estar apoyada por grabaciones y videos que le permitan al estudiante la entrada de información apropiada.

Al realizar un análisis de los aspectos relacionados anteriormente, el autor de esta tesis considera que este enfoque se caracteriza por:

- * Involucrar al estudiante en un proceso pasivo, donde se permanecen sólo como receptores, dado que sólo el profesor o el medio de apoyo a la enseñanza que se utilice, es el único transmisor del mensaje. Esta pasividad se puede observar cuando el estudiante sólo escucha en el llamado período de silencio.
- * Ofrecer limitaciones al desarrollo de los estudiantes ya que no se pone a prueba sus potencialidades. Esto se observa cuando no se le permite a los estudiantes a que hablen hasta tanto no se considere que estén listo para ello.

Existen otros aspectos con los cuales se comparten, uno de ellos es que el estudiante aprende a partir de lo que le resulta interesante y útil. También se considera que no es necesario que el estudiante aprenda reglas gramaticales, ya que el dominio de diferentes estructuras gramaticales se irá adquiriendo a medida que utilice el idioma, es por ello que la práctica sistemática de este es tan importante porque no sólo se mejora el aspecto léxico – gramatical sino también el aspecto fonológico.

Sobre los errores, se comparte el criterio emitido si se interrumpe el estudiante para realizar la corrección. Sin embargo éste es un elemento muy importante ya que los errores se deben utilizar para que los estudiantes aprendan de ellos. Ésta se debe efectuar al finalizar cada actividad o tarea que se desarrolle, siempre de forma indirecta, sin censurar al estudiante por el error cometido, siempre que el mismo no afecte la comunicación o el significado del mensaje.

También se considera que entre más positivo sea el patrón a imitar por los estudiantes, el aprendizaje se logrará con mayor facilidad, pero sin perder de vista que ello debe estar acompañado por una fuerte preparación metodológica del profesor que imparta la docencia.

Dentro del enfoque basado en la comprensión se encuentran varios métodos, pero sólo se hará referencia al Respuesta Física Total que tiene como

máximo exponente a J. J. Asher (1960) y al Enfoque Natural siendo su creador T. Terrel (1977).

Jame Asher (1960) propuso el método de Respuesta Física Total como una alternativa al enfoque audiolingual. Su método se basaba en técnicas que involucraban órdenes para provocar la reacción de los alumnos.

Según señalan J. Richards y T. Rodgers (1997), Respuesta Física Total es un método de enseñanza de idiomas que fue construido alrededor de la coordinación del habla y la acción, pretendiendo enseñar el idioma a través de la actividad física motora. También informan que para la creación de este método Asher tuvo en cuenta el desarrollo de la psicología, la teoría del aprendizaje y la pedagogía humanística.

Richards y T. Rodgers manifiestan que para Asher, el segundo idioma que aprende el adulto es un proceso paralelo a la adquisición del idioma materno de un niño.

Este método se basa en ordenarles a los estudiantes acciones que les provocan reacciones. Para ellos se utilizan imperativos que se diseñan para darle vivencia al idioma que se estudia y de esta forma hacerlo más comprensible y ameno. Para que esto se cumpla se les pide a los estudiantes que actúen con su cuerpo, respondiendo al mensaje que reciben. Al analizar este aspecto. P. A. Richard (1988) resume planteando que la adquisición del idioma se sincroniza y facilita parcialmente por los movimientos del cuerpo.

Según plantean Asher, Kusudo y de la Torre (1974) después de haberse permanecido el período de silencio que caracteriza este método, una clase típica debe presentar una distribución aproximadamente del 70% para la comprensión auditiva, 20 % para el desarrollo de la expresión oral y un 10% para la lectura y la escritura.

Para Asher (1972) cuando los estudiantes internalizan la comprensión auditiva en un segundo idioma, pueden realizar la transición a la producción oral, la lectura y la escritura con relativa facilidad.

Entre los aspectos que según Richards y Rodgers (1997), es característico en Asher es que comparte con la escuela de psicología humanística el interés por los factores afectivos en el aprendizaje de idiomas, dado a que

ello reduce el estrés, crea una atmósfera de confianza en el estudiante y por tanto facilita el aprendizaje.

El autor de esta tesis apoya el criterio antes mencionado, porque está consciente que cuando en el desarrollo de la actividad docente, el profesor baja las tensiones que el estudiante presenta al enfrentarse el estudio de una lengua extranjera, rompe con las barreras psicológicas que imposibilitan un aprendizaje eficiente.

Se estima por parte de los defensores del método que permaneciendo un período de silencio, el estudiante logra mayor éxito en el aprendizaje y sólo se recomienda que hable cuando estén listos para ello, es decir, después de diez horas de instrucción durante las cuales deben cumplir con las órdenes que reciben por parte del profesor, quien ejecuta la actividad junto a los estudiantes.

Como se puede observar, esto responde al enfoque basado en la comprensión, analizado anteriormente en este apartado.

Para Asher (1977), el aprendizaje de la gramática y del vocabulario se logra por medio del uso hábil de los imperativos por parte del profesor. Para él el verbo, y principalmente el que se encuentre utilizado de forma imperativa, es el motivo lingüístico central alrededor del cual se organiza el uso del idioma y el aprendizaje.

Se resume planteando como características más generales de este método:

1. Los estudiantes se convierten desde un inicio solo en receptores y ejecutores de acciones ofrecidas por el profesor.
2. Los estudiantes tienen poca influencia sobre el contenido que aprenden.
3. El contenido a aprender se elabora a partir de lo que el profesor considera le es relevante al estudiante.
4. El profesor presenta un papel activo y directivo en el desarrollo de la actividad docente.
5. El profesor debe tener muy buena preparación y habilidad organizativa para que el proceso fluya.

6. La interacción entre los estudiantes es limitada y siempre que se logra es bajo el control y la dirección del profesor, quien es el que generalmente comienza la misma.

Al concebirse el aprendizaje de una lengua extranjera de esta forma, se descarta la función comunicativa de ella, donde se encuentran además otros aspectos de gran relevancia como son los mensajes que a través de simples palabras, que acompañados por un gesto, encierran un significado y por tanto expresa lo que el interlocutor desea comunicar.

Por tanto el autor de esta tesis comparte las críticas que se le han hecho a este método, ya que realmente concibe el aprendizaje de una lengua extranjera de una forma muy general y falla en enseñar a los estudiantes funciones prácticas de la vida cotidiana.

2.2.3. El Método Silente

El Método Silente, creado por Caleb Gattegno en 1972, responde a la enseñanza de idiomas y está basado, a decir por A. Irizar (1996), en la idea de que el profesor debe mantenerse en silencio el tiempo que sea necesario, en el uso de escalas de colores que representan los distintos sonidos, y el uso de los pequeños trozos de maderas en colores que se utilizaban en la enseñanza de las matemáticas y que fue desarrollado por el educador europeo Georges Cuisenaire.

Este método comparte en gran medida con otras teorías de aprendizaje y filosofías educacionales. Según plantean Richards y Rodgers (1997), las hipótesis en la que se fundamentan el trabajo de Gattegno se refiere a que el aprendizaje se facilita:

1. Si el estudiante descubre y crea, más que recuerda y repite.
2. Si se acompaña con objetos físicos.
3. Por la solución de problemas sobre los contenidos a aprender.

En un análisis realizado por los autores citados, se considera que Gattegno toma una posición abiertamente escéptica del papel de la teoría lingüística en

la metodología de la enseñanza de idiomas por opinar que los estudios lingüísticos deben ser una especialización, criterio que se comparte por el autor de esta tesis.

Los programas del Método Silente se caracterizan por estar confeccionados de forma estructural, donde aparecen con mayor énfasis el trabajo con el vocabulario, la gramática y la pronunciación.

Este método presenta como aspecto innovativo la manera en que se organiza las actividades docentes en el aula, el trabajo silencioso del profesor y el tipo de materiales utilizados en el aula. Sin embargo, sus procedimientos no se diferencian a métodos más tradicionales como la enseñanza situacional y el audiolingualismo.

Se puede resumir como principales características del método:

- * Responde a un enfoque estructural. La clase se planifica e imparte basada en una secuencia de complejidades gramaticales y el nuevo contenido se separa en elementos para ser impartido, lo que provoca que los estudiantes aprenden reglas gramaticales a través de un proceso inductivo prolongado.
- * Se concibe a la oración como la unidad básica en la enseñanza.
- * El profesor debe centrarse en el significado más que en el valor comunicativo.
- * Se concibe el idioma como un conjunto de sonidos arbitrariamente asociados con significados específicos y organizados en oraciones según las reglas gramaticales.
- * Se considera que el vocabulario como la dimensión central del aprendizaje de una lengua.
- * Se separa el idioma de su contexto social y se imparte a través de situaciones artificiales. (Richards y Rodgers, 1997).

Se señala por Richards y Rodgers, que el objetivo del método radica en proporcionar a principiantes facilidades orales y auditivas sobre los

elementos básicos del idioma que aprenden, lograr en ellos una fluidez cerca a la de un nativo, una correcta pronunciación y dominio de los elementos prosódicos de la lengua objeto de estudio.

En esta tesis se defiende el criterio de que los métodos con enfoque estructuralista, como es el caso del Silente, no desarrollan en los estudiantes la fluidez en el habla con eficiencia, ni tampoco una correcta pronunciación. Esto se fundamenta tomando en consideración el tiempo que el profesor emplea en las clases para realizar las explicaciones gramaticales, hacer que los estudiantes la dominen para que después la utilicen. Durante todo ese tiempo el estudiante permanece de forma pasiva, sin hacer uso del idioma. A ello se debe agregar la descontextualización social del idioma, privando a éste de su principal función, la de comunicar según el contexto donde se desarrolle la actividad comunicativa en cuestión.

2.2.3. Aprendizaje de Idiomas en Comunidad

El máximo exponente de este método lo fue Charles A. Curran profesor de Psicología de la Universidad de Loyola, Chicago. Este método, que se fundamenta en la psicología de asesoramiento y en el uso de la teoría de Aprendizaje por Asesorías, se concibe como un enfoque humanista. Según señala D. L. Freeman (2000), se debe considerar a los estudiantes como un todo. Esta autora se refiere a que el aprendizaje donde se involucre el desarrollo integral de los mismos, significa que los docentes no sólo deben considerar el intelecto de sus estudiantes, sino además, deben tener presentes sus sentimientos, sus reacciones físicas, sus reacciones protectivas instintivas y el deseo de aprender.

Partiendo del conocimiento que poseía Curran sobre el temor que presentan los estudiantes al enfrentarse al aprendizaje de una nueva lengua, consideraba que la forma en que se le podía hacer frente a ese temor era que el profesor se convirtiera en un consejero.

Freeman considera que:

Un consejero de idioma no significa que sea alguien entrenado en psicología, significa que sea un entendedor adiestrado en la

lucha que enfrentan los estudiantes cuando intentan de aprender otro idioma. El profesor que pueda entender es capaz de intimar y ser aceptado por el estudiante. Entendiendo el temor de los estudiantes y siendo sensitivo hacia ellos, puede ayudar a los estudiantes sobreponerse a los sentimientos negativos y convertirlos en energías positivas para que se enfrente al aprendizaje (D. L. Freeman, 2000: 89).

Sin embargo es criterio del autor de esta tesis que el profesor debe tener preparación psicológica para poder desarrollar su función como consejero y poder reaccionar adecuadamente ante cada una de las situaciones que se le pueda presentar durante el desarrollo de la actividad docente.

Se manifiesta por J. C. Richards y T. S. Rodgers (1997) que un consejero es aquella persona que brinda consejos, asistencia y apoyo a quienes presentan problemas o tienen alguna necesidad. Es a partir de esta concepción que el Aprendizaje de Idiomas en Comunidad concibe al profesor como el consejero y al estudiante como el cliente en un aula de idioma. Por tanto los procedimientos básicos del método se derivan de la relación existente entre asesor y cliente, que traducido en términos docentes se refiere a la relación que se establece entre el profesor y los estudiantes.

Los proponentes del Aprendizaje de Idiomas en Comunidad están de acuerdo con lo que han llamado una alternativa de la teoría del lenguaje, que se refiere a éste como un proceso social.

La Forge (1983) consideró que el lenguaje como proceso social, difiere del lenguaje como comunicación. Se interpreta por parte de J. C. Richards y T. S. Rodgers (1997), que esta concepción rechaza el modelo de transmisor – receptor del mensaje en la teoría de la información.

Para la Forge la comunicación no es más que el mensaje que se transmite del orador al escuchante. Para él el orador tiene doble función ya que es al mismo tiempo sujeto y objeto de su propio mensaje. Señala además que la comunicación involucra, no sólo la transferencia unidireccional de la información del otro, sino la verdadera naturaleza del sujeto hablante en relación con su otro. También recalca en su concepto sobre la comunicación

que esta es un intercambio que se encuentra incompleto hasta tanto no haya una reacción de retroalimentación procedente del destinatario del mensaje.

La comunicación ha sido objeto de atención por diferentes enfoques y métodos de enseñanza de lenguas, sin embargo los estudiantes generalmente no han perfeccionado la misma. Más bien han podido utilizar una serie de oraciones gramaticalmente estructuradas, pero sin llegar a ser mensajes correctamente utilizados en funciones comunicativas que respondan a un contexto comunicativo dado. Esto se ha producido debido fundamentalmente porque los cursos de lenguas han estado dirigidos a la formación de hábitos lingüísticos, donde la gramática ha sido el centro de atención de la actividad docente.

Partiendo de este análisis, se considera positivo por parte del autor de esta tesis, la atención que el método de Aprendizaje de Idiomas en Comunidad, presta al desarrollo de la comunicación como proceso social, aunque desacuerda con los procedimientos didácticos que se utilizan para el logro de ese objetivo.

La experiencia alcanzada por Curran en ofrecer consejos, le permitió afirmar que las técnicas utilizadas para ello podían ser aplicadas al aprendizaje en sentido general, esto fue lo que dio lugar al Aprendizaje por Consejos y a la enseñanza de lenguas en particular lo que se traduce como Aprendizaje de Idiomas en Comunidad. (J. C. Richards y T. S. Rodgers, 1997).

Según los autores citados, Curran plantea que el propósito de este método se contrasta con otros dos tipos de aprendizaje, uno de ellos describe un supuesto aprendizaje, donde el proceso intelectual y real (factual) sólo consideran la intención principal de aprendizaje, con descuido de la obligación y de la implicación del yo. También se refieren a que Curren afirma que el segundo propósito de aprendizaje es el conductista y que para él esto se concibe como un aprendizaje para animales donde los estudiantes permanecen de forma pasiva y sus implicaciones son limitadas.

Para Richards y Rodgers, (1997), este método defiende un enfoque holístico en el aprendizaje de idiomas, a partir de que el aprendizaje humano verdadero se da de forma cognitiva y afectiva, lo que ha llegado a ser conocido por aprendizaje integrador.

Se puede deducir que se pone de manifiesto en este método dos aspectos que ya han sido abordados anteriormente y es lo relacionado a lo cognitivo y a lo afectivo, marcados ambos fundamentalmente, en el Enfoque Cognitivo y en el Enfoque Humanístico – Afectivo.

El aprendizaje integrador se desarrolla en una situación comunicativa donde el profesor y los estudiantes se involucran en una interacción, donde ambos experimentan una sensación de integralidad, lo que hace que esta relación sea central. (Curran, 1972).

Cuando en un aula de idioma se logra crear un ambiente de cooperación, de relación entre los miembros que en ella se encuentran y donde la comunicación se realiza con libertad, es indiscutible que el avance del estudiante es significativo.

El método Aprendizaje de Idiomas en Comunidad se utiliza fundamentalmente para lograr el perfeccionamiento oral, pero se ha utilizado también para el desarrollo de la habilidad escrita.

Las características más notables del método son:

- * No utiliza programas convencionales para la enseñanza de lenguas extranjeras. Estos surgen a partir de la interacción entre las intenciones comunicativas expresadas por los alumnos y la reformulación de ellas por parte del profesor en expresiones del lenguaje objeto de estudio.
- * Se imparten las clases a partir de tópicos o temas sobre los cuales los estudiantes desean hablar y de mensajes que ellos quieran hacer comunicar a sus colegas de aula.
- * La responsabilidad del profesor es la de propiciar una conducción apropiada del contenido en correspondencia con el nivel de los estudiantes.
- * Los aspectos gramaticales, de vocabulario y las generalizaciones se trabajan en ocasiones de formas aisladas realizándose para ello un análisis más detallado.
- * Combina tareas y actividades de aprendizajes innovativos con convencionales como son: la traducción, el trabajo en grupo,

grabaciones, transcripciones, reflexiones y observaciones, audición y conversaciones libres.

- * Los estudiantes se convierten en miembros de una comunidad, formado por sus condiscípulos y el profesor.
- * Se aprende a través de la interacción con los miembros del grupo.
- * No se concibe el aprendizaje como un logro individual, sino como algo que se logra a través de la colaboración.
- * La función del profesor se deriva de las funciones de asesor siguiendo los consejos psicológicos rogerianos.
- * El profesor es responsable de proveer un medio donde el cliente (estudiante) se sienta seguro, libre de dirigir su energía a las tareas de comunicación y aprendizaje.
- * Se utiliza de forma paralela el idioma materno y el idioma objeto de estudio.

El método Aprendizaje de Idiomas en Comunidad tiene como fundamental objetivo desarrollar la comunicación en los estudiantes, para ello se crean las condiciones psicológicas apropiadas para que los estudiantes se sientan cómodos, libres de presión y en un ambiente de confianza que les permita el intercambio entre todos los sujetos del aula de forma activa, por lo que se considera por el autor de esta tesis, que esta fundamentación está adecuadamente dirigida a un logro significativo en la comunicación. Sin embargo difiere de la característica que debe reunir el profesor y de la estructura metodológica diseñada para que el objetivo del método realmente se logre con un nivel de eficiencia apropiado.

La consideración anterior se fundamenta, primero en el alto nivel de preparación en ambas lenguas que se exige para el profesor, se refiere a la lengua materna de los estudiantes y a la que se imparte. No siempre los profesores cumplen con este aspecto, porque generalmente hay mayor dominio en una lengua que en otra o de lo contrario sólo se conoce la lengua que se enseña. Esto sucede cuando el docente es nativo del idioma objeto de estudio. También se puede dar el caso de que la lengua que se imparte

no es el idioma nativo ni de los estudiantes, ni de los profesores. Desde este punto de vista se observa las limitaciones para la puesta en práctica del método.

Otro de los aspectos que se debe tener presente es la concepción didáctica del método. Se ha probado que el uso de medios de enseñanza para el apoyo de la docencia es de gran beneficio para presentar e incluso para que exista mejor comprensión del contenido que se imparte, lo que está ausente cuando se utiliza el método objeto de análisis.

Se considera por el autor de esta tesis, que el programa no debe estar ausente en un proceso de enseñanza aprendizaje, pero sí debe reunir como características que sea flexible, que permita reajustes y cambios en su concepción y que debe cumplir su papel de guía y de orientación al profesor para que desarrolle la docencia de forma organizada, también se deben plasmar objetivos claros y un sistema de evaluación que deben haber sido, en ambos casos, negociados con los estudiantes.

2.2.3. Enfoque Natural

Se considera, según R. Blair (1982) que el Enfoque Natural, es uno de los enfoques basado en la comprensión más acabado. Su creador fue Tracy Terrel en 1977.

Este consiste en desarrollar una propuesta de enseñanza de idiomas que incorpore los principios naturalistas que los investigadores han identificados en los estudios sobre la adquisición de una segunda lengua. (Richards y Rodgers, 1997).

Se plantea además por los autores citados que Terrel, para la elaboración teórica del enfoque, la realizó junto al lingüista Stephen Krashen, donde se fundamentó la misma a partir de la concepción de éste sobre la teoría de la adquisición de una segunda lengua.

Según Blair, este enfoque brinda una gran cantidad de entrada de contenidos comprensibles a través de láminas, acciones, transparencia situacional, gramatical y lexical y que respeta la etapa de preproducción inicial. Se espera que la producción oral surja, no a partir de una práctica artificial sino por medio del uso del idioma.

Tanto Terrell como Krashen han identificado al Enfoque Natural con lo que ellos llamaron enfoques tradicionales en la enseñanza de lenguas, que no es más que el uso del idioma en situaciones comunicativas sin tener el auxilio de la lengua materna de los estudiantes, ni del análisis gramatical, ni de su ejercitación, e incluso sin el apoyo de una teoría sobre la gramática.

En el análisis realizado por Richards y Rodgers (1997), los lleva a reconocer que el uso de Enfoque Natural por sus creadores ha hecho que lo relacionen con el Método Natural, por lo que muchos consideren a ambos términos como sinónimos. Sin embargo existen diferencias, opinión que se comparte por el autor de esta tesis, tomando en consideración que el Método Natural se centraba en los monólogos del profesor, la repetición directa y en las preguntas y respuestas sin tener presente la producción correcta en el idioma extranjero que se estudiaba. Por otro lado el Enfoque Natural se realiza énfasis en la exposición, en la entrada del nuevo contenido, en la preparación emocional para el aprendizaje, en un período prolongado de audición por parte de los estudiantes antes de que comiencen a producir el idioma.

Krashen y Terrel observan la comunicación como la función fundamental del idioma y como su enfoque lo dirigen a la enseñanza de habilidades comunicativas, consideran que éste responde al enfoque comunicativo, prestan poca atención a la teoría del lenguaje. (Richards y Rodgers (1997). Sin embargo se puede afirmar que este enfoque se basa en la teoría de adquisición de una segunda lengua cuyos principios han sido abordados al inicio de este apartado.

Se concluye resumiendo que los autores de este enfoque, lo caracterizan por:

1. Estar dirigido fundamentalmente a estudiantes que comienzan a estudiar un idioma extranjero por primera vez, pero que a la vez está diseñado para que ellos pasen a una segunda fase en el aprendizaje.
2. Los objetivos están dirigidos a satisfacer las necesidades de los estudiantes.

3. Estar diseñado fundamentalmente para desarrollar las habilidades comunicativas tanto oral como escrita.
4. Concebir como aspecto más importante que la presentación de entradas en el idioma objeto de estudio se realice de forma comprensible.
5. Exigir a los estudiantes que hablen sólo cuando ellos consideren que esté listo para ello.
6. Emplear el trabajo en grupo si es necesario, pero la discusión que se derive de ellos, será bajo la guía del profesor.
7. Utilizar técnicas derivadas de otros métodos que a la vez deben ser adaptadas para su aplicación.
8. El estudiante debe ser un procesador de entradas comprensibles.
9. El profesor juega un papel centralizado, es el recurso fundamental para realizar las entradas comprensibles.
10. No se le presta atención a los errores que cometen los estudiantes.

A pesar del criterio de los autores de este enfoque, se considera por parte del autor de esta tesis, que la comunicación de los estudiantes en el idioma que estudian se ve limitada por su permanencia pasiva durante el desarrollo del curso, por la falta de reconocimiento a las potencialidades de ellos y por las limitaciones a que son sometidos por el papel centralizado que desempeña el profesor durante el proceso.

Es correcto que el estudiante en un inicio escuche para que fije, reproduzca, utilice y aplique el contenido que se le enseña, pero para ello no se debe esperar por varias horas o días, sino que a medida que se desarrolle la actividad docente, se debe ofrecer de forma gradual, la oportunidad a que el estudiante utilice el idioma y así comience a expresar de forma sencilla y con la ayuda de los estudiantes más aventajados y del profesor, sus primeras frases comunicativas, que irá enriqueciendo a medida que vaya utilizando el idioma. Es importante que ellos puedan verificar por sí mismos el nivel de aprendizaje que van adquiriendo.

2.2.3. Enfoque de Adquisición de Enseñanza Creativa

Este es un enfoque que responde a los enfoques humanísticos y psicossugestivos, que tiene como fundamental propuesta la Sugestopedia y que será tratada posteriormente. No obstante se hará una breve descripción de la concepción más general que se fundamenta por medio de este enfoque.

Según señalan Ch. Schmid y L. Dhority (1981), la adquisición a través de la enseñanza creativa es un acercamiento a la educación y su principal objetivo es explotar las reservas de las capacidades que todo ser humano posee y que raramente utiliza.

Este enfoque utiliza técnicas procedentes de variadas fuentes de investigación relacionadas a cómo se aprende mejor. Un ejemplo de esto ha sido los resultados de la investigación realizadas por el Dr. Georgi Lozanov (1976) quien ha demostrado que a través de un cuidadoso y orquestado medio de aprendizaje incluyendo el papel de un profesor bien adiestrado, el proceso de aprendizaje se puede acelerar de forma agradable y sin fatiga.

Se plantea por los autores citados que este resultado se puede lograr a través del uso apropiado de la sugestión. Sobre este particular, el autor de esta tesis hará unas reflexiones al abordarse los llamados métodos acelerados.

El proceso sugestivo - desugestivo permite a los estudiantes ir más allá de las creencias y de los conceptos de auto-limitaciones que se sostenían sobre el aprendizaje, lo que les permite aprender mayor cantidad de material de una forma fácil y agradable.

El uso adecuado de la sugestión como una vía para facilitar el aprendizaje y el proceso de comunicación es característico de la enseñanza efectiva y de la comunicación persuasiva.

Se considera como característico de este enfoque:

1. El empleo, de forma cuidadosa y sugestiva, de técnicas holísticas la que entrelazan el hemisferio derecho e izquierdo del cerebro.

2. El uso apropiado de métodos y técnicas sugestivas para bajar la ansiedad y facilitar el aprendizaje.
3. La explotación bajo circunstancias normales de las reservas mentales que poseen los estudiantes.
4. Se rompe con las barreras psicológicas que impiden el aprendizaje por medio de la creación de un ambiente de seguridad, éxito, de relajación y alegría alrededor del sujeto que aprende donde la música juega un papel fundamental.
5. Se considera al profesor como el factor más importante dentro de este enfoque por las habilidades y cualidades que debe reunir para llevar a cabo el proceso de enseñanza – aprendizaje.

Se considera por parte del autor de esta tesis que los elementos abordados por este enfoque son muy positivos, pero sólo difiere en que se conciba al profesor como la figura más importante dentro del proceso. El papel del profesor es relevante y es necesario que reúna una serie de requisitos que le permita desarrollar una docencia de forma relajante como se exige por este enfoque, pero el papel protagónico debe estar centrado en el estudiante y a partir de él y de sus necesidades es que se debe trazar las estrategias para hacerle el proceso de aprendizaje más fácil, asequible, rápido y como una experiencia agradable.

Todo enfoque o método que esté concebido para desarrollar la expresión oral, debe tener presente que el idioma es un instrumento para ser utilizado y no para almacenar el conocimiento que de él se adquiere.

2.2.3. Método Práctico-Consciente

El Método Práctico – Consciente surge en la exUnión Soviética, siendo su principal exponente el psicólogo B.V. Beliyev. (R. Antich, 1988).

Este método refleja la concepción de partida, al hacer énfasis en la vía seguida para la adquisición de habilidades en el idioma, parte del enfoque consciente a la formación de automatismo mediante la práctica.

Se ha caracterizado por:

- * Plantea objetivos prácticos, educativos y culturales.
- * Se propone desarrollar las cuatro habilidades fundamentales y se sustenta en la comprensión como componente básico de cada una.
- * Se basa en un enfoque científico de la determinación del contenido, el que se refleja en una cuidadosa selección del material lingüístico y una concepción exacta de los conocimientos, hábitos y habilidades que se propone desarrollar en cada etapa del proceso de enseñanza - aprendizaje.

Según el autor de este método, el mismo se sustenta en los siguientes principios:

- * La utilización de la lengua oral como vehículo principal y punto de partida de la enseñanza, sea cual fuere el objetivo que se persiga.
- * El empleo de procedimientos activos, con amplio apoyo en los medios de enseñanza.
- * Los alumnos deben recibir información respecto a los fenómenos lingüísticos que van a estudiar.
- * Cada fenómeno lingüístico debe ejercitarse lo suficiente para fijarlo en la memoria y formar los hábitos necesarios para utilizarlo.
- * Se debe realizar una cantidad considerable de ejercicios significativos que obliguen a los alumnos a participar activamente en el proceso de comunicación.

Este método propicia el aumento constante del tiempo dedicado a la actividad para que cada alumno se ejercite en cada uno de los cuatro aspectos de la actividad verbal.

2.2.3. El eclecticismo

El eclecticismo en la enseñanza de idiomas tiene como principales defensores a Henry Sweet y Harold Palmer. Para ellos los buenos métodos en la enseñanza de lengua extranjera debían ser ante todo comprensivos y eclécticos.

Se considera al eclecticismo como el método de cada profesor que tiene como principal función la de enseñar una lengua extranjera. A. Irizar, (1996: 34) plantea que:

Consiste en una combinación de técnicas y procedimientos que la experiencia en el aula le ha mostrado como efectivos y añade constantemente las nuevas ideas que surgen, que le resultan interesantes y promisorias para el mejoramiento de su trabajo y que se adaptan a su propia personalidad y a las características de los alumnos.

Según el autor citado, la consistencia de una teoría de enseñanza de idiomas no significa necesariamente la aplicación de una teoría particular pedagógica, lingüística y psicológica. Esto se refiere a que existen profesores que se proclaman eclécticos y no se adscriben a un enfoque preciso de enseñanza de idiomas, ni basan su filosofía en una teoría lingüística o psicológica determinada.

En el Diccionario Filosófico se plantea sobre eclecticismo que es:

Una mezcla que no obedece a principios determinados, de punto de vista, conceptos filosóficos, premisas teóricas, valoraciones políticas, etc., distintos, a menudo contrapuestos. ...El principal defecto metodológico del eclecticismo estriba en su incapacidad para determinar, en la suma de nexos y relaciones del mundo objetivo, los lazos fundamentales del objeto, del fenómeno, respecto al medio que lo circunda en un momento dado, estriba en unir mecánicamente las diversas partes y propiedades de los objetos y fenómenos (Rosental y Iudin, 1973: 130).

Al analizarse esta valoración queda claro que el método ecléctico toma deliberadamente de diferentes fuentes para realizar la propuesta metodológica prevista, por lo que no respondería, como bien se ha hecho referencia anteriormente, a una teoría pedagógica, lingüística o psicológica en particular.

Se considera por el autor de esta tesis que cada colectivo docente en sentido general y el profesor en sentido particular, pueden realizar su propia propuesta metodológica después de haber realizado un estudio organizado y profundo de las diferentes teorías, enfoques y métodos relacionados con la enseñanza de lenguas extranjeras, extrayendo de ellas los aspectos más relevantes y positivos y considerando además, su propia experiencia y logros alcanzados con sus alumnos, lo que debe ser científicamente fundamentado. Para ello debe considerar también el papel protagónico de los estudiantes, sus necesidades de aprendizaje y el contexto en que se desarrolla el proceso.

Se considera por tanto útil, que el docente se arme de procedimientos y técnicas tomadas de diferentes concepciones, pero que a la vez se caractericen por su organización y planificación y sobre todo que respondan a las consideraciones abordadas en el párrafo anterior.

2.2.3. Aprendizaje Acelerado y sus métodos

El aprendizaje acelerado surge a partir de la introducción en la pedagogía del método sugestopédico, conocido por Sugestopedia, es decir, la sugestión aplicada a la educación, que tenía como punto de partida los experimentos psicológicos. Estos experimentos estaban dirigidos al incremento de la capacidad de la memorización en el cerebro humano. (C. LeHecka, 2003).

Se considera importante destacar que aunque la concepción de aprendizaje acelerado se introduce con la Sugestopedia, han sido muchos los trabajos que se han realizado sobre esta temática. Se han hecho las adaptaciones que mantienen el mismo nombre, otras aunque no se les llame igual, sí se fundamentan en sus principios, de ahí que existan varios métodos y sociedades con un mismo objetivo, el de acelerar el aprendizaje. En este capítulo se hará referencia a dos de estas organizaciones y se describirán algunos de los métodos acelerados más difundidos por la literatura especializada.

2.2.3. La Sugestopedia o Desugestopedia

El término sugestopedia está formado por “la partícula sugesto relacionada con el verbo latino suggero, suggesi, suggestum, pasar por debajo, sugerir. La partícula paedy está relacionada con la pedagogía”, (G. Lozanov, 1978: 10). En este sentido se entiende la sugestopedia como la instrucción – educación fundamentada en las leyes y los principios de la sugestión. En todo acto educativo e incluso, en cualquier interacción humana, está presente la sugestión, aunque de manera incontrolada.

Para Larsen-Freeman, D. (2001) el objetivo de la puesta en práctica del método sugestopédico consistía en ayudar a los estudiantes a eliminar el sentimiento de inseguridad de la supuesta incapacidad para enfrentar con éxitos el aprendizaje y también para evitar una actitud negativa hacia el estudio, porque a través del mismo se pueden romper esas barreras psicológicas hacia el aprendizaje. He aquí un primer punto de contacto con la concepción expuesta en el epígrafe anterior, cuando se habla de aprendizaje desarrollador se tiene entre sus subdimensiones las expectativas y autovaloraciones positivas acerca del aprendizaje.

La sugestopedia surge a partir de los estudios investigativos realizados por el doctor y psiquiatra búlgaro Georgi Lozanov en los años 60. Cuando él comenzó sus estudios, el interés inicial se dirigía a la comprensión del concepto de sugestión.

Son varios los conceptos relacionados con la sugestión pero sólo se hará referencia a algunos de ellos, entre el que se encuentra el concepto ofrecido por B. Martínez y M. Asís que plantean:

La sugestión es una excitación concentrada en un punto o área de la corteza cerebral provocada por la acción de la palabra. Es un reflejo condicionado que tiene el ser humano y se caracteriza por ser una influencia verbal no argumentada lógicamente del inductor sobre la psiquis del sujeto, cuando hay un bajo nivel de concientización. Depende de las peculiaridades de la

personalidad de quien la aplica y de quien la recibe de forma no crítica (1986: 38).

A juicio del autor de esta tesis es importante en esta definición el hecho de reconocer, la influencia de la palabra del inductor en el cerebro tal y como ha sido utilizada la sugestión en los cursos sugestopédicos, lo que permitía al mismo obtener el comportamiento o el estado deseado de los estudiantes para cumplir con el objetivo propuesto. Se es partidario de que en el proceso educativo se debe tener presente el uso de la sugestión, es decir, la influencia positiva de la palabra del profesor como estímulo a la actuación del estudiante y para preparar al mismo a enfrentarse a la nueva vivencia durante el desarrollo del proceso de aprendizaje. Sin lugar a dudas cuando el estudiante se siente estimulado y se le prepara para el aprendizaje a través de sugestionamientos positivos, el aprendizaje será más exitoso.

Para E. Grenet y B. Martínez (1990: 17, 18), “La sugestión es una forma de influencia psicosocial, que se expresa por medio del lenguaje y que sin necesidad de utilizar argumentos racionales se convierte en motivo orientador de la personalidad del sujeto inducido.”

En el análisis realizado sobre este concepto por el Dr. D. Mena (2000) coincide con el criterio del autor de esta tesis, cuando se plantea que los autores del mismo se refieren a que los alumnos tomen lo que el profesor les sugiere como bueno, lo que tiene un efecto mucho más positivo si los estudiantes se encuentran en estado de homeostasis, ya que hay interacción entre los hemisferios cerebrales y la sugestión llega al hemisferio derecho sin que se efectúe ningún análisis exhaustivo por parte de los mismos, lo que contribuye a que aumente el interés por parte de estos y favorezca el cumplimiento de los objetivos propuestos para la actividad docente.

Estos autores no enmarcan la sugestión sólo a la acción de la palabra, si no que van más allá, ellos lo ven como la influencia psicosocial, que se podría entender como la influencia que ejerce el medio sobre el comportamiento del individuo. También hay que tener muy presente este aspecto cuando el profesor decida realizar una sugestión a sus estudiantes, para ello ante todo, debe tener pleno dominio de las características individuales de sus estudiantes, debe crear una atmósfera agradable en su aula dirigida a los

intereses de los mismos, debe eliminar las influencias negativas que puedan existir y que puedan interferir en el proceso sugestivo, el aula debe estar organizada, limpia, ventilada y con una iluminación adecuada. No se hace referencia con esto a que deba ser un local que presente las condiciones óptimas de trabajo, se es de la opinión que las aulas con las que cuentan los centros universitarios reúnen los requisitos mínimos para lograr el objetivo propuesto.

K.I. Platonov (1975) agrega que:

...la sugestión es una influencia no argumentada que está dirigida hacia un fin y que la misma da la orientación a las ideas y conducta de las personas, convirtiéndose en el motivo de conducta y actualiza y refuerza aquello que debe estimular las acciones e inhibe lo que las estorba (1975: 16).

Lo interesante en este punto de vista es el hecho de considerar que la sugestión va a estimular las acciones e inhibir lo que les estorba, evidentemente para asegurar las condiciones para el aprendizaje es importante romper con aquellas influencias que puedan convertirse en barreras para el aprendizaje. Lo criticable en este concepto está en utilizar la sugestión para controlar el comportamiento de los estudiantes.

No existen marcadas diferencias en todos estos conceptos, en todos ellos se pone en evidencia la influencia que se ejerce sobre el individuo, ya sea sobre sus ideas o comportamiento, por medio del lenguaje, la palabra o a través del medio.

“La sugestión es un factor comunicativo constante que mayormente a través de la actividad mental paraconsciente puede crear condiciones para explotar la capacidad de las reservas funcionales de la personalidad” (G. Lozanov, 2003: 201).

G. Lozanov destaca que la sugestión no debe entenderse “en el sentido limitante, reductor, condicionador y manipulador sino en el sentido del significado en inglés de la palabra *suggestion*: ofrecer, proponer, es decir, ofrecerle a la personalidad una amplia selección de opciones, como lo hace la naturaleza.” (2003: 1)

En este sentido se está plenamente de acuerdo con G. Lozanov. El profesor debe crear las condiciones ideales para que el aprendizaje fluya de forma acelerada y permitir a los estudiantes desarrollar sus capacidades. El profesor con su actitud positiva, con su ejemplaridad, con la calidad del producto que oferta, con la creación de una atmósfera de intercambio constante con sus estudiantes, con su preocupación hacia el cumplimiento de las expectativas va a lograr un desarrollo del proceso de enseñanza aprendizaje más exitoso.

Minewiser, L. (2000) destaca que Lozanov declara como objetivos de la sugestopedia explotar las reservas de la memoria, las reservas intelectuales, las reservas de la creatividad y las reservas de la personalidad completa, evitar el cansancio, crear una experiencia en el aprendizaje agradable, ayudar a los estudiantes a adaptarse en la sociedad y crear un efecto psicoterapéutico positivo.

Señaló que la Sugestopedia era similar, de forma modificada, a otros métodos psicoterapéuticos, como la psicoterapia musical, psicoterapia del arte, la relajación, el psicodrama, la psicoterapia sugestiva indirecta y no directiva, la meditativa, la psicoterapia autosugestiva, la psicoterapia de asociación creativas libres, la psicoterapia de grupo, etc.

Cuando Lozanov comenzó sus estudios, el interés inicial se dirigía a la comprensión del concepto de sugestión. Señalaba que “el objetivo de la Sugestología era investigar las sugestiones débiles o no visibles (o las señales sugestivas) que provienen del entorno físico y social, las que son absorbidas por la mente no consciente antes de recibir una expresión consciente” (Lozanov, 1978: 9).

Este autor planteaba que la Sugestopedia “no sólo estimula la capacidad de la memoria de los aprendices, sino además sus intereses, creatividad, percepciones y el desarrollo moral” (1978: 30).

A través de la aplicación del método sugestopédico se busca hallar el estado de serenidad apropiado en las personas que aprende a través de la sincronía entre la mente y el cuerpo. Al utilizar tonalidades diferentes de voz o música, se induce al cerebro a este estado. (L. Kasuga, C. Gutiérrez, J. D. Muñoz, 2001).

D. H. Schuster y C. E. Gritton, (1985) plantean que Lozanov define la sugestión como un mecanismo comunicativo constante que, principalmente a través de la actividad mental paraconsciente, puede crear condiciones para explotar las

capacidades de la reserva funcional de la personalidad. Señalan, además, que los estímulos subsensoriales o señales que provienen del medio o de un individuo o grupo, en ocasiones afectan más que los fenómenos percibidos por la mente consciente.

La organización física del aula, la expresión facial del profesor, el tono de la voz, la actitud hacia los estudiantes, las que constituyen señales dirigidas a la subconciencia, influyen directamente más en los resultados logrados por los estudiantes que la presentación lógica y real del material impartido en el proceso pedagógico.

Según Lozanov (1978), las reacciones subsensoriales, si eran provocadas por un sistema específico, podrían afectar la memorización sin tener en cuenta el hecho de que las personas bajo investigación estaban consciente de la existencia de estas reacciones. Por consiguiente, en su metodología de enseñanza, la sugestopedia, ofrecía una oportunidad para el estudio experimental de la relación de la actividad mental subconsciente a la sugestión del aula. Basado en esta tesis, los estudiantes necesitaban estar en un estado sugestible, en un estado de vigilia (relajado) mientras que las sugerencias apropiadas deberían venir de los maestros.

Para el creador de la sugestopedia la personalidad era indivisible por tanto sus reacciones eran globales por naturaleza, de ahí que la sugestividad siempre está presente en la actividad más racional, como un ingrediente emocional de cada proceso racional. Lozanov consideró la sugestión, tal como es transmitida a través del proceso de la comunicación, compuesta por tres principios que se enlazan entre sí.

- Las comunicaciones interpersonales son siempre globales y simultáneamente conscientes e inconscientes.
- Todos los estímulos están asociados, codificados.
- Todos los estímulos son complejos.

La naturaleza consciente e inconsciente simultánea de toda comunicación interpersonal significa que cuando dos personas o más se están comunicando, los mensajes fluyen a ambos sentidos del nivel consciente e inconsciente. En el nivel consciente, la atención debe ser enfocada en la lección, pero en el nivel

inconsciente, las emociones, las expectativas y las necesidades también están jugando sus papeles. También el contexto de la interacción juega un papel importante. (C. LeHecka, 2003). Esto es cierto, sin embargo es bueno señalar que no se comparte el criterio de este autor cuando dice que como principio de la comunicación todos los estímulos están codificados pues en el proceso de comunicación no todas las personas son capaces de codificar todos los estímulos.

Lozanov dejó claro que no podrá existir la sugestión sin desugestión. Su argumento es que la personalidad completa toma parte en cada interacción, él planteó que es difícil llegar a una situación sugestiva cuando no todo está en correspondencia con las necesidades particulares de todos los factores de la personalidad, incluso aquellos que operan al nivel inconsciente.

Enumera así, tres barreras antisugestivas que operan en el nivel inconsciente que deben ser desugestionadas para liberar el potencial de la persona. Ellas son: la crítica – lógica, la intuitiva – afectiva y la ética. Todas estas barreras tienen en común la necesidad de “proteger” la personalidad de cualquier cosa que interrumpa el *estatus quo*.

En la explicación ofrecida por Lozanov, (1978) manifiesta que la barrera crítica – lógica rechaza todo aquello que no ofrezca la impresión de una motivación lógica bien intencionada. Surge cuando cualquier sugestión que se haga falla en seguir las reglas que se aceptan por la lógica. La barrera intuitiva – afectiva proviene del sistema congénito negativista de cada hombre. Rechaza las sugestiones que amenazan la confianza y la seguridad emocional y la barrera ética que se refiere a las sugestiones que no son aceptadas cuando se dirigen contra los principios éticos del individuo.

Estas barreras no pueden ser dirigidas con un ataque frontal, mejor dicho, el objetivo del profesor sugestopédico es el de armonizarlas a través del uso de recursos, técnicas o procedimientos adecuados como son las sugestiones en armonía con las estructuras individuales de cada una de ellas. El profesor debe de sobreponerse a estas barreras y para ello debe crear un ambiente de credibilidad, de confianza, hacer que sus estudiantes se sientan cómodos, relajados para lograr éxitos en el aprendizaje.

Los principios técnicos que Lozanov describió para armonizar con estas barreras y crear un ambiente apropiado en un aula sugestopédica eran:

- **La autoridad del profesor.** El concepto de autoridad (no autoritarismo) tal y como se utiliza en la Sugestología, representa el prestigio no directivo el que mediante formas indirectas crea una atmósfera de confianza y de impulso intuitivo para seguir el ejemplo establecido. Las garantías de veracidad de la información llevada por este tipo de autoridad están asociadas, codificadas y simbolizadas en ella. La autoridad crea confianza en la creatividad de los resultados esperados.
- **La infantilización.** Este término nada tiene que ver con el de “infantilismo”. Se entiende por él como una reacción universal de respeto, inspiración y confianza la cual, sin interrumpir el nivel de la actividad intelectual normal, aumenta considerablemente la percepción, la memoria y las funciones creativas. En la infantilización, la percepción, la memorización y la imaginación creativa parecen retornar, hasta cierto punto al nivel más favorable de los períodos de edades más tempranas. La infantilización facilita el proceso de desugestión en una medida considerable y puede ser observada en cualquier proceso pedagógico. El grupo facilita considerablemente la infantilización y esto crea una atmósfera de espontaneidad mayor.
- **Los planos dobles.** Los planos dobles abarca la enorme corriente de señalización de diversos estímulos los que inconsciente o semiconscientes se emiten o perciben por la personalidad. En ocasiones estas señales inconscientes poseen un gran valor informativo para el receptor. Los cambios imperceptibles en la expresión facial, en el porte, en el discurso, en el medio, etc., pueden jugar un papel decisivo en la formación del resultado sugestivo. Usualmente este segundo plano en la conducta es la causa de las impresiones intuitivas las que forman muchas de nuestras actitudes hacia las personas y las situaciones incomprensibles incluso para nosotros mismos. El plano doble en la conducta ordinaria debe ser dominado y utilizado para influir e impresionar al auditorio.

- **La entonación.** Consiste en uno de los elementos del comportamiento del plano –doble. Tiene además una significación para el reforzamiento de la autoridad y el establecimiento de la conexión sugestiva... Una entonación especial crea una actitud particular en aquellos que la escuchan y crea una atmósfera de expectativa. El contenido afectivo de la entonación facilita una activación emocional más profunda de la personalidad.
- **El ritmo.** Es un principio biológico. Encuentra aplicación empírica en varias esferas de la vida.

Los ritmos tienen considerablemente un mayor efecto cuando están llenos de significación subjetiva, cuando actúan con algo más que las cualidades puramente físicas y son señales de autoridad y propósito de acción.

La magnitud de intervalo entre los estímulos repetidos rítmicamente separados es, por supuesto también significativa. En los cursos sugestopédicos, los profesores llenan los intervalos con significados y autoridad psicológicamente agradables. La presentación de la entonación rítmicamente correcta en un programa asegura un alto grado de memorización perdurable. Mientras que por una parte el ritmo facilita la memorización por repetición por la otra impide la memorización al debilitar el reflejo de orientación. Esta contradicción se soluciona en los cursos sugestopédicos mediante el tipo de entonación que da mayor plasticidad y vida al programa presentado rítmicamente y así mantiene el reflejo de orientación a un nivel óptimo. El efecto sugestivo del ritmo se relaciona principalmente con los intervalos en la presentación de los segmentos de memorización separados y no con su repetición.

El ritmo combinado con la entonación determina en gran medida el efecto sugestivo del arte.

Los conciertos pseudopasivos.

Durante la niñez se memorizan nuevas cosas con mayor facilidad y sin grandes esfuerzos. Según señala G. Lozanov, si la enseñanza es equivocada, este proceso normalmente espontáneo en el desarrollo individual puede provocar gran esfuerzo y tensión. Los mecanismos normales de memorización se deforman. La máxima de que todo se adquiere a través del trabajo, se

distorsiona y los estudiantes adquieren la idea de que deben realizar grandes esfuerzos para memorizar. Esto provocaría la fatiga y la reducción de las capacidades de memorización.

El estado de actividad, en la opinión de G. Lozanov, no se expresa en contracciones musculares, en los cambios vegetativos y en las tensiones mentales sino solamente en la actitud hacia el proceso de enseñanza y aprendizaje. Una actitud consciente y activa hacia este proceso asegura su utilización total, pero el estado de actividad en la memorización puede emplearse aun en pasividad externa aparente.

Lo que se requiere es solo el establecimiento de una actitud confiada y serena hacia el programa sugestivo que se presenta y estar en el mismo estado de ánimo que se mantuviera mientras se asiste a un concierto. Los oyentes adoptan una conducta pasiva y no hacen esfuerzos intelectuales para memorizar o entender; ellos se permiten apropiarse del programa de música emocionalmente. El estado de comportamiento pasivo, físico y emocional, no es realmente pasivo porque al mismo tiempo que la música se asimila ocurren procesos internos complicados, se originan estado de ánimo, surgen asociaciones en la mente y se ocurren ideas.

Hasta aquí se han analizado los fundamentos teóricos en los cuales se sustenta la Sugestopedia, según es planteada por G. Lozanov y sus más cercanos seguidores, se impone hacer un análisis de cómo esto se contextualiza en el proceso docente educativo como método de enseñanza – aprendizaje.

