

# La clase de **lengua** extranjera.

## Teoría y Práctica.



**Msc. ROBERTO G. GONZÁLEZ CANCIO**

Edición: Lic. Soelia Teresa Santoya Díaz

Diseño:

Corrección:

Emplane:

© Roberto G. González Cancio, Cuba, 2009

© Editorial Pueblo y Educación, 2009

ISBN 978-959-13-1807-

EDITORIAL PUEBLOY EDUCACIÓN

Ave. 3ra. A No. 4605 entre 46 y 60,

Playa, Ciudad de La Habana.

Cuba. CP 11300

### ***Dedicatoria***

A Quien su palabra es lámpara a mis pies y lumbrera a mi camino.

A mi madre, ejemplo de esposa, madre, abuela y bisabuela.

A Leonor, mi esposa, por su paciencia, apoyo y estímulo constante para la elaboración de esta obra.

A mis hijos y nietos, fruto maravilloso de mi matrimonio de 40 años.

A mis estudiantes de ayer, hoy y siempre, para quienes he trabajado con todo mi amor, entrega y dedicación durante toda mi vida profesional y para quienes he escrito este modesto material, esperando que en algo les ayude en su preparación docente.

## PRÓLOGO

El libro que hoy nos presenta el Máster en Educación Avanzada. Roberto G. González Cancio, titulado *La clase de lengua extranjera. Teoría y práctica*, consta de siete temas los cuales permiten a profesores en ejercicio, estudiantes y lectores en general, aprender y consolidar contenidos básicos e indispensables relacionados con la enseñanza de lenguas extranjeras.

El autor, profesor experimentado y apasionado, se suma al grupo de pedagogos y metodólogos destacados, que han sentido la necesidad de transmitir sus conocimientos y experiencias con el propósito de contribuir a elevar la calidad de la enseñanza de lenguas extranjeras, teniendo en cuenta las características de la escuela y de los escolares cubanos.

Los temas que se desarrollan están dirigidos a aspectos pedagógicos, psicológicos, lingüísticos, didácticos y metodológicos que son medulares en la enseñanza de lenguas extranjeras. Estos poseen un buen nivel de actualización, ya que la mayoría de la bibliografía consultada es de las décadas de los años 90 y 2000.

El autor define, explica, sintetiza, fundamenta y expone sus puntos de vista y criterios sobre conceptos, procesos e interrelaciones que son esenciales para el dominio del acto de la clase y del trabajo extraclase. También en algunos casos, donde se hace necesario, brinda ejemplos de aspectos tratados en inglés, francés y español.

Cada tema concluye con un sistema de actividades que propicia que el lector-estudiante se convierta en un sujeto activo de su aprendizaje, vuelva sobre lo leído y establezca nexos primarios y secundarios de modo que consolide los conocimientos adquiridos con efectividad y logre una mejor actuación profesional frente a los estudiantes.

Considero que este libro debe ser leído y consultado por los que actualmente enseñamos lenguas extranjeras y por los que, en un futuro, se dedicarán a esta noble tarea. La teoría y práctica que contiene, unida a lo que expresan otros metodólogos cubanos y de otros países en sus libros, tesis y artículos, contribuye a que, sin dudas, seamos mejores profesores.

Para aquellos que enseñan la disciplina Metodología de la Enseñanza de Lenguas Extranjeras (MELE) en los institutos superiores pedagógicos, este libro constituye una valiosa ayuda.

Lic. Julián Hernández Angulo<sup>\*</sup>

Jefe de Dpto. de Asignaturas Teóricas y profesor de MELE

Facultad de Lenguas Extranjeras

Universidad Pedagógica E. J. Varona

---

<sup>\*</sup> Profesor Auxiliar, Jefe del Dpto. de Asignaturas teóricas y profesor de MELE, Facultad de lenguas Extranjeras Universidad Pedagógica E. J. Varona.