En la primera versión metodológica descrita por G. Lozanov (1971) señala que las fases que debe seguir la clase son:

- ✓ la fase presesión,
- ✓ la fase sesión y
- ✓ la postsesión.

En una segunda versión (1978) se considera que las fases que se deben seguir son:

- ✓ la preliminar,
- ✓ el desciframiento,

- ✓ la sesión de concierto activo,
- ✓ la sesión de concierto pseudopasivo y
- ✓ las elaboraciones.

La tercera versión (1989) elaborada por G. Lozanov y E. Gateva se propone, lo que ellos denominan Instrucción metodológica para la enseñanza sugestopédica de lenguas extranjeras para adultos. Aquí reconocen que la clase debe estar estructurada en:

- ✓ introducción,
- ✓ sesión de concierto activo,
- ✓ sesión de concierto pseudopasivo y
- ✓ elaboraciones.

El tránsito de una a otras versiones está dado por la evolución de la teoría de G. Lozanov, en lo fundamental porque comienza a darse cuenta de que la manipulación del comportamiento de los estudiantes a través de la sugestión es un error, por las consecuencias que esto puede traer para la salud de estos, por ejemplo en la fase de presesión y en la preliminar, primera y segunda versión respectivamente, el profesor lleva a los estudiantes a un estado de relajación física con ejercicios de estiramiento, rotación de hombros, rotación de los ojos y para la relajación mental se sugieren la visualización, formación de imágenes, visualización de la respiración entre otros, todo ello con un acompañamiento musical apropiado y un tono de voz suave y pausada.

En la tercera versión de la Sugestopedia (1989), los ejercicios antes mencionados son omitidos y se sustituyen por danzas, canciones, etc., que formen parte de la clase misma y no como una etapa anterior a ella. (González J. y Romero G., 1994).

A continuación se hace una descripción de las fases propuesta en la tercera versión.

▪ **Introducción**

Es el primer contacto de los estudiantes con los profesores y el de los estudiantes con la materia objeto de estudio, (G. Lozanov y E. Gateva, 1989).

Para cumplir con esta fase, el aula debe estar ambientada con carteles didácticos. El profesor demuestra a través de la dramatización cómo se desarrolla la acción correspondiente en el diálogo, ofreciendo de esta forma una idea general del tema sobre el cual versa el contenido del mismo. Así el profesor crea un ambiente de expectación y novedad. Es importante que la representación dramatizada de la historia (desciframiento) se realice con humor y movimiento con el objetivo de promover la asociación de imágenes en las mentes de los estudiantes y crear una sensación de alegría y franqueza.

- **Concierto activo:** las composiciones musicales que se seleccionen para esta sesión deben ser emocionales, con gran riqueza de melodía y armonía, la conducta del profesor debe ser solemne, tal y como si un concierto fuera a comenzar (G. Lozanov y E. Gateva, 1989). Se produce el primer contacto de los estudiantes con el material impreso. Una vez repartido el material se comienza la lectura del texto con un fondo musical clásico y se espera unos instantes antes de leer el texto completo en alta voz. La lectura debe seguir la melodía del acompañamiento musical, es decir, lenta y rítmica, con una dicción clara, el profesor durante este ejercicio debe permanecer de pie, erguido con el fin de transmitir solemnidad, los aspectos lexicales nuevos deben de leerse con una entonación diferente para llamar la atención de los alumnos. Se sugieren composiciones de clásicos o románticos como Hayden, Mozart, Beethoven y Tchaikovsky (J. González y G. Romero, 1994).

A juicio del autor de esta tesis en esta etapa de la clase no se ha realizado la verificación de la comprensión, sin la cual el profesor no puede tener conocimiento si los estudiantes comprendieron los aspectos más generales del diálogo o de la lectura que se trate, o al menos no queda explícito en la descripción que hace G. Lozanov y E. Gateva (1989). De la misma forma no se comprueba si los estudiantes lograron ubicarse en el tiempo y espacio en que se desarrolla la acción comunicativa.

- **Sesión de concierto pseudopasivo.** En esta sesión la música seleccionada debe caracterizarse por su contenido y profundidad

intelectual. El profesor se sienta cómodamente y relajado y espera ser imitado por los alumnos (G. Lozanov y E. Gateva, 1989). Antes de comenzar con la lectura, se les pide a los estudiantes que cierren los libros y que solo escuchen la lectura, esta se realiza en un tono adecuado y con una buena dicción. La entonación debe corresponderse con las diferentes situaciones planteadas en el diálogo. La música, aunque principalmente sirve de fondo para la relajación, debe tener el mismo volumen que el concierto activo. Por último y para finalizar la actividad docente, el profesor sugiere que se lea el diálogo al acostarse y al despertarse.

Se considera por parte del autor de esta tesis que después de esta sesión se hace necesario que se realice una comprobación más detallada de la comprensión, donde se mida el nivel de adquisición de las complejidades léxico – gramaticales, además de otros aspectos de interés como son los estados anímicos de los personajes que se tratan y el lugar donde se desarrolla la acción.

La sesión (concierto activo y pseudopasivo) tiene un tiempo de duración aproximado a los 45 minutos. (G. Lozanov y E. Gateva, 1989).

- **Las elaboraciones.** Conocida también por postsesión, es la fase donde se involucra al estudiante activamente en el proceso de aprendizaje, mediante el uso y aplicación de los contenidos presentados consta de dos fases: elaboración primaria y elaboración.
- ⇒ Elaboración primaria. Es la primera fase de práctica. En estos momentos se les pide a los estudiantes que realicen una lectura coral del texto. Se aclara la pronunciación. Luego de finalizada la lectura coral se realizan ejercicios de preguntas y respuestas utilizando una pelota como recurso lúdico. La pelota se le lanza fundamentalmente al estudiante que demuestre su voluntad de responder. Revierte gran importancia la forma en que se trata los errores cometidos por los estudiantes, nunca se enfatiza el error, ni se agrade al estudiante por ello, sino que se busca vía de soluciones con la idea de proteger la imagen del estudiante y su autoestima. Al respecto G. Lozanov señalaba en 1978 que durante todo el curso, el profesor “no debe hacer que sus estudiantes se sientan avergonzados por los errores que cometen. Por eso, la corrección de

errores es considerada uno de los aspectos más importantes en el arte de la instrucción sugestopédica. Al respecto Lozanov, G (1978: 44) planteó: “Los errores en la conversación no deben ser corregidos de inmediato”.

Es importante destacar el valor que para la alternativa que se propone en esta tesis tienen estos puntos de vista, el hecho de que se respete al estudiante y que se utilice el error para desarrollar el aprendizaje en el estudiante, permite que haya un desarrollo de su autoestima y que vaya rompiendo las barreras psicológicas que suelen aparecer en el proceso de enseñanza – aprendizaje de idiomas.

Hay otra actividad que se pone en práctica durante esta sesión, entre ellas se encuentra la traducción de fragmentos del diálogo. Esto se realiza de forma coral al idioma materno.

⇒ Elaboración secundaria. Se realizan ejercicios de lecturas y traducción, pero en forma individual, también se proponen juegos didácticos, canciones didácticas, simulaciones, discusiones, narraciones, conversaciones libres y dramatizaciones. (González, J. y Romero, G. 1994).

Tanto las dramatizaciones como los juegos son actividades esenciales dentro de los cursos sugestopédicos, porque contribuyen, las primeras, a que los estudiantes se involucren emocionalmente en la situación que se desarrolla y logran comunicarse de una forma natural y creativa, en las segundas, porque logran crear una atmósfera de confianza, seguridad y alegría.

El autor de esta tesis comparte los criterios que se manejan para la realización de los diferentes ejercicios previstos para las elaboraciones, sin embargo se es del criterio que los mismos deben de estar organizados de forma tal que respondan a los diferentes niveles de asimilación y que vaya de lo simple a lo complejo. En esta versión de G. Lozanov, se plantea que en la elaboración secundaria se deben realizar ejercicios de lecturas, sin embargo se considera en esta investigación, que la misma deben concebirse como técnicas para que los estudiantes repitan e imiten el patrón dado de forma amena utilizando el lenguaje corporal. Esto permitirá la fijación del nuevo contenido con mayor efectividad.

Es por esta causa que se considera necesario transferir dicha actividad para la primera elaboración. Esta es una de las razones por la que se considera

necesario que el profesor realice una selección minuciosa de los ejercicios a emplear velando que no se rompa con el principio aquí propuesto.

En 1999, G. Lozanov dirigió una carta abierta a la Asociación Internacional de Aprendizaje Acelerado, en la que prevenía del mal uso de la sugestión, especialmente con la hipnosis y la imaginación. La explicación se centró en lo que llama ahora Desugestopedia. El dijo: "los enfoques guiados (Ej. la relajación guiada, la imagen, los ejercicios de respiración), que son métodos tradicionales para inducir el estado hipnótico, son una forma de condicionamiento que subordina la voluntad, limita la libertad y la creatividad de los estudiantes, automatizando su pensamiento y conducta" G. Lozanov, 1999: 2). Su objetivo con el adiestramiento se dirige a eliminar las influencias sugestivas mientras que activa las capacidades de reservas del aprendiz. Su método rediseñado se le llama Método Comunicativo de las Capacidades de Reservas. (LeHecka C, 2003).

A pesar de que se comparten los criterios emitidos en la carta referenciada de G. Lozanov, se considera que la realización de ejercicios de relajación bien concebidos, con un adecuado adiestramiento del profesor y conociendo las individualidades de los integrantes del grupo, son eficaces en ciertos y determinados momentos de la actividad docente, un ejemplo de ello podría ser al inicio de la actividad o después de una, donde se haya mantenido un estado muy activo y por tanto se necesite disminuir esa tensión en ellos. Sí debe quedar claro que no se recomienda que los estudiantes permanezcan en un largo período receptivo.

2.2.3. *International Alliance for Learning*

Los Drs. Donald Schuster y Charles Gritton, quienes habían tenido conocimiento del trabajo desarrollado por Lozanov, se organizaron y fundaron en 1974 una sociedad para el aprendizaje y la enseñanza acelerada (*Society for Accelerated Learning and Teaching*) conocida por sus siglas en inglés como SALT. La misma tenía como objetivo promover la filosofía de Lozanov sobre enseñanza y aprendizaje. En 1994 cambió su nombre por *International Alliance for Learning* (IAL), la que considera que el aprendizaje acelerado es más que la inclusión de la música y el arte, más que jugar juegos de aprendizajes que son efectivos y

alegres, incluso más que el diseño de aprendizajes para atraer todos los estilos de aprendizaje. Es un método que comienza con la premisa de que cada persona es capaz de mucho, mucho más de lo que creen que es posible. (LeHecka, 2003).

Los miembros de IAL señalan que el Aprendizaje Acelerado, en su fundamento, trata sobre el mejoramiento del proceso de aprendizaje creando un ambiente de aprendizaje rico y experiencias claves en la que cada persona pueda moverse más allá de creencias limitantes hasta alcanzar su potencial, aumentar sus perspectivas y aprender cualquier cosa rápida y fácilmente. Señalan además, que el aprendizaje acelerado apoya el aprendizaje en múltiples niveles, el emocional, el cognoscitivo y el físico, alcanza y desarrolla la inteligencia interna que todos poseen. (*Accelerated – Learning. info*, 2005).

Se define además como un acercamiento sistemático a la enseñanza holística la que contiene elementos específicos centrales que cuando se usan en conjunción brindan al estudiante la posibilidad de aprender más rápido, con más efectividad y alegremente, (B. DePorter, 2003)

La propuesta elaborada por esta alianza se diferencia de la última versión de la sugestopedia creada por Lozanov por la aplicación de técnicas de relajación mental y ayuda de visualización, la práctica de algunos ejercicios respiratorios y utilización de otras modernas técnicas de aprendizaje como son los mapas mentales de Tony Buzman, las inteligencias múltiples de Howard Gardner, técnicas de memorización, entre otras. (Kasuga L., Gutiérrez C y Muñoz, J. D., 2001).

Esta sociedad señala que “existen diez elementos para acelerar el aprendizaje”. Heidenhain. G (2003: 8 – 10):

- ♣ El conocimiento del cerebro humano. Es de conocimiento general que el cerebro es el núcleo del proceso de aprendizaje. El conocimiento científico y la comprensión del cerebro son importantes para el diseño de las experiencias efectivas de enseñanza y aprendizaje.
- ♣ El estado emocional. Las emociones pueden influir fuertemente en el proceso de aprendizaje y aumentar la retención. Cuando las emociones son positivas, la inteligencia total está activada, lista para nuevas experiencias.

- ♣ El medio de aprendizaje. La Alianza Internacional para el Aprendizaje (International Alliance for Learning) toma en consideración cada aspecto del medio del aprendizaje que puede positivamente o negativamente afectar la experiencia, tales como la luz, temperatura, la acústica, organización de los asientos, el color y la decoración. El medio debe ser alegre, comprometedor y recompensante.
- ♣ El papel de la música y el arte. Debido a que la música crea compromiso emocional y perdurable, es una herramienta educativa valiosa y en ocasiones subestimada; puede influir en el desarrollo, ánimo y nivel de energía de la experiencia de aprendizaje. También el arte puede utilizarse para facilitar la autocomprensión, compromiso individual y la aplicación del conocimiento a situaciones de la vida real.
- ♣ La motivación personal. El deseo de continuar aprendiendo se basa en la autoconfianza y en las expectativas personales. De no tomarse en consideración estos aspectos pudieran alterar el curso de la vida del estudiante.
- ♣ Las inteligencias múltiples y los estilos de aprendizajes. La teoría de inteligencias múltiples es una parte integral del aprendizaje acelerado. La Alianza Internacional para el Aprendizaje se adhiere a las perspectivas de Howard Garner.
- ♣ Imaginación/metáforas. Los juegos imaginativos y las actividades enriquecen la información verbal y escrita con movimiento físico, color, profundidad y emociones positivas. Las habilidades de visualización mejoran la ortografía, la memoria, la creatividad, y otras habilidades; y las metáforas brindan significados más fuertes sobre cualquier tema.
- ♣ La sugestión. Lo que se habla puede ser transmitido por medio del lenguaje del cuerpo, la actitud, selección de palabras y la expectación no evidente. Aunque sutiles, estas sugerencias auxiliadas por una rica variedad de aprendizaje, música, movimiento y ejercicio pueden crear un estado mental positivo y elevar los niveles de energía y atención.
- ♣ Aprendizaje grupal y colaborativo. Las actividades del aprendizaje colaborativo permiten a los participantes de todas las habilidades beneficiarse como mentores y aprendices, desarrollar habilidades

interpersonales y administración del tiempo, y desarrollar más los talentos creativos.

- ♣ Mejoramiento y resultados. Las expectativas de aprendizaje deben ser definidas claramente y formadas con los participantes y constituyentes de tal forma que los estudiantes puedan comprender la relevancia del objeto de sus vidas, y los instructores puedan medir el progreso y generar datos objetivos que puedan ser utilizados para mejorar de forma continua y añadir valor a la planificación, a la valoración, y al mejoramiento del proceso.

Es importante señalar que en la propuesta de la International Alliance for Learning, aunque no se declare, hay varios puntos de contacto con la escuela Histórico Cultural y por tanto con la concepción del aprendizaje desarrollador. El hecho de tener en cuenta el estado emocional del alumno, el contexto físico donde se produce el proceso de enseñanza – aprendizaje, la motivación del estudiante, la individualidad y diversidad de los sujetos y el papel del grupo en el aprendizaje son elementos que confluyen en la mencionada concepción de aprendizaje desarrollador – enseñanza desarrolladora que se sigue en la alternativa metodológica que propone esta tesis.

2.2.3. Society for Effective – Affective Learning

En Gran Bretaña surge “Society for Effective – Affective Learning (SEAL). SEAL se fundó en 1983 por Michael Lawlor and Peter O'Connell para fomentar la Sugestopedia, trabajo desarrollado por Georgi Lozanov, y que ha sido fundamentado como Aprendizaje Acelerado. Hoy se considera como un ejemplo del enfoque que destaca la efectividad de la unidad de lo afectivo y lo cognitivo en el aprendizaje, de considerar la tendencia de las inteligencias múltiples y fundamentalmente lo que a inteligencia emocional.

R. Allyson, (2004) señala que SEAL es una comunidad internacional integrada por personas que comparten una pasión común por el aprendizaje. Esta sociedad existe para estimular el trabajo en la red entre maestros, entrenadores y todos los interesados en explorar las dinámicas del aprendizaje y la búsqueda continua de enfoques más efectivos. Se señala además que, se presta especial

atención en la promoción de estrategias para el aprendizaje que reconocen la importancia de la unidad entre lo afectivo y lo cognitivo en el aprendizaje, los atributos del hemisferio derecho e izquierdo del cerebro, los que valoran a las personas como personalidad y reconocen varios tipos de inteligencia.

Dentro de las actividades que realiza esta sociedad se encuentran: el desarrollo cada dos años de una conferencia internacional, la organización de talleres y seminarios, publicaciones, ofrecer oportunidades de trabajos en red tanto para sus miembros como a otros interesados, difundir información sobre aprendizaje entre otras actividades.

En la actualidad los intereses de esta sociedad están dirigidos a extender todos los aspectos del aprendizaje holístico.

2.2.3. Superaprendizaje

Superaprendizaje (*Superlearning*), es un término introducido en Estados Unidos y que responde al título de un libro escrito por Sheila Ostrander, Nancy Ostrander, and Lynn Schroeder en 1979 y lo definen como:

Un sistema ecléctico para el aprendizaje acelerado y encaminado a desarrollar la supermemoria, se utiliza además para referirse a todos los sistemas de aprendizaje que desarrollan de forma holística las reservas de la mente y del cuerpo” (S. Ostrander, N. Ostrander y L. Schroeder, 1982: 18).

En el análisis realizado por U. Felix (1986) se plantea que el Superaprendizaje también se fundamenta en los principios de la Sugestopedia y de igual forma utiliza técnicas de relajación, la visualización y la respiración sincronizada. El Superaprendizaje se considera como una técnica de autoayuda, por lo que no es necesaria la presencia del profesor.

Esta autora señala que el Superapredizaje se encuentra estructurado en tres fases:

1. Preparación.
2. Presentación
3. Repaso y elaboración.

Durante la preparación se realizan ejercicio de relajación para preparar a los estudiantes en la sesión de supermemoria. Los estudiantes son instruidos para practicar ejercicios de respiración y de autoafirmarse en los cuales el aprendizaje y memorización son procesos fáciles. (U. Felix, 1986).

Para la presentación y antes de comenzar con la sesión de supermemoria, se les instruye a los alumnos en la revisión del contenido del material que ellos desean aprender. Se les sugiere que lo hagan en forma de juego, de actuación o de diálogo. Después de esto es que comienza la sesión de supermemoria, primero se les indica a los estudiantes que sigan la lectura modelo que se realiza en silencio. Posteriormente se les orienta que cierren sus ojos y que escuchen el material una vez más, en esta ocasión con un fondo musical de tipo barroco. Se les pide a los estudiantes que pongan atención en lo que se está diciendo, que realicen la respiración en sincronización con la presentación del material y que lo visualicen.

En la tercera fase se les pide a los estudiantes que se autoevalúen después de la sesión de supermemoria y que utilicen el material que han estudiado en los próximos días. (U. Felix, 1986).

Esta variante está dirigida fundamentalmente al autoaprendizaje, lo que no quiere decir que no se utilice como método de enseñanza – aprendizaje en condiciones de trabajo grupal, en este caso se adolece de utilizar gran cantidad de tiempo en la realización de ejercicios de relajación.

Cuando es utilizada en condiciones de autoaprendizaje se rompe la concepción grupo por lo que las potencialidades del aprendizaje grupal no son explotadas, solo se destaca el desarrollo de la supermemoria. A juicio del autor de esta tesis esta concepción de Superaprendizaje puede ser utilizada como apoyo al proceso que desarrolla el docente con su grupo en el aula, pero nunca a sustituir ese proceso colaborativo en el que el estudiante aprende en estrecho vínculo con su grupo y en constante actividad que es a fin de cuenta el que favorece un desarrollo integral de la personalidad del sujeto.

2.2.3. Psicopedia

Otra de las variantes surgida en 1984 se denomina Psicopedia, que apareció en Alemania Occidental, cuyo principal representante es Baur, y que estuvo solo prevista para la enseñanza de lenguas. Este lingüista rechazaba los largos períodos en que debían permanecer receptivos los estudiantes en los cursos que se les impartían a través del *Superlearning*, por medio de SALT (hoy IAL) y de las primeras propuestas que se realizaron a través de la Sugestopedia, conocida hoy por Desugestopedia la que ya no cuenta con esas largas sesiones a las que Baur hizo referencia.

Un criterio muy positivo abordado por Baur, citado por U. Felix, es cuando plantea que el aprendizaje de una lengua tiene que ser un proceso activo desde el inicio. Él argumentaba que si los periodos activos se incluyen en las sesiones de presentación, los estudiantes encontrarán la transición a los periodos de activación con mayor naturalidad.

Baur en 1984 desarrolló una estructura para la puesta en práctica del ciclo de la Psicopedia, la que se describe a continuación.

1. Preparación

Antes de comenzar el curso se les informa a los estudiantes de las principales características del curso y se les presenta las técnicas de relajación que van a ser utilizadas.

2. Presentación.

- ♣ **Introducción:** Los primeros 20 minutos se utilizan para decodificar el material objeto de estudio de forma activa logrando que se integren los elementos no verbales. Señala U. Felix, que Baur acentuó que el papel del profesor en el uso de los movimientos, los gestos y la mímica no son para comunicar el significado del texto, ya que la traducción es dada, sino para activar el interés del estudiante y para imponer en el texto las características que son percibidas por vía de multitud de canales y que

son almacenados como asociaciones secundarias que ayudan en la retención del material.

En el análisis realizado se pudo constatar que Baur no concibe el lenguaje corporal como una vía para hacer más nítido el significado de palabras y expresiones, aspecto que no se comparte. Se considera que la traducción no debe estar como primera opción para esclarecer el mensaje, sino utilizar otras vías para ello, entre las que se encuentra precisamente el lenguaje extraverbal, que además de motivar como él deja claro, posibilita una mejor comprensión del mensaje que se hace llegar por el apoyo visual con el que va acompañado.

- ♣ **Reproducción.** Los siguientes 90 minutos se dedican a la reproducción activa del texto a través de ejercicios interactivos. Los ejercicios propuestos en esta fase como son los juegos de roles y la presentación forman parte de la sesión de repaso y elaboración presentes en otros modelos. U. Felix (1986) señala en su análisis que Baur distribuye las actividades para el repaso y la elaboración en dos sesiones. En esta sesión los estudiantes se familiarizan con el texto por lo que los ítems utilizados en la sesión de activación son fácilmente reconocidos. Se les brinda la oportunidad de desarrollar la fantasía de juego creativo, esto se realiza para que pierdan el miedo de hablar y hacerles ver que el aprendizaje de una lengua extranjera puede ser divertida y con la integración de actividades físicas se elimina la pasividad durante el proceso de aprendizaje.
- ♣ **Fase analítica.** Esta sesión de 40 minutos se fundamenta en el segundo modelo propuesto por Lozanov sobre el concierto activo. U. Felix (1986) hace referencia a que Baur (1984) señala que en este momento las habilidades cognitivas – analíticas de los estudiantes son activadas mediante la lectura del texto, el reconocimiento de la palabra y las divisiones de sílabas, la comparación con la lengua materna y las estructuras del idioma objeto de estudio, a través de, la comparación de la fonética y la ortografía.

Partiendo del enfoque que se concibe para el aprendizaje de una lengua extranjera en el contexto universitario en Cuba y partiendo de los objetivos que se trazan a través de los cursos de idiomas, se considera innecesario realizar los procedimientos descritos en el párrafo anterior. Ello conlleva una utilización de un tiempo extraordinario donde el profesor utilizaría la mayoría del mismo y los estudiantes permanecerían de forma inactiva, solo recepcionando el mensaje que el profesor les hace llegar. Más que el análisis de formas, el estudiante necesita el empleo o uso de las mismas y es hacia ese fin donde deben estar encaminados los ejercicios que se proyecten por parte del docente. A través de la demostración y la práctica, los estudiantes serán capaces de comprender, fijar, aplicar y utilizar e incluso perfeccionar los aspectos relacionados a las estructuras del idioma, incluyendo la parte fonológica.

- ♣ **Fase Asociativa.** Esta sesión de 30 minutos se fundamenta en el primer modelo para el concierto pasivo ofrecido por Lozanov. Antes de esta sesión se aplica una relajación a los estudiantes por medio de ejercicios físicos y de visualización. En estos momentos el texto es nuevamente percibido por los estudiantes de forma global pero con la estructura musical sobrepuesta.

3. Activación.

U. Felix se refiere en su trabajo que Baur puntualiza que al menos una noche se debe dar para que se consolide los materiales. Las próximas cuatro a seis horas se utilizan para la activación de los materiales en una situación comunicativa de juego. Se debe realizar énfasis en el desarrollo de la conversación espontánea. Aunque se incluyen las habilidades de escritura y la gramática.

En sus valoraciones Felix plantea que:

Todo parece indicar que la Psicopedia es una adaptación bien diseñada de la Sugestopedia para la enseñanza de cursos intensivos. No obstante existen diferencias entre este modelo y el que ofrece Lozanov, que radica en la inclusión de la fase de

reproducción antes de las sesiones de concierto”. (U. Felix 1986: 29).

Al igual que en la Sugestopedia en esta propuesta, se debe considerar la organización de los diferentes procedimientos y actividades partiendo de los niveles de conocimiento.

2.2.3. Hipnopedía

En el siglo XX se realizaron investigaciones para demostrar que el aprendizaje puede ocurrir durante el período de sueño. Se pone en evidencia la efectividad de esta forma de aprendizaje, pero sin embargo se considera negativo para la salud la manipulación que se hacen de los sujetos involucrados en ello.

Se conceptualiza como Hipnopedía al: “Aprendizaje ejercitado por el cerebro en continua actividad mientras que el cuerpo que lo contiene, duerme, con el objetivo de aprender idiomas, ideas, etc., pero de una forma irrazonable” (Alcalá A., 2004: 1).

Este método fue descrito por el Psiquiatra Búlgaro Georgi Lozanov y Mira Vaisbourd de la ex Unión Soviética (1973 y 1980). Según los especialistas soviéticos, la eficacia de aprender es superior de 2 a 2,5 veces mientras se duerme. El ciclo de memorización consiste en un curso ordinario bajo la guía del maestro con una duración de 45 minutos, se escucha el material objeto de estudio en el curso y se repite en voz alta en la posición de acostado en la cama antes de dormir (15 minutos), la percepción del curso por los estudiantes se realiza bajo estado hipnótico (55 minutos) con una reducción gradual de intensidad, posteriormente se realiza una nueva percepción del curso (20 a 30 minutos) antes de caminar, con un aumento gradual de intensidad. Todo esto se realiza cumpliendo las tres fases de la lección:

- Primero, el estudiante está despierto y empieza a sentirse soñoliento;
- Segundo, el sueño fácilmente perturbado;
- Tercero, estado dormido, pero no profundo. Bajo el sueño profundo no hay ninguna asimilación.

Para desarrollar el programa de Hipnopedia se deben realizar 39 de estos ciclos. Como resultado del curso completo, se asimilan unas 2500 palabras y frases. Otra forma para el aprendizaje de un idioma extranjero por medio de este método consiste en la utilización de una grabadora con apagado automático para reproducir el material objeto de estudio. El casete debe tener una hora de duración, con un espacio en blanco sin sonido al inicio del mismo, con un tiempo de unos tres minutos aproximadamente.

La grabación debe realizarse preferentemente con la propia voz del profesor con el que estudiará, debido a que esta le es la más confiable y conocida, también se contará con un mapa mental, que consistirá en una hoja de papel en el que se dibujarán, se pegarán recortes o se escribirán pequeños párrafos sobre el tema. Esto se realiza con el objetivo de reforzar por la vía visual el material grabado.

Se orienta que justamente antes de dormir se observará con atención el mapa mental, acompañado por el mensaje que se ofrece por la grabación. Esta debe estar a un volumen adecuado que sea prácticamente un murmullo, luego se apagará la luz y cuando se empiece a dormir, ya se estará trabajando en el ciclo Delta.

La información se está ofreciendo mientras los individuos están dormidos, lo que impedirá que se percaten del control psicológico al que están siendo sometidos, por lo que se afirma que están siendo manipulados. Sus mentes trabajan procesando y almacenando la información recibida por sus órganos auditivos:

Al despertarse al día siguiente, lo primero que se recomienda hacer es volver a observar y leer con detenimiento el mapa mental.

Se plantea que de acuerdo a los estudios realizados el cálculo del aprendizaje obtenido en el primer día es de un 30% y al cabo de tres días es de un 95% aproximadamente.

Se recomienda que la Hipnopedia, por ser un sistema funcional para el sistema de conocimiento y memoria a largo plazo, no deba ser utilizada para la búsqueda de resultados inmediatos como son los casos de exámenes pues resulta de poca efectividad.

En la presente investigación se considera que este método no debe ser aplicado en el proceso de enseñanza aprendizaje, el estado hipnótico logra un sueño provocado, de forma no natural lo que podría ser perjudicial para la salud, la persona en este momento es muy sensible, prácticamente desprovisto de sus mecanismos de defensa habituales, además puede originar trastornos del sueño, como uno de los síntomas más frecuentes.

Unido a esto hay que señalar que es muy difícil de aplicar, primero porque los profesores deben tener una gran preparación para lograr los estados hipnóticos y segundo porque se requieren de aulas muy especiales y con características únicas donde los estudiantes puedan lograr el estado hipnótico sin dificultades

Otro elemento a tener en cuenta es que dentro de los estudiantes del grupo puede haber alguno con ciertas patologías, fundamentalmente neurosis en los cuales está contraindicado utilizar la hipnosis a no ser con fines terapéuticos.

Además de estas causas, se considera que la Hipnopedía rompe con el concepto que fundamenta este trabajo y es el de desarrollar las habilidades comunicativas en sus diferentes manifestaciones, tanto oral, escrita como a través de los gestos, la mímica y las expresiones faciales. Los estudiantes no aprenden las funciones comunicativas presentes en la vida real, sino palabras y frases aisladas fuera de un contexto ideal para el aprendizaje.

2.2.3. Relaxopedia

Esta propuesta fue desarrollada por J. Schultz en 1910. Esta técnica se fundamenta en el entrenamiento autógeno y en la relajación muscular progresiva, esto posibilita un acercamiento entre las funciones mentales y corporales simultáneamente. (Bancroft, T. 1987).

Señala además que los principios básicos del entrenamiento autógeno se concibieron hacia el año 1910. Estimulado por el trabajo de Oscar Vogt en Hipnosis y sueño, J. Schultz se concentró en explorar las peculiaridades de la autosugestión. El objetivo era encontrar un enfoque psicoterapéutico efectivo que

eliminaría los aspectos desfavorables de la hipnoterapia, como la pasividad del paciente y su dependencia con el terapeuta.

Schultz observó que la mayoría de sus pacientes presentaron una sensación de pesadez en las extremidades durante las fases iniciales de hipnosis. Además de la relajación muscular, una sensación de calor moderado se notó inmediatamente.

Schultz, basando su enfoque inicial en estas observaciones, intentó inducir un estado hipnótico pidiéndoles primero a sus pacientes que pensarán en la pesadez de los miembros, y que imaginaran el calor moderado en las extremidades. Debido al efecto tranquilizante y agradable de baños tibios y del fresco comprimido en los pacientes excitados, Schultz pidió entonces pensar en el calor moderado en la región abdominal y finalmente que se imaginara cada cual de forma personal que la frente estaba fresca.

Estos seis pasos fisiológicamente orientados: la pesadez y calor moderado en las extremidades, regulación de actividad cardíaca y respiración, el calor moderado abdominal y refrescamiento de la frente, se convirtieron en el centro de la instrucción autógenos. Gradualmente la técnica era refinada. Varios enfoques, fórmulas verbales y posturas de entrenamiento fueron probados, y de esto desarrolló lo que se llama hoy el ejercicio autógeno estándar.

En la *Relaxopedia* como método pedagógico, la relajación puede lograrse a partir de la influencia del maestro o de una técnica de terapia autógena por medio la cual el estudiante alcanza la autosugestión.

El uso pedagógico del estado de relajación se basa en el hecho de que en tal estado la percepción de los factores no relacionada con la información presentada está reducida, el cerebro se libra de los procesos inhibidores externos y la atención pasiva aumenta, concentrándose así en el contenido.

La *Relaxopedia* no se considera un método de aprender en sí, más si es una parte integral de la enseñanza que se lleva a cabo a través de formas usuales. Se usa para acelerar la acumulación de material lingüístico, dejando el tiempo libre para las actividades creativas de aprendizaje.

La estructura siguiente se propone para tres cursos:

- ✓ Conocimiento preliminar de las nuevas palabras, de 8 a 10 minutos.

- ✓ Preparación para el estado de relajación, de 7 a 10 minutos.
- ✓ La asimilación relaxopédica de las nuevas palabras, de 20 a 25 minutos.

Como regla general, los estudiantes pueden aprender de 50 a 60 palabras en una sesión de relajación.

La información disponible revela que en una sesión relaxopédica exitosa la eficacia de aprender es 5 veces superior que en los cursos tradicionales.

Al igual que la Hipnopedía la Relaxopedia es considerada como un procedimiento contraindicado en el proceso de enseñanza – aprendizaje por las acciones desfavorables sobre la salud del aprendiz y por las condiciones que exige su aplicación.

2.2.3. Ritmopedia

S. Chlopeck en 1995 planteó que la Ritmopedia surgió en la antigua Unión Soviética y que también tiene como objetivo acelerar el aprendizaje y que consiste en el uso de etapas transaccionales de biorritmos y fases hipnóticas.

Los primeros estudios llevados a cabo con este método, se efectuaron en la Universidad de Perm, en el Kama, perteneciente a la exUnión Soviética, y posteriormente, en la Universidad de Kichinev, en Moldavia. (Lisunov, V. H, 1985).

El método, a su vez, es una variante de la Hipnopedía. Su objetivo es hacer dormir al estudiante a través de un dispositivo de electrohipnosis que produce un sonido rítmico monótono que influye en el sistema nervioso. La información se administra cuando el sujeto está bajo el sueño. Para lograr el estado deseado el instructor cambia la frecuencia de los impulsos ligeros y profundos, y así puede mantener en el estudiante la profundidad e intensidad de la inhibición hipnótica que es lo óptimo para presentar la nueva información. Se ha planteado que los resultados logrados por este método han sido excelentes ya que se logra el dominio hasta de 100 palabras por sesión y pasado el tiempo son capaces de recordar hasta el 80% de esas palabras. Como aspecto negativo, se le señala que el aprendizaje no es contextualizado ni responde a la comunicación porque

lo que se aprende son palabras aisladas y no dentro de un contexto comunicativo.

Aprender en un estado de sueño tiene muchos seguidores, pero también tiene muchos opositores, entre ellos, como ya se ha planteado, el autor de esta tesis. Se ha cuestionado si puede haber aprendizaje bajo el sueño. Cuando estos métodos normalmente se combinan con otros procedimientos, la evaluación de la influencia ejercida durante el sueño es muy difícil. La aplicación de la influencia hipnótica exige condiciones especiales, aulas especiales y régimen de vida especial para los estudiantes.

Los profesionales de la salud manifiestan la objeción a estos experimentos: ellos piensan que la interferencia en los mecanismos de sueño puede perturbar a los aprendices y puede provocar una depresión nerviosa. Eso sucede porque cuando una persona duerme no todas las células de cerebro descansan. Durante el sueño hay un gran número de células activas. La persona duerme para descansar, por tanto si se administra la información durante este período se le fuerza para ser activada, y le puede producir un serio daño orgánico y psicológico. Por eso estos métodos no han alcanzado una gran popularidad, a pesar de que los resultados de experimentación científica han mostrado un gran interés.

El propio Lozanov, ha planteado en sus últimos estudios lo perjudicial que es para la salud la manipulación del comportamiento del sujeto en estado de hipnosis. Lozanov está de acuerdo que con las perspectivas abiertas por los experimentos hipnóticos, sólo es de importancia para el trabajo de laboratorio y él asegura que la práctica de la hipnosis en masa es inaplicable.

2.2.3. Sugestocibernética

Basados en los principios de Sugestopedia y estimulados por sus éxitos, los científicos soviéticos de la Academia de Ciencias de la exURSS, liderados por Viacheslav Pretusinsky, elaboraron un método intensivo sin la supervisión del maestro al que llamaron la Sugestocibernética. Este método fue concebido sobre todo para superar la escasez de maestros con la instrucción psicológica, didáctica, terapéutica y artística que demanda los cursos intensivos. (T. Bancroft, 1987).

Los creadores de la Sugestocibernética han depositado sus esperanzas en las posibilidades no conscientes de la asimilación para acelerar y mejorar el aprendizaje. En esta sesión especial, la información proviene de dispositivos que actúan en la conciencia -- el discurso, la música, la luz-- y de otras señales que subconscientemente se perciben.

El método sugestocibernético se divide en varias fases que preparan al estudiante para el programa de entrenamiento especial.

La primera fase consiste en aplicar a los estudiantes unas pruebas especiales para obtener bastante información y así formar grupos psicofisiológicamente homogéneos. Los resultados se procesan y analizan con la ayuda de computadoras.

Al realizar un análisis psicopedagógico del criterio abordado en el párrafo anterior, se rechaza la propuesta por los autores del método para formar el grupo, dado a que la riqueza del trabajo en grupo está, fundamentalmente en la diversidad de este, que posibilita el intercambio y una dinámica peculiar que facilita el proceso de aprendizaje.

La segunda fase es introductoria. En cada clase los estudiantes pasan por las sesiones de la terapia autógena. La música y las instrucciones peculiares ayudan a los estudiantes a que se relajen, lo que hace más fácil la memorización. Las clases tienen una duración de 45 minutos, y se desarrollan en horario comprendido entre las 9 de la mañana a 8 de la noche.

La tercera fase se le nombra programa de estímulo informativo y consiste en tiras cinematográficas, diapositivas, información hablada y en cambios graduales de imágenes contrastantes en sucesión rápida. Esta fase se desarrolla por los dispositivos técnicos modernos, como las computadoras, grabadoras de cuatro pistas y proyectores de diapositivas rápidas que alcanzan el complejo de reserva. En la actualidad todas estas operaciones se pueden realizar con solo la computadora.

Cuando se publicaron las primeras noticias sobre el método por el año 1981 había dieciséis programas para enseñar diferentes asignaturas. El sistema trabaja automáticamente y los maestros apenas tenían que hacer los programas y verificar los resultados finales del aprendizaje. En el mismo año, el método se utilizó para enseñar a aproximadamente 500 personas: estudiantes, obreros,

trabajadores manuales, ingenieros y científicos. La edad de los estudiantes oscilaba entre 16 y 60 años.

Como anunciaron los soviéticos, los resultados obtenidos en los experimentos eran excelentes. Mientras se enseñaba el japonés, los estudiantes eran capaces de aprender unos 1300 jeroglíficos en 15 ó 20 días, una tarea que normalmente toma aproximadamente dos años.

Los autores plantean que el sistema también puede utilizarse para enseñar las habilidades prácticas con éxito. Ellos informan que una persona puede aprender a teclear en tres o cuatro días con un promedio de velocidad de 140 a 170 palabras por minuto, y la velocidad de leer puede doblarse en un par de días de entrenamiento. Plantean además que el método no sólo estimula la memorización, sino que también permite un profundo entendimiento de la estructura lógica del contenido, incluso en los temas como la programación, la teoría de probabilidad y la psicología social.

Se sostiene que cualquier materia universitaria puede enseñarse de dos a cinco días a través de la Sugestocibernética.

Una de las características más acentuada de este método consiste en el énfasis que se realiza sobre la memorización, no es menos cierto que la misma es de gran importancia para el aprendizaje de una lengua extranjera, pero no es el núcleo de ella. Se deben desarrollar habilidades que conlleven el uso del idioma y que cumpla con su cometido social que es el de comunicar. También este método requiere de condiciones y equipos especiales. Para aplicar en cada centro docente hay que crear condiciones sofisticadas de trabajo y estudio, donde pueda acceder el estudiante sin ser perturbado por ruidos que desvíen la atención y que puedan afectar el aprendizaje.

2.2.3. Sofrología

La Sofrología fue creada en 1960 por el especialista en neuropsiquiatría Dr. Alfonso Caycedo. Se considera una disciplina dedicada al estudio de la conciencia humana y los valores existenciales del ser, por medio de procedimientos propios y originales.

Aunque la mayoría de los trabajos de investigación y aplicación de la sofrología se han hecho en la medicina, es necesario reconocer que sus técnicas se han

aplicado en diversos campos como en los deportes y la pedagogía, así como en personas sanas que desean incrementar la calidad de vida. El centro de estos estudios es el Instituto Caycedo en Barcelona, España.

Con el uso de las técnicas terapéuticas de Caycedo se ha logrado aliviar la fatiga a pacientes, mejorar su memoria y lograr una buena concentración, lo que parece ideal para el uso educativo. Los maestros han tomado ventaja de ello, han intentado entrenar la voz y sus técnicas de relajación física y mental (incluyendo la respiración, la visualización y los ejercicios de concentración) los que promueven la hipermnesia. La Sofrología se ha usado en la enseñanza de idiomas extranjeros que exige la memorización de grandes cantidades de material. Sin embargo, no se ha escrito mucho sobre sus resultados.

W. Jane Bancroft, de la Universidad de Toronto, compara las bases teóricas y los resultados prácticos de la Sugestopedia, la sofrología y la clase del idioma tradicional en un artículo publicado en 1982. Su idea general es que hay importantes similitudes entre la sofrología y el método elaborado por Lozanov, aunque los dos sistemas se alcanzaron de forma independiente.

Para W. J. Bancroft, los ejercicios de relajación físicos y mentales usados en la sofrología parecen mucho más detallados que los que Lozanov y su personal utilizaban para entrenar a los estudiantes y para tratar a los pacientes hacia los años de 1960 y principios del setenta en el Instituto de Investigación de la Sugestopedia.

No obstante, al igual que los ejercicios de Lozanov, los de la sofrología, utilizados en la medicina profiláctica, se basan en el yoga y en la terapia autógena de J. H. Schultz, y tienen el mismo propósito que los ejercicios originales de Lozanov: la integración del consciente y el paraconsciente, como en el yoga, la promoción de la relajación por un lado y la concentración de atención por el otro.

La Sofrología y el yoga se han usado experimentalmente en España y en Francia para enseñar varias asignaturas. Según sus seguidores, la sofrología tiene numerosos beneficios pseudo - pedagógicos, entre ellos la adquisición de la auto-confianza, el desarrollo emocional, la capacidad para la relajación, y la mejoría de la creatividad.

No se entiende por qué los seguidores de Caycedo señalan que la adquisición de la auto-confianza, el desarrollo emocional, la capacidad para la relajación, y la

mejoría de la creatividad son beneficios pseudo- pedagógicos, cuando realmente estos son logros o beneficios sociopsicológicos en el marco del proceso de enseñanza – aprendizaje.

Partiendo de los aportes de la sofrología, el Dr. Caycedo desarrolló un sistema de entrenamiento sofrológico de la memoria, el que ha sido utilizado en las escuelas de enseñanza del español. Este sistema de entrenamiento de la memoria se deriva del japonés Zen y de la relajación dinámica de Caycedo. El referido autor cree que la memoria es una función de la conciencia: si la conciencia está en desorden, entonces así estará la memoria.

El Dr. Caycedo además cree que los aspectos físicos y psicológicos se unen inseparablemente, y sostiene que el cuerpo es el instrumento ideal para desarrollar o entrenar la memoria. Caycedo insiste particularmente en la importancia de la respiración abdominal y la coordinación de respirar con pensamiento o imagen: la circulación cerebral apropiada (ayudado, por ejemplo, por la relajación de los músculos del cuello) y las posturas correctas para la relajación y concentración. El método original de Lozanov también coordinaba la respiración con el pensamiento o la imagen en la sesión especial de espiritismo y utilizaba posturas especiales adaptadas del yoga.

En el Lycée Voltaire en París, se encontró que los movimientos lentos barrocos y la voz consoladora del maestro eran los elementos más importantes que contribuyen por un lado a la relajación y por el otro al aprendizaje acelerado.

Los informes muestran que los estudiantes que han alcanzado mejores resultados son aquéllos que: a) se relajan mejor y b) aquellos que tenían un buen entrenamiento en la gramática inglesa y eran capaces de hacer los ejercicios gramaticales que, según la práctica universitaria, eran una parte necesaria de las pruebas escritas en clase y los exámenes finales.

Hasta aquí se puede observar como se sigue dando un papel protagónico a la explotación de la memoria como el máximo recurso en el aprendizaje, sin tener en cuenta otros factores que influyen en gran medida en la adquisición de una lengua extranjera como es el medio en el que se desarrolla el estudiante, sus motivaciones e intereses, entre otros aspectos de importancia. También se destaca como principales resultados el dominio en la gramática, por lo que se desprende que este es el principal objetivo a lograr en los cursos de idiomas

utilizando la Sofrología como método de enseñanza, sin tener en cuenta la integración de las habilidades y las competencias comunicativas.

Es la creencia de muchos investigadores y observadores que las técnicas sofrológicas mejoran definitivamente la atmósfera de la clase, la motivación del estudiante y el aprendizaje, aun cuando se admite que estas técnicas tienen alcance limitado, criterio que se comparte en este trabajo.

2.2.3. Sofropedia

La Sofropedia es un término introducido por D. Mena (2000) en su tesis doctoral “La Sofropedia como técnica alternativa en los cursos acelerados de inglés para egresados de la Educación Superior”. Este autor no concibió su propuesta como un método, sino como:

Una técnica que se incorpora al inicio de cada clase, propiciando un mejor desarrollo de la habilidad de expresión oral. Ella consta de tres componentes y cinco etapas de aplicación, los que unidos e integrados a la metodología vigente y sus procedimientos propician el cumplimiento de este propósito. (Mena, 2000: 43)

Al igual que los métodos nombrados anteriormente, se le señala a la Sofropedia que para la utilización de esta técnica, los profesores deben de tener una preparación adecuada tanto de forma teórica como práctica en la aplicación de las sugerencias, la relajación y de la hipnosis, aunque esta última no es una hipnosis profunda.

La Sofropedia como técnica propone varias etapas en su aplicación:

- Estado de equilibrio.
- Catalepsia palpebral.
- Sugestiones.

- Visualizaciones.
- Estado de vigilia.

En su trabajo plantea que las etapas se aplican en los comienzos de cada clase de idioma inglés, con el objetivo de buscar un estado de equilibrio mental que propicie una mayor concentración y asimilación de los contenidos.

En el Estado de Equilibrio se tiene presente el primer componente de la Sofropedia, es decir, la relajación que está dirigida a lograr un estado de equilibrio mental. Propone que se realice la técnica de relajación de E. Jacobson. Con ella se entrena a los estudiantes para que lleguen a una adecuada relajación en un tiempo breve. Esta consiste en la tensión y la relajación de los miembros del cuerpo y la respiración armónica suave y profunda.

La etapa Catalepsia Palpebral, segundo componente de la Sofropedia, o sea la hipnosis, consiste en el agotamiento de los músculos elevadores de los párpados y cuando este agotamiento se produce, se establece una comunicación con los centros nerviosos sensoriales, creando un estado semejante al sueño. Se realiza cuando los alumnos culminan los ejercicios de tensión - relajación, y se les ha sugerido flojedad en los miembros por separado en el cuerpo; se logra a través de un conteo consecutivo y se les orienta que abran y cierren sus ojos al ritmo del mismo, con el objetivo de agotar los músculos elevadores de los párpados y profundizar con sugerencias la relajación ya alcanzada.

Según señala Mena (2000), las Sugestiones, se utilizan durante toda la clase para ejercer influencia directa sobre los alumnos, deben estar presentes en todas las etapas de la Sofropedia, para inducir los estados que se desean alcanzar e influir directamente con ellas en el hemisferio derecho de los estudiantes, y de esta forma influir en el aprendizaje de éstos motivándolos mucho más para la actividad de las clases.

Las visualizaciones, otras de las etapas propuestas, se utilizan después de la catalepsia palpebral, por estar los alumnos ya en estado hipnótico y posibilitar que las sugerencias lleguen mejor al hemisferio derecho. La Sofropedia utiliza visualizaciones educativas con el objetivo de desarrollar la imaginación.

Estado de vigilia. Una vez desarrollado el proceso de la hipnosis, se hace necesario que los estudiantes salgan de ese estado alterado de conciencia para

comenzar a desarrollar la actividad docente. Para ello se les informa que se efectuará un conteo del 1 al 3 y que, cuando se den dos palmadas, ellos podrán abrir sus ojos.