## **INDICE**

Introducción General /

**TEMA 1:** La clase de lengua extranjera. Sus fundamentos teóricos /

Introducción /

Desarrollo /

1.1 Fundamentos pedagógico /

1.2 Fundamentos didácticos generales /

1.3 Fundamentos psicológicos /

1.4 Fundamentos lingüísticos /

1.5 Fundamentos de la didáctica de las lenguas extranjeras /

CONCLUSIONES /

Actividades para el estudio independiente /

Bibliografía /

**TEMA 2:** “El planeamiento de la clase y su estructuración /

Introducción

Desarrollo

El planeamiento de la clase de lengua extranjera en la educación media. Su estructuración /

Sistema de objetivos /

Sistema de contenidos /

Sistema de métodos y procedimientos /

El sistema de medios de enseñanza /

El sistema de evaluación del aprendizaje /

Conclusiones /

Actividades para el estudio independiente /

Bibliografía /

**TEMA 3:** La clase de lengua extranjera /

Introducción /

Desarrollo /

La clase de lengua extranjera. Su definición y requisitos /

La dirección lingüístico-comunicativa y didáctica de la clase de lengua extranjera /

Diferentes tipos de clase /

Conclusiones /

Actividades para el estudio independiente /

Bibliografía /

**TEMA 4:** Los componentes de la clase. Sus funciones /

La introducción /

El desarrollo /

La etapa de la presentación del nuevo material lingüístico /

La verificación de la comprensión del nuevo material lingüístico /

La Ejercitación /

Conclusiones /

Conclusiones /

Actividades para el estudio independiente /

Referencias Bibliográficas /

**TEMA 5:** “ Algunos tipos de interrelaciones que se establecen en la clase de lenguas extranjeras. Su vínculo con el trabajo independiente /

Tipos de interrelaciones que se desarrollan en la clase de lengua extranjera /

Interrelación maestro-estudiante /

Interrelación estudiante-estudiante /

Interrelación estudiante-grupo /

Interrelación entre grupos de estudiantes /

Interrelación estudiantes-material docente /

El uso de la televisión, el video y los software educativos en las clases de lengua extranjera /

El trabajo independiente como vía para el desarrollo de las interrelaciones que se establecen en la clase de lengua extranjera /

En trabajo individual y grupal como formas fundamentales del trabajo independiente Su organización

La atención a las diferencias individuales de los estudiantes durante la realización del trabajo independiente /

Conclusiones /

Actividades para el estudio independiente /

Bibliografía /

**TEMA 6:** El papel del maestro de lengua extranjera en el desarrollo de la motivación de sus estudiantes en la clase /

Motivación, insentivación y motivos /

Papel del maestro en el desarrollo de la motivación de sus estudiantes hacia el estudio de la lengua extranjera /

Importancia de la preparación del maestro de lengua extranjera /

La enseñanza cooperada y su influencia en la estimulación de la motivación en las clases de lengua extranjera. Su carácter educativo /

Conclusiones /

Actividades para el estudio independiente /

Bibliografía /

**TEMA 7:** “La evaluación formativa en la clase de lengua extranjera /

El evaluación de los estudiantes como categoría didáctica /

Papel educativo de la evaluación /

El evaluación de los estudiantes en las clases de lengua extranjera /

Conclusiones /

Actividades para el estudio independiente /

Bibliografía /

Glosario /



## Introducción General

Si se nos preguntara cómo catalogaríamos nuestro libro *La clase de lengua extranjera. Teoría y práctica*, sin la más mínima duda diríamos, que no es precisamente un libro de metodología de la enseñanza de lenguas extranjeras más como los que hasta ahora se han editado, cada uno, lógicamente, con el enfoque de su autor, pero abordando temáticas similares, sino un conjunto de reflexiones desde la teoría y la práctica, acerca de un tema específico tan importante como medular en el proceso de enseñanza-aprendizaje de esta área del conocimiento: La clase.