Después de realizado todo ese proceso se hace necesario activar a los estudiantes y para ello el Mena (2000) propone un ejercicio en inglés que consiste en tocar diferentes partes del cuerpo con la mano derecha, Ej. *This is my head* y todos los alumnos se tocan la cabeza mientras repiten, después se continúa progresivamente durante la clase con todas las partes del cuerpo, lo que contribuye a reanimarlos y lograr la atención necesaria para la clase, motivándolos como actividad inicial. Este ejercicio es característico de todas las clases de inglés.

Como se puede apreciar, esta técnica está concebida para acelerar el aprendizaje y se fundamenta en los principios psicológicos tratados por los diferentes enfoques y métodos abordados en este trabajo.

Esta técnica, a juicio del autor de esta tesis, presenta algunas de las características reflejadas en el análisis realizado sobre los métodos a los que se ha hecho referencia anteriormente, donde la hipnosis, la sugestión y la relajación están presentes. Se debe aclarar que la técnica puede ser utilizada con cualquier método, sea tradicional o no, que son empleados en el proceso de enseñanza de lenguas extranjeras, lo que impide la ruptura del ordenamiento metodológico previsto para ellos, aspecto este que sí ha estado afectado en las propuestas analizadas anteriormente.

Los profesionales que se han dedicado al estudio del Aprendizaje Acelerado plantean que a través de las propuestas metodológicas elaboradas se han dirigido a preparar a los estudiantes para la experiencia de aprendizaje, motivar a los estudiantes para el aprendizaje que se aproxima, enseñar el contenido de forma tal que cada persona lo adquiera, darle la oportunidad de practicar y dominar el material para que lo hagan suyo y lo adapten a la situación propia de cada cual y para que continúen aprendiendo aun después que la clase finalice, dar espacio para la reflexión, para la integración de todo el conocimiento. (G. Heidenhain, 2003). Sin embargo en este análisis no se ha tenido en cuenta las limitantes que se han ido señalando en esta tesis.

Esta autora (G. Heidenhain, 2003) una vez realizado el análisis anterior plantea su propuesta metodológica para lograr un aprendizaje acelerado la cual se describe a continuación.

- **Concentración.** Consiste en la preparación que deben recibir los estudiantes para enfrentar el aprendizaje, lo que significa que se debe crear un medio de aprendizaje rico y positivo, un lugar que brinde seguridad y que a la vez sea estimulante. Con ello se ayuda al estudiante que se encuentre presente física, mental y emocionalmente durante el desarrollo del proceso. (G. Heidenhain, 1998 y 2003). Para este estado se sugieren diferentes tipos de ejercicios de relajación.
- **Introducción o Motivación.** Después que los estudiantes han sido preparados se introduce el nuevo contenido infundiéndolo con ello un sentido de expectativas y compromiso en el estudiante para incrementar el compromiso personal en el aprendizaje y crear una atmósfera artística entre lo que se introduce y lo que vendrá después. La actividad es motivante y se logra una atmósfera creativa entre la realidad actual del estudiante y una visión general de lo que el aprendizaje puede lograr. Antes de comenzar con el contenido es necesario demostrar cómo este puede ayudar a los estudiantes en su vida personal y profesional.
- **Presentación creativa o Fase de descubrimiento.** La presentación de nuevos materiales se hace de forma tal que sea atractiva a todos los estilos de aprendizaje, esta es multisensorial y va de lo familiar a lo no familiar. Puede tener la forma de un concierto activo (usual en idiomas extranjeros) o de simulación, de experiencia de transmisión en cadena, etc. G. Gail (2003) hace alusión a los procedimientos para la presentación creativa en el artículo anteriormente referenciado.
- **Fases de activación. – “Fases primarias y secundarias o de elaboración.** Después que el nuevo material se ha presentado, comienza la fase de activación. Aunque la fase está formalmente estructurada en una activación primaria o secundaria, las actividades son continuas y van desde un mayor control por parte del facilitador hacia un mayor control del estudiante. A medida que los estudiantes

avanzan, el diseño del curso les permite hacerse más y más creativo con lo que han aprendido, de esta forma demuestran y ponen a prueba su competencia mientras se preparan para transferir el idioma a sus vidas profesionales. Para la fase de activación se deben realizar actividades variadas para facilitar el aprendizaje y mantener un equilibrio óptimo de energía para el aprendizaje.

- **Fase de integración o reflexión.** Al final del ciclo, hay tiempo para integrar lo que se ha experimentado y aprendido, tiempo para reflexionar sobre lo que ha ocurrido, lo que fue relevante y lo que cada individuo podrá hacer con el aprendizaje. Cada persona experimenta y reconoce lo que ha aprendido y lo que esto significará en su vida de alguna manera.

También Heidenhain G. (2003) en su propuesta hace énfasis en que los diseños que se elaboren en este sentido deben:

- ♣ Utilizar un enfoque holístico
- ♣ Utilizar actividades que apelen a los diferentes aprendizajes y estilos de procesamientos.
- ♣ Variar la duración de los diferentes segmentos.
- ♣ Utilizar diferentes medios.
- ♣ Variar la intensidad de las diferentes experiencias.
- ♣ Variar las estructuras de las experiencias.
- ♣ Variar el grado de facilitador y control del participante en el aprendizaje.
- ♣ Asegurar que todas las actividades con la capacidad del estudiante y bien planificadas para promover el éxito en el aprendizaje.

Según el criterio de esta autora, independientemente de cómo se denomine cada procedimiento, se trabaja de forma holística y sinérgicamente, o sea el todo es más importante que cada parte por separado. El ciclo se diseña de forma tal que el aprendizaje fluya y el sentido de competencia personal crezca en los estudiantes. Lo principal del modelo radica en que este no solo facilita el proceso

de aprendizaje con efectividad y eficiencia si no que también ayuda a crear un nuevo estado mental alrededor del aprendizaje. Los estudiantes se convierten en aprendices competentes, con una mentalidad de aprendiz, curiosidad y deseo de contribuir al aprendizaje compartido en la sociedad y el sistema en el cual viven y trabajan. Esta autora propone como cierre que se realicen actividades como la de escribir a un periódico, realizar un dibujo, etc., con el objetivo de describir el aprendizaje logrado de forma individual. También sugiere la realización de trabajos en grupos con sacar a relucir el aprendizaje logrado de forma grupal. Después de haberse realizado un análisis de los diferentes métodos y técnicas que persiguen como objetivo acelerar el aprendizaje, el autor de esta tesis considera que estos presentan algunas características comunes, los que C. LeHecka, (2003) plantea como principios claves, ellos son:

- ♣ El aprendizaje acelerado está dirigido a explotar la capacidad sin límites del ser humano.
- ♣ En el aprendizaje acelerado la persona es centro del proceso, está involucrada en él.
- ♣ La relación estudiante – profesor en el aprendizaje tiene un papel importante.
- ♣ La relación que se establece entre lo afectivo, lo cognitivo y lo físico en el proceso de aprendizaje.
- ♣ Utilizar todo el potencial individual involucra la explotación y participación de los recursos subconscientes.
- ♣ El aprendizaje es un proceso cíclico que enfatiza en los elementos didácticos, psicológicos, artísticos y multisensoriales, multimodales, y multiniveles en función de hacer este más efectivo.
- ♣ La forma inusual en que se presenta el material caracterizándose por el énfasis en la memorización de palabras, frases, textos, reglas, etc., cuyo volumen es mucho mayor que las normas generalmente aceptadas. (Y. Shejtjar, 2002).
- ♣ La forma de influencia en las habilidades mnémicas de los estudiantes, muy presente en cada uno de estos métodos, entre estas se encuentra el uso de las habilidades funcionales del foco de

vigilia durante el sueño (Hipnopedia), la influencia sugestiva (Sugestopedia), la relajación muscular progresiva y el entrenamiento autógeno (*Relaxopedia*) de las etapas de transición de las fases biorrítmicas e hipnóticas (Ritmopedia) y los procedimientos asociados de la entrada de información.”

- ♣ Todos están elaborados sobre bases psicológicas.
- ♣ Plantean el incremento tanto cuantitativo como cualitativo del aprendizaje por medio de la explotación de las reservas potenciales de la mente.
- ♣ Los profesores deben gozar de un buen prestigio y tener una serie de habilidades que les permitan desarrollar todos los procedimientos metodológicos que estos métodos requieren.
- ♣ Evitan la utilización de aspectos negativos durante el desarrollo de la actividad docente.
- ♣ Se acentúa el trabajo cooperativo y el desarrollo del proceso en forma amena.

Es criterio del autor de esta tesis que tener presente los elementos hasta aquí analizados para la planificación de la propuesta individual que pueda realizar el docente para desarrollar su docencia, sería de gran utilidad para obtener avances significativos en el desarrollo de las diferentes habilidades de aprendizaje de los estudiantes, no obstante considera que, independientemente de la coincidencia que existe entre algunos aspectos sobre la forma de presentación de la asignatura y del nuevo contenido reflejado en el análisis realizado, los métodos a los que se ha hecho referencia les falta una organización lógica de la estructura metodológica que debe existir en la enseñanza de una lengua extranjera, partiendo de los niveles de conocimientos que se deben tener presente.

Se concluye este apartado considerando que para realizar una propuesta metodológica donde exista un aprendizaje más efectivo por parte de los estudiantes, es recomendable que los profesores se nutran de las diferentes concepciones alrededor de las diferentes teorías que sobre enseñanza y aprendizaje han surgido a través de la historia. De ellas observar los diferentes

enfoques y métodos para extraer, después de un análisis profundo, los aspectos que consideren más positivos y que les permita fundamentar y enriquecer la propuesta que se elabore.

Se comparte el criterio de Larsen-Freeman (1991) al considerar que los profesores de lengua son los encargados de darle forma a los métodos que emplean según la interpretación que de ellos se hagan, considerando además la opinión, el estilo y el nivel de experiencia que posean. También se considera muy positivo su planteamiento de que los profesores no son cintas transportadoras haciendo llegar el idioma que se enseña a través de conductas inflexibles prescritas y proscritas, sino que son profesionales quienes pueden tomar sus propias decisiones. Esto se refiere a la flexibilidad que deben tener los profesores a la hora de concebir el programa de la asignatura del idioma que se trate, donde él, junto a un proceso de negociación con el grupo de estudiantes, pueda trazar las estrategias y contenido del aprendizaje de forma organizada y estructurada de forma tal que responda al nivel educacional de que se trate.

Otro de los aspectos que el autor de esta tesis considera de gran importancia es que nunca se debe minimizar el papel a desempeñar por el estudiante durante el proceso de enseñanza - aprendizaje ya que durante el mismo es él la figura central y para ello hay que tener presente sus expectativas, intereses, potencialidades de desarrollo y protagonismo.

CAPÍTULO III: ALTERNATIVA METODOLÓGICA PARA EL APRENDIZAJE DESARROLLADOR Y ACELERADO DE LA LENGUA INGLESA

En este capítulo se expone el marco conceptual que sustenta la alternativa metodológica a partir del análisis de las particularidades más generales del aprendizaje desarrollador que se sustenta en la escuela Histórico Cultural y enfatizado en aquellos puntos de interés para esta investigación, así como el análisis de la evolución del método sugestopédico y el aprendizaje acelerado de lenguas, concluyendo con las concepciones más actualizadas del aprendizaje desarrollador y las tendencias actuales de la enseñanza del idioma Inglés para Fines Específicos y teniendo en cuenta las exigencias del proceso de enseñanza – aprendizaje así como las necesidades de formar un profesional cada vez más competitivo a través del aprendizaje desarrollador y acelerado de la lengua inglesa.

3.1. Antecedentes para un marco teórico

El desarrollo científico y tecnológico es una necesidad del mundo actual fundamentalmente en los países con menor desarrollo económico, esto impone importantes retos en todas las esferas de la vida sociopolítica, económica y en particular en la esfera educativa, encargada de garantizar el pleno desarrollo del ser humano como protagonista y gestor de los cambios que se necesitan.

Todo ello revela la importancia de formar al educando dentro de una posición transformadora y activa, de forma tal que se convierta en sujeto de la historia, creador de su propio desarrollo como personalidad. Esto exige que los actuales sistemas de enseñanza reordenen su concepción del proceso docente educativo, en función de las nuevas condiciones históricas, garantizando su conversión en un ente activo, creador, capaz de contribuir al desarrollo del entorno social y a su propia autotransformación; que, a la vez que desarrolle el talento individual, garantice la formación de un alto grado de responsabilidad social y ciudadana.

Es evidente que la enseñanza pasivo reproductiva que estimula la escuela bajo las concepciones tradicionalistas no van a propiciar el cambio que se necesita, por lo que han surgido en el pensamiento pedagógico contemporáneo distintas alternativas que de un modo u otro han intentado solucionar el problema que se

enfrenta, que tienen como denominador común el hecho de trasladar el centro del proceso al aprendizaje del estudiante siendo indispensable que este aprenda cómo se aprende, entre ellas se pueden relacionar autores que se han dedicados a desarrollar en la docencias diferentes métodos activos como Canfux Sanler, González Pacheco *et.al.* (1995), otro ejemplo lo es el aprendizaje significativo siendo sus principales exponentes Ausbel, David, Joseph, Novak, y Hanesian (1991). En la enseñanza de lengua extranjera también han surgido diferentes alternativas, a las que se hizo referencia en el apartado dedicado al aprendizaje acelerado.

El proceso de enseñanza aprendizaje de un idioma para fines específicos no escapa a estas nuevas concepciones, cada día se hace más evidente la necesidad de dominar un idioma extranjero para propiciar un desarrollo más eficiente y eficaz del profesional en formación.

Sin embargo se hace muy difícil romper con la enseñanza pasivo reproductiva que con frecuencia se estimula en los centros educacionales en la actualidad, aunque el discurso teórico hace referencia a la necesidad de motivar y cultivar el interés de los estudiantes, en la práctica pedagógica con frecuencia sólo se crean vínculos formales a partir del rígido carácter normativo que generalmente fomentan estas instituciones.

El proceso de enseñanza aprendizaje de un idioma no escapa a estos problemas, de ahí que a pesar de que en la enseñanza media y media superior el estudiante recibe un total de 660 horas clases, como se señala en la introducción de esta tesis, el resultado no suele ser alentador y los estudiantes ingresan en la universidad con una serie de limitaciones debido a que existen serias dificultades en el dominio de las estructuras morfosintácticas y lexicales lo que afecta notablemente la comunicación en la lengua extranjera. Problema, que a pesar del perfeccionamiento constante del proceso de enseñanza-aprendizaje que exige la sistemática validación de los programas de las asignaturas en la enseñanza superior, no se resuelve; los estudiantes continúan con serias dificultades en el dominio del idioma, y una vez egresados les resulta engorroso establecer una comunicación estable sobre un tema específico, incluyendo los de su especialidad. Lo que evidencia que los cambios curriculares constituyen condiciones necesarias, pero no suficientes para mejorar la calidad de la educación.

Ante esta situación se considera necesario un perfeccionamiento del proceso, no desde el discurso sino desde la práctica pedagógica y esto exige un cambio en las concepciones de los profesores que enseñan idioma.

Esta tesis propone, teniendo en cuenta las concepciones de enseñanza desarrolladora y aprendizaje desarrollador, fundamentadas por los presupuestos teóricos de la escuela Histórico Cultural y los valores metodológicos del aprendizaje acelerado de lenguas extranjeras, que en definitiva se sustenta en la escuela antes mencionada, una alternativa metodológica que propicie este cambio, pero que además desarrolle la expresión oral en la lengua inglesa.

3.2. El lenguaje oral.

El desarrollo de la habilidad oral, no siempre estuvo priorizado en el proceso de enseñanza-aprendizaje de segundas lenguas o idiomas extranjeros. Esta afirmación se puede constatar en los diferentes enfoques y métodos que se han aplicado durante la historia de la enseñanza de lenguas, sin embargo al lenguaje oral se le reconoce una primacía sobre el resto de las habilidades fundamentales de un idioma y ésta está dada por la realidad objetiva de su naturaleza como fenómeno social y por ser el medio de comunicación verbal por excelencia.

La expresión oral, según se reconoce por McDonough y C. Shaw (2003) no consiste en la producción oral del lenguaje escrito sino que involucra a los estudiantes en el dominio de un campo más amplio de variables pertenecientes a esta que unidas constituyen una competencia en el lenguaje hablado.

Se señala por R. Antich (1988) que lo señalado anteriormente reconoce la necesidad de conceder prioridad al establecimiento de los mecanismos de comprensión auditiva y del habla, lo que significa que primero se presenta la lengua oral, y que la escrita se imparte una vez el alumnado haya aprendido de forma oral los niveles elementales de aprendizaje. Esto permite que se siga un orden lógico-pedagógico de escuchar (comprender), hablar, escribir y leer. Estas dos últimas habilidades pueden crear de igual forma las bases para que se deriven de ellas actividades encaminadas a la producción oral.

Antich defiende, según se interpreta, un adelantamiento oral del contenido, pero ello no significa que el estudiantado deba permanecer un período de

silencio, donde sólo escucharán lo que el docente les quiera informar, sino que se refiere a un proceso lógico de la comunicación oral donde primero se escucha como receptor. Por tanto este adelantamiento oral es temporal y su objetivo es el de crear los hábitos de audición y pronunciación, además de posibilitar la comprensión de los elementos comunicativos presentes en el mensaje que reciben.

La lengua oral es un proceso bilateral que incluye como componentes la comprensión auditiva y la expresión oral y es al mismo tiempo objetivo, contenido y vehículo de enseñanza de los aspectos fonológicos y léxico-gramaticales. A los dos componentes de este proceso se les debe prestar especial atención por la importancia que ambos presentan como base para los demás aspectos de la actividad verbal, la escritura y la lectura.

Lo anteriormente señalado significa que cuando el estudiantado ha sido capaz de desarrollar las habilidades de escuchar, en este caso el idioma inglés como lengua extranjera, y pronunciarla adecuadamente, se encuentra en mejores condiciones para leer y escribir en dicho idioma.

R. Antich señala como objetivo de la comprensión auditiva el de crear en los estudiantes en primera instancia el llamado oído fonemático el que se debe desarrollar durante todo el proceso docente. Define como oído fonemático:..."el reconocimiento del sistema de sonidos de la lengua extranjera y la identificación del significado que porta cada elemento del sistema" (R. Antich 1988, p: 209).

Partiendo de este concepto, se comparte el criterio de la autora citada de que hay que enseñar a los estudiantes de idiomas a reconocer los sonidos de la lengua extranjera que estudian como algo distinto de la lengua materna, y posteriormente identificar el significado de cada uno. Todo lo anteriormente planteado se refiere a que el estudiantado debe aprender a escuchar correctamente y así pueda pronunciar, comprender la comunicación oral en diversos grado de profundidad y contextos, leer y escribir con mayor facilidad en la lengua que estudia.

Los estudiantes del idioma inglés, como en cualquier otro idioma, suelen presentar dificultades al escuchar, fundamentalmente los principiantes, dado a que tratan de oír la lengua extranjera que estudian como si fuera la nativa y es por ello que sólo reconocen los elementos análogos a la lengua materna y les

es dificultoso percibir las que difieren parcialmente o totalmente de la lengua materna. Esto trae como resultado que los profesores elaboren y pongan en práctica diferentes técnicas encaminadas a reproducir correctamente la pronunciación y para ello es indispensable además, que reconozcan el sistema de sonidos del idioma extranjero que se trate como algo nuevo.

Para lograr una correcta pronunciación es conveniente ofrecerle la oportunidad de que perciban y traten de comprender globalmente el material nuevo y posteriormente guiarlos para que lo dominen más profundamente y para ello es necesario retar al estudiantado a usar el idioma sin miedo a la equivocación, por lo que el profesor debe crear la atmósfera en el aula apropiada para ello.

Sobre la importancia que requiere la pronunciación en el aprendizaje de una lengua extranjera se señala:

En el proceso de enseñanza-aprendizaje de una lengua extranjera es muy importante que los alumnos adquieran una buena pronunciación porque, siendo el lenguaje un sistema de comunicación oral en el que los sonidos, como unidades mínimas de significado, se integran para transmitir un mensaje, el dominio de la pronunciación constituye la vía principal para hacerse comprender oralmente. (R. Antich 1988, p: 235)

Para que los estudiantes logren una buena pronunciación, se hace necesario que hablen e intercambien en situaciones múltiples utilizando el idioma inglés, y para ello se debe crear el espacio idóneo no sólo en el aula, sino fuera de ella también.

Esta es una de las causas por lo que la alternativa metodológica que se propone en esta tesis tenga como objeto el proceso enseñanza – aprendizaje del idioma inglés como medio de comunicación oral lo que significa que se debe desarrollar en el estudiantado además de los conocimientos, hábitos y habilidades que les son imprescindibles para la comunicación oral, las capacidades para que puedan utilizar este idioma como instrumento de desarrollo en la vida cotidiana y profesional.

A través de la alternativa metodológica se propone crear un medio que se caracterice por ser relajante, alegre, sin tensión, donde predomine la confianza entre todos los miembros del grupo y que permita a los estudiantes adquieran

una pronunciación adecuada y que se aproxime lo más posible a la de los hablantes nativos del idioma que aprenden, en este caso del inglés.

Lo anteriormente se concibe partiendo de que las principales dificultades que el estudiantado de lenguas extranjeras presentan están relacionadas con la percepción y producción del sistema fonológico de ésta. Esto se observa con mayor fuerza en las aulas donde todos tienen un idioma materno común, como es el caso de las universidades cubanas. Lo anterior trae como resultado, por lo que se comparte el criterio de A. Lazaraton citada por M. Celce-Murcia (2001), que el idioma que se estudia, en este particular el inglés, no se utilice sistemáticamente fuera del aula, sin embargo esto no se debe a una falta de motivación como se reconoce por Nunan (1993) citada por A. Lazaraton.

En el caso de La Universidad de Ciego de Ávila, los resultados de la encuesta aplicada para valorar el grado de aceptación de este idioma en los planes de estudios, permitieron conocer que en general los estudiantes que forman parte de la muestra se encuentran motivados por la asignatura Inglés, el 62,26% de los encuestados manifestaron que la asignatura le gusta mucho, y que la habilidad que consideran más productivas desarrollar para su futura actividad profesional es la expresión oral (92,45%). Esto demuestra que los estudiantes encuestados no carecen de motivación en su mayoría por el desarrollo de la expresión oral.

En este sentido, el aspecto que más afecta en el aprendizaje y en específico el desarrollo de la expresión oral, es el predominio de la lengua materna, además de los aspectos a los que se ha hecho referencia y que tienen que ver con la formación de del alumnado en los niveles precedentes.

Partiendo de las dificultades observadas en el estudiantado, la alternativa metodológica propone una serie de actividades motivantes, amenas y variadas que propician en el estudiante un uso constante del idioma y así ejercite la pronunciación, la entonación, el ritmo, el acento, y pausas, todo lo cual permite crear las bases para una comunicación fluida, pero además incluye formas de expresiones que denoten estado de alegría, ansiedad, enojo, etc., pero también la utilización del lenguaje extraverbal que permitirá que el mensaje oral llegue con más nitidez al receptor.

Se conoce que el punto de partida de la ejercitación oral es el ejercicio de imitación, los que tienen como objetivos la adquisición de la pronunciación e iniciar la fijación del material lingüístico introducido.

En este sentido señala A. Lazaraton, citada por M. Celce-Murcia (2001), que los profesores deben balancear la atención en la exactitud de lo que se produce con la atención en la fluidez de igual manera.

Para lograr esa exactitud y la fluidez, la repetición debe caracterizarse por ser ante todo aceptada por los estudiantes, no realizarse de forma mecánica, evitar la monotonía, no exigir de forma persistente una pronunciación acabada y sobre todo que los alumnos comprendan que es lo que se está repitiendo, en otras palabras se debe romper con las barreras psicológicas que entorpecen el buen desenvolvimiento de los estudiantes en el aula y así puedan iniciar la comunicación con un grado de independencia.

Se valora de muy positivo el criterio de A. Lazaraton cuando plantea que los profesores deben ser los encargados de decidir y crear sus propias actividades para desarrollar la expresión oral.

Entre las actividades orales sugeridas en la alternativa se encuentran entre otras:

- Entrevistas a estudiantes extranjeros de habla inglesa dentro y fuera del aula. En un primer momento estas entrevistas se elaboran con el apoyo del profesor, pero posteriormente se dejan de forma abierta para que los estudiantes interactúen con ellos y obtengan y ofrezcan las informaciones de interés para ambas partes.
- El trabajo con canciones cantadas por nativos de países de habla inglesa. Primero se exige porque se escuche, se copie, se cante con y sin acompañamiento de fondo. Una vez que los estudiantes tengan dominio tanto de los aspectos léxico-gramaticales como fonológicos, se les pide la realización de conversaciones donde utilicen fragmentos posibles que parecen en la canción copiada.
- Recuentos de forma monologada y/o dialogadas de las actividades realizadas durante el día, la semana o fin de semana. Se incluyen el comentario sobre algún tema que les haya sido de interés o sobre una película observada.

Son variadas las actividades que el profesor puede preparar para el logro de la expresión oral de los estudiantes, pero siempre se debe tener presente que las mismas se deben ir diseñando a partir del conocimiento actual de ellos.

3.3. Marco teórico para una Alternativa Metodológica

Los presupuestos desarrollados en el capítulo I sirven de sustento teórico a la alternativa metodológica para un aprendizaje desarrollador y acelerado del idioma inglés, en este caso para fines específicos partiendo de la particularidad de la enseñanza de esta disciplina en las universidades cubanas.

Se parte de reconocer que una alternativa pedagógica es una opción entre dos o más variantes con que cuenta el educador para trabajar con los educandos, partiendo de las características, posibilidades de estos y de su contexto de actuación. (R. Sierra, 1997). En este caso se refiere a una opción que asume el profesor, los estudiantes y el grupo en el proceso de enseñanza aprendizaje de un idioma (inglés) para fines específico que tiene como centro la interacción de estos, donde la motivación y la actuación consciente son elementos muy relevantes, pues dan al traste con las dimensiones del aprendizaje desarrollador, (activación – regulación, significatividad y motivación para aprender).

Cuando se analiza el proceso de enseñanza – aprendizaje hay que tener en cuenta sus dos polos, el aprendizaje como la actividad que ejecuta el estudiante que se está formando y la enseñanza, actividad que ejecuta el profesor, quien es responsable de orientar y guiar ese aprendizaje, y ambos actúan sobre una materia de estudio (C. Álvarez, 1992) como un proceso único, donde constantemente se interiorizan y exteriorizan los aprendizajes de cada uno de los sujetos que intervienen en este proceso y del grupo con su dinámica de actuación.

El aprendizaje desarrollador, término que se deriva de la categoría vigotskiana “Enseñanza Desarrolladora”, tal y como se señala en el capítulo I, garantiza que el individuo se apropie activa y creadoramente de la cultura, propiciando el desarrollo de un autoperfeccionamiento constante de su autonomía y autodeterminación, en íntima conexión con los procesos de socialización, compromiso y responsabilidad social.

Según el criterio de Castellanos (2001), para que el aprendizaje sea desarrollador debe cumplir tres criterios básicos:

- ♣ primero promover el desarrollo integral de la personalidad del educando, lo que quiere decir que no sólo debe activar la apropiación de conocimiento, destrezas y capacidades intelectuales, sino que debe propiciarse la formación de sentimientos, cualidades, valores, convicciones e ideales;
- ♣ segundo, garantizar el tránsito progresivo de la dependencia a la independencia y de ésta a la autorregulación, desarrollar en el sujeto la capacidad de conocer, controlar y transformar creadoramente su propia persona y el medio;
- ♣ por último desarrollar la capacidad para realizar aprendizajes a lo largo de toda la vida a partir del dominio de habilidades y estrategias para aprender a aprender y de la necesidad de una autoeducación constante.

De ahí que esta alternativa metodológica proponga como finalidad lograr un aprendizaje desarrollador en los estudiantes utilizando los aportes metodológicos del aprendizaje acelerado de lenguas.

Todo esto impone cambios importantes en la concepción del proceso de enseñanza aprendizaje en sentido general, teniendo en cuenta los criterios de Parra (2000), se propone entonces que el programa docente más que un rígido documento que traza las pautas a seguir en el proceso enseñanza – aprendizaje se convierta en un proyecto aceptado por el profesor y los estudiantes, sujeto a cambios que estarán derivados de las necesidades del aprendizaje profesional y pueda ajustarse a la marcha del proceso, convirtiendo al profesor en un orientador que mueva al estudiante a niveles superiores de desarrollo.

Los objetivos, deben formularse en función del estudiante, es decir, en términos del aprendizaje. Siguiendo la posición de Mitjás (1995) hay que lograr que los objetivos favorezcan en la mayor medida posible la implicación de los alumnos, para lo cual es necesario lograr su participación en la determinación y formulación de los objetivos, propiciando la reflexión individual y grupal. Esto permite conocer qué visión tiene el estudiante de la asignatura y cuáles son sus

expectativas, tanto de forma individual como grupal; además es una de las formas de incidir sobre los procesos de reflexión y regulación metacognitiva, el hecho de que el estudiante tenga conciencia de sus metas de aprendizaje, se las haya propuesto sobre la base de la reflexión acerca de sus posibilidades de lograrlas y los esfuerzos y estrategias a desplegar para ello, influye positivamente en su desarrollo integral y específicamente en alcanzar un aprendizaje desarrollador.

Los métodos de enseñanza-aprendizaje no existen sin los objetivos ni conocimientos sobre los que sustentarse, el objetivo sólo puede alcanzarse por medio de un método y sobre la base de un conocimiento (R. Bermúdez y M. Rodríguez, 1996). De ahí que si se utiliza un mecanismo para la determinación de los objetivos donde se logre una implicación de los estudiantes en el proceso, los métodos no pueden responder a una enseñanza tradicional. Se requiere entonces, de la utilización de métodos activos o productivos de enseñanza.

Todo lo anterior justifica que en esta alternativa se proponga la utilización de las concepciones metodológicas del aprendizaje acelerado, que como se explica en el primer capítulo de esta tesis, se desprende del método sugestopédico pero lo supera a partir de su contextualización y enriquecimiento con los resultados investigativos y la experiencia docente, teniendo en cuenta las características de los sujetos que intervienen en él de forma interactiva y se usen diferentes métodos tales como: los juegos de roles, la simulaciones, el método de discusión en todas sus variantes (discusión plenaria, discusión en pequeños grupos, discusión conferencia, discusión confrontación, mesa redonda, discusión panel) (CPES, 1995) y técnicas para el desarrollo de habilidades, como son: los mensajes escritos del amigo secreto, chistes, adivinanzas, trabalenguas, entre otros.

El uso de ellas contribuyen a la elevación de la calidad del proceso comunicativo, provocando importantes cambios en la actitud de los alumnos con respecto a la apropiación de los conocimientos, favoreciendo una mayor implicación personal y mayor desarrollo de la motivación, se logra de esta forma siguiendo algunos de los presupuestos de la Sugestopedia, desinhibir al estudiante de las tensiones que representa el aprendizaje de una lengua extranjera, mostrándole que puede ser un proceso agradable y fácil.

Otro punto importante, que exige cambio es la evaluación de forma tal que en el proceso los estudiantes asuman conscientemente sus potencialidades, logros y posibilidades, para lo cual resulta importante adoptar de forma conjunta los criterios e indicadores de evaluación que deberán regir, así como el establecimiento del compromiso personal del estudiante.

Es imprescindible organizar el proceso de forma tal que los estudiantes puedan interactuar entre sí atendiendo a su nivel de desarrollo actual y potencial, lo que exige la resolución de tareas que deben caracterizarse por propender a exigencias mayores; por último se debe alcanzar el comprometimiento del alumno con el proceso como sujeto activo de éste.

Se puede concluir que la alternativa que a continuación se propone se caracteriza por:

- ◆ Partir de las necesidades básicas de aprendizaje de los educandos, teniendo en cuenta sus características individuales, su desarrollo actual y potencial y las condiciones en las que vive y se desarrolla.
- ◆ Centralizarse en el alumnado promoviendo la construcción personalizada de los conocimientos.
- ◆ El predominio de la comunicación y el intercambio de saberes.
- ◆ Destacar el papel del grupo en el aprendizaje, garantizando un clima emocional favorable en el aula.
- ◆ Concebir a los estudiantes como sujetos activos del proceso que participan en la construcción de sus saberes.
- ◆ Romper esquemas y hábitos de trabajo directivos, autoritarios por parte del profesor, para asumir la función de estimular la tarea grupal e individual, brindar a los estudiantes la posibilidad de la libre elección de la actividad de estudio, dándole variantes para esta, así como un lugar en el colectivo, estimula sus posibilidades creativas, descubre y estimula sus potencialidades, desarrolla la independencia, eleva la responsabilidad por el producto de su trabajo, por sus acciones y conductas.

3.3.4. Descripción de la alternativa metodológica para un aprendizaje desarrollador y acelerado de la lengua inglesa

Esta propuesta surge de las insuficiencias que ha presentado el proceso de enseñanza aprendizaje del idioma inglés en la Universidad de Ciego de Ávila, al realizarse un análisis del desarrollo de la enseñanza de esta disciplina en el centro y tiene en cuenta como punto de partida el diagnóstico de las dificultades de los estudiantes, lo que quiere decir que se considera las necesidades básicas de aprendizaje de los estudiantes y sobre la base de ésta se estructura el programa a desarrollar, teniendo en cuenta además las exigencias del modelo del profesional por lo que se congeniaron las necesidades individuales con las sociales.

- Primera clase del curso.

El aula al inicio de la actividad.

El profesor de idiomas, al igual que cualquier otro, debe tener las condiciones creadas para comenzar su actividad docente tanto en limpieza como en organización. Cuando los alumnos lleguen al aula, deben encontrar un mapa de Gran Bretaña y/o láminas con paisajes o lugares de interés de ese país (opcional), además otras que contengan las funciones comunicativas y esquemas de las estructuras gramaticales objeto de estudio. Las sillas deben estar en posición de U, de V o en un círculo, esto facilitará el proceso de comunicación, profesor - alumnos, alumnos – alumnos y alumnos – profesor. El profesor debe recibir a los estudiantes con una grabadora que reproduzca una canción agradable al oído y de buen gusto, siempre en inglés.

Para esta primera clase, lo que no quiere decir que no se realice en las demás, el profesor debe comenzar con una técnica de animación, esta tiene como objetivo crear un ambiente fraterno y de confianza a través de la participación de todos los miembros del grupo; se sugieren las técnicas que se explican a continuación (Bermúdez Morris, y otros 2002, Arakaki, y otros 2001):

- * **La historia loca:** el profesor entrega una hoja en blanco a los estudiantes y se formulan un conjunto de preguntas que deben ser respondidas individual y creativamente. Una vez contestada una pregunta cada estudiante dobla la hoja tapando la respuesta y se la

pasa al compañero de la derecha, de manera que este no pueda leer lo que el anterior escribió. Cada vez que se responda una pregunta se realiza el mismo procedimiento. Las preguntas pudieran ser:

- ¿Quién o quienes son los protagonistas de la historia?
- ¿Con quién están?
- ¿Dónde están?
- ¿Qué están haciendo?
- ¿Qué dicen?
- ¿Cómo termina la historia?

Esta técnica es muy apropiada para activar el grupo y crear un clima cálido y ameno, además ayuda bajar la tensión y la ansiedad propia del grupo que recién se conoce si fuera este el caso.

- * **Mar adentro y mar a fuera:** dependiendo del espacio del local y números de estudiantes, se les solicita que se pongan de pie formando un círculo o una fila. Se traza una línea en el suelo que representará la orilla del mar. Todos los participantes se ubican detrás de la misma. Cuando se dé la voz de “mar adentro”, todos dan un salto hacia delante sobre la raya. A la voz de “mar afuera”, todos dan un salto hacia atrás de la raya. Es muy importante que las instrucciones se den de forma rápida, con mucho dinamismo. Esta actividad ayuda a crear un ambiente alegre y disidente. Es una técnica de gran utilidad para animar el grupo.
- * **El alambre pelado:** se le solicita a un compañero determinado del grupo que salga del aula y al resto que formen un círculo y se tomen de la mano. Se explica que el círculo es un circuito eléctrico, dentro del cual hay un alambre pelado, el que debe ser seleccionado una vez el estudiante haya salido. Se le pedirá al estudiante que está fuera del aula que entre y descubra el alambre pelado tocando las cabezas de los que están en el círculo. Se debe acordar que cuando se le toque la cabeza al compañero que asignado previamente como el alambre pelado, todos al mismo tiempo y con toda la fuerza posible pegarán un grito. Esta actividad favorece superar la dispersión que pueda producirse en un momento dado y ayuda a crear un ambiente relajado. Es una técnica muy útil para animar al grupo y lograr la concentración.

- * **La tormenta:** se les orienta a los estudiantes que formen un círculo alrededor del conductor que hace de capitán. El papel de los estudiantes es el de desempeñarse como marineros y deben de imitar los gestos y movimientos que inicia el capitán. Los movimientos se dejan de realizar cuando el capitán lo sustituye por otro. Las acciones de los participantes tienen como objetivo representar el desarrollo de una tormenta desde una pequeña llovizna hasta una fuerte tempestad y posteriormente la vuelta a la calma. Se recomienda como gestos: frotarse las manos, chasquear los dedos, darse palmadas en las piernas, y darse palmadas en las piernas a la vez que se pisotea ruidosamente el suelo. Cuando se llega a la máxima intensidad (palmadas y pisoteos), se comienzan los mismos gestos en sentido contrario, hasta que llega la calma.

La técnica descrita anteriormente logra que los estudiantes se sientan en un ambiente de alegría y regocijo, donde no existe la tensión y por tanto permite animar a los estudiantes.

- * **El cuento vivo:** se le pide a los estudiantes que se sienten en un círculo. Una vez sentados, comienza a hacer un relato sobre cualquier cosa, donde incorpore personajes y animales en determinadas actitudes y acciones. Cuando se señale a cualquier compañero, este debe actuar como el animal o personaje sobre el cual se está haciendo referencia en ese momento en el relato. Este relato puede construirse de forma colectiva y espontánea. Se inicia el cuento y se le va dando la palabra a otro compañero para que lo continúe. Esta técnica es muy útil para lograr la concentración.
- * **Abrazos musicales:** los estudiantes se dispersan, se deja escuchar una música traída al aula y se permite que todos bailen al compás de ella, los que lo prefieran pueden sólo caminar libremente por el lugar. Se detiene la música y cada persona abraza a otra. La música continúa y los participantes bailan en parejas. Se vuelve a detener la música y en esta ocasión se deben abrazar tres y bailan por tríos, así sucesivamente hasta llegar un abrazo de todos. En caso de que algunos participantes quedan sin grupo, pueden integrarse en uno de los ya formado.

Esta técnica además de animar y formar grupos, puede ser adaptada para la formación de parejas y tríos de trabajo.

- * **La caja de sorpresa:** se lleva al aula una caja donde se ha colocado una serie de tiras de papel enrolladas en las cuales se han escrito alguna tareas, por ejemplo: cantar, bailar, bostezar, etc. Los participantes se colocan en círculo y luego la caja pasa de mano en mano hasta determinada señal que pudiera ser una grabación musical que se detiene súbitamente o un silbato. El estudiante que tenga en su poder la caja en ese momento debe sacar una de las tiras de papel y ejecutar la tarea indicada. La dinámica finaliza cuando se acaban las instrucciones de las tiras de papel.

Esta actividad también está dirigida para animar a los estudiantes y se preparen de forma relajada a la actividad docente a la que se enfrentarán.

Es importante aclarar que todo este proceso debe estar acompañado de música instrumental, en los casos que sea posible, que permitan la relajación y que resulte del agrado de los estudiantes.

Las actividades de animación y formación de grupos y/o parejas se orientarán en el idioma español si el nivel de los estudiantes no permite que se haga en el inglés, pero a medida que el profesor utilice en sus actividades docentes estas técnicas, se orientarán en inglés. Esto permitirá a los estudiantes un mayor contacto con dicho idioma y además un enriquecimiento del léxico y de las estructuras gramaticales. Se recomienda que el tiempo dedicado a ellas no exceda de los 10 minutos después de iniciada la actividad docente del día.

Una vez concluida la animación el profesor ofrece una breve explicación sobre la alternativa y sobre las nuevas vivencias por las que transitarán durante el curso, haciendo referencia a la forma amena y divertida en que se desarrollarán las actividades docentes. Señala que tanto los estudiantes como él aprenderán y que serán ellos el centro del proceso de enseñanza-aprendizaje y que el curso estará diseñado para responder a los intereses del colectivo, por tanto se trabajará en función de sus necesidades, de esta forma cobra una gran importancia sus críticas y sugerencias que reflejarán en un registro creado para tal efecto y que será llevado al aula y entregado a un alumno para que ellos escriban lo que crean necesario en cada una de las clases.

Por último invita a los alumnos a que disfruten la nueva vivencia en la que todos estarán envueltos.

Concentración y presentación.

Con un fondo musical instrumental que invite a la relajación como son las obras de los clásicos o los representantes del barroco, el profesor orienta la realización de una técnica de presentación, que les posibilite a los estudiantes conocerse desde diferentes perspectivas, aún cuando no sea la primera vez que interactúen y también permite que el profesor se presente como un miembro más del grupo (Bermúdez Morris y otros, 2002). En estas técnicas se debe posibilitar que los alumnos intercambien información de interés que puede ser: nombre, preferencias, lo que le desagrada, entre otras que permita un conocimiento más completo de cada uno de los miembros del grupo (Bermúdez Morris y otros 2002).

Se sugieren técnicas tales como:

- * **Presentación en parejas:** se informa a los alumnos que realizarán una presentación por parejas donde cada uno presenta al otro. Durante el diálogo que se establezca deben intercambiar determinado tipo de información que sea de interés para todos, por ejemplo, nombre, lugar de estudios anteriores, residencia, gustos, expectativas por el curso, etc. Para formar las parejas se puede utilizar diferentes procedimientos como: escoger compañeros pocos conocidos; realizar una numeración 1-2 y agrupar los 1 con los 2; se podría también indicar a los estudiantes que caminen en fila haciendo un círculo en el centro del aula y dar la consigna de que tomen de la mano al compañero más cercano; utilizar tarjetas en las que previamente se han escrito fragmentos de refranes populares (cada refrán se escribe en dos tarjetas, el comienzo en una de ellas y su complemento en la otra), se reparten las tarjetas entre los estudiantes y cada uno debe buscar a la persona que tiene la otra parte del refrán. Se sugiere intercambios de parejas para que se realice la presentación entre los miembros de las nuevas que se formen e intercambien la información de interés. Por último se solicita que se haga una presentación en plenario donde cada cual tiene que presentar a su pareja, ofreciendo los datos brindados por el otro. En los cursos dirigidos a los estudiantes que no tengan conocimientos del idioma inglés o que éste sea muy bajo, se puede utilizar el idioma español, pero sólo en los primeros momentos porque a medida que vaya avanzando el

curso se debe exigir por el uso de dicho idioma en todas las actividades que se realice, pero siempre teniendo en cuenta el nivel actual alcanzado por ellos.

Esta actividad crea las condiciones necesarias para realizar el trabajo grupal, además de permitir que todos los miembros del grupo se conozcan a través de la comunicación establecida entre ellos. También le permite al profesor apropiarse de informaciones de cada estudiante que le ayudará a la proyección de un trabajo educativo más eficiente.

* **Baile de presentación:** se presenta una pregunta específica por ejemplo, ¿qué es lo que más le gustaría dominar del idioma inglés?, la respuesta podría ser: “la comunicación oral”, “leer”, “traducir”, etc. En un papel, cada estudiante escribe su nombre y la respuesta a la pregunta que dio y se lo prende en el pecho o en la espalda. Se pone la música y al ritmo de ella se comienza a bailar, se debe dar tiempo a que cada cual encuentre compañeros que tengan respuestas semejantes o iguales a las propias. Una vez encontrado se cogen del brazo y continúan bailando y comienzan a buscar nuevos compañeros que puedan integrar el grupo.

Cuando la música para, se verifica la cantidad de grupos formados, en el caso de que hayan varias personas solas, se les ofrece una segunda oportunidad para que encuentren a su grupo.

Una vez que la mayoría haya formado grupos, se detiene la música y se da un corto tiempo para que intercambien entre sí el porqué de las respuestas en sus papeles o tarjetas.

Una vez concluida ese intercambio, los estudiantes deben presentar al plenario sobre la base de qué afinidad se conformó el grupo y cuál es la idea del mismo sobre el tema y el nombre de los integrantes. Los compañeros que estén solos también exponen su respuesta.

Esta técnica permite que los miembros del grupo se conozcan a partir de objetivos comunes o intereses específicos, se comience el trabajo en grupo y conocer la opinión de los alumnos sobre un aspecto particular sobre el cual se va a trabajar durante el curso o actividad.

- * **La tela de araña:** el profesor entrega a uno de los alumnos una bola de cordel, este tiene que decir su nombre, procedencia, sus intereses, y expectativas sobre el curso o actividad, etc.

El estudiante con la bola de cordel, toma la punta del mismo y lanza la bola a otro compañero, quien a su vez debe presentarse de la misma manera. Luego, tomando el hilo, lanza la bola a otra persona del círculo. Esta acción se repite hasta que todos los participantes quedan enlazados en una especie de tela de araña.

Una vez que todos se han presentado, quien se quedó con la bola debe regresarla a aquel que se la envió, repitiendo los datos por esa persona; este último hace lo mismo, de manera que la bola va corriendo la misma trayectoria; pero en sentido inverso, hasta regresar al compañero que inicialmente la lanzó.

Se debe alertar la importancia que todos estén muy atentos a la presentación de cada cual, pues no se sabe a quien se le lanzará la bola y posteriormente debe repetir los datos del lanzador.

La respuesta depende de qué le interesa al profesor recoger y sobre todo, qué quiere que el grupo sepa de sus integrantes. Esto último está en dependencia de si el grupo es de reciente integración, o si sus miembros ya llevan interactuando durante un tiempo antes. Los datos que se solicitan generalmente son:

- Nombre y apellidos.
- Procedencia.
- Expectativas.
- Intereses.
- Gustos.
- Aborrecimiento.

Esta técnica es muy útil para que cada miembro del colectivo se conozca y permite la integración entre ellos.

- * **Presentación subjetiva:** se le pide a los alumnos que se compare con una cosa o animal que identifica de alguna manera con rasgos de su personalidad, y que explique el porqué de esa comparación. Si se aplica en la presentación por pareja, en el intercambio de datos cada uno le

informa al otro de su comparación y el porqué para que su pareja lo explique en el plenario.

Si esto se hiciera en grupo, al informar en el plenario, cada grupo debe dar estos datos de cada uno de sus integrantes.

Cuando se aplica a un grupo ya conocido, una variante en el caso de la presentación por pareja es que cada uno piense con qué va a comparar a su pareja, sin decírselo a ella y sin que le dé sugerencias y después explique por qué en el plenario.

* **Presentación por fotografía:** se utilizan fotografías que reflejen diferentes cosas: objetos, personas, paisajes, actividades, etc.

El profesor pide a los estudiantes que formen un círculo alrededor de un conjunto de fotografías, previamente colocadas de un modo arbitrario, de manera que todos puedan observarlas. Se da un tiempo razonable para que cada uno elija una fotografía, con la que más se identifique, de acuerdo a su personalidad, modo de vida, gustos, que les recuerde alguna anécdota de su vida, etc.

Después que todos los estudiantes hayan seleccionado la fotografía apropiada para ellos, van presentándose uno a uno, mostrándola y explicando el motivo por el que escogió esa fotografía, cómo y por qué se identificó con ella.

Tanto esta técnica como la anterior se utilizan para permitir que los miembros del grupo se conozcan y se obtengan elementos de interés sobre los puntos de vistas de los participantes acerca del mundo que les rodea.

Hasta estos momentos se ha ido preparando a los estudiantes para que rompan con las tensiones externas al aula y estén concentrados y expectantes con lo que está sucediendo en ella. Con estas condiciones creadas el profesor realiza un ejercicio encaminado a conocer qué visión tiene el estudiante de la asignatura y cuáles son sus expectativas tanto de forma individual como grupal.

Se les presentan las siguientes preguntas:

1. ¿Qué pretenden lograr con la asignatura?
2. ¿Qué beneficios le puede reportar en su vida profesional?
3. Y para lograr lo que pretendes ¿Qué papel te corresponde desempeñar a ti y cuál al profesor(a)?

Estas preguntas tienen como objetivo fundamental hacer que los estudiantes asuman desde el primer momento un papel más activo. (Mitjans, 1995). Se le da al estudiante un tiempo breve para que reflexione de forma individual y después se hace en pequeños grupos (de hasta 5 estudiantes) para más tarde realizar el trabajo a nivel del grupo.

En un proceso de reflexión similar al anterior, pero partiendo de lo general a lo particular, los alumnos bajo la orientación del profesor determinan sus metas de aprendizaje. Se toman como guía los objetivos planteados en el programa de la asignatura y se tiene en cuenta la importancia del dominio de un idioma extranjero como herramienta de trabajo para el profesional que se forma. Se trabaja primero a nivel grupal reflexionando y llegando a conclusiones con respecto a los objetivos que han de seguirse, después se forman pequeños grupos y más tarde cada quien determina sus propios objetivos teniendo como punto de partida las reflexiones generales, en este caso el profesor o la profesora debe hacer gala de una gran maestría para que no se pierdan los objetivos que se pretenden alcanzar y que cada uno de los estudiantes los individualice y los haga como suyos.

La homogenización de la enseñanza no contribuye a la personalización, los estudiantes son personalidades diferentes, con diferentes niveles de desarrollo tanto en el orden motivacional como intelectual, por tanto no se les puede enseñar a todos de la misma forma de ahí que sea necesario tomar como punto de partida el desarrollo actual y potencial alcanzado por ellos.

Otro momento importante en este proceso de encuadre con el grupo, lo tiene la negociación de la evaluación, aquí se debe analizar con el estudiante cómo se desarrollará la evaluación. La propuesta es desarrollar un proceso sistemático integrador de forma individual y grupal en el que prime la autoevaluación y la coevaluación. Se establecen los indicadores de evaluación, que como ya se dijo deben ser integradores de todo el proceso incluyendo la evaluación de la asignatura y el profesor. Para la realización de la autoevaluación se comparte también el criterio de Madrid Fernández (1999: 43) quien plantea que: "...está socialmente determinada por el proceso de reflexión entendida como proximidad hacia las demás personas y el de comparación respecto a la actuación de los demás".

En el siguiente momento de la clase el profesor aplica un test diagnóstico con el objetivo de determinar el desarrollo alcanzado por los estudiantes en la expresión oral en idioma inglés durante los estudios realizados en el nivel de enseñanza precedente y así se da por concluida la actividad del día.

Para la realización de esta primera actividad docente, Se sugiere que la clase cuente como mínimo de tres horas docentes (una hora docente equivale a 50 minutos).

- Segunda clase del curso.

Se comienza la actividad del día con el saludo y un ejercicio de animación seleccionado por el profesor. En caso de que un estudiante se incorpore al aula por primera vez, debe presentarse frente al colectivo y explicar cuales son sus expectativas del curso, sus objetivos y cómo le gustaría que se desarrollara el sistema evaluativo.

Posteriormente a esto, se les orienta a todos realizar una actividad sencilla que probará que realmente ellos dominan aspectos léxicos gramaticales del idioma inglés, propiciando una reflexión sobre los conocimientos que ya poseen, esto genera autoconfianza en los estudiantes y se influye en sus procesos metacognitivos. Después de concluida la actividad, se enfatiza en el dominio que ya tienen en el idioma objeto de estudio.

Una vez finalizado este ejercicio a través de una lámina o foto el profesor introduce a Ms. Ger. Hablando en inglés manifiesta,

Ms. Ger is an interesting person. She enjoys doing all kinds of things. She loves giving parties. Her parties are special. She enjoys playing all kinds of games, and everyone who comes to her parties gets a new name, a new profession and a new nationality (G. A. Heidenhain, 1998: 17).

A través de diferentes técnicas que se utilizan para la introducción de las nuevas complejidades lingüísticas, el profesor debe hacer que los estudiantes adquieran el significado de cada una de las oraciones, incluso apoyándose en el español, las que deben ser copiadas en la pizarra.

Una vez que hayan comprendido el texto en inglés se les informa: “Ustedes se han convertido en sus invitados por tanto; a partir de estos momentos adquirirán nuevos nombres y profesiones”. Esto puede decirse en inglés o

español, según la decisión del profesor en dependencia del desarrollo actual de los estudiantes.

Nueva identidad.

El profesor muestra una pancarta donde aparezcan los nombres de todos los personajes que intervienen en los diálogos que se estudiarán, dado el caso que no sea suficiente por el número de estudiantes, se puede llevar otros o simplemente se deja a la opción de los estudiantes, pero se sugiere nombres fundamentalmente en inglés. Se recalca que deben ser en este idioma porque a través del uso de los mismos, los estudiantes realizarán una práctica intensiva de las diferentes complejidades fónicas presentes en el idioma inglés. Después que los alumnos hayan seleccionado sus respectivos nombres, se comienza la presentación de cada uno, empezando por el profesor, que debe ser imitado por los estudiantes. Se utilizan frases tales como: *Nice to meet you. It is a pleasure. What a beautiful name!* etc.

Es importante que los estudiantes memoricen los nombres de cada uno de los integrantes del grupo y para ello se realizan diversos ejercicios, por ejemplo de memorización, preguntas y respuestas, entre otros.

Nueva profesión.

Se realiza el mismo procedimiento anterior. Las profesiones deben estar relacionadas con las diferentes actividades que realizan los profesionales de su especialidad, además de las que aparecen en el libro de texto de los estudiantes. Para la explicación de los diferentes empleos el profesor se apoya en la mímica, láminas, en la realidad u otra técnica que le sea útil.

Aquí el profesor debe realizar un conjunto de preguntas, incluyendo dentro de estas: *Are you a doctor?, What's your/his/her job?, What's your/his/her occupation? What do you do for a living?*, etc. Se recomienda que estas preguntas deban hacerse utilizando una pelota, la que se debe lanzar junto a la interrogación, fundamentalmente al que demuestre deseos de contestar.

Después de ejercitarse la presentación y la profesión, se plantea que comenzará la fiesta de *Ms. Ger*, que muchos de los presentes no se conocen y por tanto existe la necesidad de la comunicación y para ello deben presentarse e indagar por la profesión de cada uno a medida que se divierten en la fiesta.

Para lograr esto se simula la realización de una fiesta y los estudiantes deben comunicarse en inglés utilizando lo aprendido, el profesor interviene como uno más de la fiesta y solo aclara si es necesario. (Heidenhain, 1998)

En esta actividad también se recomienda que se reproduzca en la grabadora una canción que invite al regocijo y a la comunicación.

Al concluir el tiempo requerido se pregunta si hubo algo que ellos quisieron decir y no pudieron, en este caso el profesor ayuda a la solución del problema.

Con esto se termina la actividad del día.

Esta actividad le demuestra al estudiante que se enfrenta a una nueva forma de desarrollar el proceso de enseñanza – aprendizaje lo que le garantizará un papel activo en la construcción de sus conocimientos, que rompe con todo el tradicionalismo que pudo estar presente en procesos anteriores, lo que es fuente de amplias expectativas y fuerte motivación.

Tercera clase del curso y primera de cada unidad nueva.

I- Introduction

Warm up. Se realiza a través de una técnica de animación o un ejercicio de relajación. Si es utilizada esta última variante se recuerda que debe ser de forma sencilla y que no ocupe mucho tiempo en su ejecución, pero sí que cumpla con su objetivo. Para ello también se debe tener presente el estado anímico de los estudiantes al entrar al aula. Se recomienda lo anterior puede ser logrado también a través de una canción, un juego, un chiste, el mensaje del amigo secreto o un trabalenguas, encaminado a reforzar los elementos estudiados en clases anteriores, siempre buscando despertar el interés y la voluntad del estudiante en el aprendizaje del idioma extranjero. Esto queda abierto a consideración del profesor teniendo en cuenta el estado emocional de sus alumnos. En clases posteriores las actividades a realizar pueden ser más variadas y de mayor complejidad debido al conocimiento que ya tienen los alumnos de clases precedentes.

II- Development

Después de lograrse la relajación de los estudiantes y la concentración de los mismos en la actividad docente, se presentan a los que se hayan incorporado al grupo en estos momentos en caso de que haya alguno, con los que se debe realizar los mismos procedimientos para la obtención de la nueva identidad y

profesión, además se involucra al resto de los estudiantes en este proceso como vía de consolidación de la presentación entre personas.

Con el objetivo de practicar y consolidar los conocimientos previos alcanzados por los estudiantes, se orienta la formación de dos equipos, los que tendrán a su encargo lanzar un dardo a una diana, la que estará señalada por unos círculos enumerados. Según el número alcanzado por el dardo será la tarjeta, que preparada con anterioridad por el profesor, tendrá el ejercicio a responder por el equipo. La tarjeta será leída u orientada por el equipo contrario. En este caso se pueden utilizar otras técnicas que les permita a los estudiantes seleccionar la tarjeta.

Se recomienda además, que se realice un conjunto de preguntas y respuestas y de frases que conlleven una réplica con el uso de una pelota, es decir; se lanza la pelota y con esta la pregunta y quien la recibe debe responder la pregunta realizada o replicar la frase según sea el caso. También queda abierta esta etapa para que el profesor realice el ejercicio que estime responda al objetivo propuesto para este paso de la clase, siempre considerando realizarlo de tal forma que los alumnos se sientan motivados y atraídos por el mismo.

Una vez concluida las actividades anteriores, el profesor debe realizar un ejercicio que enlace el paso anterior con el tema con el que se enfrentarán los estudiantes a continuación. Esto puede ser a través de preguntas de formas especulativas. Posteriormente y para lograr la concentración de los estudiantes en la audición inicial del nuevo texto se propone la realización de ejercicios de relajación, en este caso se sugiere un ejercicio de respiración, cuyas características serán explicadas por el profesor, quien demostrará la forma correcta de su realización.

First Listening. Esta audición es de familiarización y constituye el primer contacto de los estudiantes con el diálogo a introducir y se realiza para que identifiquen los aspectos léxico-gramaticales y fónicos conocidos, se familiaricen con los desconocidos y tengan una idea general del tema. No hay apoyo visual pero sí se realiza con un fondo musical instrumental previamente seleccionado por el profesor y que haya servido de puente entre el paso anterior y este sin que haya ruptura de la relajación lograda en los estudiantes.

Global Comprehension. Se realiza dos o tres preguntas sencillas relacionadas con el texto escuchado. Este tipo de preguntas no pueden traer consigo

respuestas complejas o de elaboración, lo que permitirá que los estudiantes se sientan cómodos y confiados en sí mismos. Esto posibilita que se enfrenten al material nuevo sin temor alguno.

Explanation. Después de la primera audición del texto, el profesor realiza un adelantamiento del nuevo contenido a través de diferentes situaciones. Puede apoyarse en las técnicas conocidas para ello, incluyendo la traducción o frases equivalentes si es necesario. Se recomienda utilizar procedimientos amenos, que no lleguen a la monotonía. En caso de tiempos verbales se realizará a través de la personificación, es decir, cada tiempo verbal tendrá su nombre, de ahí que exista *Mr. Present Tense, Mrs. Past Tense, Miss. Future, etc.* La introducción de ellos se realizará a través de diferentes situaciones según el tiempo a trabajar similar a la efectuada en la primera clase para *Ms. Ger.* Este paso de la clase es opcional. Hay profesores que prefieren explicar el nuevo contenido a medida que se trabaja el texto, aspecto este que no es criticado por el autor de esta tesis, por considerarse que ambos son apropiados. Para esta opción se sugiere que se realice durante la segunda audición. En cualquiera de las variantes utilizadas, sí se enfatiza en la necesidad de verificar la comprensión del nuevo material lingüístico introducido. Para ello el profesor debe realizar varias preguntas de sí/no o verdadero o falso sobre el diálogo.

Second Listening. Los estudiantes siguen la lectura, en esta ocasión con apoyo visual, que realiza el profesor o la grabación, que en ambos casos, deben ir acompañada con un fondo musical, se sugiere música clásica, aunque se pueden utilizar instrumentales actuales que no sean derivadas de letras conocidas, ya que esto le puede desviar la atención de los alumnos. La voz del profesor o la grabación, siguen la melodía de fondo. Si el profesor lee o se opta por una grabación, deben en ambos casos realizarse despacio, para darle tiempo a los estudiantes a que repitan las oraciones en silencio, se familiaricen e interioricen la pronunciación de los nuevos sonidos y centren su atención a los aspectos introducidos en la clase, además se le permita reflexionar e indagar sobre la pronunciación y las irregularidades morfosintácticas y léxicas presentes en el material que no les hayan quedado claras o les causen alguna duda. Se realiza la explicación del nuevo contenido, si no se opta por el adelantamiento

Third Listening. Se realiza de igual forma una lectura por parte del profesor o una grabación del texto a un ritmo normal, acompañada de un fondo musical, pero en esta ocasión más viva. Al finalizar cada segmento, se realiza una breve pausa para animar a los estudiantes a que se imaginen el escenario donde se desarrolla el diálogo, el sonido y los sentimientos que expresan los personajes y conectar a estos elementos con la información que se presenta en el diálogo. No es objetivo en estos momentos realizar un ejercicio de comprobación profunda ya que ello se realizará posteriormente en la etapa de ejercitación. Una vez finalizado este paso y para concluir la actividad docente, se les sugiere a los estudiantes una lectura del texto al acostarse y recién se levanten en la mañana con el objetivo de que haya una mejor fijación de la huella mnémica.

- Clase de ejercitación.

Exercise. La próxima clase se inicia en este momento y se sugiere realizar algunos de los procedimientos propuestos en *Warm up*, agregando el análisis de algunos de los mensajes del amigo secreto, (excepto en la segunda clase del curso) y ejercicios que permitan practicar las funciones comunicativas y los aspectos léxico-gramaticales y fónicos que en ellas aparecen durante el desarrollo de la clase. Se recomienda que el profesor realice una actividad que invite a los estudiantes entrar de inmediato en el quehacer del aula, esto podría ser un chiste, una adivinanza, un trabalenguas u otra actividad motivante y del agrado de los alumnos, un ejemplo de ello podría ser "*Simon says*".

En estos momentos el profesor debe tener en cuenta los cuatro niveles de asimilación del conocimiento cuando se estudia un idioma extranjero, en este caso el inglés: el nivel de reconocimiento o familiarización, el nivel de reproducción, el nivel de producción o aplicación y el nivel de creación.

El primer caso está encaminado a verificar la comprensión del material con que se trabaja en la clase como son las preguntas y respuestas de Sí/No, los ejercicios de verdadero y falso o equivalentes, etc. Esto permitiría que se planificaran los ejercicios con un nivel de complejidades, partiendo de los más sencillos a lo más complejos.

Los del segundo nivel se deben enfocar a la reproducción de los aspectos léxico-gramaticales y/o fonéticos de interés. Dentro de estos se pudieran agrupar lo de imitación, de memorización, role play guiados, etc.

Los del tercer nivel deben elaborarse de tal forma que exija de los estudiantes el uso de las estructuras léxico-gramaticales y fónicas estudiadas. Entre estos se pueden utilizar las preguntas y respuestas con *where, what, why*, etc, conversaciones guiadas, entrevistas, etc.

Los del cuarto nivel deben estar dirigidos a las realizaciones libres, donde el estudiante elabore y utilice por si mismo las complejidades lingüísticas aprendidas durante las clases.

A continuación se hace referencia a varios ejercicios donde se ponen de manifiesto los niveles a que se hizo referencia anteriormente.

Tradicionalmente en la enseñanza de idiomas se ha utilizado un paso que es de gran importancia en la fijación del nuevo contenido, es decir la repetición, que no es más que la imitación del patrón de los elementos lingüísticos y fónicos objetos de estudio, la que se convierte en una actividad mecánica, pero en esta propuesta, al igual que en el método sugestopédico, se realiza a través de la lectura oral, no como la habilidad de lectura, cuyo vehículo material es el sonido, si no de variadas técnicas de esta con diferentes formas especiales y como apoyo alternativo al desarrollo de la expresión oral como un proceso donde el estudiante logra la imitación del modelo oral dado por el profesor, apoyándose en los elementos extralingüísticos, con el fin de fijar los aspectos léxico-gramaticales y fónicos de la lengua de interés en la clase, además de enfatizarse que en la comunicación no solo se pone de manifiesto la palabra articulada, si no también el lenguaje de los gestos y señales.

En el lenguaje articulado intervienen los mecanismos psíquicos o mentales, los que están relacionados con la comprensión y asimilación. Esto se logra aún más, cuando dicha lectura se realiza con expresividad, emotividad, con acompañamiento de los movimientos corporales, con la capacidad imaginativa y emocional, además, desde este momento los estudiantes comienzan a observar un aspecto importante para el desarrollo de la expresión oral y de la escritura que es la relación sonido grafía.

Antes de que los estudiantes comiencen a leer los diálogos, se impone que el profesor ofrezca un modelo de lectura donde se destaque la buena dicción,

entonación, articulación y la expresividad requerida. El interés y la práctica hacen posible lograr una lectura del diálogo con calidad.

Se proponen, fundamentalmente los tipos de lecturas que aparecen a continuación:

Lectura artística. Cuando se realiza la lectura del diálogo se debe tener presente los sentimientos, el estado de ánimo, las emociones, la intención del personaje que se interpreta para que el significado llegue con mayor nitidez al receptor. Es indispensable que se consiga, mientras se realiza este proceso que, tanto las ideas como los personajes que se interpreten logren vida. En este tipo de lectura el estudiante solo utiliza, como medio para darle el énfasis requerido, su voz, pues lo hace desde su puesto en la posición de sentado.

Lectura dramatizada: Se utiliza en esta alternativa como medio para ejercitar la pronunciación, la entonación, la dicción, el ritmo, y el enlace aplicadas a las características del personaje que se representa, a fin de desarrollar las habilidades lingüísticas, en específico la expresión oral. La diferencia de este tipo de lectura con la artística está en que en este caso se hace una representación teatral, tratando de reproducir lo más fielmente posible la situación que se describe en el diálogo en dependencia de las condiciones del local. Se lee como si este fuera su libreto dentro de la obra. Esta situación permite el contacto con buenos modelos de expresión, además de la familiarización con vocablos, giros y construcción de frases, así como comparar los usos del idioma en uno u otro personaje.

Esta lectura debe realizarse como si ocurriera en la vida real. Los estudiantes interpretan al personaje, le dan vida y crean las condiciones del desarrollo de la lectura según ellos interpretan como es la realidad en que se mueven los personajes. Durante el desarrollo de este tipo de lectura no se debe interrumpir a los estudiantes. Las correcciones, siempre y cuando el error no lleve consigo un cambio de significado, se deben realizar al final de la actividad, pero nunca censurando al estudiante.

Para que se cumplan con éxitos estos tipos de lecturas y los estudiantes logren fijar las complejidades lingüísticas y fonológicas, se proponen a continuación diferentes formas en que se les puede indicar a los estudiantes cómo leer el diálogo objeto de estudio.

El profesor indica a los estudiantes que deben imitar su forma de leer cada oración o segmento del diálogo, (se puede ir variando la entonación, expresividad, etc. según lo considere). Esta variante puede realizarse en forma de juego de roles donde los estudiantes se convierten en actores y actrices que van a optar por un papel en una obra de teatro y el profesor es el director artístico y es quién dice cómo deben interpretar. Heidenhanin (1998) propone una variante similar a la cual llama audición.

Otra sugerencia para realizar la lectura es indicándole a los alumnos que se sienten dándose las espaldas. Todos a la vez pueden leer en voz alta. Este ejercicio permite la concentración en la actividad que se realiza. Los estudiantes se pueden ayudar en la corrección de los errores que se comentan y en caso de dudas pueden solicitar la ayuda del profesor. Mientras que los estudiantes se encuentran leyendo se debe realizar un inventario de errores para su posterior corrección siempre teniéndose en cuenta la gravedad de los mismos ya que los que provoquen un cambio en el significado del mensaje se le debe dar solución sin demora.

Otra posible forma de leer el texto es recomendándole a los alumnos que tomen la posición señalada en la actividad anterior, el profesor escribe en la pizarra los adverbios interrogativos: *Who?, Where?, What? When?* etc, además puede agregar palabras o frases como: *Sorry? Pardon? Would you mind to repeat, please?* Mientras que un estudiante lee, el otro lo puede interrumpir haciendo uso de unos de esos adverbios o frases, lo que permite que partes importantes de la oración sean repetidas. Heidenhanin (1998), refleja un ejercicio con características similares.

Se puede indicar además que lean del diálogo las partes que más le gustaron, siempre en voz alta y según el nivel del grupo y explicar el por qué es la parte más gustada.

Otra propuesta que se sugiere es que los estudiantes seleccionen, de varias opciones, la forma en que ellos desean leer. Estas opciones pueden ser: amorosa, enojados, contentos, dramática, poniéndole música a la letra, etc.

Hay muchas formas en las que un profesor de idioma puede hacer que sus estudiantes repitan el contenido del diálogo creando para ello un ambiente alegre, de regocijo, facilitando el aprendizaje y evitando la monotonía que tanto afecta a la buena asimilación del contenido.

Después de concluida este importante paso el profesor puede realizar una serie de ejercicios orales utilizando una pelota. Se sugieren preguntas y respuestas partiendo de interrogantes sencillas a más complejas en dependencia de lo que quiera comprobar, relacionadas o no del texto, más bien derivadas de este sin necesidad que los alumnos tengan que memorizar textualmente lo que en él aparece, pueden solicitarse también equivalentes del inglés al español o viceversa y frases o palabras sinónimas. Es bueno aclarar que esto debe ser del conocimiento del estudiante. Nunca hacerle una pregunta al alumno que se sepa que no está listo para responder. Hasta aquí el profesor puede optar por diferentes ejercicios que ayuden a la fijación y comprensión del contenido. También debe tener presente que las actividades que realice deben ser variadas, productivas y que respondan a las expectativas de los estudiantes. Entre otras actividades se proponen ejercicios de memorización y juegos lingüísticos.

III- Conclusión

En este paso de la clase los ejercicios que se deben realizar son los que se recomiendan en el cuarto nivel de asimilación del conocimiento según la opción del profesor, pero se sugiere que todos estén encaminados a desarrollar la expresión oral de los estudiantes.

Cada una de las propuestas puede ser adaptada a las necesidades de los estudiantes. Se ha observado la capacidad de los alumnos en la realización de estos ejercicios, partiendo siempre de tareas sencillas las que se profundizan a medida que se vayan cumpliendo los objetivos programados.

- **La conversación:** Esta es una actividad clave que debe estar presente en nuestras clases. Estas deben caracterizarse por la sencillez, la naturalidad y ser amenas. Se debe lograr que los estudiante se desinhiban y se muestren lo más natural posible. Cuando interpretan

algún personaje deben reflejar el temperamento, el carácter, los rasgos de personalidad que ellos consideren son los adecuados para el personaje que le corresponde, siempre haciendo uso de los conocimientos adquiridos durante el desarrollo de la actividad docente efectuada. Para ello se propone los juegos de roles. Esta actividad puede realizarse con argumentos libres, es decir, donde los estudiantes seleccionan el tema y lo desarrollan libremente o con argumentos orientados por el profesor, en este caso es el profesor quien selecciona el argumento dándole a los estudiantes las funciones comunicativas y dentro de éstas los componentes gramaticales que se quiere sistematizar, que se escoja una u otra variante está en dependencia del momento de la clase y del objetivo propuesto. Dentro de las conversaciones se proponen:

- **Las espontáneas:** se realizan en lugares donde las personas se encuentran por primera vez o ya se hayan conocido previamente. Se efectúan en hospitales, terminales, parques, etc. son muy apropiadas para lograr las improvisaciones de los alumnos. Ellos pueden interactuar sin la necesidad de que se les dé una información previa sobre el aspecto en que debe versar el intercambio. Este ejercicio debe ser bien concebido porque se debe tener presente el nivel alcanzado por los alumnos.
- **Las amistosas:** conversación que se establece entre personas que les unen cierto grado de afecto y están vinculadas por intereses comunes que traen consigo el intercambio de ideas y opiniones.
- **Las dirigidas:** son aquellas en las que los temas a tratar son seleccionados con antelación. En este caso es el profesor quien selecciona el argumento dándoles a los estudiantes las funciones comunicativas que deben tratar durante el desarrollo de la conversación. También se les puede entregar varias opciones para que ellos seleccionen las de su gusto.
- **El comentario:** se realiza a partir de la interpretación personal que el estudiante ofrece sobre un hecho que puede darse sobre la base de un planteamiento o suceso que el profesor haya llevado al aula o que hayan sido escogido por los propios estudiantes.

- **La discusión:** en este caso se sugiere la utilización del método de discusión en sus diferentes variantes adaptado al proceso de enseñanza aprendizaje de idioma inglés.

Los procedimientos para la puesta en práctica de este método son: fase preparatoria, fase de discusión y fase conclusiva.

- **Fase preparatoria** se determinan los objetivos y el contenido a debatir el profesor a partir del conocimiento que tiene de sus estudiantes y del texto o los textos que trabaje, puede llevar al aula una situación problemática o preguntas cuyas respuestas causen controversia e intercambio de ideas entre los alumnos, donde cada cual argumenta sus criterios desde su punto de vista; esto posibilita una mayor motivación en los estudiantes. En esta fase el profesor selecciona el tipo de discusión que se desarrollará y garantiza la preparación de los estudiantes.
- **Fase de discusión:** ésta, independientemente del tipo de discusión, transcurre en tres etapas: introducción donde se explican los objetivos y cómo se desarrollará la actividad, desarrollo, etapa fundamental de la discusión donde se analizan las opiniones, se dan criterios, etc.
- Fase conclusiva, en ella se realiza el resumen de lo analizado y se valora el desarrollo de la actividad y se evalúan los resultados del trabajo.

En la utilización de este método para la ejercitación no sólo se desarrolla la expresión oral si no también el aspecto de la educación formal ya que se cumple con la regla de escuchar bien lo que cada participante tiene que decir sin exaltación ni interrupción de las ideas y esto trae consigo aprendizaje.

- **Exposición:** se realiza a partir de un tema de interés y de utilidad para el auditorio del aula. Basado en los aspectos trabajados en clase, se le indica al estudiante que realice exposiciones del asunto en cuestión.
- **El debate:** en este caso se selecciona a un estudiante quien será el moderador de la actividad. Dentro de sus funciones debe estar la de plantear cual será el tema a debatir, señalando algunos de los elementos del mismo que propicie el desarrollo de la misma. También debe ir haciendo algunas anotaciones sobre los aspectos que considere interesantes y finalmente concluirla dando lectura a los elementos que

consideró de interés. Esta actividad requiere de una preparación previa. El tema puede ser llevado al aula por el profesor, pero sería mucho mejor dejar a la opción de los alumnos sobre el tema o aspectos que a ellos le gustaría debatir.

Se incluyen también las preguntas y respuestas, los juegos de roles y lingüísticos, entrevistas, entre otros.

Todos estos ejercicios se pueden realizar por equipos y es requisito indispensable que los temas que se trabajen sean del interés del grupo de estudiantes. No pueden existir temas impuestos por muy importantes que el profesor los vea. En todo momento debe existir una negociación profesor-alumno- grupo.

El profesor debe apoyar el trabajo que realizan los estudiantes, siempre como facilitador. Dado el caso que en los debates se planteen situaciones en las cuales el profesor no comparta el mismo criterio y si los estudiantes quieren que él participe en los mismos, plantea cual es su punto de vista, dando lugar a la profundización de análisis del tema que se trate, pero nunca imponiendo su opinión. Esta actitud será en lo adelante imitada por los alumnos cuando un compañero vierta un criterio con el que otros no estén de acuerdo.

Las condiciones del aula deben responder a las características que cada actividad requiere, aspecto este muy importante para que no se pierda la originalidad y la ambientación tan necesaria para que el aprendizaje se dé en un ambiente agradable y natural.

Assignment: Suggestion to reading

Siguiendo las orientaciones del método sugestopédico, se le sugiere al estudiante que debe leer el material que fue objeto de estudio al acostarse y recién se levante en la mañana. Esto no quiere decir en ningún momento que el profesor no deje indicado otro trabajo para que de forma independiente o en colectivo sea realizado por los estudiantes.

Writing of messages to Secret Friends

Se les informa a los alumnos que en su horario libre pueden redactar mensajes a los amigos secretos. Se sugiere que se usen diferentes medios y vías para la redacción de los mismos, pero siempre partiendo de ellos el mensaje a redactar, hasta tanto sean capaces de escribirlos por sí mismos. Se explica que los mensajes nunca pueden ser ni ofensivos ni demasiados largos.

En el resto de las clases del curso se trabaja la ejercitación total de la unidad, de forma integradora y para ello se recomiendan realizar ejercicios variados, fundamentalmente en grupos de dos, tres o cuatro estudiantes según las necesidades reales del aula. Los ejercicios no deben ser muy prolongados para evitar el agotamiento y si esto llegara a suceder se recomienda el uso de una técnica de animación que propicie la elevación de la motivación de los estudiantes.

Se sugiere el uso de juegos variados para ejercitar el contenido impartido. Ellos permiten la fijación, la sistematización en el uso del idioma, de forma agradable, amena y divertida, lo que hace posible que los estudiantes disfruten el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Todo ello provoca un efecto psicológico positivo en el sujeto que aprende, pues el proceso de enseñanza les permite romper con las barreras que hasta el momento han tenido con respecto al aprendizaje de una lengua extranjera, los convierte en el centro de la actividad, por tanto son los protagonistas de la acción académica.

El número de clases de ejercitación está en dependencia de las necesidades reales de los estudiantes y no del programa ya que éste puede ser adaptado a esas necesidades.

A modo de conclusiones se puede plantear que la alternativa metodológica para un aprendizaje desarrollador y acelerado del idioma inglés; parte de reconocer que el aprendizaje es una actividad social donde se asimilan los modos de actividad e interacción, pero considerando al alumno sujeto del proceso, por lo que se respetan sus necesidades y potencialidades, esto conlleva a personalizar al máximo el proceso de enseñanza – aprendizaje, se armoniza la actividad social con las individualidades. Se incrementa con el uso de diferentes métodos y técnicas la motivación del estudiante, rompiendo así con las barreras que aparecen en el aprendizaje de una lengua extranjera.

Esta alternativa se sustenta teóricamente en los presupuestos de la escuela Histórico Cultural específicamente en la concepción de enseñanza – aprendizaje desarrollador y en la concepción metodológica del aprendizaje acelerado.

3.5. Aspectos Metodológicos de la Investigación

En este apartado se hace una descripción de los aspectos metodológicos de la investigación precisando métodos, técnicas, tipo de procesamiento estadístico, así como la descripción de cada uno de los pasos de la investigación.

3.5.1. Tipo de investigación

La concepción de investigación que sustenta esta tesis, es la que se fundamenta en los postulados de la educación permanente, presentada por la UNESCO en el informe "Aprender a ser" y fundamentada filosófica, psicológica y pedagógicamente en las mejores tradiciones del pensamiento humanista. (Castellanos, 1998).

Esta perspectiva presupone que el investigador, que es el propio docente, pertrechado con el método científico como estrategia orientada a la producción de conocimientos transforme su realidad, parte de la exploración y problematización del contexto educativo y construye activamente el objeto de estudio, apoyándose en referentes prácticos y teórico-conceptuales.

Teniendo en cuenta estos referentes busca posibles respuestas alternativas, elabora hipótesis desde un marco concreto y desde la lógica dialéctica, y selecciona estrategias en correspondencia con la naturaleza viva y dinámica del fenómeno estudiado, aplica técnicas y procedimientos acordes a esta. De esta forma, el proceso investigativo deviene una espiral ascendente, colmada de avances y retrocesos, de caminos divergentes e imprevistos. (Castellanos, 1998).

Una vez recogida la información necesaria, la somete a una valoración cualitativa y cuantitativa en correspondencia siempre con determinado contexto histórico, tomando posición y comprometiéndose desde la teoría y desde la praxis transformadora. Ésta ha sido la lógica que se ha seguido en el presente trabajo de investigación.

Independientemente de que este trabajo se corresponde en su concepción con la fundamentación expresada anteriormente desde el punto de vista del método científico, la forma en que se concibió la investigación y se recogieron los datos es afín al diseño preexperimental de un grupo con pretest y posttest, explicados por Buendía. et al, (1998).

3.5.2. Antecedentes de la investigación.

Como se señala en la introducción de esta tesis, ha sido una preocupación de los profesores de idioma de la Universidad de Ciego de Ávila el hecho de que a pesar de que los estudiantes reciban a lo largo de su vida estudiantil una gran cantidad de horas clases de Inglés sin embargo continúan presentando serias dificultades en la expresión oral. Ésto provocó la inquietud por determinar las causas, de ahí que se analizaran una serie de investigaciones precedentes que se enumeran a continuación y que sirvieron de premisas a este trabajo.

El primer estudio se desarrolla en la Facultad de Ciencias Económicas en la carrera de Contabilidad y Finanzas. El autor de esta tesis a partir de un diagnóstico inicial realizado a los estudiantes para el ajuste pertinente a los programas docentes, se percata de las serias dificultades presentadas: los estudiantes no son capaces de utilizar los aspectos léxico-gramaticales en un contexto comunicativo oral, su pronunciación es deficiente y la articulación incorrecta que no permite descifrar el mensaje con claridad (Almanza, 2001).

Teniendo en cuenta estos resultados y los logros alcanzados por el autor en la enseñanza postgraduada de idioma inglés utilizando el método sugestopédico, elabora lo que llamó: “Alternativa metodológica para la enseñanza participativa de la lengua inglesa con fines específicos” (2001), para ser aplicado en los estudiantes del grupo de primer año de la mencionada carrera con se que trabajaba, se recogieron los datos utilizado diferentes técnicas y finalmente se compararon los resultados alcanzados por los estudiantes de este grupo con el otro grupo de este mismo año y carrera con el que se siguió trabajando de la forma tradicional.

Este estudio aunque no con un riguroso control de las variables, si demostró mejores resultados en los estudiantes en los cuales se utilizó la Alternativa metodológica para la enseñanza participativa de la lengua inglesa con fines específicos. Este fue el punto de partida para un segundo momento, cuyos resultados fueron utilizados para presentar la suficiencia investigativa.

En este caso se trabaja con 43 estudiantes de primer año de la carrera de Contabilidad y Finanzas, la selección de este grupo obedece a un interés del autor por ser este grupo donde él imparte clases.

La metodología seguida es un preexperimento con un grupo con la aplicación de un pretest y un posttest ya en estos momentos se elabora una escala tipo Likert solo que en este caso no es el propio sujeto el que selecciona uno de los 5 puntos de la escala sino que se aplican pruebas de comprobación del rendimiento escolar y éstas son evaluadas por los profesores utilizando la escala a la cual se le llamó escala valorativa analítico sintética, analítica porque permite constatar la presencia de las invariantes funcionales de la habilidad expresión oral en la ejecución de las acciones que le exigen las tareas de las pruebas de comprobación y sintética porque permite evaluar la ejecución como un todo a partir de la integración de las invariantes en su conjunto. (Brito, Castillo y Doménech, 1991).

Los resultados alcanzados en estos momentos y que fueron corroborados con la aplicación de otras técnicas, como la encuesta, las observaciones en clase, el registro de experiencia llamado la historia de los participantes y la composición, fueron:

- Un incremento de la calidad del desarrollo de las habilidades del idioma haciéndose más exitoso en la habilidad oral.
- La promoción de un elevado nivel de motivación.
- El desarrollo de la autovaloración y la autoestima.
- La pérdida de barreras psicológicas que afectaban el aprendizaje.
- La solidificación y cohesión de las relaciones interpersonales en el trabajo en grupo.

Las insuficiencias señaladas en la Suficiencia investigativa estuvieron centradas en la necesidad de aumentar la muestra y de aplicar el método de análisis de contenido al registro de experiencia “Historia de los Participantes” y las composiciones desarrolladas por los estudiantes.

Teniendo en cuenta las sugerencias se desarrolla un tercer momento en la investigación que a continuación se expone.

3.5.3. Población

Se trabajó con la totalidad de los estudiantes que reciben inglés como asignatura obligatoria perteneciente a los planes de estudios de las carreras de

Contabilidad y Finanzas, Turismo e Informática. Se seleccionan estas carreras porque es donde se encontraban trabajando los profesores con el entrenamiento requerido para desarrollar la alternativa metodológica que propone esta tesis, los estudiantes de estas carreras tienen características similares: elevada motivación profesional, marcado interés por el aprendizaje de idiomas y los índices académicos con los que entran de la enseñanza precedente son similares, son carreras en las que el corte de selección está por encima de los 95 puntos.

Por estas razones se trabaja con: 30 estudiantes en la carrera de Informática, 26 en Contabilidad y Finanzas y 29 en Turismo que hacen un total de 86, de ellos por causar baja o inasistencias reiteradas salieron de la muestra 5, por lo que las mediciones finales se le aplicaron a 81 estudiantes.

Este trabajo forma parte de una investigación más amplia que le da continuidad a esta tarea y por tanto investiga en los años superiores de la carrera cómo funciona el Programa Director como eje transversal.

3.5.4. Instrumento utilizado de recogida de datos

Para llevar a cabo las indagaciones empíricas y recoger los datos necesarios se emplearon diferentes técnicas e instrumentos de investigación en correspondencia con los indicadores que se establecen para medir el aprendizaje desarrollador de los estudiantes para ello se ha operacionalizado de esta variable a partir de los criterios de Castellanos Simons y otros 2001 que se muestran en el anexo 1.

Otros elementos que se miden en este trabajo están relacionados con la evaluación de la aplicación de la alternativa metodológica que se propone, para ellos se utiliza fundamentalmente la observación.

➤ **La observación.**

La observación como el registro sistemático, válido y confiable de comportamiento o conductas manifiestas (Hernández Sampieri, 1998) fue utilizado para valorar cómo se desarrolla la actividad docente con la aplicación de la alternativa metodológica propuesta.

Para la observación de clases, se siguieron los pasos que plantea Hernández Sampieri, por lo tanto se determinaron como unidades de observación las siguientes:

- 1- La motivación de los estudiantes durante la clase.
- 2- El objetivo de la clase.
- 3- Participación del estudiante.
- 4- Desempeño técnico metodológico del profesor.
- 5- ¿Cómo se introduce el nuevo contenido lingüístico en la clase?
- 6- Dominio del contenido de la clase por parte del profesor.
- 7- ¿Qué hace el profesor para lograr la sistematización de las habilidades lingüísticas que se trabajan en la clase?
- 8- ¿Cómo controla el profesor el proceso de aprendizaje de los estudiantes?
- 9- ¿El profesor evalúa al estudiante en la clase?
- 10- Evaluación final de la clase.**

Teniendo en cuenta estas unidades de observación se establecen las categorías y subcategorías a observar, (ver anexo 2).

Las observaciones se realizaron de forma directa, no participante, y los profesores del departamento de idiomas, que forman parte del proyecto de investigación: "Estrategia para el perfeccionamiento de la expresión oral y la escritura en la lengua inglesa", fueron los seleccionados para realizar las observaciones; por tener el entrenamiento necesario para desempeñar esta tarea, en cada caso se sitúan dos observadores para no introducir mayor cantidad de personal ajeno al grupo que podría provocar cambios en las actuaciones naturales, fundamentalmente de los estudiantes.

Se sigue la siguiente distribución temporal: se observaron un total de 10 clases en cada una de las carreras, distribuidas en los dos semestres, la primera clase de la segunda semana de cada mes.

Para calcular la confiabilidad entre los observadores (**Ao**) se utilizó la fórmula que proporciona Haynes (1978: 160), citado por Hernández Sampieri

$$Ao = \frac{Ia}{Ia + Id}$$

Donde “**la**” es el número total de acuerdos entre los observadores e “**ld**” es el número total de desacuerdos entre observadores. Un “Acuerdo” es definido como la codificación de una unidad de análisis en una misma categoría por distintos observadores (Hernández Sampieri. 1998: 313).

La confiabilidad entre los observadores se comportó como se registra en la siguiente tabla:

Tabla I: Análisis de la confiabilidad de la Observación.

No de Obs.	la	ld	Coefficiente de confiabilidad
1	40	7	0,85
2	38	9	0,80
3	45	2	0,95
4	47	0	1
5	47	0	1
6	46	1	0,97
7	47	0	1
8	47	0	1
9	46	1	0,97
10	47	0	1
11	47	0	1
12	47	0	1
13	40	7	0,85
14	45	2	0,95
15	45	2	0,95
16	40	7	0,85
17	45	2	0,95
18	40	7	0,85
19	38	9	0,80
20	45	2	0,95
21	47	0	1
22	45	2	0,95
23	38	9	0,80
24	45	2	0,95
25	38	9	0,80
26	46	1	0,97
27	47	0	1
28	47	0	1
29	47	0	1
30	47	0	1

Como puede observarse sólo en cuatro casos el coeficiente de confiabilidad estuvo por debajo de 0,85, valor que establece Hernández Sampieri como mínimo para aceptar, planteando que lo idóneo es no estar por debajo de 0,89. Por tal razón se consideran confiables los resultados de la observación a clase.

➤ La encuesta

La encuesta (ver cuestionario en anexo 3) que permitió conocer las opiniones e intereses de los estudiantes acerca de el proceso de enseñanza del inglés y sus preferencias con respecto a la clase de idiomas y a las habilidades que en ella se forman y desarrollan, algunas reflexiones metacognitivas, relaciones significativas entre los contenidos, vinculación entre los contenidos y la vida así

como para conocer la opinión con respecto a la metodología utilizada por el profesor.

➤ **Pruebas de comprobación del rendimiento escolar**

Para la evaluación del dominio de la habilidad de expresión oral en los estudiantes se utilizó las pruebas de comprobación del rendimiento escolar en tres plazos durante el curso escolar, a inicios (ver anexo 4) para tener un diagnóstico del nivel de entrada de los estudiantes por lo tanto se traza como objetivo: **Determinar el desarrollo alcanzado por los estudiantes en la expresión oral en idioma inglés durante los estudios realizados en la enseñanza Media Superior.**

El otro test se aplica al finalizar el primer semestre del curso (ver anexo 5) con un carácter parcial y tiene como objetivo: **Comprobar el desarrollo en la expresión oral alcanzada por los estudiantes en el idioma inglés.** Por último se aplica al finalizar el curso (ver anexo 6) con el mismo objetivo.

Para la elaboración del test se siguen los requisitos planteados por Buendía Eximan (1992), se selecciona las pruebas de respuesta libre, precisamente porque en esta clase de test el estudiante debe dar respuestas que exijan una elaboración personal.

En la preparación de las pruebas, como ya se ha planteado se siguieron los requisitos planteados por Buendía Eximan (1992), por tanto se les informó a los estudiantes cuáles eran los aspectos a tener en cuenta en la prueba, que además por tratarse de un test para determinar el nivel alcanzado en el desarrollo de la expresión oral como habilidad en el aprendizaje de una lengua extranjera, se realiza de forma oral y se le plantea por escrito las tareas a desarrollar, estas tareas se elaboraron de modo tal que el alumno no tergiversara su interpretación y que le ayudara a organizar sus conocimientos.

Para la calificación de este examen se parte de conocer que la objetividad puede estar afectada pues hay varios elementos que pueden poner en duda su fiabilidad, uno de ellos es el efecto de halo, por lo que se decidió que la evaluación no fuera realizada por el profesor que impartió la asignatura solo sino por un tribunal que estuvo formado por dos profesores más; para la evaluación por parte de este tribunal se utilizó una escala valorativa analítico - sintética, analítica (escala tipo Likert).

Otro elemento importante para la evaluación de la habilidad es tener en cuenta que una acción habrá devenido en habilidad si sus operaciones que constituyen invariantes funcionales son dominadas por el estudiante, para conocerlo es necesario establecer los indicadores del grado de dominio de las invariantes funcionales de la acción (Abdulina, 1986, Brito, 1991).

La aplicación de esta escala exige que se determinen las invariantes funcionales de esta habilidad. Es importante explicar para ganar mayor claridad que, como reconoce Brito, (1991), una acción puede transcurrir a través de diferentes operaciones; la habilidad no es otra cosa que el dominio de la acción, a partir de la sistematización de esta, ahora bien aquellas operaciones esenciales, e imprescindible para ejecutar una acción, constituyen sus invariantes funcionales.

La invariante funcional es un término teórico metodológico que ofrece la posibilidad de estudiar, con mayor objetividad, la acción y por tanto la habilidad. Las invariantes funcionales de una acción no dejan de ser operaciones y por lo tanto, dependen, en el plano inductor, de las tareas a las que responden.

Una operación puede ser invariante funcional de diferentes acciones esto implica que, en dependencia de los objetivos de la acción a la que esté subordinada, y a las condiciones del sujeto, así será la tarea a la que deba responder la invariante funcional; esto nos permite la sistematización de esas operaciones durante el proceso de enseñanza con la formulación de los objetivos y las tareas a través de las cuales se logran esos objetivos, entendiendo por tareas el objetivo, dado en condiciones determinadas (Brito, 1991: 2)

Una vez aclarados estos términos teóricos es necesario decir que para determinar las invariantes funcionales de la habilidad expresión oral se reunió el equipo de investigación y después de un minucioso trabajo de grupo, precedido por una búsqueda bibliográfica, fundamentalmente de trabajos de investigación que con anterioridad habían seguido este procedimiento como son los realizados por Carmenate Fuentes, 2001 y Quevedo Arnaiz, 2003, se decidió que estas invariantes son: pronunciación, entonación, fluidez y funciones comunicativas; teniendo en cuenta que no se trata de una segunda lengua sino de que los alumnos puedan comunicarse de forma aceptable en

una lengua extranjera y teniendo en consideración la norma cubana del habla (A. Jiménez, 1986).

Se realiza, a partir de aquí, la siguiente operacionalización de la habilidad expresión oral:

1. Pronunciación:

- ♣ Producción de fonemas consonánticos, vocálicos y diptongos
- ♣ Modo de articulación de consonantes oclusivas - alveolar, africada – palato alveolar, fricativa – labio dental, dental, alveolar y palato alveolar que no coinciden con la norma cubana

2. Entonación: Curva musical dada por:

- ♣ La actitud del hablante
- ♣ Tipo de oración que se utiliza
- ♣ Por el contexto en que se desarrolla

3. Fluidez:

- ♣ Acento tonal
- ♣ Enlaces
- ♣ Pausas

4. Funciones comunicativas:

- ♣ Aspectos léxico – semánticos, morfosintácticos y funcionales

Indicadores para calificar el desarrollo de la competencia comunicativa oral

I. Pronunciación:

a. Producción de fonemas consonánticos, vocálicos y diptongos

- ♣ Muy alto: producción con facilidad y sin la ayuda del profesor, de fonemas consonánticos, vocálicos y diptongos propios del idioma inglés y que no aparecen en la norma cubana.
- ♣ Alto: producción de algunos fonemas consonánticos, vocálicos y diptongos sin la ayuda del profesor, de fonemas consonánticos, vocálicos y diptongos propios del idioma inglés y que no aparecen en la norma cubana.
- ♣ Moderado: producción normal, con algún grado de dificultad, de algunos de los fonemas consonánticos, vocálicos y diptongos propios del idioma inglés y que no aparecen en la norma cubana.

- ♣ Bajo: producción por analogía de algunos de los fonemas consonánticos, vocálicos y diptongos propios del idioma inglés y que no aparecen en la norma cubana.
 - ♣ Muy bajo: producción incorrecta de los fonemas consonánticos, vocálicos y diptongos propios del idioma inglés.
- b. Modo de articulación oclusivas: alveolar, africada: palato alveolar, fricativa: labio dental, dental, alveolar y palato alveolar que no coinciden con la norma cubana.
- ♣ Muy alto: cuando los estudiantes son capaces de articular correctamente los fonemas oclusivos: alveolar, africada: palato alveolar, fricativa: labio dental, dental, alveolar y palato alveolar que no coinciden con la norma cubana.
 - ♣ Alto: cuando los estudiantes son capaces de articular los oclusivos: alveolar, africada: palato alveolar, fricativa: labio dental, dental, alveolar y palato alveolar que no coinciden con la norma cubana con cierto grado de independencia.
 - ♣ Moderado: cuando los estudiantes son capaces de articular algunos fonemas oclusivos: alveolar, africada: palato alveolar, fricativa: labio dental, dental, alveolar y palato alveolar que no coinciden con la norma cubana con algún grado de dificultad y con apoyo del profesor.
 - ♣ Bajo: cuando los estudiantes articulan sin diferenciar los fonemas oclusivos: alveolar, africada: palato alveolar, fricativa: labio dental, dental, alveolar y palato alveolar característicos del idioma inglés con los de la norma cubana.
 - ♣ Muy bajo: no se produce articulación correcta por lo que no se puede descifrar el mensaje correctamente.
- II. Entonación: curva musical dada por: la actitud del hablante, tipo de oración que se utiliza, por el contexto en que se desarrolla.
- ♣ Muy Alto: siempre se enfatiza la sílaba o frase deseada con la curva melódica apropiada, quedando claro la actitud del hablante, el tipo de oración que se utiliza y el contexto en que se desarrolla la comunicación oral por lo que el mensaje que se recibe es nítido.

- ♣ Alto: generalmente se enfatiza la sílaba o frase deseada con la curva melódica apropiada, hay claridad en la actitud del hablante, el tipo de oración que se utiliza y el contexto en que se desarrolla la comunicación oral por lo que el mensaje que se recibe es nítido.
- ♣ Moderado: la curva melódica generalmente es lineal por lo que el énfasis sobre la sílaba o frase deseada no es percibida con claridad aunque se logra distinguir la actitud del hablante, el tipo de oración que se utiliza y el contexto en que se desarrolla la comunicación oral.
- ♣ Bajo: la curva melódica es lineal por lo que el énfasis sobre la sílaba o frase deseada no es percibida.
- ♣ Muy Bajo: la curva melódica es inapropiada por lo que el mensaje recibido entorpece el significado.