Por esta razón es que la concepción general del libro parte de la práctica educativa en la escuela, se enriquece con la experiencia empírica que esta aporta y con los sustentos teóricos que fundamentan la investigación desarrollada acerca del tema tratado, extraídos de la amplia bibliografía consultada de prestigiosos autores cubanos y extranjeros y regresa a la práctica para su aplicación, pero a un nivel más alto lo que permite ir al perfeccionamiento de la misma.

Por otra parte, los temas abordados tienen su base epistemológica en la teoría de la actividad verbal, el enfoque comunicativo, el desarrollo de la competencia comunicativa, el aprendizaje desarrollador, las ideas más avanzadas de la didáctica general y pedagogía, fundamentalmente del ámbito cubano, con un fundamento metodológico en el enfoque dialéctico.

En el libro desarrollamos siete temas donde se mezclan la teoría y la práctica de manera permanente, a fin de brindarle a los lectores una visión más concreta acerca de la problemática de la clase de lengua extranjera, con los ejemplos pertinentes en inglés, francés y español, que permiten ilustrar el sistema de contenidos que se presenta en cada uno de ellos.

El estilo utilizado en el libro se desliza entre lo coloquial y lo científico, evitando los extremos, pues sus principales destinatarios son los estudiantes que se preparan como futuros maestros de lenguas extranjeras, por lo que su lenguaje es asequible a cualquiera de ellos lo que no implica que no contribuya al desarrollo de su lenguaje profesional pedagógico, pero sin caer en elitismos

del léxico científico, que pudieran entorpecer la rápida comprensión de sus contenidos.

El Tema 1 se adentra en los fundamentos teóricos que dan sustento a la clase de lengua extranjera desde el punto de vista de la pedagogía, la didáctica general, la psicología, la lingüística y la didáctica de la enseñanza de las lenguas extranjeras, lo que pone de manifiesto el carácter interdisciplinario de su concepción.

Una actividad fundamental, para garantizar el exitoso desarrollo de la clase, es precisamente su planeamiento. En él se plasma la concepción general de la clase como forma más común de organización de la enseñanza. Por esta razón es que el Tema 2 analiza el planeamiento de la clase y su estructuración.

Una vez visto estos temas hemos considerado que ya se está en condiciones de iniciar el abordaje de la concepción general de la clase de lengua extranjera. En el Tema 3, después de exponer y analizar los criterios de varios autores acerca de su definición, aportamos nuevos elementos que nos permitieron redefinir la misma con una concepción mucho más cercana a la finalidad de la enseñanza de cualquier lengua extranjera: el desarrollo de la competencia comunicativa. Además hacemos referencia a los diferentes tipos de clase que asumimos y su correspondencia con la concepción del ciclo de aprendizaje de una lengua extranjera que tomamos en cuenta.

Yendo de lo general a lo particular, como presupuesto didáctico, ya en el Tema 4, continuamos nuestras reflexiones teórico-prácticas acerca de la estructura de la clase que asumimos en el libro. En este momento nos adentramos en las características de cada uno de esos componentes o etapas, tomando en cuenta la tipología presentada.

La concepción multilateral de la clase, a partir del sistema de interrelaciones que en ella se establecen, es objeto de análisis en el Tema 5. Un tratamiento particular le damos en el mismo, a la interrelación alumno-medios de enseñanza con énfasis en el uso de las TIC en el proceso de enseñanza-aprendizaje de cualquier lengua extranjera. Además, y no menos importante, es el tratamiento que le brindamos al trabajo individual y la atención a las diferencias individuales en este tipo de clase.

Toda actividad del ser humano está mediatizada por el nivel motivacional que le compulse a realizarla lo más exitosamente posible. Por esta razón

hemos considerado necesario abordar en el Tema # 6 el papel del maestro de lengua extranjera en el desarrollo de la motivación de sus estudiantes en la clase. En esta parte del análisis psicológico de esta y cómo lograr su estimulación por el aprendizaje comunicativo de la lengua que estudian.