III. Fluidez:

- ♣ Muy Alto: la comunicación oral se produce melódicamente sin mucho esfuerzo, se logra el acento tonal, los enlaces y las pausas requeridas, sin repeticiones o prolongaciones innecesarias.
- ♣ Alto: la comunicación oral se produce melódicamente sin mucho esfuerzo, se logra el acento tonal, los enlaces y las pausas requeridas, aunque aparecen breves repeticiones o prolongaciones innecesarias.
- ♣ Moderado: la comunicación oral es ocasionalmente vacilante, por algunas pausas inadecuadas, faltas de enlaces y repeticiones al agrupar las palabras.
- ♣ Bajo: la comunicación oral se torna vacilante, por constantes pausas inadecuadas y repeticiones al agrupar las palabras, no se realizan los enlaces por lo que la idea queda incompleta.
- ♣ Muy Bajo: la comunicación oral es muy lenta y fragmentaria, no hay precisión del acento tonal, las pausas son arbitrarias y no se realizan los enlaces por lo que no se produce el mensaje que se desea comunicar.

IV. Funciones comunicativas:

- ♣ Muy alto: los estudiantes expresan, con el vocabulario adecuado, sin omisiones o alteraciones en el significado y en las estructuras, sus ideas, sentimientos y creencias con claridad.
- ♣ Alto: los estudiantes expresan con el vocabulario adecuado, sin omisiones o alteraciones en el significado pero con algunas alteraciones en las estructuras, sus ideas, sentimientos y creencias.
- ♣ Moderado: los estudiantes expresan, con un reducido vocabulario y con alteraciones en el uso de las estructuras, pero sin afectar el significado, sus ideas, sentimientos y creencias.
- ♣ Bajo: los estudiantes no expresan con claridad sus ideas, sentimientos y creencias por falta del vocabulario adecuado, por el cambio en el uso de algunas estructuras, lo que en ocasiones afecta el significado del mensaje.
- ♣ Muy bajo: los estudiantes realizan un uso inadecuado del léxico y las estructuras a utilizar, lo que hace que se pierda el significado de las ideas que desean expresar o simplemente es incapaz de utilizarlas.

Para la evaluación del desarrollo de esta habilidad, una vez determinado el nivel alcanzado en cada invariante (parte analítica) se determina a partir de la escala que aparece a continuación, el dominio completo de la habilidad (parte sintética).

Muy Bajo (1 pto.) **Bajo** (2 ptos.), **Moderado** (3 ptos.), **Alto** (4ptos.) y **Muy Alto** (5 ptos)

MB – Cuando el estudiante tiene una comunicación oral muy lenta y fragmentaria, no hay precisión del acento tonal, las pausas son arbitrarias, su articulación es incorrecta y no se realizan los enlaces por lo que no se produce el mensaje que se desea comunicar.

B – Cuando el estudiante es capaz de utilizar algunos de los aspectos léxicos gramaticales estudiados con errores en la pronunciación y una inadecuada entonación en la expresión de sus ideas, por lo que su comunicación se hace lenta, incoherente y necesita niveles de ayuda.

M - Cuando el estudiante es capaz, de forma independiente, de comprender y expresar ideas utilizando sólo los aspectos léxico gramaticales estudiados con

una pronunciación y entonación que no es correcta pero que posibilita la comunicación con rapidez; o cuando el estudiante es capaz de comprender y expresar ideas utilizando los aspectos léxico gramaticales estudiados con una adecuada pronunciación y entonación, pero necesitando varios niveles de ayuda por lo que su comunicación es lenta.

A – Cuando el estudiante es capaz de comprender y expresar ideas utilizando los aspectos léxicos gramaticales estudiados con una correcta pronunciación y entonación, por lo que su comunicación se hace fluida pero lenta.

MA - Cuando el estudiante es capaz de comprender y expresar ideas utilizando el vocabulario adecuado sin omisiones o alteraciones en el significado y en las estructuras con una correcta pronunciación, entonación y fluidez por lo que su comunicación se hace rápida e independiente.

Los resultados de las pruebas de rendimiento escolar, inicial y final, que se evaluaron teniendo en cuenta la escala antes descrita se procesaron estadísticamente utilizando el programa estadístico SPSS 11. 5; se le aplicó la prueba T para dos muestras relacionadas, que cumplen una distribución normal, es importante destacar que se está trabajando con muestras grandes (la muestra inicial y final es mayor de 30). Esta prueba permite contrastar hipótesis referidas a la diferencia entre dos medias relacionadas, de manera que la hipótesis nula representa que no existen diferencias significativas entre las medias, mientras que la hipótesis alternativa deja ver que existen diferencias entre las medias, es decir que la media final es superior a la inicial.

El valor T se calcula mediante el estadígrafo siguiente:

$$T = \frac{\bar{Y}_D - \mu_D}{\sigma \bar{Y}_D} = \frac{\bar{Y}_D - \mu_D}{S_D / \sqrt{N}}$$

Una vez calculado con el paquete estadístico SPSS 11.5, si Sig es menor que $\frac{\alpha}{2} = 0,025$ se rechaza la hipótesis nula a un nivel de confianza de un 95%. Los resultados obtenidos se ilustran a través de diferentes gráficos, lo que permite apreciar con mayor nitidez las diferencias entre las medias y posibilitan un mejor análisis cualitativo de estos resultados.

Registro de experiencia “Historia de los participantes”

Se utilizó, además, un registro con las opiniones de los estudiantes durante el desarrollo del proceso educativo (anexo 7), esta técnica fue tomada de la experiencia llevada a cabo por el Centro Nacional de Educación Sexual con su programa "Mi Proyecto de Vida". Consiste en llevar un registro de las experiencias de los estudiantes durante el proceso educativo, en este registro ellos expresan sus sentimientos con respecto al proceso de una forma anónima y sin la presión del profesor, es decir, espontáneamente. Lo que permitió al investigador conocer qué criterios y qué vínculo emocional, así como qué valoraciones fueron asumiendo los estudiantes durante el proceso de enseñanza aprendizaje utilizando la alternativa metodológica para un aprendizaje acelerado.

➤ La composición

Otra técnica que permitió valorar las bondades de la alternativa metodológica, así como el conocimiento y la reflexión metacognitiva de los estudiantes fue la composición.

Los resultados obtenidos, en estas dos últimas técnicas fueron procesadas a través del método cualitativo análisis de contenido o análisis cualitativo de datos como lo reconoce Rodríguez Gómez y otros (2002). Es necesario aclarar que no se usa el análisis cualitativo de datos para el total de los datos recogidos durante la investigación sino solo para una parte de ellos según el objetivo que se persigue en esta investigación, es decir, este no es el método fundamental empleado sino que sólo permite auxiliarse de él para enriquecer las conclusiones a las que se arriban en esta investigación.

Existen diversos criterios acerca del análisis de contenido (Rodríguez Gómez y otros, 2002, Álvarez Valdivia, s/f), no existe un modo único y estandarizado de llevar a cabo el análisis cualitativo de los datos, sin embargo se pueden establecer regularidades, en este caso se sigue el esquema general propuesto por Miles y Hurbeman (1994), (citado por Rodríguez Gómez y otros, 2002); el cual plantea el esquema a través de tres tareas generales:

1. Reducción de datos,
2. presentación de datos o extracción

3. verificación de conclusiones.

Cada una de las tareas generales exige la realización de una serie de actividades.

1. Reducción de datos: consiste en la simplificación, el resumen, la selección de la información para que ésta sea manejable. En este caso se sigue el criterio de la reducción de datos anticipada (Miles y Huberman, 1994) pues se trata de analizar datos recogidos por el investigador expresamente para obtener la información que se quiere y no otra, se analizan los datos del registro de experiencia y de las composiciones realizadas por los estudiantes con el objetivo de obtener información acerca de cómo los estudiantes valoran el uso de la alternativa propuesta por el autor de esta tesis y cuáles fueron sus mecanismos de aprendizaje en el proceso docente educativo, es decir se está buscando también conocer el nivel de desarrollo del conocimiento metacognitivo y la reflexión metacognitiva.

1.1. Separación en unidades: existen diversos criterios para dividir la información en unidades (Rodríguez Gómez y otros, 2002), en este caso se utiliza el criterio conversacional pues es de interés de la investigación analizar la información aportada por cada uno de los sujetos, tanto en el registro de experiencia como en las composiciones desarrolladas por estos.

1.2. Identificación y Clasificación de Unidades: se trata de clasificar y codificar las unidades. La clasificación consiste en clasificar conceptualmente las unidades que son cubiertas por un mismo tópico y la codificación no es más “que la operación concreta por la que se asigna a cada unidad un indicativo (código) propio de la categoría en la que la consideramos incluida” (Rodríguez Gómez y otros 2002: 208).

En este caso las categorías y códigos establecidos son los siguientes:

Para la historia de los participantes:

Motivación: (MOTV) “...llamamos motivación al conjunto concatenado de procesos psíquicos (que implican la actividad nerviosa superior y reflejan la realidad objetiva a través de las condiciones internas de la personalidad) que conteniendo el papel activo y relativamente autónomo de la personalidad, y en su constante transformación y determinación recíprocas con la actividad

externa, sus objetos y estímulos, van dirigidos a satisfacer las necesidades del hombre y en consecuencia regulan la dirección (el objeto – meta) y la intensidad o activación del comportamiento, manifestándose como actividad motivada” (González Serra, 1995: 2)

Se reconoce también como motivación “como un estado que puede tener su origen en factores extrínsecos provenientes del medio en que se desarrolla el sujeto, pero una vez que el individuo valora positivamente el estímulo, desarrolla actitudes favorables hacia la meta y el deseo de actuar para conseguirla”, (Madrid Fernández, 1999: 71).

- ♣ Deseo de participar.
- ♣ Divertida.
- ♣ Amena.
- ♣ Atractiva.
- ♣ Motiva.
- ♣ Activa.
- ♣ Entretenidas.

Valor afectivo: (**VAFEC**) Expresión de cómo el objeto de análisis se relacionan con la satisfacción o insatisfacción de las necesidades del sujeto (González Maura y otros, 1995) y se expresa en agrado o desagrado. En este caso se refiere a cómo la alternativa metodológica propuesta desata en los estudiantes el conocimiento y desarrollo de las capacidades de valoración personal, expresada de forma positiva, negativa o ambivalente.

- ♣ Me gusta
- ♣ Agradable, agrado.
- ♣ Fascinante.
- ♣ Fenomenal.
- ♣ Interesante.
- ♣ Maravillosa.
- ♣ Emotividad.
- ♣ Nueva experiencia.

Aprendizaje: (**APRE**) El proceso dialéctico de apropiación de los contenidos y las formas de conocer, hacer, convivir y ser, construidos en la experiencia socio-histórica, en el cual se producen, como resultado de la actividad del individuo y de la interacción con otras personas, cambios relativamente duraderos y generalizables, que le permiten adaptarse a la realidad, transformándola y crecer como personalidad (D. Castellanos y otros, 2002: 24). En este caso se analiza cómo la alternativa metodológica contribuye al aprendizaje del sujeto.

- ♣ Auto-perfeccionamiento.
- ♣ Auto-desarrollo.
- ♣ Compromiso.
- ♣ Aprender.
- ♣ Instructivo.
- ♣ Mejor asimilación.
- ♣ Desarrollo de la expresión oral.
- ♣ Incremento del vocabulario en Inglés.
- ♣ Flexibilidad.
- ♣ Relación de significatividad en el contenido de aprendizaje.

Comunicación: (**COM**) Se entiende por comunicación el proceso de interacción entre los sujetos y grupo que intervienen en el proceso docente educativo, a través del cual se intercambia información, sentimientos, ideas, se produce una influencia mutua que trae como resultado una modificación de ambos.

- ♣ Relación con los compañeros de grupo.
- ♣ Conocer a los compañeros.
- ♣ Captar mensajes.
- ♣ Perder miedo a participar.
- ♣ Timidez para participar.
- ♣ Relación alumno profesor.
- ♣ Confianza.

Evaluación del profesor/a: (**EVAP**) Valorar el efecto educativo que produce en el alumnado el despliegue de sus capacidades pedagógicas, su emocionalidad, responsabilidad laboral y la naturaleza de sus relaciones interpersonales con el alumnado.

- ♣ El mejor sistema de enseñanza.
- ♣ Las clases son excelentes.
- ♣ Utilización de métodos para un mayor aprendizaje.
- ♣ La clase ha sido muy buena.
- ♣ La clase de hoy fue excelente.
- ♣ Nos hace posible prestar toda nuestra atención.
- ♣ Son más originales.

Para el análisis de los textos de las composiciones (las que se recogen en el anexo 8), además de las categorías establecidas anteriormente se plantea la siguiente:

Metacognición: (**MTCOG**) Son todos los procesos que le permiten al sujeto la toma de conciencia acerca de su propio proceso de cognición y la regulación de estos, resaltándose dos importantes elementos la reflexión y la regulación metacognitiva. En este caso se refiere a cómo el estudiante analiza los mecanismos que utiliza para aprender y además a la forma de valorar su aprendizaje.

- ♣ Escucho al profesor en la clase.
- ♣ Preguntar dudas en el vocabulario y su pronunciación.
- ♣ Leer en inglés.
- ♣ Usar diccionario
- ♣ Inferir significados por el contexto.
- ♣ Escuchar canciones en inglés.
- ♣ Practicar el idioma en diferentes contextos.
- ♣ Solicito ayuda.
- ♣ Utilización de cursos en formato electrónicos
- ♣ Realizar traducciones.
- ♣ Realización de repeticiones.

Todo este proceso de categorización y codificación de las unidades de análisis se ha desarrollado de forma inductiva, es decir al examinar los datos se reflexiona acerca del contenido de los mismos para determinar cada categoría y se ha utilizado más de un investigador para realizar el trabajo por separado y después realizar un proceso de triangulación hasta quedar las categorías definitivas.

Es importante destacar también que se han tenido en cuenta los requisitos para lograr una categorización confiable, estos son los planteados por Rodríguez Gómez y otros (2002):

- Exhaustividad de las categorías. Cualquier unidad debe poder ser ubicada en alguna de las categorías. Es decir, el sistema de categorías es capaz de cubrir todas las posibles unidades diferenciadas en los datos.
 - Exclusión mutua. Cada unidad se incluye en una sola categoría. Un segmento de texto diferenciado no puede pertenecer simultáneamente a más de una categoría.
 - Único principio clasificadorio. Las categorías deben estar elaboradas desde un único criterio de ordenación y clasificación.
- ((Rodríguez Gómez y otros 2002: 211).

2. Presentación de datos o extracción

El segundo momento se ordenan los datos a través de el uso de una tabla de doble entrada en una columna aparecen las informaciones recogidas y en la otra la categorización con los códigos establecidos para cada una de ellas esto permite establecer la frecuencia con que aparecen las categorías determinadas, utilizan los gráficos que permiten establecer determinadas relaciones.

3. Obtención de resultados y verificación de conclusiones.

Finalmente se arriban a conclusiones a partir de los objetivos propuestos, estableciendo las relaciones necesarias y suficientes con los elementos teóricos que se han valorado en la tesis, específicamente en cómo la alternativa realmente conduce a un mayor desarrollo de la expresión oral de los estudiantes y al mismo tiempo influye en el desarrollo integral del estudiante. Finalmente se verifican las conclusiones a través del establecimiento de un procedimiento de triangulación con el resto de las

técnicas de investigación aplicadas y según el análisis desarrollado por cada uno de los investigadores por separado.

Finalmente se decidió aplicar el método de criterio de expertos (L. Campistrous Pérez y C. Rizo Cabrera, 1998), para evaluar la alternativa metodológica que propone esta tesis. Se siguen los procedimientos que este método exige, determinando primero la competencia de los expertos; en este procedimiento se toma en cuenta la autovaloración del experto acerca de su competencia y de las fuentes que les permiten argumentar sus criterios. De esta forma este coeficiente se conforma a partir de otros dos:

- ♣ El K_c coeficiente de competencia del experto sobre el objeto de análisis, en este caso la alternativa metodológica que se propone, este se determina a partir de la autovaloración que hace el posible experto, (ver encuesta en el anexo 9). Para determinarlo se le pide al experto que valore su competencia sobre el problema en una escala de 0 a 10. En esta escala el 0 representa que el experto no tiene competencia alguna sobre el problema y el 10 representa que posee una información completa sobre el tema. De acuerdo a su propia autovaloración el experto sitúa su competencia en algún punto de esta escala y el resultado se multiplica por 0.1 para llevarlo a la escala de 0 a 1.

$$K_c = n(0,1)$$

Donde:

Kc: Coeficiente de Competencia del experto.

n: Rango seleccionado por el experto

- ♣ El k_a coeficiente de argumentación, se estima a partir del análisis del propio experto y el grado de fundamentación de sus criterios. Para determinar este coeficiente se le pide al experto que indique el grado de influencia (alto, medio, bajo) que tienen sus criterios en cada una de las fuentes, las respuestas dadas se valoran como aparecen en la tabla II.

Tabla II Valores de los grados de influencia de cada una de las fuentes.

Fuentes de argumentación	Grado de influencia de cada una de las fuentes sobre él		
	A (alto)	M (medio)	B (bajo)
Análisis teóricos realizados por él	0.3	0.2	0.1
Su propia experiencia	0.5	0.4	0.2
Trabajos de autores nacionales	0.05	0.05	0.05
Trabajos de autores extranjeros	0.05	0.05	0.05
Su conocimiento del estado del problema en el extranjero	0.05	0.05	0.05
Su intuición	0.05	0.05	0.05

La suma de los puntos obtenidos, a partir de las selecciones realizadas por el experto, es el valor del coeficiente k_a .

$$K_a = (n_1 + n_2 + n_3 + n_4 + n_5 + n_6)$$

Donde:

Ka: Coeficiente de Argumentación

n : Valor correspondiente a la fuente de argumentación (1 hasta 6)

Con estos datos se determina entonces el coeficiente k , como el promedio de los dos anteriores, es decir:

$$k = \frac{k_c + k_a}{2}$$

Donde:

K: Coeficiente de Competencia

Kc: Coeficiente de Conocimiento

Ka: Coeficiente de Argumentación

Posteriormente obtenido los resultados se valoran de la **manera siguiente:**

$0,8 \leq K \leq 1,0$ Coeficiente de Competencia Alto

$0,5 \leq K < 0,8$ Coeficiente de Competencia Medio

$K < 0,5$ Coeficiente de Competencia Bajo

El investigador debe utilizar para su consulta a expertos de competencia alta, no obstante puede valorar si utiliza expertos de competencia media en caso de

que el coeficiente de competencia promedio de todos los posibles expertos sea alto, pero nunca se utilizará expertos de competencia baja.

En este caso se encuestaron 14 especialistas de ellos sólo uno no alcanzó la competencia alta el cual fue desechado (ver anexo 10). La relación nominal de los expertos seleccionados que tuvieron la responsabilidad de evaluar la alternativa metodológica propuesta en esta tesis, aparece en el anexo 11.

3.4.5. Conclusiones del capítulo

En este capítulo se ha analizado, en primer lugar la alternativa metodológica que se propone para perfeccionar la expresión oral de los estudiantes, estableciéndose su marco conceptual que se centra en la concepción Histórico Cultural acerca del aprendizaje desarrollador y tomando los elementos más significativos del aprendizaje acelerado de la lengua inglesa. Se describe paso a paso la alternativa que se propone, detallando cada uno de sus momentos y los elementos que la caracterizan.

La alternativa metodológica que está proponiendo el autor organiza el proceso para que los estudiantes puedan interactuar entre sí atendiendo a su nivel de desarrollo actual y potencial, lo que exige la resolución de tareas que deben caracterizarse por propender a exigencias mayores; por último se debe alcanzar el comprometimiento del alumno con el proceso como sujeto activo de este.

Como se ha planteado en este capítulo la alternativa se caracteriza por:

- ◆ Partir de las necesidades básicas de aprendizaje de los educandos, teniendo en cuenta sus características individuales, su desarrollo actual y potencial y las condiciones en las que vive y se desarrolla.
- ◆ Centralizarse en el alumno(a) promoviendo la construcción personalizada de los conocimientos.
- ◆ El predominio de la comunicación y el intercambio de saberes.
- ◆ Destacar el papel del grupo en el aprendizaje, garantizando un clima emocional favorable en el aula.
- ◆ Concebir a los estudiantes como sujetos activos del proceso que participan en la construcción de sus saberes.

- ◆ Romper esquemas y hábitos de trabajo directivos, autoritarios por parte del profesor, para asumir la función de estimular la tarea grupal e individual, brindar a los estudiantes la posibilidad de la libre elección de la actividad de estudio, dándole variantes para esta, así como un lugar en el colectivo, estimula sus posibilidades creativas, descubre y estimula sus potencialidades, desarrolla la independencia, eleva la responsabilidad por el producto de su trabajo, por sus acciones y conductas.

También en este capítulo se analiza la metodología desarrollada en la investigación destacándose las explicaciones de los métodos y técnicas utilizados, así como el procesamiento que se sigue en cada caso para poder inferir conclusiones a partir del análisis de los resultados de cada técnica o instrumento aplicado.

CAPITULO IV: EVALUACIÓN DE LA ALTERNATIVA METODOLÓGICA PARA EL APRENDIZAJE DESARROLLADOR Y ACELERADO DE LA LENGUA INGLESA

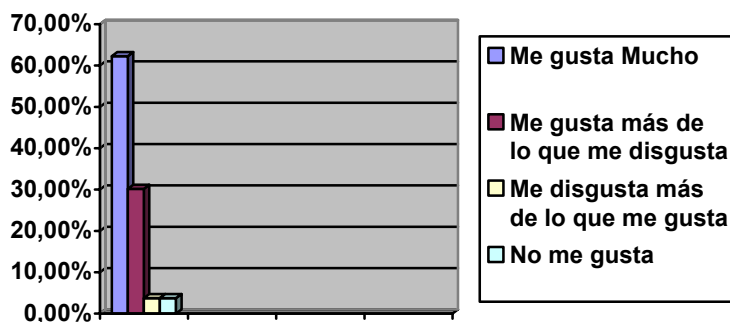
En este capítulo se recoge la comprobación empírica de la alternativa metodológica para el aprendizaje desarrollador y acelerado de la lengua inglesa. Para ello se realiza un análisis cuantitativo y cualitativo de los resultados alcanzados en cada uno de los métodos e instrumentos aplicados.

Los resultados de la encuesta permitieron conocer que en general los estudiantes que forman parte de la muestra se encuentran motivados por la asignatura Inglés, el 62,26% de los encuestados manifestó que la asignatura le gusta mucho y el 30,18% que le gusta más de lo que le disgusta, mientras que solo el 3,77% considera que le disgusta más de lo que le gusta, y ese mismo porcentaje reconoce abiertamente que no le gusta, como se puede apreciar en la gráfica de barras I.

El hecho de que la mayoría de los estudiantes que forman parte de la muestra se sientan motivados por la asignatura es una fortaleza que logra la aplicación de la alternativa que se propone, si tenemos en cuenta que la motivación por aprender estimula, mantiene al estudiante en una posición activa con respecto al proceso de enseñanza aprendizaje y le da una dirección a este proceso. Todo ello condiciona que el aprendizaje sea asumido como expresión de una actividad permanente de autoperfeccionamiento.

Gráfica I

“Nivel de preferencia por la asignatura Inglés”



Cuando se le pregunta a los estudiantes para qué le ha servido lo que han aprendido en las clases de inglés, el 90.56% plantea que para comunicarse, lo que corrobora que se logra el enfoque comunicativo presente en la alternativa utilizada, el 66,03% que para leer, el 39,62% para intercambiar correspondencia y el 50,94% para acceder a programas de computación, mientras que el 9,43% consideran que también la asignatura les ha servido para otros aspectos como son: traducir, ampliar su cultura y entender canciones y películas, aunque en estos casos los porcentajes no son significativos dado a que se mueven entre el 1,88% y el 3,77%. Estos resultados se aprecian en la gráfica II.

Gráfica II



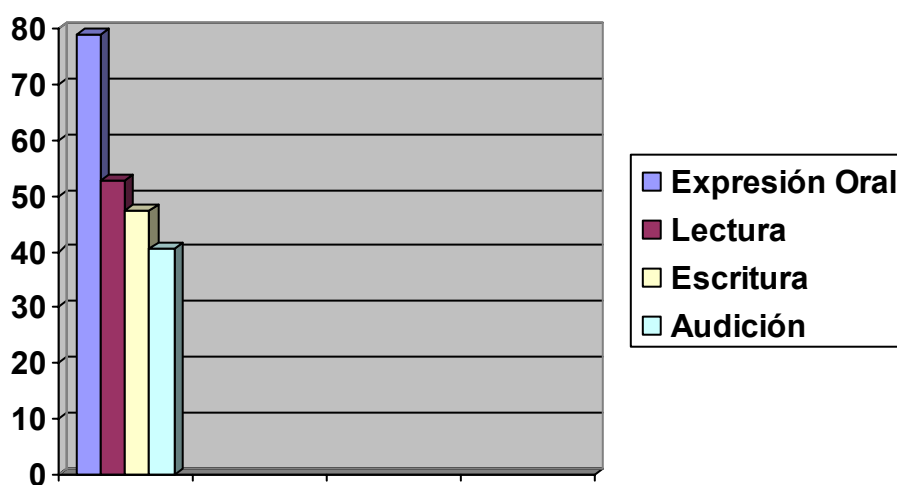
Respecto a las habilidades que consideran más productivas desarrollar para su futura actividad profesional se señalan, en primer lugar, como lo muestra la gráfica III, la expresión oral en un 92,45%, en segundo lugar la audición con un 77,35%, mientras que en tercer lugar, con un 52,83% se refieren a la lectura y por último la escritura con un 50,94%.

Si se analizan los resultados de estas dos últimas preguntas se puede asegurar que se produce una estrecha relación entre lo que se ha logrado alcanzar con la alternativa, es decir, una mejor expresión oral en idioma inglés y la percepción que tiene los alumnos de que esta resulta ser la habilidad más productiva a desarrollar en la clase de inglés, lo que permite inferir que se ha logrado una significatividad en el aprendizaje. El estudiante no solo está

consciente de la necesidad de la habilidad de la expresión oral para poder desarrollarse como profesional (componente cognitivo) sino que además hay una implicación emocional y motivacional (componente afectivo).

En otras palabras se ha logrado aprender significativamente, es decir, con una intención: dar un sentido personal a lo aprendido.

Gráfica III
“Habilidades que son más productivas desarrollar para la futura actividad profesional”

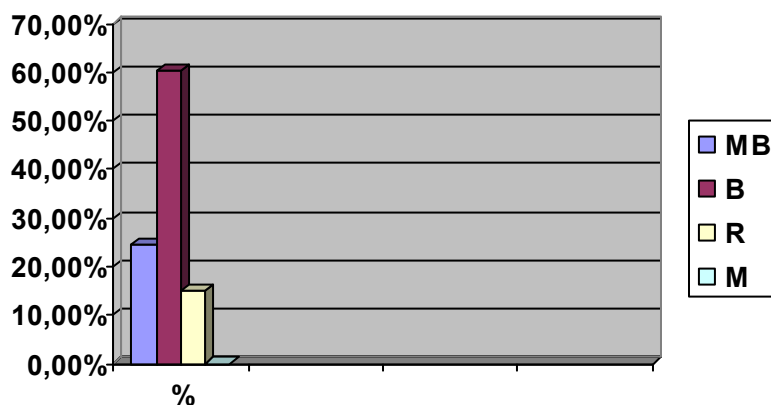


En la interrogante que se refiere a la evaluación del desarrollo alcanzado por los estudiantes en estas habilidades del idioma, los resultados son los siguientes: el 24,52% consideran que han alcanzado un muy buen desarrollo de las habilidades de idioma, el 60,37% lo cataloga como bueno mientras que el 15,09% lo valora de regular y no se registran evaluaciones de mal, como puede ser apreciado en la gráfica IV.

Estos resultados en gran medida se corresponden con los alcanzados en las pruebas de rendimiento escolar, que se analizan más adelante en este capítulo. Lo alcanzado es una muestra más de que realmente se logró una plena unidad entre lo afectivo y lo cognitivo en el proceso de enseñanza – aprendizaje, como se ha planteado anteriormente, el aprendizaje alcanzado por los estudiantes ha sido realmente significativo y motivado.

Gráfica IV

“Evaluación realizada por los estudiantes sobre el desarrollo de sus habilidades en el idioma Inglés”

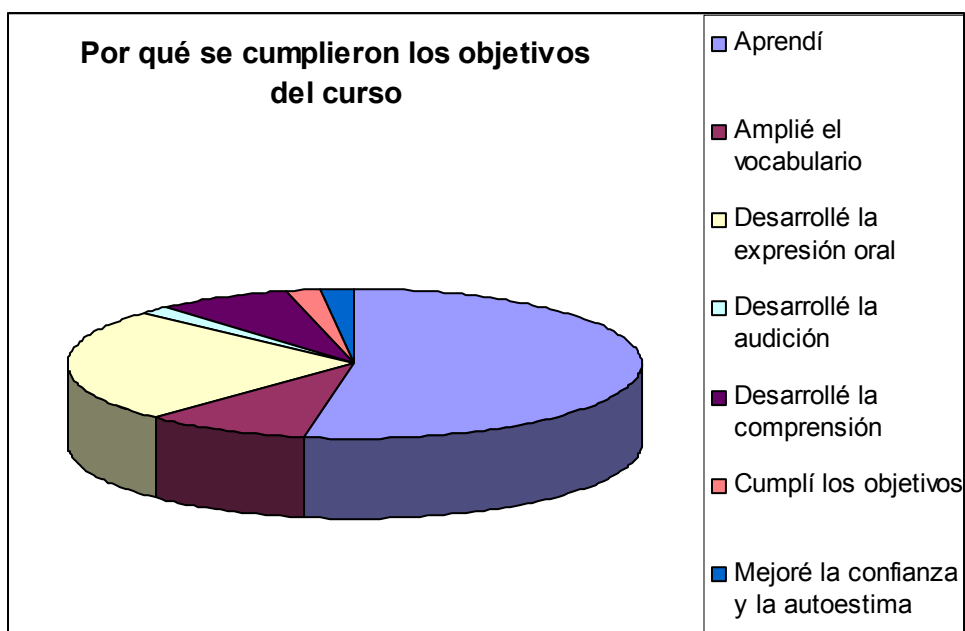


Con respecto a lo que más les ha gustado de la clase de inglés, el 64,4% de los estudiantes plantean que en sentido general el método utilizado por el profesor les gusta, el 51,02% se refiere al aspecto motivacional de la clase como algo relevante, el 20,18% destacan las relaciones interpersonales creadas en el grupo entre sí y con el profesor, el 43.9% resaltan la posibilidad que tienen de participar y de esta forma rompen con la barrera del miedo escénico.

Entre los aspectos que menos les han gustado de las clases de idioma se señala como más significativo (15,09%) la falta de bibliografía adecuada y las pocas horas dedicadas a la asignatura (9,43%).

El comprometimiento individual con el proceso es un elemento que se tiene en cuenta en la alternativa que se propone, de ahí que se trabaje porque los estudiantes asuman sus propios objetivos en el proceso de enseñanza aprendizaje, cuando se les interroga acerca del cumplimiento de estos objetivos el 88,88% manifestaron haber cumplido los objetivos que se trazaron y argumentan esta afirmación diciendo que aprendieron, que desarrollaron su expresión oral, que ampliaron su vocabulario, desarrollaron su comprensión, audición y que mejoraron la confianza en sí mismo y su autoestima, como puede apreciarse en la gráfica V.

Gráfica V



Los resultados que aquí se valoran, también son una muestra de cómo los estudiantes se implican en el proceso, son conscientes de sus posibilidades y potencialidades, son capaces de valorarlas y reflexionar acerca de lo que lograron y de esta manera regular su comportamiento con respecto a la apropiación de estas habilidades, lo que permite afirmar que ha habido reflexión y regulación metacognitiva.

Han sido capaces además, de analizar y tomar conciencia de su proceso de aprendizaje, esto les permite tomar decisiones sobre las estrategias a seguir y la forma de enfrentarse al nuevo conocimiento, lo que queda demostrado en el siguiente análisis donde; el 11,11% plantea no haber alcanzado los objetivos propuestos y señalan como razones las siguientes:

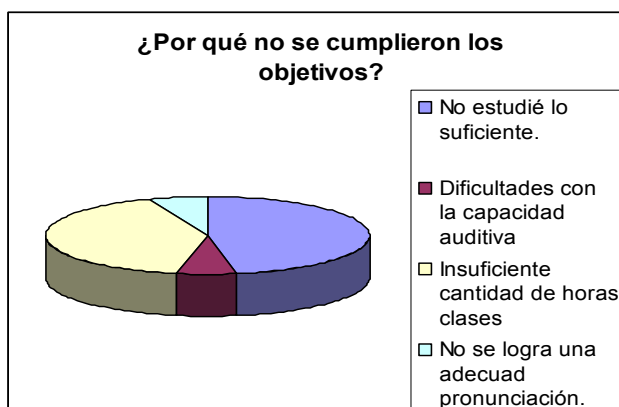
- ♣ consideran que la cantidad de horas clases son insuficientes,
- ♣ que presentan problemas auditivos,
- ♣ no logran una adecuada pronunciación y
- ♣ que no estudiaron lo debido

Todo esto se aprecia en la gráfica VI. A juicio del autor de esta tesis algunos de los estudiantes fueron muy exigentes consigo mismo a la hora de valorar el

cumplimiento de sus objetivos, algo que queda demostrado en la prueba de comprobación del rendimiento escolar que se aplicó al finalizar el curso y que más adelante serán analizados sus resultados.

Además es bueno señalar que no buscan justificar las causas de su supuesto fracaso, más bien en la mayoría de las razones (excepto en una) se reflexiona acerca de sus dificultades.

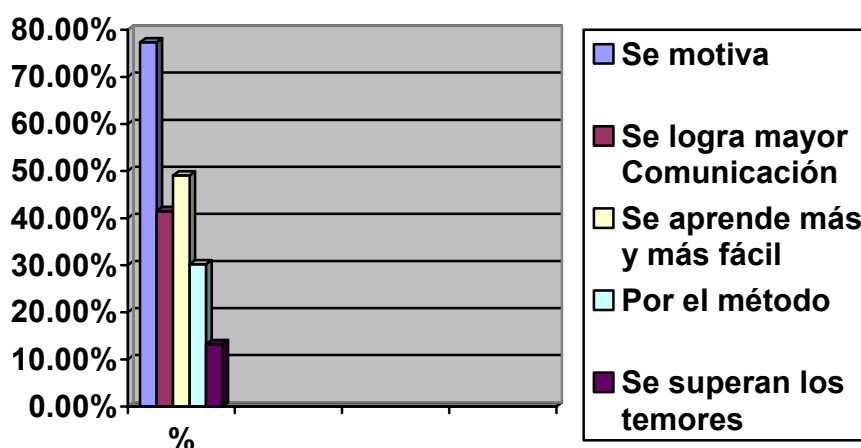
Gráfica VI



Cuando se interroga a los estudiantes acerca de los problemas que se han presentado en el proceso enseñanza-aprendizaje del inglés durante el curso, se hace referencia a la falta de base material de estudio y a la cantidad insuficiente de horas clases como los problemas más representativos, el 30,6% y el 5,66% respectivamente.

El 100% de los estudiantes reconocen que la alternativa metodológica para un aprendizaje desarrollador y acelerado del idioma inglés, propició un incremento de su aprendizaje, fundamentando que esto se logra porque hay una mayor motivación (77,35%), se logra una mayor comunicación (41,5%) el aprendizaje es más efectivo y se alcanza con mayor facilidad (49,05%), por el método empleado (30,18%) y por último resaltan que se superan los temores (13,20%), como se aprecia en la gráfica VII.

Gráfica VII



El registro de experiencia de los alumnos, “Historia de los participantes” permitió una retroalimentación sistemática y cualitativa del proceso de enseñanza aprendizaje a partir de la opinión de los estudiantes. Se recogieron 283 opiniones durante todo el curso, todos los estudiantes participaron aunque se debe señalar que unos fueron más activos que otros. Estos resultados fueron evaluados utilizando el método de análisis cualitativo de los datos o análisis de contenido, como se señala en el capítulo II de esta tesis.

Una vez realizado el análisis de dichas opiniones se obtuvieron datos que se relacionan con la frecuencia con que aparecen expuestas las diferentes categorías determinadas: motivación, valor afectivo, aprendizaje, comunicación, evaluación del profesor y metacognición.

En la siguiente tabla, se dan a conocer los resultados detectados en cada una de estas categorías:

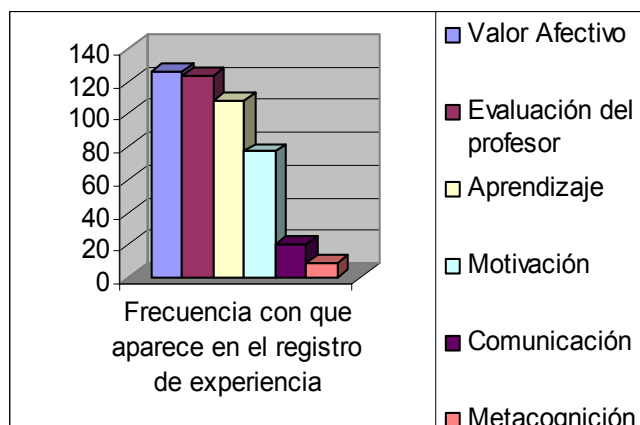
Tabla III: Frecuencia con que aparecen las categorías en el registro de experiencia

Categorías	Frecuencia con que aparece en el registro de experiencia	%
Motivación	77	27,02%
Valor Afectivo	126	44,52%
Aprendizaje	108	42,68%
Comunicación	21	7,42%
Evaluación del Profesor	124	43,81%
Metacognición	9	3,18%

La gráfica siguiente muestra el orden jerárquico en el que se muestran las categorías descrita en la tabla anterior.

Gráfica VIII

“Frecuencia con que aparecen las categorías en el registro de experiencia”



Lo más relevante en las opiniones emitidas por los estudiantes es el elevado vínculo emocional que se produce con el empleo de la alternativa, es decir, se refiere a cómo la alternativa metodológica propuesta se vincula con la satisfacción e insatisfacción de sus necesidades, expresado de forma positiva, negativa o ambivalente.

Claro está que en este caso las expresiones han estado en un 100% vinculada con valores positivos como se muestra a continuación.

- *"Las clases son diferentes a todas las demás y eso la hace especial, aunque no domine muy bien el inglés espero poder hacerlo. Felicidades".*
- *"En esta clase personalmente me he sentido muy bien, es lo de la pelota, una idea muy emotiva. Felicidades".*
- *"Me gustan este tipo de clases. En otras ocasiones me han impartido clases de inglés en otra forma, pero de esta forma me agrada más".*
- *" Me gusta aprender de esta manera".*
- *"Me agrada mucho la forma en que se desarrolla la clase."*
- *"...nunca me había sentido tan bien. Me gustan los métodos y me siento como familia y en casa".*

- ***"La clase realmente fue de mi agrado, cada día continúan siendo más encantadoras y a la vez interesantes."***
- ***"Sigue siendo inglés una de mis preferidas. Me encanta esta manera de dar clases y quisiera que se mantuvieran así."***

El hecho de que se logre un elevado vínculo emocional de los estudiantes durante el proceso de enseñanza aprendizaje denota que se logra un sentido personal en el proceso de aprendizaje es decir que se produce una significatividad afectiva, el estudiante aprende en condiciones de agrado, favorable y sus necesidades se satisfacen durante el proceso de aprendizaje. Esto favorece que en el aprendizaje el conocimiento se vaya construyendo de manera personal, individual y expresa la intención de dar un sentido personal o significado a aquello que se aprende, como se ha apreciado también en el resultado de la encuesta.

La evaluación del profesor/a es la segunda categoría en el orden jerárquico. En este caso se analiza el efecto educativo que produce en el alumnado el despliegue de las capacidades pedagógicas, su emocionalidad, responsabilidad laboral y la naturaleza de sus relaciones interpersonales con el alumnado, lo que constituyen elementos esenciales para propiciar un aprendizaje desarrollador en condiciones muy favorable desde el punto de vista afectivo, lo que posibilita también que este sea más rápido como se plantea en la encuesta por parte del 49,05% del estudiantado.

Algunas de las opiniones que ilustran la presencia de esta categoría son las siguientes:

- ***"La forma en que usted nos enseña cada lección, nos hace posible prestar toda nuestra atención y captamos con gran rapidez el mensaje. Para no dar rodeos, es especial la clase"***.
- ***"Como siempre, nada de decepciones en esta clase, usted siempre creativo para ayudarnos a atender la clase con más práctica, o sea, como en la vida real se nos presenta. Muchas gracias por ese esfuerzo que usted realiza por el aprendizaje de nosotros"***.

- ***“Es muy buena la comunicación suya con nosotros, sabe enseñarnos de una forma amena y divertida, su método es muy bueno y muy instructivo”.***
- ***“Pienso que es el mejor sistema de enseñanza que he tenido en mi vida de estudiante, porque es creativa, emotiva y se aprende mucho”.***
- ***“Teacher gracias por sus clases, son muy agradables y entretenidas. Su método de clase es capaz de llamarle a uno la atención, aunque esté preocupado por otro motivo. Continúe así con sus clases que logrará grandes éxitos”.***
- ***“Yo pienso que hasta el momento he mejorado bastante el idioma inglés gracias a su atención, su paciencia y su manera tan especial de impartir las clases. Usted me ha dado seguridad y me ha hecho comprender que siempre se puede, ojalá siempre hubiese tenido un profesor como usted”.***
- ***“En este tiempo siento que mis conocimientos de English han aumentado y todo a gracias a usted y su forma tan interesante de dar las clases. Pienso que yo no haya sido la única en aprender. Gracias”.***
- ***“Van siendo muy buenas las clases hasta ahora y espero que sigan así. Me gustaría si se pudiera tener una mayor ejercitación con grabaciones, de música (canciones) o videos”.***
- ***“De veras me siento muy bien en el transcurso de sus clases. En los años anteriores, en los turnos de inglés no aprendía nada. Pero hoy gracias a su método de dar clases he aprendido mucho”.***
- ***“La clase se imparten con muy buena didáctica y hemos visto que el trabajo en equipo ha dado muy buenos resultados”.***
- ***“Yo opino que las clases de inglés son las mejores, pues el profesor nos llega con facilidad y al menos yo lo entiendo perfectamente. Además el profe es una excelente persona”.***
- ***“En este semestre nos enfrentamos a una nueva forma de aprendizaje y creo que es muy positiva esta experiencia aunque por parte de los alumnos debe existir un mayor interés a la hora de participar y aprender”.***

- ***“Las clases fueron buenas, activas y motivadas. Considero muy buena la idea de que en la clase el alumno fuera el protagonista. Fueron clases prácticas y no reproductivas, entiéndese con esto último que el profesor venga al aula no a dar una disertación del idioma, sino que el alumno participe activamente”.***
- ***“Creo que estas han sido las mejores clases de inglés que he recibido y con las que más me he aprendido. Usted profe, nos ha demostrado mucho amor y dedicación, comparto el criterio con el grupo de que es una persona excelente y deseo que si no nos vuelve a dar clases encuentre otros alumnos que lo estimen y respeten tanto como nosotros”.***
- ***“Las clases que he recibido de inglés han sido muy diferentes y eso me gusta porque tienes formas nuevas de aprender el idioma que te gusta. El profesor la ha impartido con mucho cariño, se dedicó mucho a nosotros, nos hizo sentir que él era un alumno más dentro del grupo y eso te da confianza y motivos para lograr tus metas. Su forma de impartir las clases fueron maravillosas, entretenidas, quiero que siga como es para que siempre encuentre el respeto, el cariño y la admiración que causó en nosotros”.***

Como puede apreciarse en las opiniones anteriores no sólo se trata de que el estudiante valore positivamente el actuar del profesor/a en el proceso docente educativo, sino que se muestra un compromiso con este y con su aprendizaje que se ha logrado a partir de desarrollar un estilo de dirección no directivo, esto propicia una adecuada comunicación profesor/a alumno/a y entre los miembros del grupo, lo que favorece cada vez más la confianza en sí mismo y que se rompan las barreras psicológicas que pueden generarse dentro del proceso como se reconoce en este caso: ***“El profesor la ha impartido con mucho cariño, se dedicó mucho a nosotros, nos hizo sentir que él era un alumno más dentro del grupo y eso te da confianza y motivos para lograr tus metas”.***

Lo anterior demuestra que se cumple con la función orientadora del profesor/a que debe propiciar que los/las estudiantes se conozcan a sí mismo, a los demás, al medio en el que se están desarrollando y logren competencias para

tomar decisiones, que sepan autodeterminarse y proyectar su vida futura, por lo que se puede afirmar que no solo se trata de que se facilite el aprendizaje de nuevos conocimientos hábitos y habilidades sino que se propicie un desarrollo creciente de la personalidad del sujeto o los sujetos con los que se trabaja.

Esto permite que los estudiantes aprendan a valorar el proceso y sus posibilidades dentro de él, como se puede ver en algunas de las opiniones de los/las estudiantes, donde hacen sugerencias sobre cómo mejorar el proceso de enseñanza aprendizaje: *“Me gustaría si se pudiera tener una mayor ejercitación con grabaciones, de música (canciones) o videos”*; lo que denota también un alto compromiso con el proceso de enseñanza aprendizaje.

Finalmente se demuestra que la alternativa metodológica cumple con uno de los principios técnicos que sustenta la Sugestopedia para romper las barreras del aprendizaje y crear un ambiente apropiado en un aula y que está relacionado específicamente con la autoridad del profesor, que se logra a partir del prestigio que este alcanza con su no directividad y respeto por el alumnado y que por supuesto facilita crear una atmósfera de confianza dentro del proceso de enseñanza aprendizaje que propicia, en gran medida, el cumplimiento de las metas propuestas.

A manera de conclusión se puede señalar que el modelo de actuación que asume el/la profesor/a en la alternativa metodológica que se propone en esta tesis garantiza que la situación de enseñanza aprendizaje se convierta en un espacio activo e interactivo de aprendizaje y por tanto se creen las condiciones que facilitan que el estudiantado tenga acceso a nuevos niveles de desarrollo.

El aprendizaje constituye la tercera categoría que aparece en el registro de experiencia, siguiendo el orden jerárquico. Como se señala en el capítulo anterior, se trata de valorar cómo los estudiantes expresan en el registro de experiencia que se han apropiado de conocimientos, han aprendido a hacer, a convivir y ser.

En el registro de experiencia (anexo 7) se aprecia fundamentalmente el aprendizaje en el orden cognoscitivo, es decir, que se han apropiado de conocimiento y habilidades en el idioma, *“he aprendido a escribir nuevas frases que no dominaba”, “...siempre se aprende mucho”, “...desarrollamos la comprensión auditiva”, “se realizan numerosos ejercicios que nos ayudan a hablar, escribir y entender mejor el inglés”, “son muy instructivas y lo mejor, nos permite desarrollarnos oralmente, pues desarrollamos fuertemente la comunicación”*.

Queda claro en estos fragmentos que los/as estudiantes reconocen el desarrollo alcanzado en las habilidades del idioma, aspecto que se demuestra con creces en los resultados de la prueba de comprobación de rendimiento escolar, pero no sólo se aprecia este incremento en los conocimientos acerca del idioma sino como son capaces de valorar el desarrollo alcanzado por sus colegas *“...en las clases de English veo que todos mis compañeros han mejorado considerablemente”*.

También valoran el proceso de enseñanza aprendizaje en sentido general destacando el desarrollo alcanzado en el cumplimiento de sus metas y sus proyecciones futuras como se aprecia en los siguientes comentarios: *“...a través de la práctica corregimos nuestros errores y aprendimos de los demás. A parte de la calidad de las clases quisiera elogiar la admirable ética que tuvo el teacher para corregirnos cuando cometimos algún error, es eso indispensable para el pleno desarrollo de un estudiante”, “He sentido un gran paso de avance en el aprendizaje de English, pero al mismo tiempo pienso que aún me queda un gran camino que recorrer y confío que con estas clases pueda llegar al final de un camino”*.

Esto demuestra la presencia de un desarrollo en el ámbito metacognitivo de los estudiantes y no sólo en su componente reflexivo sino también en el regulativo. La motivación ha sido un elemento clave en la alternativa metodológica, es la que garantiza el éxito de ella, claro está que en todos los elementos analizados anteriormente está presente de una manera implícita, no es posible que el estudiante haga las valoraciones que hasta aquí se han analizado sin estar

motivados por el proceso de enseñanza aprendizaje, no es posible que se demuestre ese vínculo emocional con el proceso si no hay una fuerte motivación, toda actuación del sujeto se produce gracias a la motivación, no existe actividad inmotivada, pero en este caso es de interés del autor de esta tesis demostrar que esta motivación está provocada por la alternativa metodológica.

Por esa razón se asume en el análisis cualitativo de los datos que la categoría motivación está presente cuando el estudiante de forma directa y explícita reconoce sentirse atraído por la actividad, desea participar, le parece divertido, etc., como se aprecia en la categorización desarrollada en el capítulo anterior. Este análisis permitió situar a la motivación en la cuarta posición en la frecuencia de aparición dentro del registro de experiencia y se observa en los siguientes comentarios:

- ♣ ***“La clase no fue con presión, fue por tanto amena, relajada y muy buena”.***
- ♣ ***“La clase estuvo “wonderful”, muy movida y alegre”.***
- ♣ ***“La clase es muy entretenida, instructiva y dinámica por lo que considero que es muy agradable”.***
- ♣ ***“...me agradaron los juegos y actividades porque me motivaban más”.***
- ♣ ***“La clase de hoy fue extremadamente interesante y amena. Los refranes, trabalenguas y adivinanzas la hacen muy dinámicas y aportan nuevos elementos al vocabulario”.***
- ♣ ***“Sus clases han motivado el interés de todo el grupo”.***

Es evidente en las anteriores afirmaciones de los/las estudiantes que la motivación está presente, como también lo está en las composiciones desarrolladas por ellos, (que también fueron valorados sus resultados con el método de análisis de contenido) donde se reconoce de forma directa cómo la metodología empleada en las clases la convirtió en un espacio de interacción, relajante, divertido, ameno y sobre todo donde se aprende más y con mayor facilidad como ha quedado hasta aquí demostrado en el análisis

que se ha realizado y que se resume muy bien en la siguiente composición de uno de los estudiantes de la muestra:

“Realmente este curso aprendí inglés de una nueva forma, más didáctica, más creativa, divertida tal vez. Usando el juego con pelotas, the talkative stick, the hot potato, etc, pude utilizar mucho más el idioma, me daba menos pena participar. Me he dado cuenta que todas estas técnicas de aprendizaje han impulsado el interés de todos nosotros por la lengua inglesa. Si a todo lo anterior le sumamos el encuentro con caribeños, la presencia de Jane, una profesora extranjera, comprenderemos que indudablemente fue una magnífica forma de aprender inglés. No solo desarrollamos la expresión oral, también desarrollamos la audición (con películas y canciones), la lectura (cuando nos dirigíamos a bibliografía en este idioma o simplemente en los textos de clase). Esta forma de aprender promueve la solidaridad entre los estudiantes, y nos convierte en buenos interlocutores si en inglés se habla, hemos desarrollado ampliamente la expresión oral pues siempre tenemos que reportar lo que otro hace, resumir textos, hacer microsituaciones, etc. En mi opinión este curso he aprendido inglés de una forma muy positiva”.

La comunicación, al igual que la motivación, está presente en todo el proceso de enseñanza aprendizaje, este es por excelencia un proceso comunicativo, en este caso se trata de la frecuencia con que aparecen explícitamente frases que denoten de forma directa la comunicación que se produce y sobre todo la manifestación de la pérdida del miedo a comunicarse, expresarse en idioma inglés, lo que aparece en el quinto lugar en la jerarquía establecida y queda expresada claramente en el registro de experiencia en frases como las que a continuación se muestran y que también fue muy explícita en la composición analizada anteriormente.

“...con este sistema una pierde el miedo escénico”.

“hablo más en English que cuando daba esta asignatura en los grados anteriores, me divierto cantidad y quisiera darle las

gracias por la relación tan amigable que tiene usted con nosotros”.

Pero no sólo se trata de que el alumnado pierda el miedo a hablar, algo muy importante para poder desarrollar realmente la expresión oral de los estudiantes, sino que también se activa el grupo como un importante protagonista del proceso, donde ocurren las interrelaciones entre los estudiantes que actúan como mediadores del aprendizaje y por tanto se favorecen los interaprendizajes, no sólo en el orden cognoscitivo sino también el desarrollo de la actividad valorativa o axiológica de los/las estudiantes. Un ejemplo de lo planteado se aprecia en las siguientes frases extraídas del registro de experiencia:

*“Ha sido una clase muy divertida, **me ha permitido conocer mejor a mis compañeros”.***

*“Las clases de English fueron para mi muy motivantes, pues de forma didáctica aprendí un poco a enfrentar el miedo escénico que pienso es la llave fundamental para dominar el idioma, es decir, a través de la práctica **corregimos nuestros errores y aprendimos de los demás”.***

“Esta forma de aprender promueve la solidaridad entre los estudiantes, y nos convierte en buenos interlocutores”.

“Me gustan mucho este tipo de clases porque me siento en confianza con mis compañeros al comunicarme directamente con ellos y me da menos penas al participar”.

Finalmente en el registro de experiencia se consideraron elementos relacionados con la metacognición. Se aprecia que los/las alumnos/as hacen referencia en sus planteamientos a los procesos que les permiten la toma de conciencia acerca de su propio proceso de cognición y la regulación de estos, resaltándose dos importantes elementos: la reflexión y la regulación metacognitiva, como se puede observar en el siguiente planteamiento realizado por uno/a de los/as estudiantes pertenecientes a la muestra:

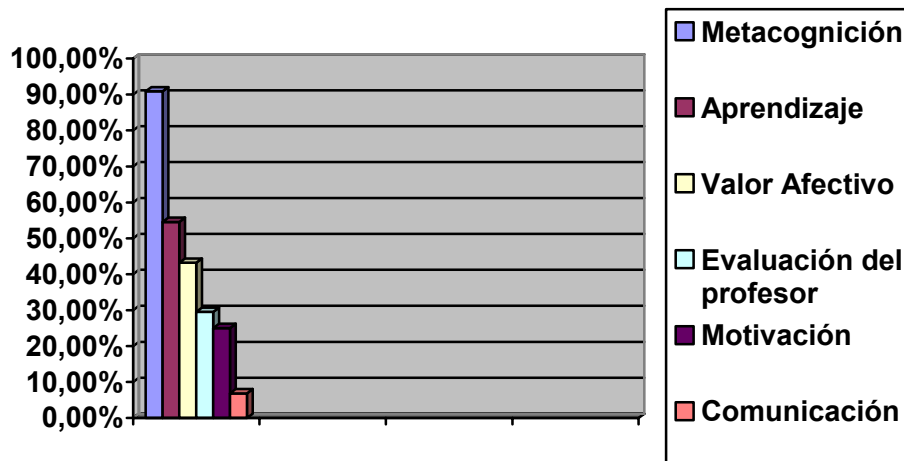
“Tengo gran interés en aprender y dominar el idioma inglés, para ello estoy haciendo un gran esfuerzo porque tengo algunos problemas en la retención y la interpretación oral. El método que está usando el profesor me está ayudando a resolver esos problemas”.

En otros casos los/as estudiantes son capaces de reflexionar acerca de los logros alcanzados, como se demuestra en esta otra opinión: *“Después de este primer semestre, pienso que sobrepasé mucho mis propósitos de dominar un poco más el inglés”, o son capaces de reflexionar acerca de proponer estrategias de aprendizaje para alcanzar las metas propuestas como ocurre en este caso: “Yo pienso que he avanzado bastante en lo que respecta a la comunicación en el inglés, para una mejor comunicación debemos practicar a menudo y dónde mejor que en las clases”,* además se pone de manifiesto el compromiso con el proceso de enseñanza aprendizaje y el sentido personal que este adquiere.

Sin embargo, no es en el registro de experiencia donde más se manifiestan la reflexión y la regulación metacognitiva como elementos componentes de la metacognición, sino en las composiciones desarrolladas por los estudiantes, las cuales tenían este explícito propósito como se señala en el capítulo II, aunque se realizó un análisis de la presencia del resto de las categorías, estableciéndose la siguiente jerarquía en la frecuencia de aparición de las mismas, como aparece en la gráfica.

Gráfica IX

“Frecuencia de aparición de las categorías en las composiciones”



En las composiciones queda demostrado cómo los estudiantes son capaces de reflexionar acerca de su aprendizaje:

“Aprendí inglés sobre todo a través de la práctica oral y en particular usando la conversación con estudiantes extranjeros. Además utilicé cursos que se encuentran en internet y programas informáticos de traducción y pronunciación.

Fue muy importante, además, la lectura de bibliografía de la carrera de idioma inglés sobre el aprendizaje de este idioma”.

Pero no sólo los estudiantes realizan reflexiones metacognitivas, sino que también se pone de manifiesto la regulación metacognitiva como se aprecia en los siguientes fragmentos:

“El inglés es un idioma generalmente importante para el aprendizaje y desarrollo de cada uno de nosotros. Por ello me di la tarea de aprender inglés con el fin de comunicarme y aprender más sobre la programación puesto que su lenguaje es en inglés.

Primeramente centré mis ideas en el estudio sistemático, las guías de estudio que dejaba nuestro profesor sirviéndome de gran apoyo. También me esforcé practicando con mis compañeros en el cuarto y con varios extranjeros que conozco. Fueron de gran ayuda para mi los diccionarios bilingües y los

traductores electrónicos, pero lo más importante es la voluntad y el deseo de aprender a hablar y a escuchar”.

“Desde el comienzo me sentí presionada y cohibida pues no tenía buena base del idioma, pensaba entonces que sería un fracaso total. Desde el comienzo me di cuenta que el objetivo del profesor no era machacarnos, sino con paciencia enseñarnos.

Me dediqué a copiar en cada clase palabras nuevas, no importaba que fueran del texto, incluso copiaba algunas que él decía y le prestaba atención a la pronunciación. Leía varias veces los textos y trataba de elaborar preguntas por mí sola, y hablaba en inglés fuera de la clase con mis compañeros, aunque no lo hiciera bien”.

Todo lo que hasta aquí se ha analizado permite afirmar que la alternativa propicia no sólo que se logre una adecuada motivación por aprender, que el estudiantado reconozca que aprende con más calidad y más rápido sino, además, que se advierten cómo las relaciones en el grupo se hacen más sólidas. Se aprecia también como se va rompiendo con la barrera del miedo escénico en el aprendizaje de una lengua. Esto se observa cuando muchos de los/las estudiantes expresan que se sienten más cómodos, sin presiones y lo que les propicia su participación con mayor espontaneidad.

Las opiniones de los estudiantes, como se ha mostrado en los ejemplos que se han citados, permiten afirmar que con la utilización de la alternativa el aprendizaje se produce en un ambiente de alegría y ausencia de tensión, convirtiéndose en un aprendizaje significativo por la relevancia que ha adquirido para el estudiante y más rápido que los logrados con los métodos que tradicionalmente se han utilizado para la enseñanza del idioma.

En la medida en que avanza el curso y se va desarrollando el proceso los alumnos se van involucrando cada vez más, se comprometen con el profesor y consigo mismo, su participación va siendo cada vez más activa, y se preocupan por el éxito de la actividad, hacen lo posible por no afectar el

proceso así queda expresado en sus opiniones, lo que se pudo constatar además, en las observaciones hecha a clase.

La elaboración personal del estudiante y los sentimientos que en sus opiniones se muestran son evidencias irrefutables de su comprometimiento con el proceso de enseñanza aprendizaje, de su interés. Otra forma de demostrarlo son las sugerencias que le van haciendo al proceso durante su desarrollo. (Ver registro de experiencia en anexo 7)

A través de las opiniones de los estudiantes se ha podido comprobar como la alternativa metodológica que se propone no sólo permite un mayor desarrollo de las habilidades del idioma, sino que tributa a la formación integral de la personalidad del alumno, al desarrollo de su esfera afectivo valorativa y cognoscitiva como una unidad funcional y se alcanza una mayor cohesión en el grupo formándose la necesidad de trabajo en equipo. Se demuestra que la alternativa logra una relación dialéctica entre las tres dimensiones del aprendizaje desarrollador: activación-regulación, significatividad y motivación para aprender, aunque la primera dimensión se aprecia con mayor claridad en las pruebas aplicadas para valorar el rendimiento escolar.

Todo ello se pudo corroborar en las observaciones sistemáticas realizadas al proceso de enseñanza aprendizaje. En el 100% de las observaciones realizadas, de una forma u otra, se recogen criterios muy similares en los que se plantean que se logra un alto nivel motivacional desde el inicio de la clase y que se mantiene durante todo el tiempo.

Para lograrlo, el profesor mantiene el ritmo desde el principio, varía las aplicaciones e implica a los alumnos en actividades de carácter lúdico que requieren su participación tanto verbal como corporal. Se logra un ambiente propicio para la participación, sin tensiones, ni conductas autoritarias, que facilitan un ambiente agradable y de bienestar.

El profesor se convierte en un facilitador del proceso de enseñanza aprendizaje, actuando como mediador/a en el proceso de aprendizaje

desarrollo del estudiantado, esto se afirma porque en el 100% de las observaciones realizadas se corrobora como el profesor garantiza las condiciones y tareas necesarias y suficientes para propiciar el aprendizaje de los estudiantes y contribuir a su desarrollo como futuro profesional.

Se observa que en el proceso se va ascendiendo de niveles inferiores a los superiores, se trata de nivelar a los estudiantes puesto que no todos han alcanzado el mismo nivel, esto ocurre fundamentalmente en las primeras clases observadas, lo que se puede corroborar en los resultados de la prueba inicial o diagnóstica de comprobación del rendimiento escolar como se puede apreciar en la tabla V los resultados de los estudiantes se mueven entre 1 y 4 como valores mínimos y máximos y la desviación típica es de 0,993 lo que denota una gran dispersión de los datos.

De la misma forma los/as estudiantes reconocen en el registro de experiencia y en las composiciones, (ver anexos 7 y 8) que inicialmente el desarrollo de sus habilidades en el idioma era bajo, por ejemplo:

“A mi juicio, mis conocimientos han mejorado ya que al principio de curso me sentía muy mal en la asignatura,...el profesor ha hecho todo lo posible y lo ha dado todo en los turnos de clases para que los estudiantes puedan aprender”.

“En el periodo de tiempo que estudiamos inglés, tengo que confesar que aprendí lo que nunca pude, no sabía nada de nada y ya puedo comunicarme con extranjeros, creo que hasta superé mis expectativas...”.

“Bueno es importante recalcar que cuando comencé el curso apenas sabía y entendía algo sobre el idioma, pues nunca había tenido una buena preparación. Al principio me sentía mal pues me daba cuenta que no podía comunicarme y no entendía casi nada de lo que decía el profesor. En fin, comencé el primer semestre en mal estado en cuanto al idioma, el profesor comenzó sus clases muy activas con juegos, textos y audición, esto fue

muy importante pues hacía que te atrajeran las clases y sintieras un gran interés por la asignatura”.

Esto exigió una gran habilidad pedagógica de los dos profesores y la profesora que impartieron las clases en los grupos muestreados, sobre todo para crear una gran atmósfera de confianza, seguridad y empatía en sus clases.

Todo ello propició que el estudiantado asuma una posición protagónica, se propongan sus objetivos de forma individual y participen activamente en el proceso.

En las observaciones realizadas se plantea que el nuevo contenido lingüístico de la clase se introduce de una forma muy novedosa, a partir de situaciones comunicativas elaboradas por el profesor en la que los alumnos están invitados a participar.

Para la sistematización de las habilidades lingüísticas en la clase el profesor utiliza juegos variados, dando siempre una orientación clara y precisa de lo que deben hacer los estudiantes, logrando así una participación masiva y muy activa, lo que implica una apropiación más efectiva de los contenidos.

El profesor evalúa cualitativamente al estudiante en clase, apunta cada respuesta correcta con un comentario positivo ("excellent, all right, very good, perfect..., etc.) y procura evitar corregir durante sus actos de producción, lo hace indirectamente propiciando que el alumno se percate del error cometido, sin hacer señalamientos directos que creen un ambiente de tensión y barreras para la participación de los estudiantes.

Lo anterior fue valorado positivamente por los/as estudiantes en el registro de experiencia y las composiciones se recogieron opiniones tales como:

“No hay dudas que mis conocimientos del inglés han mejorado considerablemente. Al encontrarme menos presionado en cuanto a las evaluaciones, he dedicado más tiempo a estudiar esta asignatura”.

“Las clases de English fueron para mi muy motivantes, pues de forma didáctica aprendí un poco a enfrentar el miedo escénico que pienso es la llave fundamental para dominar el idioma, es decir, a través de la práctica corregimos nuestros errores y aprendimos de los demás. A parte de la calidad de las clases quisiera elogiar la admirable ética que tuvo el teacher para corregirnos cuando cometimos algún error, es eso indispensable para el pleno desarrollo de un estudiante”.

El 80% de las clases observadas fue evaluada de excelente (E) mientras que el resto se evaluó de bien (B).

Con respecto al desarrollo de habilidades del idioma que los estudiantes deben alcanzar, como se explicó previamente, se utilizaron pruebas de comprobación del rendimiento escolar en distintos momentos del curso las respuestas del estudiantado fueron valoradas utilizando la escala analítico - sintética para evaluar el dominio de la expresión oral.

Una vez evaluados los estudiantes se procedió a procesar los datos. Para ello se utilizó el programa estadístico SPSS 11.5 el cual facilita el trabajo para analizar gran cantidad de información recogida en un instrumento.

Primeramente se le aplicó a los resultados obtenidos en el test aplicado un análisis de fiabilidad usando el Alpha de Cronbach para poder determinar la consistencia interna entre los casos analizados.

En el análisis de fiabilidad que se muestra podemos observar que el alpha de Cronbach da 0,9358 lo cual nos indica que la escala es aceptable ya que el valor mínimo aceptable de este coeficiente es de 0,7.

Análisis de fiabilidad

***** Method 1 (space saver) will be used for this analysis *****

RELIABILITY ANALYSIS - SCALE (ALPHA)

1. PROI
2. PROF
3. ENTI
4. ENTF
5. FLUI
6. FLUF
7. FCOMI
8. FCOMF

Reliability Coefficients

N of Cases = 81,0

N of Items = 8

Alpha = ,9358

Los resultados de las pruebas de comprobación de rendimiento escolar se corroboraron con la aplicación de la prueba T, como se plantea en el capítulo anterior. Esta prueba permite contrastar hipótesis referida a la diferencia entre dos medias relacionadas, de manera que la hipótesis nulas representa que no existen diferencias significativas entre las medias, mientras que la hipótesis alternativa deja ver que existen diferencias entre las medias, es decir que la media final es superior a la inicial.

Como se ha planteado en la utilización de la prueba T para muestras grande lo primero es demostrar que la muestra responde a una distribución normal como se representa en la tabla siguiente:

Tabla IV: Prueba de Kolmogorov-Smirnov para una muestra

		INIC	FINAL
N		81	81
Parámetros normales(a, b)	Media	2,30	3,64
	Desviación típica	,993	,780
Diferencias más extremas	Absoluta	,210	,338
	Positiva	,210	,338
	Negativa	-,168	-,205
Z de Kolmogorov-Smirnov		1,889	3,043
Sig. asintót. (bilateral)		,002	,000

a La distribución de contraste es la Normal.

b Se han calculado a partir de los datos.

Antes de realizar el análisis de los resultados de la prueba T se considera interesante valorar los estadísticos descriptivos aplicados a los resultados de las pruebas iniciales y finales, como se muestran en la tabla V:

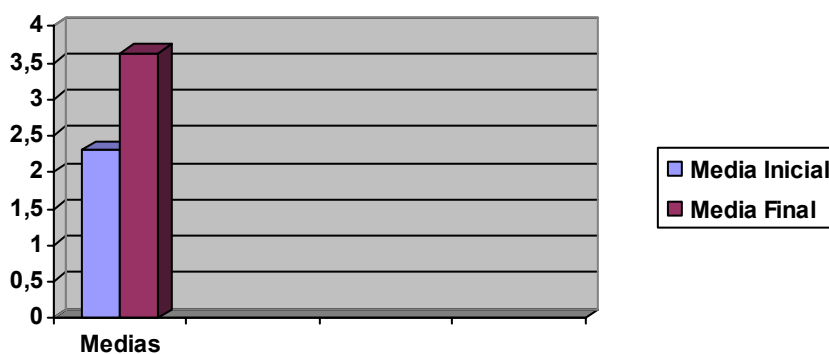
Tabla V: Estadísticos descriptivos

	N	Mínimo	Máximo	Media	Desv. típ.
INIC	81	1	4	2,30	,993
FINAL	81	3	5	3,64	,780
N válido (según lista)	81				

Se puede apreciar como las medias aritméticas ascendieron significativamente (ver gráfica X) en los resultados iniciales el valor es de 2,30 mientras que en los resultados finales es de 3,64 de la misma forma la desviación típica inicial es mayor que la final lo que permite inferir que las notas finales están más concentradas alrededor de la media mientras que en los resultados iniciales denotan una mayor dispersión de los datos, es decir que los niveles de desarrollo de los estudiantes estaban más dispersos, menos equilibrado.

Gráfica X

Medias iniciales y finales de la muestra total



Los resultados de la prueba T aplicada a los resultados iniciales y finales utilizando la evaluación sintetizada de la escala, es decir la evaluación global que se le da al estudiante en el dominio de la expresión oral son los que se aprecian en la tabla siguiente:

Prueba T

Tabla VI: Estadísticos de muestras relacionadas

		Media	N	Desviación típ.	Error típ. de la media
Par 1	INIC	2,30	81	,993	,110
	FINAL	3,64	81	,780	,087

Tabla VII: Correlaciones de muestras relacionadas

		N	Correlación	Sig.
Par 1	INIC y FINAL	81	,478	,000

Tabla VIII: Prueba de muestras relacionadas

		Diferencias relacionadas				t	gl	Sig. (bilateral)	
		Media	Desviación típ.	Error típ. de la media	95% Intervalo de confianza para la diferencia				
					Inferior	Superior			
Par 1	INIC - FINAL	-1,35	,924	,103	-1,55	-1,14	-13,105	80	,000

Como se puede apreciar el valor de Sig es menor que $\frac{\alpha}{2} = 0,025$ se rechaza la

hipótesis nula a un 95% de confiabilidad, lo que permite inferir que existen diferencias significativas entre las medias inicial y final, como se ha podido apreciar la media inicial es menor que la final. Lo que permite verificar la hipótesis planteada: “La implementación de una alternativa metodológica para aprendizaje desarrollador y acelerado de la lengua inglesa para fines específicos que parta de los supuestos teóricos del método sugestopédico teniendo en cuenta las concepciones actuales del aprendizaje acelerado de idiomas y las concepciones histórico culturales acerca del aprendizaje desarrollador; posibilita el perfeccionamiento de la expresión oral de los estudiantes”.

A juicio del autor de esta tesis es importante analizar como se comportaron los resultados en cada una de las invariantes funcionales de la expresión oral.

Tabla IX: Estadísticos de muestras relacionadas

		Media	N	Desviación típ.	Error típ. de la media
Par 1	* PROI	2,23	81	1,040	,116
	* PROF	3,51	81	,853	,095
Par 2	* ENTI	2,62	81	1,113	,124
	* ENTF	3,59	81	,803	,089
Par 3	* FLUI	2,20	81	1,042	,116
	* FLUF	3,56	81	,775	,086
Par 4	* FCOMI	2,42	81	,998	,111
	* FCOMF	3,79	81	,847	,094

* PROI: Pronunciación inicial

* PROF: Pronunciación final

* ENTI: Entonación inicial

* ENTF: Entonación final

* FLUI: Fluidez inicial

* FLUF: Fluidez final

* FCOMI: Funciones comunicativas inicial

* FCOMF: Funciones comunicativas final

Lo inicial pertenece al primer corte evaluativo y lo final al tercer corte realizado.

Tabla X: Correlaciones de muestras relacionadas

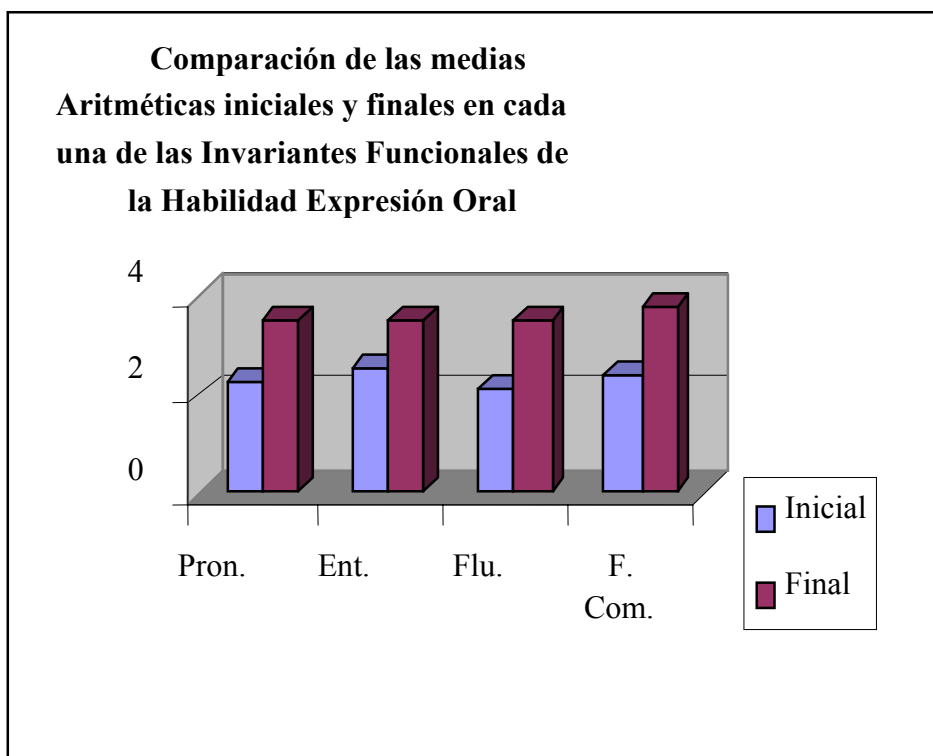
		N	Correlación	Sig.
Par 1	PROI y PROF	81	,752	,000
Par 2	ENTI y ENTF	81	,397	,000
Par 3	FLUI y FLUF	81	,652	,000
Par 4	FCOMI y FCOMF	81	,756	,000

Tabla XI: Prueba de muestras relacionadas

		Diferencias relacionadas				t	gl	Sig. (bilateral)	
		Media	Desviación típ.	Error típ. de la media	95% Intervalo de confianza para la diferencia				
					Inferior				Superior
Par 1	PROI - PROF	-1,27	,689	,077	-1,42	-1,12	-16,600	80	,000
Par 2	ENTI - ENTF	-,98	1,084	,120	-1,21	-,74	-8,100	80	,000
Par 3	FLUI - FLUF	-1,36	,795	,088	-1,53	-1,18	-15,365	80	,000
Par 4	FCOMI - FCOMF	-1,37	,660	,073	-1,52	-1,22	-18,676	80	,000

Como se puede apreciar en la tabla XI las medias aritméticas finales en cada una de las invariantes funcionales fueron significativamente superiores que las iniciales, por lo que se rechaza H_0 a un 95% de confianza pues en todos los casos el valor de Sig es menor que $\frac{\alpha}{2} = 0,025$. Todo esto queda ilustrado en el gráfico XI:

Gráfico XI

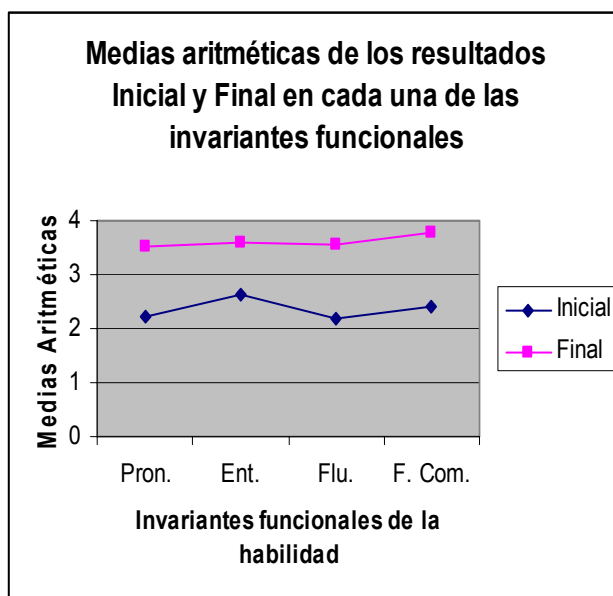


Si se valora el desarrollo que alcanzan de manera inicial y final cada una de las invariantes funcionales de la habilidad expresión oral se puede señalar que la fluidez fue la que menor nivel de desarrollo alcanzó en la prueba de comprobación inicial con una media aritmética de 2,20 seguido de la pronunciación con una media de 2,23, las que mayores resultados alcanzaron fueron la entonación con 2,62 y las funciones comunicativas con 2,42.

En la gráfica XII se puede apreciar como existen diferencias más significativas entre las medias iniciales de una y otra invariantes mientras que en las medias finales se aprecian valores más homogéneos excepto las funciones comunicativas que en su evaluación obtiene una media final del 3,79, el resto se mueve entre 3,51 y 3,59, lo mismo pasa con la concentración de las medias obtenidas en la evaluación inicial y final, como se aprecia en la tabla IX la

desviación típica en los resultados finales son mucho menores que en los resultados iniciales; lo que quiere decir que en las evaluaciones finales se alcanza una mayor calidad de los resultados, porque están más concentrados los datos alrededor de la media, que además es la más alta la final que la inicial.

Gráfica XII



♣ **Análisis por facultades.**

A continuación se realiza un análisis del comportamiento de las medias aritméticas de cada una de las invariantes funcionales de la habilidad expresión oral en cada una de las carreras que formaron parte de la muestra.

♣ **Turismo**

Tabla XII Resultados de la carrera de Turismo.

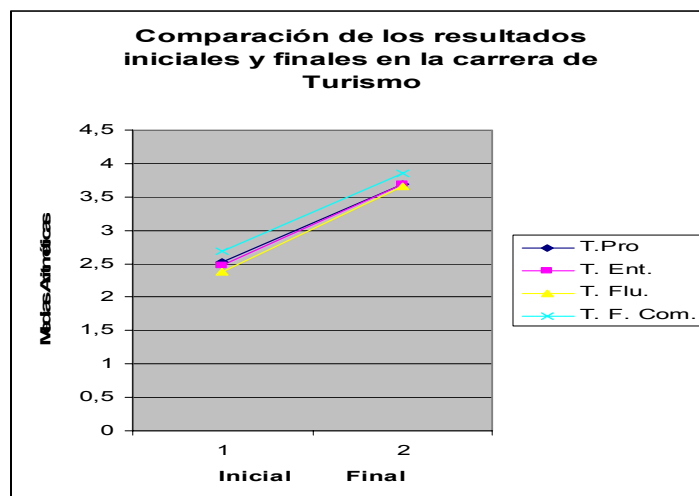
Invariantes funcionales	Mínimo		Máximo		Media		Desv. típ.	
	I	F	I	F	I	F	I	F
Pronunciación	1	3	4	5	2,52	3,69	,911	,761
Entonación	1	3	4	5	2,48	3,69	,940	,761
Fluidez	1	3	4	5	2,38	3,66	1,015	,721
Funciones	1	3	4	5	2,69	3,86	,930	,833

comunicativas								
---------------	--	--	--	--	--	--	--	--

En el caso de la carrera de turismo se puede apreciar en la gráfica XIII la fluidez fue la habilidad que mayores dificultades presentó, sus medias aritméticas iniciales y finales fueron las más bajas, los datos en los resultados iniciales están muy dispersos como se aprecia en la tabla XII la desviación típica es de 0, 721, es significativo señalar que fue la más baja en los resultados finales, lo que permite inferir que en este caso se logró un mayor equilibrio en el nivel de desarrollo de los estudiantes.

Como se aprecia en la gráfica XIII la entonación y la pronunciación obtienen resultados similares en las comprobaciones iniciales y finales, mientras que las funciones comunicativas son las que mayores resultados tuvo tanto en los resultados iniciales como finales, esto nos permite inferir que a pesar de las dificultades que se presentan en los niveles precedentes son las funciones comunicativas las que más se ejercitan.

Gráfica XIII



♣ **Contabilidad y Finanzas**

Tabla XIII Resultados de la carrera de Contabilidad.

Invariantes	Mínimo	Máximo	Media	Desv. típ.
-------------	--------	--------	-------	------------

funcionales	I	F	I	F	I	F	I	F
Pronunciación	1	2	4	5	2,19	3,31	,911	1,011
Entonación	1	3	4	5	2,27	3,50	1,079	,812
Fluidez	1	3	4	5	2,27	3,50	1,079	,812
Funciones comunicativas	1	2	4	5	2,27	3,46	1,079	,859

En el caso de la carrera de Contabilidad y Finanzas se aprecia en la gráfica XIV que el desarrollo de las invariantes funcionales fue muy similar en los resultados iniciales y finales.

Gráfica XIV

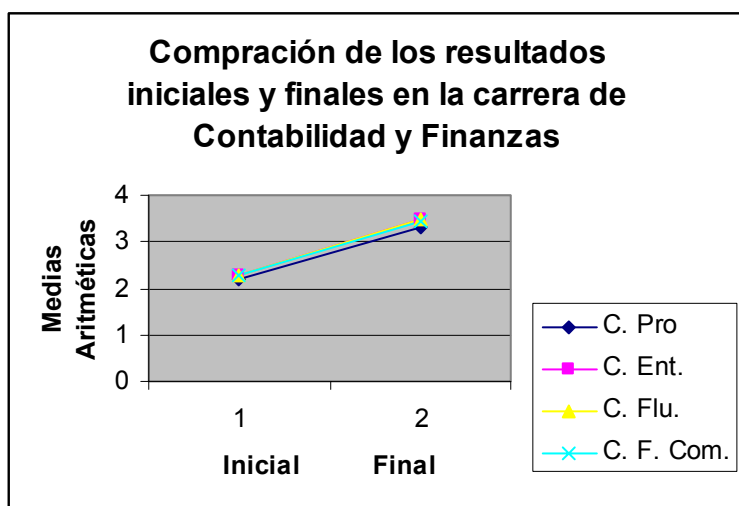
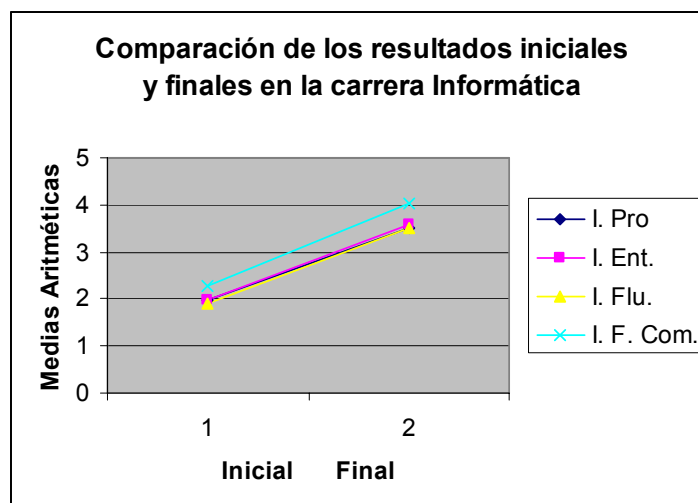


Tabla XIV Resultados de la carrera de Informática

Invariantes funcionales	Mínimo		Máximo		Media		Desv. típ.	
	I	F	I	F	I	F	I	F
Pronunciación	1	2	4	5	1,96	3,50	1,076	,762
Entonación	1	2	4	5	1,96	3,58	,999	,857
Fluidez	1	3	4	5	1,92	3,50	1,017	,812
Funciones comunicativas	1	3	4	5	2,27	4,04	,962	,774

En el caso de la carrera de informática como se aprecia en la gráfica XV La funciones comunicativas son las que mayor desarrollo alcanzan tanto en la comprobación inicial como en la final, mientras que el resto de las invariantes funcionales tiene un nivel equilibrado en ambos resultados.

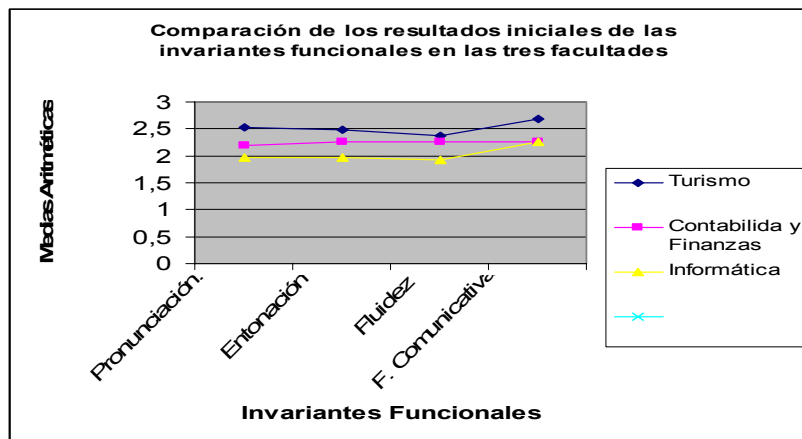
Gráfica XV



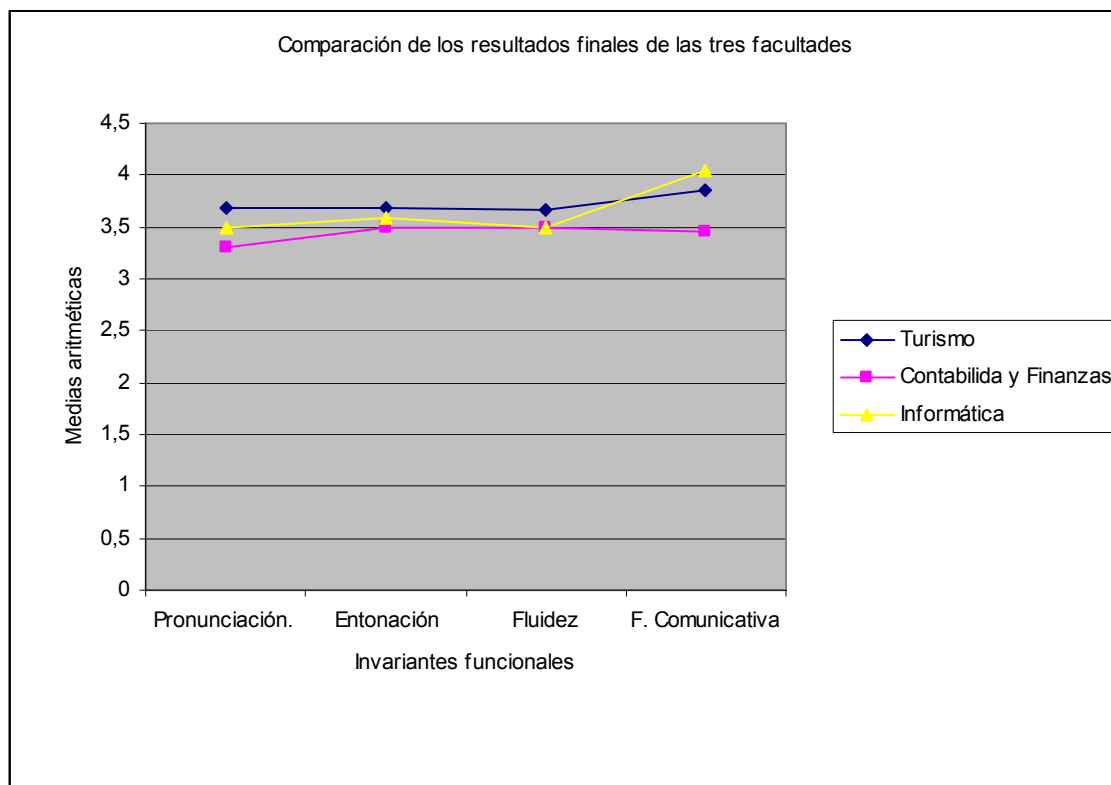
Haciendo una comparación entre los resultados obtenidos en las tres facultades se aprecia que en las pruebas iniciales, la carrera de informática obtuvo los niveles más bajos, mientras que turismo tiene el nivel más alto como se observa en la gráfica XVI. Mientras que en los resultados finales se observa como el grupo de Informática logró resultados más significativos que Contabilidad, incluso superó a Turismo en el dominio de las funciones comunicativas, como se aprecia en la gráfica XVII.

No obstante es necesario destacar que el grupo de turismo mantiene niveles de desarrollo más altos tanto en la prueba inicial como final, solo en la prueba final es superada por Informática en la evaluación de las funciones comunicativas, en el resto siempre obtuvo una media mayor y también hubo una mayor concentración de los datos.

Gráfica XVI



Gráfica XVII



Finalmente, luego de haberse seleccionado los expertos, se muestran los resultados de la consulta realizada a ellos que permitió tener sus valoraciones acerca de la alternativa metodológica que aquí se propone. Los resultados se pueden apreciar en la tabla XV, en este caso 100% de los expertos consultados valoran como muy alto las posibilidades que ofrece la alternativa para que el alumnado juegue un papel activo dentro del proceso docente educativo.

Como ha quedado demostrado en los resultados obtenidos en el registro de experiencia, el 76,92% considera, en un nivel muy alto, que existe una implicación de los aspectos cognitivos y afectivos en el proceso, mientras que el 23,07% refleja que es bastante alto, lo que permite afirmar, una vez que se ha establecido una comparación de estos resultados con los obtenidos en las técnicas anteriores, que la alternativa metodológica propicia una implicación integral del sujeto en el proceso de enseñanza - aprendizaje.

Referente al tercer indicador, el 46,15% los expertos consideran que la alternativa metodológica contribuye al logro de un desarrollo integral de la personalidad de los sujetos que aprenden, criterio este evaluado de muy adecuado y bastante adecuado respectivamente por los expertos.

Otro de los indicadores que se consideró necesario ser evaluado, está relacionado a la motivación. El 92,30%, evalúa de muy adecuado y el 7,6 % de bastante adecuado este indicador, lo que refleja que la alternativa metodológica propuesta logra un alto nivel motivacional en los estudiantes, lo que les permite aprender con mayor facilidad. Estos resultados se pueden apreciar también en los criterios ofrecidos por los educandos en el resto de las técnicas aplicadas.

Se consideró necesario reflejar en esta tesis, la valoración de los expertos relacionado al cambio que ofrece la alternativa en el proceso de enseñanza aprendizaje del idioma inglés en la Universidad de Ciego de Ávila. El 92,30% consideró que existe un cambio significativo, por lo que es evaluado de muy adecuado, mientras que el 7,6% evalúa este indicador de adecuado. Esto permite afirmar que la concepción en la que se fundamenta la alternativa para la enseñanza de idioma extranjero, es adecuada para su puesta en práctica en el resto de las carreras de la Universidad.

Por último se les solicitó que ofrecieran sus opiniones sobre las condiciones psicopedagógicas que se crean en el aula con el uso de esta alternativa, también que valoraran cómo se propicia el aceleramiento del aprendizaje y en particular el desarrollo de la expresión oral a través de las diferentes técnicas y

procedimientos que en ella se proponen. El 76,92% de los expertos consideran que este indicador es evaluado de muy adecuado y el 23,07% de bastante adecuado, por lo que se considera por el autor de esta tesis que la alternativa metodológica cumple con los requerimientos establecidos para desarrollar el proceso docente y lograr avances significativos en el desarrollo de la expresión oral en los estudiantes.

Tabla XV. Resultados de la consulta realizada a los expertos

No	Indicadores evaluados.	Cantidad de selecciones /% alcanzado en cada indicador según la escala.				
		MA	BA	A	PA	NA
1.	Se observa el papel activo que desempeñan los estudiantes durante el desarrollo del proceso.	13/ 100%				
2.	Considera que existe una implicación de los aspectos cognitivos y afectivos en el proceso.	10/ 76,92%	3/ 23,07%			
3.	Se contribuye al logro de un desarrollo integral de la personalidad de los sujetos que aprenden.	6/ 46,15%	6/ 46,15%	1/ 7,69%		
4	La alternativa metodológica contribuye al logro de un alto nivel motivacional por aprender en los estudiantes lo que les facilita el aprendizaje.	12/ 92,30%	1/ 7,6%			
5.	La alternativa propicia un cambio significativo en el proceso enseñanza aprendizaje.	12/ 92,30%		1/ 7,6%		
6.	Las condiciones psicopedagógicas creadas en el aula, así como las técnicas y procedimientos que se utilizan, propician el aceleramiento del aprendizaje y en específico en el desarrollo de la habilidad de expresión oral en los estudiantes.	10/ 76,92%	3/ 23,07%			

Después de todos los aspectos que se han analizado se puede plantear a modo de generalización que la aplicación de la alternativa metodológica para un aprendizaje desarrollador y acelerado de la lengua inglesa, propicia un perfeccionamiento del proceso de enseñanza aprendizaje por cuanto:

- ♣ Se promueve un elevado nivel de motivación entre los estudiantes, que se logra a partir de que en el proceso se crea un ambiente agradable, dinámico y divertido.

- ♣ Se influye positivamente en la formación integral de los estudiantes, no sólo en el desarrollo de las habilidades del idioma, lo que incide directamente en la esfera cognitivo instrumental de la personalidad, sino también en la esfera afectivo valorativa y motivacional, lo que se fundamenta además de lo que ya se ha planteado con respecto a la motivación, en el desarrollo de la autovaloración de los estudiantes, en el crecimiento de su autoestima, en la pérdida de barreras psicológicas que afectaban el aprendizaje, en las relaciones interpersonales que se solidifican y cohesionan en el trabajo en grupo, en las relaciones alumno profesor, entre otras.

CONCLUSIONES

Durante el desarrollo de esta tesis y a partir de los resultados obtenidos se arriba a las siguientes conclusiones:

1. En esta tesis se propone una alternativa metodológica para el aprendizaje desarrollador y acelerado de la lengua inglesa, que se sustentó teóricamente en los postulados de la escuela histórico -cultural acerca del aprendizaje desarrollador y en los fundamentos del método sugestopédico teniendo en cuenta las concepciones actuales del aprendizaje acelerado de idiomas.
2. La alternativa metodológica para el aprendizaje desarrollador y acelerado de la lengua inglesa propició:
 - ♣ Cambios sustanciales en el proceso de enseñanza aprendizaje, que inicia desde la forma en que se asumen los objetivos por parte del docente y el estudiantado hasta las formas en que se evalúa.
 - ♣ Que los métodos utilizados estimulen la tarea grupal e individual, lo que permitió que se le brindara a los estudiantes la posibilidad de la libre elección de la actividad de estudio, dándole variantes para esta, así como un lugar en el colectivo.
 - ♣ Estimular las posibilidades creativas de los estudiantes, descubrir y estimular sus potencialidades, desarrollar la independencia, elevar la responsabilidad por el producto de su trabajo, por sus acciones y conductas lo que permitió el logro de un desarrollo integral de la personalidad de los sujetos que aprenden.
 - ♣ Motivar a los estudiantes hacia la asignatura Inglés como lengua extranjera, viéndose más beneficiada la habilidad de expresión oral.
 - ♣ Que las actividades orales propuestas provocaran un mayor uso del idioma inglés lo que posibilitó que los estudiantes mejoraran la pronunciación, la entonación, el ritmo, el acento y las pausas.

- ♣ La utilización de expresiones que denotan alegría, ansiedad, enojo, entre otras. Así como el lenguaje extraverbal que permite que el mensaje oral llegue con más nitidez al receptor.
3. Se afirma que la puesta en práctica de la alternativa metodológica para el aprendizaje desarrollador y acelerado de la lengua inglesa rompe con los esquemas y hábitos de trabajo tradicionalista por parte del profesor caracterizados por ser directivos y autoritarios.
 4. Se constató en este trabajo que la alternativa metodológica para el aprendizaje desarrollador y acelerado de la lengua inglesa propició un perfeccionamiento de la expresión oral de los estudiantes de las carreras de Turismo, Contabilidad y Finanzas e Informática de la UNICA. Estos cambios se hicieron evidentes de la siguiente forma:
 - Un incremento de la calidad del desarrollo de las habilidades del idioma haciéndose más exitoso en la habilidad oral.
 - La promoción de un elevado vínculo emocional de los/as estudiantes con el proceso de enseñanza aprendizaje denota que se logra un sentido personal en el proceso de aprendizaje, es decir que se produce una significatividad afectiva, el estudiante aprende en condiciones favorable y con agrado, sus necesidades se satisfacen durante el proceso de aprendizaje, esto unido a la positiva valoración que hacen del desempeño del profesor/a hacen posible la pérdida de barreras psicológicas que afectan el aprendizaje, por lo que se incrementa el papel activo que desempeñan los estudiantes y por tanto les facilita el aprendizaje.
 - Se logra una implicación de los aspectos cognitivos y afectivos en el proceso, observándose esto en el desarrollo de la autovaloración y la autoestima.
 - Los estudiantes reconocen el desarrollo alcanzado en las habilidades del idioma en el cumplimiento de sus metas y sus proyecciones futuras, pero no sólo se aprecia este incremento en los conocimientos acerca

del idioma sino que son capaces de valorar el desarrollo alcanzado por sus colegas.

- Se aprecia que los/las alumnos/as hacen referencia en sus planteamientos a los procesos que les permiten la toma de conciencia acerca de su propio proceso de cognición y la regulación de estos, resaltándose dos importantes elementos: la reflexión y la regulación metacognitiva.
5. Se demuestra que la alternativa metodológica cumple con uno de los principios técnicos que sustenta la Sugestopedia relacionado específicamente con la autoridad del profesor, que se logra a partir del prestigio que este alcanza con su no directividad y respeto por el alumnado y que por supuesto facilita crear una atmósfera de confianza dentro del proceso de enseñanza aprendizaje que propicia, en gran medida, el cumplimiento de las metas propuestas.