Finalmente en el Tema 7 presentamos un estudio acerca de la evaluación formativa en la clase de lengua extranjera. Aquí hacemos énfasis en el carácter educativo de la evaluación como categoría didáctica y los cambios que se van logrando en el aspecto actitudinal de los estudiantes como resultado de la actividad educativa del maestro sobre estos durante el desarrollo de su clase.

A diferencia de otros libros o manuales de Metodología de la Enseñanza de Lenguas Extranjeras, en el libro presentamos al final de cada tema, además de las referencias bibliográficas, un grupo de actividades para el trabajo independiente de los lectores lo que les da la posibilidad de ejercitar de manera interactiva, principalmente a nivel de aplicación, el sistema de contenidos abordado en cada uno de ellos.

Algo novedoso, que enriquece el valor didáctico del libro *La clase de lengua extranjera. Teoría y Práctica*, es la inclusión de un glosario donde aparecen las definiciones de términos fundamentales que forman parte del lenguaje profesional de cualquier maestro de lengua extranjera.

MSc Roberto G. González Cancio.

## **TEMA 1: La clase de lengua extranjera. Sus fundamentos teóricos**

### ***Introducción***

En el presente tema se abordará el análisis de los fundamentos, didácticos generales, lingüísticos, pedagógicos, psicológicos y didácticos de las lenguas extranjeras que caracterizan a la clase y que, a su vez, la diferencian sustancialmente de la clase del resto de las asignaturas del plan de estudio.

El análisis que se propone solamente va dirigido a caracterizar muy brevemente los fundamentos teóricos que sustentan la concepción, organización y desarrollo de la clase de lengua extranjera, deteniéndose en los aspectos didácticos generales, pedagógicos y de la didáctica de las lenguas extranjeras.

Ningún maestro que aspire a ser verdaderamente competente puede mantenerse al margen de los presupuestos teóricos que avalan la principal actividad que desarrollan: la clase.

### ***Desarrollo***

La clase no constituye un elemento aislado, sino que todas en su conjunto forman una unidad didáctica, tanto desde lo general hasta lo particular, dirigida al logro de los objetivos planteados por el sistema de educación, la disciplina, la asignatura y el grado. Tiene carácter limitado en el tiempo. La clase debe estar organizada de tal forma que satisfaga los intereses y necesidades cognoscitivas de los estudiantes y de ahí la inmensa responsabilidad del maestro en el momento de su preparación.

Dada la complejidad e importancia de la concepción, planificación y ejecución de la clase de lengua extranjera, se pasará al análisis de sus fundamentos teóricos. Si se parte de que en el caso específico de la clase de lengua extranjera lo que se enseña es precisamente a comunicarse en ella, entonces correspondería iniciar este punto por los fundamentos lingüísticos, ya que es esta ciencia la que se encarga de los estudios e investigaciones acerca

de ella, no obstante este autor ha preferido comenzar por lo pedagógico por cuanto en su vida profesional siempre se ha considerado un pedagogo que imparte una lengua extranjera y que ha visto durante años, en esta, una vía para educar a sus estudiantes y desarrollar en ellos valores que los lleve a conductas acordes a la sociedad en que viven, dejando para el final lo metodológico por ser lo más específico, el cómo de esta asignatura. Por esta razón, y por otras más, es que se llevará en el tema el siguiente orden los fundamentos teóricos: pedagógicos, didácticos generales, psicológicos, lingüísticos y de la didáctica de las lenguas extranjeras.

### **1.1 Fundamentos pedagógicos**

El proceso de enseñanza-aprendizaje en general constituye en sí mismo un proceso de formación de la personalidad del estudiante, a partir de que en el mismo se forma y desarrolla la relación entre lo cognitivo (sistema de conocimientos, hábitos y habilidades, o sea lo instructivo) y lo afectivo (lo educativo). Por esta razón es considerado como un proceso de carácter pedagógico, ya que la pedagogía como ciencia se encarga precisamente del estudio de ese proceso de formación de la personalidad de los estudiantes a través del proceso docente-educativo.