BIBLIOGRAFÍA

- ABDÚLINA, O. A. (1986) *La preparación pedagógica general del maestro en el sistema de instrucción superior pedagógica*. Impresión ligera. ISPEJV.
- ACCELERATED-LEARNING, (2004). *Info*. <http://www.accelerated-learning.info/AcceleratedLearning.htm>. Fecha consulta: (Enero 2, 2004).
- ACOSTA PADRÓN, R. ET AL. (1996). *COMMUNICATIVE Language Teaching*. Apvivo Cultural. Facultades Integradas. Newton Paiva. Belo Horizonte.
- ALCALÁ, A (2004). *Definición de Hipnopedia*. <http://www.psicología.com>. Fecha consulta (Enero 12, 2004).
- ALEXANDER, L. G. (1974). *Progress and Practice*. Ciudad de la Habana: Ed. Pueblo y Educación.
- ALLPORT, G. (1968). *La personalidad. Su configuración y desarrollo*. Barcelona: Editorial Herder.
- ALLYSON R. (2004) [An Introduction to SEAL - a personal view](http://www.seal.org.uk). Consultado en: <http://www.seal.org.uk>. (Enero 21).
- ALMANZA C. G. R. (2001) *Alternativa Metodológica para una Enseñanza Participativa de la Lengua Inglesa para Fines Específicos en la Facultad de Contabilidad y Finanzas*. Tesis presentada para la opción del Título de Master en Educación Superior. Universidad de Ciego de Ávila, Cuba.
- ÁLVAREZ DE ZAYAS, C. (1992) *La Escuela en la vida*. Ed. Félix Varela. La Habana.
- ÁLVAREZ DE ZAYAS, R. M. (1997) *Hacia un curriculum integral y contextualizado*. La Habana. Ed. Academia.
- ÁLVAREZ DE ZAYAS, R. (1999) *El curriculum profesional integral. Hacia la calidad en la formación del docente*. Material de consulta de la maestría didáctica de la historia. ISP Manuel Ascunce Domenech.
- ALVAREZ VALIENTE, I. (2000) *La dinámica del proceso en la formación docente educativo*. Tesis doctoral. Universidad de Oriente. Santiago de Cuba.
- ALVERO FRANCÉS, F. (1977). *Cervantes. Diccionario Manual de la Lengua Española*. Instituto Cubano del libro. Ed. Pueblo y Educación. La Habana.
- ANTICH, R., GANDARIAS, D., LOPEZ, E. (1988) *Metodología de la enseñanza de lenguas extranjeras*. Editorial Pueblo y Educación.
- ARAKAKI, M Y OTROS. (2001) *Dinámicas grupales para todas las edades*. Ed.

- Libro Amigo, Lima Perú.
- ASHER, J. (1972). *Children's first language as a model and second language learning*. Modern Language Journal.
- ASHER, J., KUSUDO, J. y DE LA TORRE, R. (1974). *Learning a Second Language through Commands: the Second Field Test*. Modern Language Journal.
- ASHER, J. (1977). *Learning Another Language Through Actions. The Complete Teacher's Guide Book*. Los Gatos. California.
- AUSUBEL, D., NOVAK, J. Y HANESIAN, H. (1991). *Psicología Educativa. Un punto de vista cognitivo*. México: Editorial Trillas. Quinta reimpresión.
- BANCROFT, T. W. (1982). *Suggestopaedia, Sophrology and the Traditional Foreign. Language Class*.—New York: V-5- Foreign Language Annals.
- BANDURA, A. (1982). Teoría del aprendizaje social. Madrid. España: Colpé
- BARANOV, S. P. et al (1987). *Pedagogía*. Ed. Pueblo y Educación. Ciudad de La Habana.
- BERMÚDEZ MORRIS, R. Y OTROS, (2002). *Dinámica de grupo en educación: su facilitación*. Ed. Pueblo y Educación, Ciudad de La Habana.
- BERMÚDEZ SARGUERA, R Y RODRÍGUEZ REBUSTILLO, M. (1996) *Teoría y Metodología del aprendizaje*. Ed. Pueblo y Educación. Ciudad de La Habana.106 p.
- BLAIR, R. W. (1982). *Innovative Approaches to Language Teaching*. New York. Newbury House.
- BOSWOOD, T. (1994). *Communication for Specific Purposes: Establishing the Communicative Event as the Focus of Attention in ESP*. Hong Kong: Department of English City Polytechnik.
- BREEN, M. y CANDLIN, C. N. (1980). *The essentials of a communicative curriculum in language teaching*. Applied Linguistics. Oxford:Oxford University Press.
- BRITO FERNÁNDEZ, H. y OTROS (1991). *Aspectos metodológicos para la formación, desarrollo y evaluación de las habilidades de una asignatura*. Impresión ligera. Facultad de Pedagogía del ISPEJV.
- BROOKS, N (1966). *Language and Language Learning*. New York.: Harcourt, Brace and World.

- BROWN, A. (1980) *Metacognitive Development and Reading, Theoretical Issues in Reading Comprehension*. Ed. J. Rand, LEA, New Jersey.
- BROWN, H. D. (1980) *Principles on Language Learning and Teaching*. Englewood Cliffs, N J: Prentice Hall.
- BRUMFIT, C. J. (1995). *The role of English in a changing Europe: where do we go from here?* In Best of ELTECS. The British Council.
- BRUNER, J. (1990). "Las estrategias de selección en la obtención de conceptos", en MITJANS, A.,: Selección de lecturas de Página: 264 psicología general III, Segunda parte, pp. 328- 394 Matanza, Cuba.
- BUENDÍA EISMAN, L (1992) *Técnicas e instrumentos de recogida de datos. En Investigación Educativa. Colección Ciencias de la Educación*. Ed. Alfar S.A. Sevilla.
- BUENDÍA EISMAN, L. (et al.) (1998). *Métodos de Investigación en Psicopedagogía*. Ed. McGRAW_HILL/INTERAMERICANA de España S.A.U.
- BUENO VELAZCO, C. y HERNÁNDEZ MÁS, M. (:2002). "Inglés con fines específicos: Entonces y ahora", Rev. Humanidades Médicas. En: <http://www.revistahm.sld.cu/numeros/2002/n4/art/art04.htm#i5> Fecha de consulta (Enero 2005).
- CAMPISTROUS PÉREZ, L. Y RIZO CABRERA, C. (1998). *Indicadores e investigación educativa*. Documento en soporte electrónico. Instituto Central de Investigaciones Pedagógicas, La Habana. Cuba.
- CANFUX, V. et al. (1996). *Tendencias pedagógicas contemporáneas*. EPES, La Habana.
- CARMENATE FUENTE, L. (2001). *Modelación de una Tipología de Ejercicios y su tratamiento para el Desarrollo de la Habilidad de Lectura*. Tesis en opción del grado de Master en Ciencias de la Educación Superior.-- Centro de Información Científico Técnica, UNICA, Ciego de Ávila.
- CASTELLANOS SIMONS, B. (1998). *Investigación Educativa. Nuevos Escenarios. Nuevos Actores. Nuevas Estrategias*. ISP Enrique J. Varona. Facultad de Ciencias de la Educación Centro de Estudios Educativos. Ciudad de la Habana.

- CASTELLANOS, B. (1999). *Perspectivas Contemporáneas en torno al aprendizaje*. ISP Enrique J. Varona. Material de Consulta para la Maestría en Educación.
- CASTELLANOS, D. y DOLORES CÓRDOVA, M (1995). *Hacia una comprensión de la inteligencia*. En: SELECCIÓN DE ARTÍCULOS: "La inteligencia: un acercamiento a su comprensión y estimulación". Serie Varona. La Habana,
- D. CASTELLANOS, *et al*, (2002). *Hacia una Concepción del Aprendizaje Desarrollador*. Ed. Colección Progreso Ciudad de la Habana
- CASTELLANOS SIMONS, D., CASTELLANOS SIMONS, B., LLIVINA LAVIGNE, SILVERIO GÓMEZ, (2001). *Hacia una Concepción del Aprendizaje desarrollador*. Ed. Colección Progreso Ciudad de la Habana.
- CASTILLO, M. (1998). *English for Specific Purposes. Handbook for teachers. English in a World at Peace*. Ministerio de la Educación Superior. La Habana.
- CELCE-MURCIA, M. (1991). *Teaching English as a Second/Foreign Language*. Second Edition. Heinle Publishers. Boston, Massachussets.
- CEPES, (1995). *Los métodos Participativos ¿Una nueva concepción de la enseñanza?* Universidad de la Habana, Ciudad de la Habana.
- CHLOPECK, S. (1995). *The importance of the Beginning*. FORUM. Vol. 33. No. 3.
- CHOMSKY, N. (1957). *Syntactic Structure*. The Hague. Mouton.
- CORONA, D. (1988). *Perfeccionamiento de la enseñanza de lenguas extranjeras a estudiantes no filólogos en la educación superior cubana*. Tesis presentada en opción del grado científico de candidata a doctor en ciencias pedagógicas. Instituto Central de Ciencias Pedagógicas. Ciudad de la Habana.
- CRYSTAL, D. (1988). *The English Language Today*. London: Penguin.
- CRYSTAL, D. (1997). *English as a Global Language*. Cambridge: Cambridge University Press.
- DANILOV, M. N. y STATKIN, M. N. (1984). *Didáctica de la escuela media*. Ed. Pueblo y Educación. Ciudad de La Habana.
- DAQUINTA, G. (1994). *La enseñanza del inglés en el Sistema Nacional de Educación*. Ponencia presentada en el evento MECA 94. La Habana, Cuba.
- DEPORTER. B. (2003). *Accelerated Learning. Learning Beyond Boundaries:*

- Fun-damental Experiences Using Accelerated Learning*. Compiled and edited by Gail Heidenhain International Alliance for Learning. Colorado Spring.
- DÍAZ SANTOS, G. (2000). *Hacia un enfoque interdisciplinario, integrador y humanístico en la enseñanza del inglés con fines específicos. Un sistema didáctico*. Tesis presentada en opción al grado científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas. Facultad de Lengua Extranjeras, Universidad de La Habana.
- DIEVIATAIKINA V.S. *et al.* (1984). *Manual sobre metodología de la enseñanza del idioma ruso como lengua extranjera a estudiantes no filólogos*. Ed. Idioma Ruso. Moscú.
- DUDLEY-EVANS, T. y ST JOHNS, M. (1998). *Developments in English for Specific Purposes. A multi-disciplinary approach*. Cambridge: Cambridge University Press.
- FERNÁNDEZ PÉREZ, M. (1994). *Las tareas de la profesión de enseñar. Práctica de la racionalidad curricular*. Didáctica aplicada. Madrid: Siglo Veintiuno Editores, S. A.
- GAGNE, R. (1987). *Fundaciones Educativas de la Tecnología*. Hillsdale, NJ: Lorenzo Erlbaum Assoc.
- GARDNER, H. (1988). *La nueva ciencia de la mente*. Editorial Paidós, biblioteca de la colección cognición y desarrollo humano; Barcelona, España.
- GILES, H. y SMITH, P. (1979). *Accommodation Theory: optimum levels of convergence*. En Giles, H. y St. Clair. *Language and Social Psychology*. Oxford: Blackwell.
- GONZÁLEZ DE DURANA, J. M (2001). *Los métodos para la enseñanza del inglés. Una experiencia grupal con alumnos adultos*. Tesis doctoral. Universidad nacional de Educación. Distancia de Murcia. Disponible en: <http://www.maseducativa/web/durana>. Consultada en Febrero 2002.
- GONZÁLEZ, M. (2001). *Procedimientos para la selección de textos con fines específicos en la enseñanza del inglés en ciencias agrícolas de la UNICA*. Tesis. (Maestría en Ciencias de la Educación Superior) Universidad de Ciego de Ávila.

- GONZÁLEZ, J. (1994). *Materiales Instruccionales para la Enseñanza del Inglés bajo un Concepción Holista*. Perfiles. Revista de Investigación Educativa. Año 18 No 1 195. Universidad Simón Bolívar, Venezuela.
- GONZÁLEZ, J. Y ROMERO, G. (1994). *Efectos de la Sugestopedia en el aprendizaje del inglés en la sede del litoral de La Universidad Simón Bolívar*. Universidad Simón Bolívar.
- GONZÁLEZ, O. (1996). *El enfoque Histórico Cultural. Como fundamento de una concepción pedagógica en Tendencias Pedagógicas Contemporáneas*. Ed. El Poirá, Ibagué, Colombia.
- GONZÁLEZ REY, F. VALDÉS CASAL, H. (1994). *Psicología Humanista. Actualidad y desarrollo*. Ed. Ciencias Sociales, La Habana.
- GONZÁLEZ REY, F. (1995). *Comunicación, personalidad y desarrollo*. La Habana: Ed. Pueblo y Educación.
- GONZALEZ MAURA, V. *et al* (1995). *Psicología para Educadores*. Ed. Pueblo y Educación, La Habana,
- GONZÁLEZ REY, F. (1997). *Epistemología cualitativa y subjetividad*. La Habana. ed. pueblo y educación.
- GOUIN, F. (1889). *El arte de enseñar y estudiar idiomas*. Ed en París.
- GRENET CORDOVÉS, E. Y MARTÍNEZ PERIGOD, B. *Sugestión*. Editorial Academia. La Habana, 1990.
- GUTHRIE, E.R. (1935). *La psicología de aprender*. Nueva York: Harper.
- HEIDENHAIN, G. (2003). *History of Accelerated Learning*. En: Learning Beyond Boundaries. Compiled and edited by Gail Heidenhain. International Alliance for Learning Publications. Colorado Spring.
- HEIDENHAIN, G. (1998). *A Dream Come True. Teacher's Book*. Ed. Max Hueber Verlag.- printed in Germany.
- HERNÁNDEZ SAMPIERI, R. (S/F). *Metodología de la Investigación*. -- Ciudad de México. Ed: McGraw-Hill.
- HULL, C. (1943). *Principles of Behavior*. New York: Appleton-Century-Crofts
- HUTCHINSON, T. y WATERS A. (1987) *English for Specific Purposes: a Learner-Centered Approach*. England: Cambridge University Press.
- HYMES, D. (1972). *On Communicative Competence*. Oxford. Pergamon.

- INFORME DELORS, J. (1996). *La educación encierra un tesoro*. UNESCO. http://www.unesco.org/education/pdf/DELORS_S.PDF Fecha de consulta (Marzo 2004).
- IRIZAR VALDÉS, A. (1996). *El método en la enseñanza de idiomas*. Ed. Ciencias Sociales. La Habana.
- JENKINS, J. (2001). *The Phonology of English as an International Language*. Oxford: OVP.
- JENSEN, M. (1991). *La psicología en el aula*. En: Yelon y Weinstein. México: Editorial Trillas.
- JIMÉNEZ, A. (1986). *Fonética y fonología españolas*. Ed. Pueblo y Educación. Cuba.
- JOHNS, A. M. (1991). *English for Specific Purposes (ESP) It's History and Contributions*. Boston Massachusetts USA. Tomado de *Teaching English as a Second or Foreign Language* de Marianne Celce Murcia. University of California. Ed. HEINLE & HEILE PUBLISHERS.
- KASUGA, L., GUTIÉRREZ, C. y MUÑOZ, J.D. (2001). *Aprendizaje Acelerado. Estrategias para la potencialización del aprendizaje*. Grupo Editorial Tomo, S. A. C. V. Impreso en México.
- KOFFKA, K. (1953). *Principios de Psicología de la Forma*. Buenos Aires: Paidós.
- KÖHLER, S. (1967). *Psicología de la Configuración*. Ed. Moranta, Madrid.
- KRASHEN, S. D. (1981). *Second Language Acquisition and Second Language Learning*. Oxford. Pergamon.
- KRASHEN, S. D. y TERREL. T. (1983). *The Natural Approach. Language Acquisition in the classroom*. Oxford: Pergamon.
- LABARRERE REYES, G. y VALDIVIA PAIROL, G. (1991). *Pedagogía*. Editorial Pueblo y Educación. Ciudad de La Habana, Cuba.
- LAPTEVOI, O. A. (1985). *El idioma ruso en Centros de Educación Superior para no filólogos*. Ed. Idioma Ruso. Moscú.
- LARSEN-FREEMAN. D. (1991). *Research on language teaching methodologies: A review on the past and an agenda for the future*. Ed. Foreign Language

- Research in Cross-cultural Perspective. Amsterdam/Filadelfia: John Benjamins Publishing.
- LARSEN-FREEMAN, D. (2001). *Techniques and Principles in Language Teaching*. Oxford University Press, Oxford, New York.
- LEHECKA, C. (2003). *History of Accelerated Learning*. En: Learning Beyond Boundaries. Compiled and edited by Gail Heidenhain. International Alliance for Learning Publications. Colorado Spring.
- LEHECKA, C. (2003). *Historical Review of Accelerated Learning Research. A Monograph. Theoretical Implications and Practical Applications*. An International Alliance for Learning Publication.
- LEONTIEV, A. N. (1976). *Actividad conciencia y personalidad*. Editorial Pueblo y Educación. Ciudad de La Habana, Cuba.
- LEONTIEV, A. N. (1982). *El hombre y la cultura*. En Superación para profesores de Psicología, pág. 46 – 65. Editorial Pueblo y Educación. Ciudad de La Habana, Cuba.
- LISUNOV, V. H. (1985). *Acerca de los métodos intensivos de enseñanza de lenguas extranjeras*. La Habana, 1985).
- LITTLEWOOD, W. (1981). *Communicative Language Teaching*. Cambridge. Cambridge University Press.
- LORENZ, K. (1965). *Consideraciones sobre la conducta animal y humana*, Planeta-De Agostini, Barcelona.
- LOZANOV, G. (2003). *Suggestology and Outlines of Suggestopedy*. Reprinted by Routledge. London.
- LOZANOV, G. (1999). *Carta dirigida a la Alianza Internacional para el Aprendizaje*.
- LOZANOV, G. Y GATEVA, E. (1989). *The Foreign Language Teacher's Suggestopedic Manual*. Gordon and Breach. Science Publishers.
- LOZANOV, G. (1978). *Suggestology and Outlines of Suggestopedy*. Ed. Gordon and Breach Science Publishers. New York.
- LOZANOV, G. (1978). *Suggestology and Suggestopedy*. Theory and Practice. UNESCO.

- LURIA, A. (1976). *Los procesos cognitivos. Análisis socio-histórico*. Barcelona, Fontonel.
- MADRID FERNÁNDEZ, D. (1999). *La investigación de los factores motivacionales en el aula de idiomas*. Grupo Editorial Universo. Departamento de Didáctica de la Lengua y la Literatura. Universidad de Granada.
- MARTÍNEZ, B. Y ASÍS, M. (1989). *Hipnosis*.- La Habana: Editorial Científico Técnica.
- MARTINEZ, O. (1999). *Modelo de estructuración sistémica de la disciplina de Lengua Inglesa para el perfil del Ingeniero Agrónomo de Montaña*. Tesis. Centro de Información Científica de la Universidad de Oriente.
- MASLOW, A. (1954). *Motivación y personalidad*. New York: Harper.
- MASLOW, A. (1962). *Towards a psychology of being*. New Jersey: Van Nostrand.
- MAYER, R. (1983). *Thinking, problem solving and cognition*. Nueva York: W. H. Freeman and Co.
- McDONOUGH, J. and SHAW, C. (2003). *Materials and Methods in ELT. A Teacher's Guide*. Blackwell Publishing Ltd. Printed in United Kingdom
- McDONOUGH, S. (1989). *Psychology in Foreign Language Teaching*. Edición Revolucionaria. Cuba.
- MENA, D. (2000). *La Sofropedia como Técnica Alternativa en los cursos acelerados de inglés para egresados de la Educación Superior*. Tesis presentada en opción al grado científico de doctor en ciencias pedagógicas. Universidad de Ciego de Ávila.
- MILES, M. B. y HUBERMAN, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: and expanded sourcebook*. Newbury Park, CA: Sage.
- MINEWISER, L. (2000). *Accessing the "Reserves Capacities:" Suggestopedia, the Brain and Mind- Body Learning*. <http://www.ialearn.org/jalt/back.html>. (4, 2004).
- MITJANS MARTÍNEZ, A. (1995). *Creatividad, personalidad y educación*. Ed. Pueblo y Educación. Ciudad de la Habana.
- MUSTELIER, S. (2001). *Metodología para el desarrollo de la lengua inglesa en la competencia comunicativa del ingeniero*. Disponible en <http://www.maseducativa.com/webs/revel/>. Fecha de consulta: Marzo, 2001]

- NEWELL, A. (1987). *Sistemas de símbolos físicos*. En: *Perspectivas de la ciencia cognitiva* (Donald Norman, compilador). Ed. Paidós
- ONYSKO, A. (2000). *ESP: English for Specific Purposes*. <http://www.Altivista.com/r?HO1> Fecha de consulta Febrero 21, 2004).
- PARRA VIGO, I. (2000). *La profesionalización Pedagógica del Maestro en formación en un proceso de enseñanza aprendizaje desarrollador*. ISP Enrique J. Varona. Ponencia. Ciudad de la Habana.
- PASCUAL, L. (1991). *Emotions, development, and psychotherapy: A dialectical-constructivist perspective*. In Safran y Jeremy, D. Ed. *Emotion, psychotherapy and change*. The Guilford Press. New York, USA
- PAVLOV, I. (1927). *Conditioned reflexes*. University Press. Oxford. U. k.
- PHILLIPSON. (1992). *Linguistic Imperialism*. Oxford: O. V. P.
- PIAGET, J. (1972). "El tiempo en el desarrollo intelectual del niño" en: Jean
- PIAGET, J. (1973). *Estudios de psicología genética*, Ed. EMECE, Argentina, pp. 6-33.
- PIAGET, J. (1978). *La equilibración de las estructuras cognitivas. Problema Central del Desarrollo*. Madrid. SigloXXI.
- PITTMAN, G. (1963). *Teaching Structural English*. Brisbane. Jacaranda.
- PLATONOV, K. (1975). *Psicología Recreativa*.- Moscú: Editorial Progreso.
- POZO, J. I. (1996). *Aprendices y maestros*. La nueva cultura del aprendizaje. Madrid:
- POZO, J. I. (1993). *Teorías cognitivas del aprendizaje*. Madrid: Ediciones Morata, S. L. Segunda Edición.
- RAMPTON, B. (1990). "Displacing the native speaker": expertise, affiliation and inheritance. *ELT Journal* 44/2: 97-101
- RICHARD, P. A. (1988). *Making It Happen. Interaction in the Second Language Classroom. From Theory to Practice*. Longman. New York and London.
- RICHARDS J. C. y RODGERS T. S. (1997). *Approaches and Methods in Language Teaching*. Thirteenth Edition. Cambridge University Press. U. S. A.
- ROBISON, P. C. (1991) *ESP Today: A Practitioner's Guide*. Hertfordshire: Prentice Hall International Alianza Editorial.

- RODRÍGUEZ GÓMEZ, G. Y OTROS (2002). *Metodología de la Investigación Cualitativa*. Ed. PROGRAF. Santiago de Cuba.
- ROGERS, C. (1969). *Libertad y creatividad en la educación*. Ed. Paidós . Barcelona, España.
- ROSENTHAL, R. (1966), *Experiments effects in the behavioral Research.*, Apleton Century Crofts. New York.
- ROSENTHAL, R. *et al.* (1968.) *Pymalion in the class-room*. Hold., Rinehart and Winston., New York.
- ROSENTAL, M. y IUDIN, P. (1973). *Diccionario Filosófico*. Ediciones Universo. Argentina.
- RUBINSTEIN, S. L. (1965). “*El Ser y la Conciencia*”, Editora Universitaria. La Habana.
- RUBISTEIN, S. L. (1967). *Principios de Psicología General*. Ediciones. Revolucionarias. La Habana.
- SAUSSURE, F. (1991) *Lingüística general*. Publicado por Charles Bally y Albert Séchehaye con la colaboración de Albert Riedlinger; traducción castellana y notas de Mauro Armiño. Torrejón de Ardoz, Madrid: Akal.
- SCHLEPPEGRELL, M. y BOWMAN, B. (1990). *TEFI/TESL: Teaching English as a Foreign or Second Language*. Center for Applied Linguistics – Washington, DC. Ed. Peace Corps,-- Information Collection & Exchange Manual.
- SCHMID, C.H. y DHOROTY, L. (1981). *Acquisition Through Creative Teaching. A Program for Teachers. An Abbreviated Suggestive – Accelerative Language Text for Demostration Purpuses*.
- SCHULTZ, J. H. (1953). *Cuaderno de ejercicios para el entrenamiento autógeno*.- Berlín.
- SCHUSTER, D. H. Y GRITTON. C.E. (1985). *Suggestive Accelerative Learning Techniques*. Gordon and Breach. Science Publishers. Septiembre.
- SHEJTIAR, Y. (2002). *The Role of Sense – Expressing Processes in Speech Generation*: <http://www.shehtner.ru> Fecha consulta (Enero 21, 2004)
- SIERRA SALCEDO, R. (1997). *Grupo Autodirigidos en Educación*. / Tesis presentada en opción del título de Master. Facultad de Ciencias de la Educación. Instituto Superior Pedagógico Enrique José Varona. Ciudad de la Habana.
- SILVESTRE ORASMAS, M, ZILBERSTEIN TORUNCHA, J. (2000). *Enseñanza y Aprendizaje desarrollador*. Ediciones CEIDE, México.

- SIMON, H. (1985). *Information-processing, theory of human problem solving*. En A. M. Aitkenhead y J. M. Slack (Eds.), *Issues in Cognitive Modeling* (pp. 253-278). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- SKINNER, B. (1977). *Sobre el conductismo*. Barcelona: Editorial Fontanella.
- SKINNER, B. (1991). *El análisis de la conducta: una visión retrospectiva*. México: Limusa.
- STERN, H. H. (1983). *Fundamental Concepts of Language Teaching*. Oxford. Oxford University Press.
- STEVICK, E. W. (1990). *Humanism in language teaching. A critical perspective*. Oxford. Oxford University Press.
- STREVENS, P. (1988). *ESP after twenty years: a re-appraisal*. In M. Tickoo. Ed. *ESP: State of the Art*. Singapore: SEAMEO Regional language Centre.
- SWEET, H. (1899). *The Practical Study of Languages*. London: Oxford University Press.
- SYSOYEV, P. V. (2000). *Developing an English for Specific Purpose Course using Learning Centered Approach: A Russian Experience*. *TESL Journal*. Vol. VI, No. 3.
- THORNDIKE, E. (1913). *Psicología Educativa: La psicología de aprender*. Nueva York: Prensa De la Universidad De los Profesores.
- TINBERGEN, N. (1989). *The study of instinct*. Oxford: Clarendon Press.
- THORNDIKE, E. (1926). *The measurement of intelligence*. New. Theacher Collage Press.
- USCHI, F. (1986). *Accelerative Learning*. A Ph.D. thesis on AL applied on Adolescents. <http://www.personal.monash.edu.au> Fecha de consulta (Febrero 25, 2005).
- VAISBORD, M. (1980). *Los métodos acelerados de las lenguas vivas en la URSS*. *Perspectivas* Vol. X No. 3.
- VENGUER, L. A. (1982). *La Relación entre la Educación y el desarrollo*. En *Superación para profesores de Psicología*, pág. 130 – 138. Ed. Pueblo y Educación Ciudad de la Habana.
- VIGOSTKI, L. S. (1981). *Pensamiento y Lenguaje*. Ed. Pueblo y Educación. Ciudad de la Habana.

- VIGOSTKI, L. S. (1987). *Historia del desarrollo de las funciones psíquicas superiores*. Ed. Científico Técnica. Ciudad de la Habana.
- VISHNIAKOVA, T. A. (1982). *Fundamentos de la metodología de la enseñanza de la lengua rusa a estudiantes no filólogos*. Moscú.
- WALLON, H. (1942, 1945), "Psicología de la Conciencia" en: Cap. I; "Del Acto al Pensamiento" Ed. Lautaro, Argentina, 1965.
- WALLON, H. (1945) "La vida mental", Ed. Grijalbo, Col. Crítica, México, 1985), pp.7-128.
- WATSON, J. B. (1913). *Psychology as the Behaviorist Views it*. Published in *Psychological Review*
- WEBSTER'S DICTIONARY (1983). *Webster's Third New Internacional Dictionary*. Segunda reimpresión. Editorial Pueblo y Educación. Ciudad de La Habana.
- WIDDOWSON, H. G. (1994). "The ownership of English". In *TESOL Quarterly* 28/2: 337-389.
- WILKINS, D. A. (1972). *The linguistic and the situational content of the common core in a unit/credit system*. Ms. Strasbourg. Council of Europe.
- YILDIZ, S. (2005). <http://www.indiana.edu>
- ZALDÍVAR PÉREZ, D. (2005). *Visualización e imaginación*. Artículo Científico. Diario Trabajadores. Órgano Central de Trabajadores de Cuba. C. Habana.
- ZHURAVLIOVA, L. C. y ZINOVIEVA, M. D. (1984). *Enseñanza de la lectura*. Ed. Idioma Ruso. Moscú.
- ZILBERSTEIN, J. Y H. VALDÉS, (1999). *Aprendizaje Escolar y Calidad Educativa*. Ediciones CEIDE. México,

Anexo 1

TABLA # 1

Propuesta de dimensiones, subdimensiones e indicadores para alcanzar un aprendizaje desarrollador en los estudiantes³.

Dimensiones	Subdimensiones.	Preguntas claves.	Indicadores.
1. Activación/ regulación	Actividad intelectual productivo creadora (componente cognitivo)	¿Qué puede hacer con los elementos del conocimiento? ¿Qué conoce y con qué profundidad?	Dominio de la habilidad la expresión oral Elementos del conocimiento asimilados
	Metacognición (componente metacognitivo)	¿Qué conoce acerca de su propio aprendizaje? ¿Cómo regula su aprendizaje?	Metaconoci -mientos sobre su persona Metaconocimientos sobre las estrategias aprendizaje Orientación hacia el empleo de estrategias metacognitivas
Significatividad		¿Qué sentido personal tiene para el sujeto lo que aprende? ¿Qué motivaciones estimulan, sostienen y dirigen su aprendizaje?	Relaciones significativas entre los contenidos Vinculación entre contenidos y la vida Vinculación de los contenidos con la esfera afectiva motivacional
Motivación para aprender	Motivaciones predominantemente intrínsecas	¿Qué motivaciones estimulan, sostienen y dirigen su aprendizaje?	Interés personal por el contenido de la actividad aprendizaje de la asignatura
	Autovaloraciones y expectativas positivas	¿Cómo autovalora su competencia académica?	Autovaloración aprendizaje competente

³ Este cuadro se hace sobre la base de la propuesta hecha por CASTELLANOS, D y OTROS (2001)

		¿Qué tipo de expectativas tiene respecto a los resultados de su aprendizaje?	Expectativas de logro relación con el aprendizaje de la asignatura
--	--	--	--

Anexo 2

Guía de observación.

Objetivo: Valorar cómo se desarrolla la actividad docente con la aplicación de la alternativa metodológica propuesta.

Tipo de observación:

Fecha: Grupo:

Aspectos a observar:

1. Motivación.

1.1- Se logra motivar desde el inicio de la clase a:

- ❖ La totalidad de los estudiantes.
- ❖ La mayoría de los estudiantes
- ❖ Algunos estudiantes
- ❖ No se logra la motivación

1.2- ¿La motivación lograda al inicio de la clase se mantiene a lo largo de toda ella? Si___ No___

2. Desarrollo de la actividad docente

2.1- El objetivo de la clase:

- ❖ Lo propone el profesor sin la orientación adecuada.
- ❖ Lo propone el profesor y lo orienta de forma tal que propicia que el alumno lo interiorice como algo suyo.
- ❖ Se elabora en el aula a partir de la orientación del profesor quedando un objetivo para todo el grupo.
- ❖ Se elabora en el aula a partir de la orientación del profesor y cada estudiante determina cuál es su objetivo en la clase.

2.2- Participación del estudiante.

- ❖ El profesor no da la posibilidad para que el estudiante participe, utilizando métodos directivos y autoritarios.
- ❖ El profesor aunque utiliza métodos tradicionales propicia que algunos alumnos participen en clase.
- ❖ El profesor aunque utiliza métodos tradicionales propicia que la mayoría de los alumnos participen en clase.
- ❖ El profesor es un facilitador del proceso enseñanza- aprendizaje logrando que la totalidad de los estudiantes participen activamente en este proceso.

2.3- Desempeño técnico metodológico del profesor.

2.3.1- ¿Cómo se introduce el nuevo contenido lingüístico en la clase?

- ❖ A través de soporte visual (láminas, filminas, video, objetos reales)
- ❖ Explicación del profesor.
- ❖ Mímica
- ❖ Traducción.

2.3.2- Dominio del contenido de la clase por parte del profesor.

B____ R____ M____

2.3.3- ¿Qué hace el profesor para lograr la sistematización de las habilidades lingüísticas que se trabajan en la clase?

- ❖ Se realizan repeticiones del texto.
Si _____ No _____
- ❖ Se realizan ejercicios de sustitución.
Si _____ No _____
- ❖ Se realizan preguntas y respuestas.

Si _____ No _____

- ❖ Se realizan Preguntas indirectas.

Si _____ No _____

- ❖ Se realizan diferentes técnicas de lecturas

Si _____ No _____

2.3.4- ¿Cómo el profesor controla el proceso de aprendizaje de los estudiantes?

- ❖ Realiza preguntas.

Si _____ No _____

- ❖ Controla el trabajo de forma individual durante el trabajo independiente.

Si _____ No _____

- ❖ Realiza técnicas participativas que le permiten el control grupal.

Si _____ No _____

2.3.5- ¿El profesor evalúa al estudiante en la clase?

Si _____ No _____

Si la respuesta es afirmativa, ¿cómo lo hace?

- ❖ Cualitativamente.

- ❖ Cuantitativamente

Durante el proceso de evaluación que realiza el profesor, este:

- ❖ Señala los errores de forma directa a los estudiantes.

- ❖ Señala los errores de forma indirecta a los estudiantes.

2.3.6- Si usted tuviera que dar un criterio valorativo de la clase observada partiendo del rol de los estudiantes como sujeto activo del proceso y el uso de los conocimientos adquiridos ¿Cómo la evaluaría?

E _____

B _____

R _____

M _____

Anexo 3

Encuesta.

Objetivo: Obtener información acerca de los criterios que tienen los estudiantes sobre la enseñanza y aprendizaje del idioma inglés.

Consigna:

Estimados alumnos/as, el Departamento de Idiomas de la Universidad de Ciego de Ávila está desarrollando una investigación a fin de perfeccionar el proceso de enseñanza- aprendizaje y lograr una mayor calidad en la expresión oral y escrita de los estudiantes en el idioma inglés. Las respuestas de ustedes nos serán de una gran ayuda. Le agradecemos su colaboración.

1- Sexo. F ____ M ____

2- ¿De qué institución provienes?

3- ¿En qué nivel escolar comenzaste a estudiar el idioma inglés? (Marque con una X).

- Primaria ____
- Media ____
- Media Superior ____

4- El idioma inglés como asignatura: (Marque con una X la opción adecuada)

- Me gusta mucho ____
- Me gusta más de lo que me disgusta ____
- Me disgusta más de lo que me gusta ____
- No me gusta ____

5- ¿Cómo valoras el desarrollo alcanzado en las habilidades del idioma inglés durante este curso? (Marque con una X)

MB ____ B ____ R ____ M ____

6- ¿Para qué te ha servido lo que has aprendido en inglés? (Marque con una X)

- Para comunicarme con personas que hablan este idioma.
- Para leer la bibliografía en este idioma.
- Para intercambiar correspondencia con personas que hablan este idioma.
- Para acceder a los programas de computación.
- Para nada.

- Otras. ¿Cuáles?

7- ¿Qué es lo que más te ha gustado de las clases de idioma que has recibido durante este curso?

8- ¿Para qué cree usted que le puede servir el idioma inglés en su futura vida profesional?

9- ¿Qué es lo que menos te ha gustado de las clases de idioma que has recibido durante este semestre?

10- ¿Qué habilidad o habilidades considera usted que te son más productivas desarrollar para su futura actividad profesional? (Marque con una X)

➤ Expresión Oral.

➤ Expresión Escrita.

➤ Lectura.

➤ Audición.

11. ¿Consideras que lograste cumplir con los objetivos trazados durante este curso? Si. _____ No. _____. ¿Por qué? _____

12. Según su criterio ¿cuáles han sido los problemas que ha tenido el proceso enseñanza – aprendizaje del inglés durante este curso?

13. Con la alternativa metodológica para un aprendizaje acelerado de la lengua inglesa que desarrolló el profesor durante este curso, ¿consideras que aprendiste? Si _____ No _____ ¿Por qué? _____

14. Realiza una composición de no menos de dos párrafos con el siguiente título:

“¿Cómo aprendí Inglés en este curso?”

Anexo 4

Universidad de Ciego de Ávila
Facultad de Ciencias Sociales y Humanísticas
Departamento de Idiomas

Primer Examen (diagnóstico).

Curso escolar:

Disciplina: Lengua Extranjera.

Asignatura: Inglés I.

Objetivo:

- Determinar el desarrollo alcanzado por los estudiantes en la expresión oral en idioma inglés durante los estudios realizados en la enseñanza Media Superior.

Tareas.

I. Have the students make dialogues based on the following topics

- Last day at school.
- Sports.
- Movies.
- Free times.
- Cuban People.

II. Interview.

- Have the students to answer the following questions.
 - a. What's your name?
 - b. How do you spell your first/last name?
 - c. Where do you live?
 - d. Where are from?
 - e. Did you enjoy your vacation?
 - f. What's your favourite subject?
 - g. What's your father's job (occupation)?

- h. How many brothers and daughters do you have?
- i. How old is the youngest?
- j. What does your brother/sister do for a living?
- k. Who is the tallest person in your family?
- l. Can you swim very well?
- m. What are you going to do tonight?
- n. What did you do last Sunday?
- o. Will you help your family in the future?
- p. Does your father/mother speak English?
- q. Is your house near the bus station?
- r. What do think that your mother/father/sister/brother is doing now?
- s. Is your mother a housewife? What does your mother do?
- t. Would you like to study English?

Claves para la evaluación de la prueba de diagnóstico.

Se debe tener presente que los aspectos a evaluar solo están dirigidos a determinar el desarrollo que han alcanzado los estudiantes egresados del bachillerato en la expresión oral en idioma inglés. Este examen diagnóstico se elaboró por tres profesores con experiencias en la docencia pertenecientes al departamento de idiomas de la Universidad de Ciego de Ávila, los que utilizaron para la evaluación del mismo la escala valorativa analítico – sintética descrita en el capítulo II de la tesis. Las calificaciones se rigen por la siguiente escala:

Muy Bajo (1 pto), Bajo (2 ptos.), Moderado (3 ptos.), Alto (4ptos.) y Muy Alto (5 ptos)

Tarea 1:

Se evaluará el nivel del conocimiento previo de los estudiantes teniendo en cuenta la pronunciación, la entonación, la fluidez y las funciones comunicativas según los indicadores establecidos.

Tarea 2: Se evalúa, además de lo establecido para la primera tarea:

- La comprensión de las preguntas.
- Fluidez en la respuesta.

Para realizar la calificación del examen se debe tener presente:

Primero: Tener dominio de la escala que se utilizará para la evaluación.

Segundo: Cada miembro del tribunal calificador debe realizar un inventario de errores a medida que los estudiantes vayan exponiendo o desarrollando los diálogos preparados, así como de las respuestas a las preguntas realizadas.

Tercero: Realizar un trabajo de mesa, donde cada cual informe su criterio evaluativo siguiendo lo que se propuso en la escala y llegar a un acuerdo colectivo de la calificación a otorgar al examinado.

Anexo 5

Universidad de Ciego de Ávila
Facultad de Ciencias Sociales y Humanísticas
Departamento de Idiomas

Segundo Examen Evaluativo.

Curso escolar:

Disciplina: Lengua Extranjera.

Asignatura: Inglés I.

Carrera: Contabilidad y Finanzas.

Objetivo:

- Comprobar el desarrollo en la expresión oral alcanzada por los estudiantes en el idioma inglés.

Tareas.

1. Have a couple of students select a card on which a communicative situation is written.
 - You are a desk clerk at a hotel. A person wants to book a room. That person is staying for three weeks.
 - Ask who that person is.
 - Ask how long that person is staying.
 - Ask that person to spell his/her family name.
 - Give the room number, guest card and key.
 - Wish a nice stay.

Act out the conversation. Another student will play the part of the guest by responding to you.

- You are at home. A friend calls you by telephone. You both speak about the

plans for the weekend. Act out the conversation.

- You are at a friend's house. It's the first time you visit him in his hometown. You want him to take you for a ride, but he doesn't have a car. Act out the conversation based on the following:
 - Go to a car rental office.
 - Ask your friend to show you the most interesting and important places of his town.
 - You finally get tired and want to return. Let him know.

- Charles and Rose invite Peter to eat lunch at the Park Hotel Restaurant. Act out the conversation based on the following:
 - Remember that Peter doesn't know where the restaurant is.
 - Say where it is and give directions on how to get there.

2. Interview.

- Have the students answer the following questions.
 - a) Ask your partner if he/she likes to drink milk.
 - b) Are you tired?
 - c) Does your sister/brother sleep on the sofa?
 - d) What does your partner look like?
 - e) What's your mother's/father's job (occupation)?
 - f) Would you like to be an outstanding accountant?
 - g) What should you do to become an outstanding accountant?
 - h) Will you make a great effort to fulfil your aims?
 - i) Ask your partner for his/her address.
 - j) Is your father/mother reading a good book?(Some other questions could be asked if it is necessary)

Claves para la evaluación de la prueba de comprobación

Para la evaluación del dominio de la habilidad de expresión oral en los estudiantes se utilizó la escala valorativa analítico – sintética, explicada en el desarrollo del trabajo de investigación. Las calificaciones se rigen por la siguiente escala:

Muy Bajo (1 pto), Bajo (2 ptos.), Moderado (3 ptos.), Alto (4ptos.) y Muy Alto (5 ptos)

Tarea 1: Se evaluará el nivel del conocimiento previo de los estudiantes teniendo en cuenta la pronunciación, la entonación, la fluidez y las funciones comunicativas según los indicadores establecidos.

Tarea 2: Tarea 2: Se evalúa, además de lo establecido para la primera tarea:

- La comprensión de las preguntas.
- Fluidez en la respuesta.

Para la realización del examen y otorgar la calificación, el tribunal se debe regir por las siguientes orientaciones.

Primero: Tener dominio de la escala que se utilizará para la evaluación.

Segundo: Cada miembro del tribunal calificador debe realizar un inventario de errores a medida que los estudiantes vayan exponiendo o desarrollando los diálogos preparados, así como de las respuestas a las preguntas realizadas.

Tercero: Realizar un trabajo de mesa, donde cada cual informe su criterio evaluativo siguiendo lo que se propuso en la escala y llegar a un acuerdo colectivo de la calificación a otorgar al examinado.

Anexo 6

Universidad de Ciego de Ávila
Facultad de Ciencias Sociales y Humanísticas
Departamento de Idiomas

Tercer Examen Evaluativo.

Curso escolar:

Disciplina: Lengua Extranjera.

Asignatura: Inglés I.

Carrera: Contabilidad y Finanzas.

Objetivo:

- Comprobar el desarrollo en la expresión oral alcanzada por los estudiantes en el idioma inglés.

Task.

1. Have a couple of students select a card on which a communicative situation is written.
1. Charles and Rose invite Peter to eat lunch at the Park Hotel Restaurant. Act out the conversation based on the following:
 - Remember that Peter doesn't know where the restaurant is.
 - Say where it is and give directions on how to get there.
2. You three are having lunch at the Park Hotel Restaurant. Select another student to act out the part of the waiter. Develop a conversation based on the situation.
3. You are in a business meeting.
 - State proposals and give details.
 - Refuse proposals and make a deal.
4. You feel bad, so you decided to go to the hospital. Select a partner and

act out the conversation.

5. You went to a movie with a friend. Discuss the film you saw with your partner.
6. You are in a department store doing some shopping. Another classmate will act out the part of the salesclerk.

Act out the conversation

7. Suppose you are checking out at a hotel. A partner will play the part of the desk clerk. Act out the conversation.
8. Select a partner and have a talk with him about an accident you experienced. He will ask you some questions.
9. You are supposed to catch a plane at 10:30 am. Select a partner to act out the part of the check-in clerk.

Task 2.

To ask the students some of the following questions if it is necessary.

- Ask her/him what' his/her name is?
- Ask her/him what his/her marital status is?
- Ask her/him where he/she lives
- Ask her/him where X is from
- Ask her/him if he/she likes the English language and why?
- Ask him/her if she studied English last night.
- Ask her/him what he/she is planning for vacations
- Ask her/him how she/him can get to the university.
- Ask her/him how long she/he is going to stay out of town.
- Ask her/him what kind of books she/he prefers to read.
- Ask her/him where she/he would like to work after graduated.
- Ask her/him to give her/his address.
- Ask her/him what to do to feel better.
- Ask her/him about the climate.
- Ask her/him what size of blouse/shirt she/he wears.
- Ask her/him about the prize of her/his shoes.
- Ask her/him how she/he liked Titanic.

Claves para la evaluación de la prueba de comprobación

Se debe tener presente que los aspectos a evaluar, solo están dirigidos a determinar el desarrollo que han alcanzado los estudiantes en la expresión oral en idioma inglés después de haber finalizado la primera etapa del semestre.

Este examen se elaboró por los profesores que integran el colectivo de asignatura, todos con varios años de experiencias en la docencia.

Estos profesores se rigieron por los aspectos léxicos – gramaticales, funcionales y fonológicos explicadas en la tesis que deben dominar los estudiantes en la etapa que se evalúa.

Se utilizó la escala valorativa analítico – sintética, explicada en el desarrollo del trabajo de investigación para llevar a cabo la evaluación del dominio de la habilidad de expresión oral en los estudiantes. Las calificaciones se rigen por la siguiente escala:

Muy Bajo (1 pto.), Bajo (2 pts.), Moderado (3 pts.), Alto (4pts.) y Muy Alto (5 pts) (la puntuación se hace corresponder con lo que se establece en la enseñanza superior.

Tarea 1:

Se evaluará el nivel del conocimiento adquirido por los estudiantes teniendo en cuenta los aspectos morfosintácticos y lexicales estudiados, así como la habilidad de expresión según los indicadores establecidos.

Tarea 2: Se evalúa, además de lo establecido para la primera tarea:

- La comprensión de las preguntas.
- Fluidez en la respuesta.

Para la realización del examen y otorgar la calificación, el tribunal se debe regir por las siguientes orientaciones.

Primero: Tener dominio de la escala que se utilizará para la evaluación.

Segundo: Cada miembro del tribunal calificador debe realizar un inventario de errores a medida que los estudiantes vayan exponiendo o

desarrollando los diálogos preparados, así como de las respuestas a las preguntas realizadas.

Tercero: Realizar un trabajo de mesa, donde cada cual informe su criterio evaluativo siguiendo lo que se propuso en la escala y llegar a un acuerdo colectivo de la calificación a otorgar al examinado.

Anexo 7.

Registro de experiencia

Facultad de Ciencias Económicas: carrera de Contabilidad y Finanzas. Primer semestre.