Ahora bien, la pedagogía logra alcanzar su objetivo a través del proceso de educación el que, para que sea efectivo, tiene que estar organizado de manera consciente y dirigida en la escuela por el maestro, el colectivo pedagógico, los directivos educacionales y todo aquel personal que de manera directa o indirecta influye en los estudiantes. Esto no excluye el papel educativo de la familia y la comunidad.

Si se concibe la clase como una de las principales vías para incidir en la formación y desarrollo de la personalidad de los estudiantes en valores de manera, que se conviertan en modos de actuación en cualquier contexto social en que se encuentren insertados, entonces no cabe la menor duda de que la primera visión que debemos tener de ella es la de su carácter pedagógico.

La estrecha relación que se establece en el proceso de enseñanza-aprendizaje entre lo instructivo y lo educativo ha devenido una de las dos leyes

de la didáctica general aportadas por el Dr. C. Carlos Álvarez de Zayas: La educación a través de la instrucción. (Álvarez de Zayas, C.M., 1994:93)

La vida es el todo, es la realidad tal como ella se manifiesta. La formación para la vida se desarrolla en el proceso docente-educativo por parte, por pedazos. Estas partes son los temas, las asignaturas y disciplinas.

Lo instructivo, cuya intención es el desarrollo del pensamiento, es limitado para comprender el proceso de la formación de la personalidad. Sin embargo, la educación se alcanza mediante la instrucción. Son tres procesos que se dan unidos y es consecuencia de la influencia de toda una serie de relaciones.

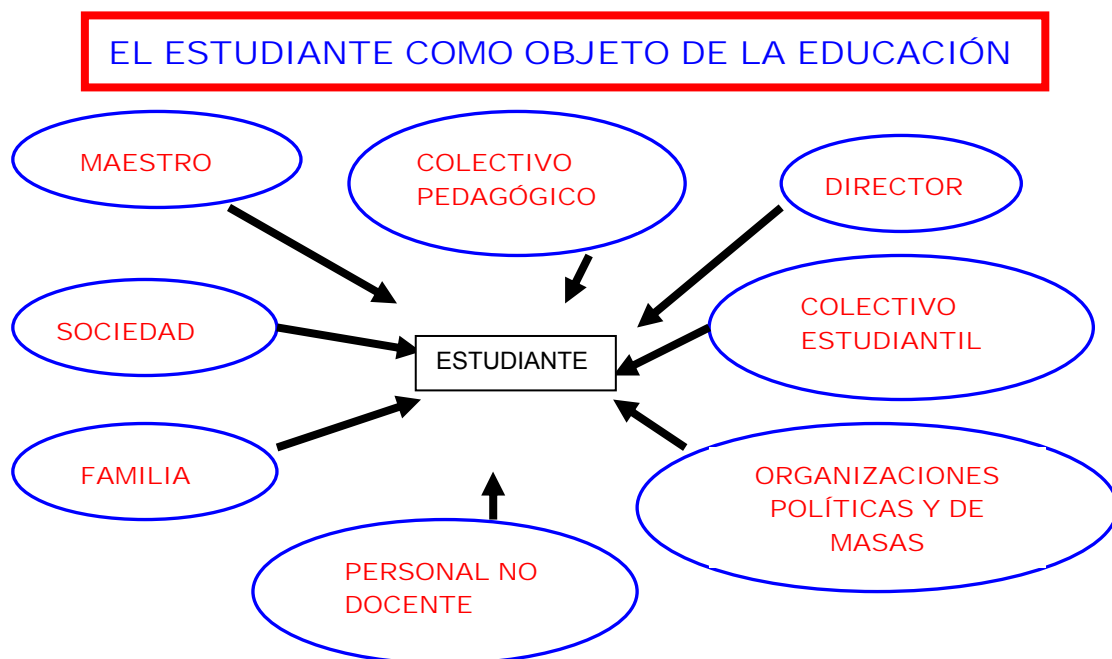
A la vez, para lograr la educación, la instrucción tiene que tener características determinadas que posibiliten arribar a tan trascendente objetivo, es decir, lo educativo.