	Comentario	
1.	Hasta el momento me parece una excelente idea como se dan las clases , las clases son emocionantes y te deja un gran deseo de participar , mis felicitaciones.	EVAP MOTV
2.	La clase de hoy me fue muy emotiva gracias a las ideas que usted le incorporó me fue posible relacionarme más con el idioma, la pronunciación y con los compañeros del grupo .	VAFEC APRE COM
3.	Esta clase me ha parecido muy divertida y a la vez de mucha enseñanza porque ha utilizado muchos métodos para un mayor aprendizaje y un mayor deseo de aprender .	MOTV EVAP MOTV
4.	Ha sido una clase muy divertida , me ha permitido conocer mejor a mis compañeros . Me encantó mi amigo secreto .	MOTV COM VAFEC
5.	Estoy segura que las clases serán de mucha importancia para nosotros.	
6.	Considero que la clase ha sido muy buena. Realmente me agradó . Quisiera que continuaran siendo de esta forma.	EVAP VAFEC
7.	Me gustó mucho el turno de hoy pues aprendí cosas nuevas y de una forma muy agradable .	VAFEC APRE VAFEC
8.	Pienso que la clase ha sido muy instructiva e interesante a la vez también muy amena .	APRE MOTV
9.	Para mi la clase de hoy fue excelente pues es divertida y además así se aprende .	EVAP MOTV APRE
10.	Las clases son diferentes a todas las demás y eso la hace especial , aunque no domine muy bien el ingles espero poder hacerlo. Felicidades.	VAFEC
11.	La forma en que usted nos enseña cada lección, nos hace posible prestar toda nuestra atención y captamos con gran rapidez el mensaje ,. Para no dar rodeos, es especial la clase .	EVAP APRE VAFEC
12.	Esta manera de dar las clases tuyas me agrada ya que uno de los problemas más grandes, por lo menos mío, para	VAFEC MTCOG

	aprender el inglés es que me daba pena para hablarlo y con este sistema una pierde el miedo escénico. En fin lo felicito.	COM
13.	Esta clase me ha parecido realmente fascinante, me he divertido y a la vez he aprendido. Le recomiendo que siga planificando las clases de esta forma.	VAFEC MOTV APRE
14.	En esta clase personalmente me he sentido muy bien, es lo de la pelota, una idea muy emotiva. Felicitaciones.	VAFEC
15.	Me gustan este tipo de clases. En otras ocasiones me han impartido clases de inglés en otra forma, pero de esta forma me agrada más y la asimilo mejor.	VAFEC APRE
16.	A mi me gusta este tipo de clase porque es muy amena	VAFEC MOTV
17.	Sí	
18.	Nunca había pasado por una experiencia igual	
19.	Me gusta aprender de esta manera.	VAFEC
20.	La clase de inglés me parece excepcional, inigualable e interesante, a la vez siento que he aprendido bastante aunque pienso que soy tímido al participar aunque me sepa la respuesta.	VAFEC APRE MTCOG
21.	Cada día sus clases se hacen más interesantes, espero que la paciencia que ha tenido para con nosotros le de buenos frutos. Creo que estoy aprendiendo un poco.	VAFEC MTCOG
22.	Como siempre, nada de decepciones en esta clase, usted siempre creativo para ayudarnos a atender la clase con más práctica, o sea, como en la vida real se nos presenta. Muchas gracias por ese esfuerzo que usted realiza por el aprendizaje de nosotros.	EVAP
23.	Sus clases me gustan mucho, hasta hablo más en English que cuando daba esta asignatura en los grados anteriores, me divierto cantidad y quisiera darle las gracias por la relación tan amigable que tiene usted con nosotros.	VAFEC COM MOTV COM
24.	La metodología de sus clases es muy buena ya que nos ayuda a una mejor pronunciación y de una forma didáctica aprendemos esta asignatura que para nosotros era anteriormente tediosa.	EVAP APRE
25.	La clase estuvo muy divertida y más que es muy instructiva respecto al incremento de mucho lenguaje en el idioma inglés	MOTV APRE
26.	Es fabuloso el juego de los verbos.	VAFEC
27.	La clase fue muy divertida y emocionante, en ella se obtiene un gran desarrollo del conocimiento, el método que se utiliza es excelente.	MOTV VAFEC APRE EVAP
28.	Me agrada mucho la forma en que se desarrolla la clase, se	VAFEC MOTV

	aprende y nos divertimos , yo le tenía mucho miedo a las clases de English y gracias a su método he logrado disminuirlo grandemente. Continúe con este método y logrará grandes éxitos. Felicidades.	APRE COM
29.	Me gustan mucho este tipo de clases porque me siento en confianza con mis compañeros al comunicarme directamente con ellos y me da menos penas al participar.	VAFEC COM
30.	La clase estuvo muy divertida y gracia a eso los estudiantes pierden el miedo de participar por lo que hay un gran desarrollo en el aprendizaje de los estudiantes . Continúe con ese método y lograremos grandes éxitos.	MOTV COM APRE
31.	Créame que aprendemos mucho en estas clases porque ampliamos nuestros conocimientos con el intercambio de los demás. Crea usted en lo que aquí planteamos porque es así. Siéntase orgulloso por eso, nosotros también porque aprendemos .	APRE COM APRE
32.	Me siguen gustando mucho las clases, son muy divertidas y a la vez se aprende .	VAFEC MOTV APRE
33.	Me gustan mucho las clases de English. Son de lo más divertidas .	VAFEC MOTV
34.	Las clases de inglés son muy divertidas y a la vez se aprende el contenido ya que no son cansonas, lo mismo a mí que al grupo les encanta los turnos de English , teniendo en cuenta también que usted es muy comprensivo.	MOTV APRE VAFEC
35.	Profe usted dice que le pongamos algo negativo de las clases si lo hay, pero para mi sus clases son excelentes , no tienen nada negativo.	EVAP
36.	Somos muchos compañeros que vemos las clases de inglés lo más productivas e interesantes , siempre llegas al aula con la emoción de conocer un nuevo juego, una nueva forma de aprender y perder el miedo escénico ante los compañeros y el profe.	VAFEC APRE COM
37.	La clase me parece fenomenal, nunca me había sentido tan bien. Me gustan los métodos y me siento como familia y en casa .	EVAP VAFEC
38.	Es muy buena la comunicación suya con nosotros, sabe enseñarnos de una forma amena y divertida, su método es muy bueno y muy instructivo .	EVAP MOTV EVAP APRE
39.	Pienso que es el mejor sistema de enseñanza que he tenido en mi vida de estudiante, porque es creativa, emotiva y se aprende mucho .	EVAP VAFEC APRE
40.	La clase realmente fue de mi agrado, cada día continúan siendo más encantadoras y a la vez interesantes .	VAFEC
41.	La clase me gustó mucho , al igual que los días anteriores, creo que son muy interesantes y se aprende bastante y pienso que cada vez son mejores .	VAFEC APRE EVAP

42.	La clase de hoy ha sido muy buena y además me gustó, pues cada día están siendo más emotivas y más divertidas y así creo que aprendo más.	EVAP VAFEC MOTV APRE
43.	Espero sorpresas cada vez que entro al aula, hoy estuvo la clase bastante divertida. Continúe así.	MOTV
44.	Muy interesantes los juegos de los adjetivos. Me gustó mucho. Espero que esto siga así ya que es muy divertido.	MOTV VAFEC MOTV
45.	Hasta ahora puedo decirle que he perdido un poco la pena y hasta estoy hablando mejor. Todo gracias a lo bien que me siento en sus clases, ya que son tan entretenidas y prácticas. Mantenga el ritmo.	COM APRE VAFEC EVAP
46.	Hasta ahora me he sentido verdaderamente contento con sus clases y he notado que he mejorado en mi pronunciación. Este es el turno que más me gusta de todos por su motivación y la relación que usted mantiene con los alumnos.	VAFEC APRE VAFEC MOTV COM
47.	Hoy la clase estuvo muy amena, como siempre, me gustaron los juegos, todo estuvo muy instructivo.	MOTV VAFEC APRE
48.	Pienso que gracias a estas clases, he retomado algunos conocimientos que tengo que casi los olvido en el SMO. Pero necesito leer más el libro para seguir entrando en bola, pero es que tenemos muchas cosas que estudiar porque todos los profesores nos tienen hasta el cuello de trabajos, que no nos gustan porque son muy tediosas y para las asignaturas que realidad nos gustan no nos alcanza el tiempo. Pero en las clases de English veo que todos mis compañeros han mejorado considerablemente.	MTCOG APRE
49.	Las clases son muy amenas por lo que me gusta mucho.	MOTV VAFEC
50.	Me divierto mucho con los juegos de participación y siento que estoy aprendiendo más de esta forma, siempre estoy deseosa de recibir clases de inglés.	MOTV APRE MOTV
51.	Quisiera decir que las clases me gustan demasiado pero prefiero aquellas donde los diálogos usted los entrega aparte, es decir en papelitos, pues resulta más original.	VAFEC EVAP
52.	Hoy la clase me gustó pues fue muy divertida y además interesante.	VAFEC MOTV
53.	La clase de hoy ha sido fenomenal, yo he aprendido cada día más y me divierto muchísimo porque no hay nada impuesto. Deben seguir las clases como hasta ahora.	VAFEC APRE MOTV EVAP
54.	Ha sido una gran clase.	EVAP
55.	La clase de hoy ha sido magnífica. Ojalá que sigan así.	VAFEC
56.	Profesor, trataremos de ayudar en lo que nos sea posible, es verdad que este tiempo fue perdido de una forma improductiva,	

	no nos dedicamos hacer lo que nos sugirió pero le prometemos que no nos atrasará. La clase estuvo muy buena. Felicidades.	EVAP
57.	La clase de hoy ha sido muy bonita, me gustó que invitara a un extranjero, fue interesante darnos cuenta que podemos comunicarnos con un extranjero.	EVAP VAFEC COM
58.	La clase estuvo excelente.	EVAP
59.	Hoy nadie se diga a escribirle porque nos distrajo mucho la clase, no por otra cosa.	MOTV
60.	La clase estuvo buenisima y divertida.	EVAP MOTV
61.	Yo pienso que he avanzado bastante en lo que respecta a la comunicación en el inglés, para una mejor comunicación debemos practicar a menudo y dónde mejor que en las clases.	MTCOG
62.	Aunque tuvimos algunos contratiempos con clases anteriores, ya me siento mejor y más alegre.	VAFEC
63.	Es cierto que hemos notado su ausencia en nuestro aprendizaje como colectivo, pero ya ve usted que nos hemos recuperado rápidamente gracias al apoyo y la dedicación de su trabajo, al cual nosotros le seguiremos contribuyendo.	EVAP
64.	Teacher gracias por sus clases, son muy agradables y entretenidas. Su método de clase es capaz de llamarle a uno la atención, aunque esté preocupado por otro motivo. Continúe así con sus clases que logrará grandes éxitos.	VAFEC MOTV EVAP
65.	Hace algún tiempo que no nos encontrábamos, pero siempre con la esperanza de volvernos a ver en próximo turnos. Ojalá seas nuestro teacher por los dos cursos.	
66.	Teacher creo que el no haber compartido juntos (usted y nosotros) los turnos anteriores nos afecto grandemente, ojalá no sea más así. Continúe con nosotros hasta el final, realmente lo necesitamos. La clase de hoy fue magnífica, al igual que la de todos los días (cuando usted las imparte).	VAFEC EVAP
67.	Teacher creo que rompimos una secuencia muy buena que traíamos. Esperamos volver a ser los mismos de antes.	EVAP
68.	Hace falta que se retome la idea del amigo secreto que se ha olvidado por completo. Esta es una importante forma de estudiar porque cada uno trata de decir lo que piensa y se prepara para hacerlo de la mejor manera.	MTCOG
69.	Sigue siendo inglés una de mis preferidas. Me encanta esta manera de dar clases y quisiera que se mantuvieran así. No escribo más porque tengo que hacer el ejercicio.	VAFEC
70.	Me gusta la clase, veo como usted reúne los estudiantes más aventajados con los que tienen algunos problemas. Le aseguro que obtendrá resultados muy buenos. Chao. Éxitos.	VAFEC EVAP
71.	Me siguen encantando las clases de inglés. Pienso que deberíamos recuperar al amigo secreto. Por lo demás todo está sin problemas.	VAFEC
72.	Esta clase me gustó mucho al igual que todas las demás.	VAFEC

	Comparto la idea de continuar con el amigo secreto, solo que a veces se me olvida. Particularmente me comprometo a escribirle a mi amiga secreta.	
73.	La clase de hoy me gustó mucho. A mi juicio estuvo muy activa. Me estoy interesando un poco más por el inglés.	VAFEC MOTV
74.	Inglés como siempre lo he dicho es mi asignatura preferida y esta clase como todas estuvo bien activa e interesante. Pienso que se debe retomar lo del amigo secreto pues le da más emotividad al turno y se aprende más.	VAFEC MOTV MTCOG
75.	Sus clases como siempre son muy agradables e interesantes y lo mejor que tienen es que siempre se aprende mucho , pues usted sabe llegar muy bien a los alumnos.	MOTV APRE EVAP
76.	Quisiera transmitir mis felicitaciones por las clases de esta semana, sé que estoy aprendiendo lo que nunca pude. Gracias.	APRE
77.	Realmente estoy preocupado por matemáticas y no estoy en condiciones ni tengo ánimos para la clase. Espero que no influya mi ánimo en el buen desempeño de la clase. Muy interesante el ejercicio de recordar las prendas de vestir.	MOTV
78.	Realmente pienso que son muy buenas las clases y cada vez más interesantes como la de hoy, muy bueno el trabalenguas y el conocimiento de las prendas de vestir.	EVAP MOTV
79.	De veras opino que las clases son excelentes en todos los sentidos, son interesantes, entretenidas y a la vez relajantes como hoy después de un examen realmente fuerte puedes despejar la mente sin salirse de la clase.	EVAP MOTV
80.	Teacher your classes are very good. I liked the class very much. I wish that it fallows this way. Chao.	EVAP VAFEC
81.	Sigo afirmándole que me gustan mucho sus clases.	VAFEC
82.	Yo mantengo lo antes planteado por la compañera Wendy.	
83.	La clase está como siempre muy entretenida e interesante. Sigue siendo mi turno preferido.	MOTV VAFEC
84.	Gracias por comprendernos, nunca me había sentido tan bien en un turno de English.	VAFEC
85.	I feel very good in your classroom. I understand your lessons. For that reason I think that you are a good teacher and a fine person. Your friend.	VAFEC APRE EVAP
86.	Teacher your lessons are very good. I like them very much.	EVAP VAFEC
87.	Profe, pienso que cada día las clases son mejores y más interesantes , también pienso que esto se debe a una preparación como profesional. Sin otro asunto todo está super bien.	EVAP VAFEC
88.	I'm enjoying the class very much. I think you are a great teacher.	VAFEC EVAP

89.	Sus clases continúan siendo muy agradables y entretenidas.	VAFEC
90.	Quiero decir que Dania está hoy muy sensual. Espero que usted reconozca que ella, entre otras, es una de la más bella de our class.	
91.	Sus clases son las mejores y creo que he aprendido más inglés en estos cuatros meses que en todo el tiempo pasado. Siga así.	EVAP APRE
92.	Sigue usted dando lo mejor para sus clases, es usted una persona maravillosa, creo que me pesaría mucho si faltara algún turno de clases por nada importante.	EVAP
93.	Sus clases siguen siendo excelentes, pienso que este es el mejor método de aprender un idioma porque he aprendido como nunca antes desde que doy inglés. Sus clases son interesantes y cada día me siento mejor.	EVAP APRE VAFEC
94.	Sus clases han sido hasta ahora maravillosas y espero que lo sigan siendo, he aprendido mucho.	VAFEC APRE
95.	Estoy muy complacido por todo lo que he aprendido, pero confieso que cuando no tenemos clases por una u otra causa me atraso mucho.	APRE
96.	Como siempre sus clases siguen agradándome y con sus motivaciones aprendo mucho. Pienso que mis compañeros estén de acuerdo conmigo. Siga así que vamos teniendo éxitos.	VAFEC MOTV APRE EVAP
97.	Como yo esperaba, usted comenzó el milenio bien arriba, sus clases siguen gustando, veo que aprendo y por eso comienzo a ver su éxito.	EVAP VAFEC APRE
98.	Yo pienso que he mejorado considerablemente con el dominio del idioma y creo que ahora puedo enfrentarme a hablar con más seguridad con un nativo.	APRE
99.	Yo pienso que hasta el momento he mejorado bastante el idioma inglés gracias a su atención, su paciencia y su manera tan especial de impartir las clases. Usted me ha dado seguridad y me ha hecho comprender que siempre se puede, ojalá siempre hubiese tenido un profesor como usted.	APRE EVAP
100	Considero que mi conocimiento ha mejorado, que he vencido algunos problemas que siempre había tenido.	APRE
101	A mi juicio, mis conocimientos han mejorado ya que al principio de curso me sentía muy mal en la asignatura, no he mejorado más por falta de estudio de mi parte porque por parte del profesor ha hecho todo lo posible y lo ha dado todo en los turnos de clases para que los estudiantes puedan aprender.	APRE EVAP
102	En realidad no tengo nada malo que decir. Sí quiero expresar que nunca había recibido turnos de clases tan interesantes y con tan buen pedagogía que estos. Por supuestos que mejoraron mucho mis conocimientos.	VAFEC APRE
103	Siento que he mejorado mi comunicación, me he sentido muy bien en estos turnos de clases y me ha ayudado a	VAFEC COM

	perder el miedo a comunicarme delante de las personas (la pena)	
104	Después de este primer semestre, pienso que sobrepasé mucho mis propósitos de dominar un poco más el inglés. Eso se lo debo a sus buenas clases y a la modalidad de impartirla. Pienso que esto nos ha beneficiado a todos.	MTCOG EVAP
105	En el periodo de tiempo que estudiamos inglés, tengo que confesar que aprendí la que nunca pude, no sabía nada de nada y ya puedo comunicarme con extranjeros, creo que hasta superé mis expectativas. Creo que no puedo escribir el agradecimiento que le debo a todos.	APRE COM
106	Mis conocimientos los catalogo de mucho más positivos que cuando comencé. Ahora lo que sigo pretendiendo es mejorar la pronunciación y tratar de desenvolverme más en el lenguaje.	APRE
107	En el poco de tiempo de clases mis conocimientos han mejorado notablemente. Sus clases me han sido de mucha utilidad.	APRE
108	Durante este semestre he desarrollado mucho mi pronunciación y he aprendido muchas frases que permiten tener una mejor comunicación. También me he interesado más por la asignatura que me gusta bastante, esto me ha ayudado a comunicarme con los estudiantes caribeños, que es el mejor sueño de alguien que estudia un idioma, poder comunicarse.	APRE COM VAFEC COM
109	Mis conocimientos sobre el inglés después de este semestre de clases los catalogo de positivo y pienso con este sistema de clase seguir mejorando.	APRE
110	Puedo afirmar que he ampliado mis conocimientos del inglés en este tiempo de clases y por eso seguiré en el próximo semestre con más interés todavía para aprender más.	APRE
111	Mis conocimientos del inglés aumentaron con el sistema tan pedagógico que usted tiene para impartir la clases, espero que para el otro semestre se mantenga	APRE
112	No hay dudas que mis conocimientos del inglés han mejorado considerablemente. Al encontrarme menos presionado en cuanto a las evaluaciones, he dedicado más tiempo a estudiar esta asignatura.	APRE
113	Siento que han mejorado mucho mis conocimientos sobre todo en comprensión y mis ánimos aumentaron en relación con el idioma	
114	En toda esta parte del curso, siento que mis conocimientos en inglés han ido en aumento, su sistema de impartirnos las clases es tan buena que provoca el interés de nosotros para con ello.	APRE EVAP MOTV
115	En este semestre mis conocimientos sobre el inglés han aumentado gracias a su forma de enseñanza y a sus clases tan activas e interesantes. Sus clases han motivado el interés de todo el grupo. Le deseo que el próximo semestre	APRE VAFEC MOTV

	continúe con ese método.	
116	En este tiempo siento que mis conocimientos de English han aumentado y todo a gracias a usted y su forma tan interesante de dar las clases. Pienso que yo no haya sido la única en aprender. Gracias.	APRE EVAP
117	En este semestre siento que mis conocimientos en inglés aumentan, igual que el anterior pienso que su sistema es el mejor.	APRE EVAP

Segundo semestre.

	Comentario	
118	Muchas felicidades por el día del amor. La clase estuvo magnífica	EVAP
119	Profe, hoy me encantó la clase ya la extrañaba	VAFEC
120	Pienso que en este semestre hemos venido con más deseos de aprender. Esta fue una gran clase, se aprende mucho, veo que mis compañeros están aprendiendo.	EVAP APRE
121	Van siendo muy buenas las clases hasta ahora y espero que sigan así. Me gustaría si se pudiera tener una mayor ejercitación con grabaciones, de música (canciones) o videos.	EVAP VAFEC
122	Creo que este nuevo semestre nos va a ser aun más fructífero, pues tenemos nuevos juegos con un gran poder de conocimiento.	
123	Este semestre ha seguido cumpliendo las expectativas y aunque estuvimos poniendo en peligro la seguridad de las sillas, podemos incluir otras cosas como prendas de ropa, vehículos, etc.	
124	Pienso que en este semestre las clases han estado estupendas, como siempre. En estos primeros días de este semestre las clases han estado emotivas como nunca y me parece muy bueno eso de los trabalenguas.	EVAP VAFEC
125	Pienso que deberíamos leer más en las clases y escribir algo también porque yo creo que aprendo con más facilidad. Claro que el método suyo es muy bueno.	APRE EVAP
126	Las clases han comenzado muy bonitas. Espero que esto se mantenga así por todo el semestre porque me han gustado mucho, tengo menos penas para participar, me siento con más confianza en el grupo.	VAFEC COM
127	Sus clases como siempre son interesantes y muy instructivas. Me siento muy bien en su ambiente. Muchas gracias.	VAFEC APRE
128	Pienso que este semestre aprenderemos mucho más, ya que usted nos sorprende cada día con un juego distinto, que es un juego pero a su vez encierra su enseñanza, el grupo está sorprendido como todos los días trae una iniciativa distinta.	APRE EVAP
129	La clase fue magnífica. Quisiera sugerirle que cuando estemos terminando este semestre hagamos un juego para	EVAP

	recordar todos los trabalenguas, sería decirlos de memoria, pero contando desde el inicio del curso.	
130	Si seguimos como vamos, llegaremos bien al final.	
131	De veras me siento muy bien en el transcurso de sus clases. En los años anteriores, en los turnos de inglés no aprendía nada. Pero hoy gracias a su método de dar clases he aprendido mucho.	EVAP APRE
132	Hoy la clase la está dando Tápanes, no hay dudas que es el mejor de la clase. Me siento bien y aprendo con usted.	VAFEC APRE
133	Hoy la clase a pesar de que la está dando Tápanes está muy interesante, pues él sabe tanto inglés como un profesor y me gusta la clase y me siento bien.	VAFEC
134	A pesar de su ausencia hoy nos sentimos bien ya que Tápanes explica parecido a usted, aunque su método es incomparable.	
135	Nos sentimos muy bien en el turno de clase, aunque sentimos su ausencia.	VAFEC
136	Ahora comienza la clase y se que será estupenda.	
137	Quisiera que hubiera extranjeros con nosotros para intercambiar con su idioma	
138	La clase de hoy ha estado muy creativa y me ha enriquecido el lenguaje con varias palabras.	VAFEC APRE
139	Me he reído mucho en la clase y he aprendido a escribir nuevas frases que no dominaba. Como en todas las clases he aprendido algo nuevo.	APRE
140	La clase estuvo muy buena y me ha ayudado a enriquecer mi vocabulario.	EVAP APRE
141	Sus clases continúan siendo muy agradables y entretenidas y sobre todo cada día se aprende algo nuevo, continúe con este método.	VAFEC APRE
142	Sigo diciendo que sus clases son muy emotivas y que he adelantado muchísimo en el dominio del idioma	VAFEC APRE
143	Hace tiempo que no nos encontrábamos, pero felizmente aquí estamos. Un saludo enorme del grupo.	
144	La clase como siempre está original me gusta cantidad. Un saludo afectuoso.	VAFEC
145	Realmente estábamos un poco separados pero ya somos un equipo otra vez. Muy buena la frase de hoy. Siga así.	
146	Veo que Yanelis ha mejorado mucho y Nataniel también.	APRE
147	Hoy hemos tenido una experiencia muy bonita con el invitado, el grupo pudo intercambiar algunas palabras con él y pude darme cuenta que entendía.	VAFEC COM
148	Hoy la clase ha sido interesante como todas, pero con una experiencia muy bonita. He podido hacer preguntas y me siento muy bien en las clases.	VAFEC APRE
149	Sus clases son las mejores y pienso que deberían aumentar las canciones con extranjeros.	EVAP
150	Sus clases continúan siendo tan animadas como siempre y cada día aprendemos algo nuevo e interesante.	MOTV APRE
151	Ya extrañaba sus clases, será porque llevaba como dos turnos	

	sin asistir, me da mucha pena con usted ya que nunca había faltado a sus clases y no me gusta, pienso que con lo excelente profesor que usted ha sido con nosotros, lo menos que podemos hacer es asistirle y cumplirle. Como siempre considero que sus clases son muy interesantes e instructivas.	EVAP VAFEC APRE
152	Yo pienso que sus clases son maravillosas, muy amenas, me entretienen mucho. Ojalá y todos los profesores fueran como usted.	EVAP VAFEC
153	Mi opinión de sus clases es que son especiales, precisas, con mucha metodología y estoy segura que llegan completamente explícitas a los alumnos.	VAFEC EVAP
154	Profe: la clase ha estado muy buena, pero hace tiempo que no nos trae trabalenguas. Chao	EVAP
155	Realmente creo que las clases son muy buenas y nos interesan mucho a todos y de verdad creo que estamos interesados en aprender English	EVAP VAFEC
156	I think that English classes are very interesting and communicative and everyday we grow in our culture. So I suggest that the teacher will be like this moment.	VAFEC
157	I like the English class because we develop the English language.	VAFEC APRE
158	Creo que las clases son muy divertidas, de esa forma aprendemos más. El profesor es muy agradable y preocupado por nuestro aprendizaje.	MOTV APRE EVAP
159	I enjoy this class.	VAFEC
160	El profesor nos motiva y estimula y lo sentimos como uno más en el aula, un amigo no como un profesor.	MOTV EVAP
161	La asignatura como tal nos gusta a pesar de que no todos tenemos buena preparación pero hacemos un esfuerzo y las clases salen muy buenas.	VAFEC
162	La clase se imparten con muy buena didáctica y hemos visto que el trabajo en equipo ha dado muy buenos resultados.	EVAP
163	Yo creo que el profe hizo más de lo que debía con nosotros, a nosotros nos faltó un poquito de interés, pero en general el curso nos aportó porque los turnos eran muy amenos y siempre yo esperaba con mucho entusiasmo los mismos.	EVAP MOTV
164	Durante el transcurso del curso las clases de English fueron muy excelentes para mi, en él pude desarrollarme un poco más en dicho idioma. Y el teacher siempre nos impartió las clases como debía ser, por lo que me voy muy satisfecho con el idioma y con el teacher.	EVAP APRE
165	Para mi las clases son muy efectivas pues he aprendido lo que debía saber de atrás y no lo sabía y espero aprender mucho más.	EVAP APRE

166	En las clases de inglés me siento más libre y opino que son muy buenas, y que de esa forma aprendemos mucho más.	VAFEC EVAP APRE
167	Yo opino que las clases de inglés son las mejores, pues el profesor nos llega con facilidad y al menos yo lo entiendo perfectamente. Además el profe es una excelente persona.	EVAP
168	Para mí las clases de inglés son buenas y lo mejor, dinámicas. El profesor, considero que es uno de los mejores en comparación con otras enseñanzas.	EVAP MOTV
169	Yo creo que durante este semestre el profesor llevó a nosotros lo mejor de él. Se convirtió en nuestro amigo y nos enseñó muchas cosas con su forma didáctica de dar las clases. Mi criterio, es el mejor de la asignatura.	EVAP
170	En lo que respecta a todo el semestre creo que ha sido fructífero, pues hemos aprendido muchas cosas que no sabíamos. Creo que el profesor es magnífico y ha sabido inculcarnos sus conocimientos muy bien. No me gustaría que se fuera. Creo que sus iniciativas en las clases son muy prácticas y nuevas con lo que nos hace el aprendizaje más asequible. Todo ha sido satisfactorio.	EVAP APRE
171	En este semestre nos enfrentamos a una nueva forma de aprendizaje y creo que es muy positiva esta experiencia aunque por parte de los alumnos debe existir un mayor interés a la hora de participar y aprender.	EVAP
172	Usted ha logrado durante este semestre que la asignatura nos interese a todos, que se nos haga más amena las clases y en general lo felicito porque hemos aprendido mucho con usted y ahora que nos estábamos acostumbrando a sus clases se nos va, pero bueno le deseo que tenga mucha suerte y acerca de usted como profesor pienso que fue de lo mejor.	EVAP APRE
173	Las clases son las mejores que tengo en toda mi vida y sobre todo lo que más me gusta es la calidad y el amor con que están hechas. De usted profe lo único que puedo decir que es excepcional.	EVAP VAFEC
174	Las clases fueron buenas, activas y motivadas. Considero muy buena la idea de que en la clase el alumno fuera el protagonista. Fueron clases prácticas y no reproductivas, entiéndese con esto último que el profesor venga al aula no a dar una disertación del idioma, sino que el alumno participe activamente.	EVAP MOTV
175	Creo que estas han sido las mejores clases de inglés que he recibido y con las que más me he aprendido. Usted profe, nos ha demostrado mucho amor y dedicación, comparto el criterio con el grupo de que es una persona excelente y deseo que si no nos vuelve a dar clases encuentre otros alumnos que lo estimen y respeten tanto como nosotros.	EVAP APRE
176	Las clases que he recibido de inglés han sido muy diferentes y eso me gusta porque tienes formas nuevas de aprender el	VAFEC

	idioma que te gusta. El profesor la ha impartido con mucho cariño, se dedicó mucho a nosotros, nos hizo sentir que él era un alumno más dentro del grupo y eso te da confianza y motivos para lograr tus metas. Su forma de impartir las clases fueron maravillosas, entretenidas, quiero que siga como es para que siempre encuentre el respeto, el cariño y la admiración que causó en nosotros.	EVAP APRE
177	En general el semestre fue importante porque el profesor mediante sus clases logró el avance del grupo en el idioma inglés. Para mi es un excelente profesor.	EVAP

Contabilidad y Finanzas Leidy

178	En mi opinión las clases de inglés son instructivas y muy entretenidas, quisiera que todo continuara así y que usted no nos deje nunca.	APRE MOTV
179	Usted es un show.	
180	Para mi las clases de inglés son muy interesantes e instructivas ya que motivan a los alumnos y cada día que pasa aprendemos un poquito más, por lo que me gustaría que continuara con nosotros.	MOTV APRE
181	Las clases son muy entretenidas y de esta forma aprendo mucho más que si todo fuera usted hablando, con esta forma me obliga hablar y es mejor.	MOTV APRE
182	Pienso que esta es la mejor manera de enseñar el inglés, me gusta y realmente aprendo.	EVAP VAFECAPRE
183	OK. Buena.	
184	Sin opiniones negativas.	
185	Muy buenas.	EVAP
186	Me gusta porque aprendo y me divierto.	VAFEC APRE MOTV
187	La clase está buena, además de entretenida.	EVAPMOTV
188	Las clases muy buenas y las relaciones también. ¿Podríamos llevarnos como en actual tercer año?	EVAP
189	Hasta ahora la clase de English van siendo de lo mejor para poder entender.	EVAP
190	Me gustó mucho la clase. Aprendí muchísimas palabras nuevas. I'm happy.	VAFEC APRE
191	Traiga verbos y formas verbales a clase.	
192	Cada clase es mejor y veo que estamos aprendiendo.	EVAPAPRE
193	Me encantan sus clases, "usted es lo máximo".	EVAP VAFEC
194	La clase de hoy ha sido divertida y como siempre me he encontrado con palabras nuevas.	MOTV
195	Las clases han mejorado increíblemente y usted me cae muy bien.	EVAP
196	Sus clases me motivan y me hacen sentir bien. Es usted una	

	excelente teacher.	
197	Las clases me están gustando, son muy variadas, no es una cosa mecánica, es una buena profesora de inglés pero en ocasiones no entiendo y no lo traducen al español.	EVAP
198	The English class is interesting.	MOTV
199	OK, tengo Buena opinión de las clases de inglés. Son muy buenas sus clases.	EVAP
200	Yes, me gustan sus clases.	VAFEC
201	Sus clases son estelares, me encantan, usted es lo máximo dando sus clases. La queremos siempre con nosotros.	EVAP VAFEC
202	Las clases cada día mejoran, tienen más motivación y se preparan mejor. Espero que sigan así y mejore mucho más. Gracias por la dedicación con que nos atiende.	EVAP MOTV
203	Me gustna las clases y los juegos.	VAFEC
204	Sus clases son muy buenas y emotivas. Creo que con usted aprenderé English. Yo le tengo más miedo al English que usted a las ranas.	EVAP VAFEC
205		

Turismo

206	I spent a good time	
207	Me gustó el sistema de enseñanza	VAFEC
208	Me encantan los turnos	VAFEC
209	Las clases son muy dinámicas y eso nos ayuda mucho	MOTV
210	I love the English class	VAFEC
211	Me gustan los turnos de clase de inglés, solamente que a veces me pongo nerviosa, pero poco a poco.	VAFEC
212	Quisiera que las clases fuera más cargada de vocabulario	
213	La clase de hoy fue extremadamente interesante y amena. Los refranes, trabalenguas y adivinanzas la hacen muy dinámicas y aportan nuevos elementos al vocabulario.	MOTV
214	Sugerencia: trate de buscar la manera de asignarle a cada uno de nosotros un extranjero de la preparatoria para que en un turno o en otro momento intercambiar con nosotros.	
215	Sugiero que encuentre la manera de traer de vez en cuando un extranjero para hablar con él o con ella.	
216	La idea de realizar un intercambio con los extranjeros de la preparatoria es sumamente importante para nuestro propio desenvolvimiento.	
217	Las clases deberían realizarse alguna que otra vez vinculadas a lugares naturales, no enmarcadas siempre en un aula. Realizar acto relacionado a lo natural.	EVAP

218	I think we should talk about a specific Topic each class, for example: music, sports, maybe an important person, but the teacher has to tell us before to prepare what we will say. I think in this way we could learn about many things and that we will make English classes more attractive .	EVAP MOTV
219	I think that the class is very important and I think that I know everyday something new.	EVAP
220	Las clases me parecieron excelentes, el profesor utilizó una creatividad y un dinamismo que yo jamás había recibido en ninguna otra clase. Los ejercicios utilizados fueron muy buenos. Solo que no me gustó el sistema de evaluación pues no se realizó con el cuidado requerido.	EVAP
221	Para mi este curso me sirvió en gran medida, las clases fueron motivadas , pero con poco contenido, es necesario que haya más para que sea mayor el aprendizaje.	MOTV EVAP
222	Las clases fueron muy amenas , creo que el profesor logró penetrar en nuestro contexto.	MOTV
223	Las clases me gustaron . Logré aprender y comunicarme mejor. Me sentí motivada e interesada . Creo que el profesor logró enseñarnos, pero sería mejor una mayor carga de gramática.	VAFEC APRE MOTV EVAP
224	Las clases me gustaron mucho , aprendí un poquito más , me gustó la motivación que tuvieron aunque se necesita más gramática	EVAP APRE MOTV
225	Las clases fueron muy amenas y me sentí muy bien . Pienso que se hubiera podido hacer un poco más de presión a los estudiantes dándoles tareas más complejas debido al nivel universitario, pero en general fue muy bueno.	VAFEC
226	Las clases fueron buenas e interesantes . Desearía que incluyera más gramática y textos vinculados al turismo.	EVAP VAFEC
227	Las clases en general fueron muy buenas , tenían técnicas técnicas muy buenas de aprendizaje. El profesor da buenas clases que motivaron mucho . Necesitamos libros y textos que se vinculen más a la carrera.	EVAP MOTV
228	En las clases de inglés a lo largo del curso me sentí muy bien , he aprendido a comunicarme mejor en este idioma . Mi creatividad ha aumentado. El profesor se ha proyectado muy positivamente con nosotros y estoy agradecida por ello . En las lecciones de relajación se logró su verdadero objetivo .	VAFEC APRE EVAP
229	Las clases de English fueron para mi muy motivantes , pues de forma didáctica aprendí un poco a enfrentar el miedo escénico que pienso es la llave fundamental para dominar el idioma, es decir, a través de la práctica corregimos nuestros errores y aprendimos de los demás . A parte de la calidad de las clases quisiera elogiar la admirable ética que tuvo el teacher para corregirnos cuando cometimos algún error, es eso indispensable para el pleno desarrollo de un estudiante.	MOTV COM APRE
230	Las clases dadas fueron muy buenas, me agradaron los juegos y actividades porque me motivaban más . Me	EVAPMOTV

	gustaría que en las clases se hablara más en el tiempo pasado para tener más verbos que usar en pasado.	
231	Tengo mala retentiva para recordar las nationalities de mis compañeros.	
232	Hablé por primera vez con gusto aunque en la retentiva soy algo mala. Quiero practicar para la retentiva.	
233	Muy creativa y muy atrayente la clase de hoy	EVAP
234	Me encantó.	
235	Las clases son alegres, distraen, entretienen, se aprende ya que se habla.	VAFEC APRE
236	Buen contenido en la clase. Siempre se encuentra la forma de explicar y rectificar los errores de forma que llegue a los alumnos.	EVAP
237	Se observa integración grupal y la presencia en la clase de personal extranjero.	
238	Las clases son muy buenas sobre todo los diálogos, aunque deberíamos tener una mejor actitud dramática.	EVAP
239	Con respecto a como comencé siento que he mejorado pero aun siento que me aprendizaje es inferior a los demás compañeros.	
240	Tengo gran interés en aprender y dominar el idioma inglés, para ello estoy haciendo un gran esfuerzo porque tengo algunos problemas en la retención y la interpretación oral. El método que está usando el profesor me está ayudando a resolver esos problemas.	MTCOG
241	Pienso que he mejorado en comparación con el inicio del curso. Las clases de inglés me gustan mucho me entretienen y me permiten aprender English de una manera más amena. En ocasiones cuando me he sentido frustrada, con ganas de gritar por algún problema que tengo y ese día tengo English, ese turno me relaja mucho y me hace sonreír y olvidarme por un tiempo del problema. Espero que sigan así de instructivas sus clases.	VAFEC APRE
242	He sentido un gran paso de avance en el aprendizaje de English, pero al mismo tiempo pienso que aun me queda un gran camino que recorrer y confío que con estas clases pueda llegar al final de un camino.	APRE
243	Me siento realmente bien en las clases, creo que son muy instructivas y lo mejor, nos permite desarrollarnos oralmente, pues desarrollamos fuertemente la comunicación y creo que esto es lo principal para toda persona que aspire a hablar otro idioma. Quiero que la clases continúen al ritmo que van.	APRE
244	Las clases siguen siendo muy entretenidas y agradables, que continúen de esta forma. Pienso que se debe impartir más vocabulario relacionado con la carrera.	VAFEC
245	Me gustan mucho las clases pero creo que se debe recordar aspectos estudiados de gramática en cursos anteriores.	VAFEC
246	En sentido general el semestre ha sido provechoso e	APRE

	interesante ya que he aprendido cosas nuevas acerca de la asignatura, pero no lo que hubiera deseado.	
247	Realmente llegué bastante desorientado en relación al idioma, ahora estoy bastante ubicado y si no estoy mejor es por la falta de estudio. Las clases son muy divertidas y prestando la atención debida se aprende . El profesor se relaciona muy bien con los alumnos y trata de buscar diferentes vías para lograr insertar el idioma en todos . En general todo ha sido muy interesante y en realidad espero aprender inglés.	MOTV APRE EVAP
248	Pienso que aunque siempre aprendo algo en las clases de inglés y principalmente pronunciación y vocabulario, se debe exigir más porque así se aumenta el aprendizaje.	APRE
249	Creo que las clases tuvieron una gran calidad y considero que la rectificación de las palabras que se pronuncian mal es muy instructiva. El profesor mantiene una buena relación con los alumnos. Pienso que debemos mejorar más en el interés que prestamos a la asignatura.	EVAP
250	El profesor asume una correcta actitud ante el grupo, sus clases son muy interesantes e instructivas. El profesor mantiene buenas relaciones con sus estudiantes.	EVAP
251	Me gustan mucho las clases en este semestre ya que estamos practicando también la gramática y la escritura, aunque me gustaría que al menos una vez por semana estudiáramos o repasáramos un contenido gramatical distinto. También me gustaría estudiar más a menudo canciones y de la forma en que lo hacíamos el semestre pasado.	VAFEC
252	Siento que he mejorado con respecto al semestre anterior en muchos aspectos ya que me siento mejor en las clases y he ido desenvolviéndome en el aprendizaje del idioma. Son muy creativos los métodos utilizados por el profesor.	APRE EVAP

Informática

253	Fue una clase alegre, estuvo entretenida e interesante. Aprendí cosas nuevas	MOTV VAFEC APRE
254	Fue una clase importante y divertida. Incorporé nuevas palabras que desconocía.	MOTV
255	La clase de hoy estuvo muy interesante.	VAFEC
256	La clase no fue con presión, fue por tanto amena, relajada y muy buena, eso me ayudo a aprender mejor.	MOTV APRE
257	La clase estuvo OK.	EVAP
258	La clase estuvo muy buena. Me fue fácil el nuevo contenido.	EVAP
259	In my opinion, the class was interesting	VAFEC
260	La clase estuvo buena porque estamos recibiendo	EVAP

	contenidos muy útiles.	
261	La clase estuvo buena interesante porque aprendimos cosas nuevas	EVAP VAFEC APRE
262	La clase estuvo buena debido a que aprendí un nuevo contenido.	EVAP APRE
263	Las clases de inglés son útiles debido a la necesidad que tenemos de dominar el lenguaje técnico relacionado con nuestra carrera.	
264	La clase está muy buena aunque debo estudiar un poco más.	EVAP
265	A mi me gusta mucho como usted imparte las clases, pues he aprendido , a veces me sentía tensa y lo he superado, tanto que no entendía mucho pero eso ha cambiado. Usted tiene mucha metodología, sabe tratar al alumno.	VAFEC APRE COM
266	Perfecta, pero siga trayendo materiales para aprender más lenguaje técnico.	
267	La clase es muy entretenida, instructiva y dinámica por lo que considero que es muy agradable. Con clases así se aprende mucho mejor.	MOTV APRE VAFEC
268	The class was so beautiful because we learned interesting words for our specialty.	VAFEC APRE
269	Las clases me parecen muy interesantes e instructivas porque se realizan numerosos ejercicios que nos ayudan a hablar, escribir y entender mejor el inglés.	VAFEC APRE
270	La clase estuvo muy amena.	MOTV
271	Fue muy agradable, nos gustó mucho. Gracias.	VAFEC
272	Muy interesante.	
273	Estuvo muy buena ya que desarrollamos la comprensión auditiva.	EVAP APRE
274	Estuvo muy buena. Me gustó por la motivación con canciones.	EVAP MOTV
275	I think that the use of song is a great entertainment and very useful for learning.	APRE
276	La clase de hoy estuvo “wonderful” me sentí bien, me entretuve bastante y aprendí sobre todo las partes de la casa.	EVAP VAFEC MOTV APRE
277	La clase estuvo “wonderful”, muy movida y alegre. Me gustó lo de la recetas de cocina. My teacher is “great”.	EVAP MOTV VAFEC
278	La clase estuvo muy buena y entretenida.	EVAP MOTV
279	La clase estuvo muy entretenida.	MOTV

280	La clase de inglés estuvo muy buena sobre todo porque se profundizó el trabajo con la expresión oral.	EVAP
281	La clase fue emotiva pues pudimos poner en práctica lo estudiado.	VAFEC
282	Super bien.	
283	Super OK y bárbara ya que pudimos desarrollar nuestra comunicación oral mediante los ejercicios en el aula.	EVAP

Anexo 9

Criterio de expertos.

Encuesta aplicada a especialista en la enseñanza del inglés como idioma extranjero en la Universidad de Ciego de Ávila para valorar la alternativa metodológica para el aprendizaje desarrollador y acelerado de la lengua inglesa con el objetivo de desarrollar la expresión oral.

Colegas, teniendo en consideración la experiencia alcanzada por ustedes en la enseñanza del idioma inglés a no filólogos, se solicita su colaboración en la investigación “Estrategia para el perfeccionamiento de la expresión oral y la escritura en inglés y español como lenguas extranjeras” que se realiza en el Departamento de Idiomas de la Universidad de Ciego de Ávila, específicamente a lo relacionado a la tarea concerniente al desarrollo de la expresión oral.

Nombres y apellidos: _____

Experiencia en la docencia: _____

Categoría docente: _____

Categoría científica: _____

Título académico: _____

Cargo que ocupa: _____

Centro de trabajo: _____

2. Realice una autovaloración, apoyándose en la tabla que se le ofrece, de los niveles de argumentación o fundamentación que usted presenta sobre el tema en el que se investiga. Solo debe marcar (X) cada una de las fuentes en el nivel que considere (alto, medio, bajo).

Fuentes de argumentación	Grado de influencia de cada una de las fuentes de su criterio		
	Alto	Medio	Bajo
Análisis teóricos realizados por usted.			
La experiencia que usted ha adquirido al respecto.			
Conocimiento de autores nacionales.			
Conocimientos de autores extranjeros.			
Su conocimiento del estado del problema en el extranjero.			
Su intuición.			

Aspectos a tener en cuenta para la evaluación de la alternativa metodológica propuesta por parte de expertos.

- ♣ Se observa el papel activo que desempeñan los estudiantes durante el desarrollo del proceso. (MA___ BA___ A___ PA___ NA___)

- ♣ Considera que existe una implicación de los aspectos cognitivos y afectivos en el proceso. (MA____ BA____ A____ PA____ NA____)
- ♣ Se contribuye al logro de un desarrollo integral de la personalidad de los sujetos que aprenden. (MA____ BA____ A____ PA____ NA____)
- ♣ La alternativa metodológica contribuye al logro de un alto nivel motivacional por aprender en los estudiantes lo que les facilita el aprendizaje. (MA____ BA____ A____ PA____ NA____)
- ♣ La alternativa propicia un cambio significativo en el proceso de enseñanza aprendizaje. (MA____ BA____ A____ PA____ NA____)
- ♣ Las condiciones psicopedagógicas creadas en el aula, así como las técnicas y procedimientos que se utilizan, propician el aceleramiento del aprendizaje y en específico en el desarrollo de la habilidad de expresión oral en los estudiantes. (MA____ BA____ A____ PA____ NA____)

Escala a tener en cuenta para evaluar cada uno de los aspectos por los expertos.

- ♣ Muy adecuado. (MA)
- ♣ Bastante adecuado. (BA)
- ♣ Adecuado. (A)
- ♣ Poco adecuado. (PA)
- ♣ No adecuado. (NA)

Anexo 10

Competencia de los expertos.

Encuestado	Kc	Ka	K
1	1	1	1
2	1	1	1
3	0.9	0.9	0.9
4	1	1	1
5	0.7	0.8	0.75
6	0.8	0.9	0.85
7	1	1	1
8	1	1	1
9	0.5	0.7	0.6 *
10	1	1	1
11	0.9	0.9	0.9
12	0.9	1	0.95
13	1	0.9	0.95
14	0.9	1	0.95

* Especialista que no alcanzó la competencia alta y por tanto fue desechado.

Anexo 11
Relación nominal de expertos.

No.	Nombres y apellidos	País	Centro de trabajo	Título académico	Experiencia docente	Categoría docente	Categoría científica	Cargo que ocupa
1.	José Luis Sardiñas Companioni	Cuba	Univ. Pedagógica "Manuel Ascunce Domenech"	Lic. en Educación. Esp. Inglés	32 años	Profesor Auxiliar	Master en Ciencias Pedagógicas	Director Relaciones Internacionales
2.	Carlos Manuel Cervantes Pardo	Cuba	Agencia de Viaje Cubanacán	Lic. en Educación. Esp. Inglés	22 años	Profesor Asistente		Profesor
3.	Daniel Mena Márquez	Cuba	Universidad de Ciego de Ávila	Lic. en Educación. Esp. Inglés	32 años	Profesor Titular	Doctor en Ciencias Pedagógicas	Profesor
4.	Carlos Leonart Cruz	Cuba	Universidad de Ciego de Ávila	Lic. en Educación. Esp. Inglés	25 años	Profesor Asistente		Jefe Departamento de Idiomas
5.	Marcia Suárez García	Cuba	Universidad de Ciego de Ávila	Lic. en Educación. Esp. Inglés	24 años	Instructor		Profesor
6.	Leidy Mariam Castellanos Reinoso	Cuba	Universidad de Ciego de Ávila	Lic. en Educación. Esp. Inglés	15 años	Profesor Asistente		Profesora
7.	Estrella de Varona Hernández	Cuba	Univ. Pedagógica "Manuel Ascunce Domenech"	Lic. en Educación. Esp. Inglés	33 años	Profesor Auxiliar		Jefe Carrera Idioma Inglés

Daquinta	Cuba	Univ. Pedagógica "Manuel Ascunce Domenech	Licenciada en Lengua Inglesa	30 años	Profesora Auxiliar		Deco
Manzano	Cuba	Universidad de Ciego de Ávila	Lic. en Educación. Esp. Inglés	22 años	Profesor Auxiliar	Master en Ciencias Pedagógicas	Pro
os González	Cuba	Universidad de Ciego de Ávila	Lic. en Educación. Esp. Inglés	27 años	Profesor Asistente	Master en Ciencias de la Educación Superior	Jefe Dep de l
Guillermo Carral	Cuba	Universidad de Ciego de Ávila	Lic. en Educación. Esp. Inglés	7 años	Instructor		Esp Ate Bec Ext
armenate es	Cuba	Universidad de Ciego de Ávila	Lic. en Educación. Esp. Ruso e Inglés	25 años	Titular	Doctor en Ciencias Pedagógicas	Deco Fac Cien Soc Hum
del Pilar Ortiz lor	Colombia	Universidad de SanGil, Santander	Lic. Lenguas Modernas: Español e Inglés	9 años	Instructor		Dire epa de l Uni