Para que el estudiante asimile un nuevo contenido, el maestro debe explicar sus características denotando el significado social del mismo: su signo. Sin embargo, para que el contenido objeto de asimilación sea un instrumento de lo educativo, no puede ser ajeno al estudiante, tiene que ser significativo para el estudiante. Si el contenido es el objeto de asimilación este tiene que ser connotado por el estudiante, tiene que estar asociado a la necesidad del escolar para que, además de instruir, eduque.

En el proceso de enseñanza-aprendizaje el estudiante es objeto y sujeto de la educación en sentido amplio. En las clases el estudiante es objeto cuando recibe las influencias instructivas y educativas de su maestro, cuando de forma activa y dinámica este le hace llegar los conocimientos, la base orientadora de los ejercicios a realizar, los ejemplos que ilustran la introducción del nuevo material lingüístico y estimula constantemente su participación en el proceso docente-educativo. Ahora bien, el estudiante se convierte en sujeto de la educación cuando con su propia participación comienza a influir en sus propios discípulos, o sea, cuando ellos mismos se estimulan mutuamente, cuando los más aventajados ayudan a sus compañeros a realizar tareas encomendadas, inclusive, cuando el estudiante influye de forma directa o indirecta en su maestro en el proceso de retroalimentación de las acciones pedagógicas y didáctico-

metodológicas y así se convierte en el termómetro que mide la eficacia de dichas acciones.

Además de lo dicho en el párrafo anterior, el estudiante es objeto de la educación cuando recibe las influencias educativas de todos aquellos que de una manera u otra, de forma directa o indirecta intervienen en el proceso de su educación. Aquí se incluye no sólo al maestro como ya se vio, sino además al colectivo estudiantil, al colectivo pedagógico que imparte clases en el grupo, a las organizaciones estudiantiles, al director del centro, a los empleados no docentes, a la propia familia y a la sociedad en su conjunto.



A su vez el estudiante se convierte en sujeto de la educación cuando con su accionar, en el proceso pedagógico, influye directa o indirectamente en todos aquellos que intervienen en su educación y deviene elemento de retroalimentación y permanente diagnóstico de las suficiencias e insuficiencias de todos los que en el mismo intervienen.



E. I. Passov, señala que el potencial educativo de la clase se resume en el sistema de enseñanza, en este caso en el sistema comunicativo de la lengua. En este sistema el dominio de la actividad verbal como medio de comunicación, siendo un proceso de carácter individual, se lleva a cabo de manera colectiva. De tal manera en la clase de lengua extranjera el desarrollo de la competencia comunicativa deviene medio efectivo de educación en los estudiantes de formas de trabajo colectivo incentivando el colectivismo sobre el individualismo como una de las principales cualidades de la personalidad del ser humano. (Passov, E. I., 1989:218-219)

El carácter pedagógico de la clase de lengua extranjera se pone de manifiesto, además, en las relaciones de colaboración colectiva que se fomentan en ella entre los distintos elementos personales que intervienen en la misma a fin de lograr el acto comunicativo.

El maestro de cualquier lengua extranjera no debe considerarse solamente un lingüista que imparte clases de la lengua extranjera que conoce y para quien lo fundamental es su conocimiento del sistema de la lengua, tanto en lo estructural como en lo funcional, dándole mayor peso a lo primero, sino que además, y con el mismo nivel de jerarquía, debe y tiene que concebirse como un educador que utiliza los medios de la lengua extranjera que enseña no sólo



como medio de comunicación, sino también, como medio de asimilación de la cultura que dicha lengua es portadora y los valores que ella puede transmitir a los estudiantes en el proceso de su aprendizaje.

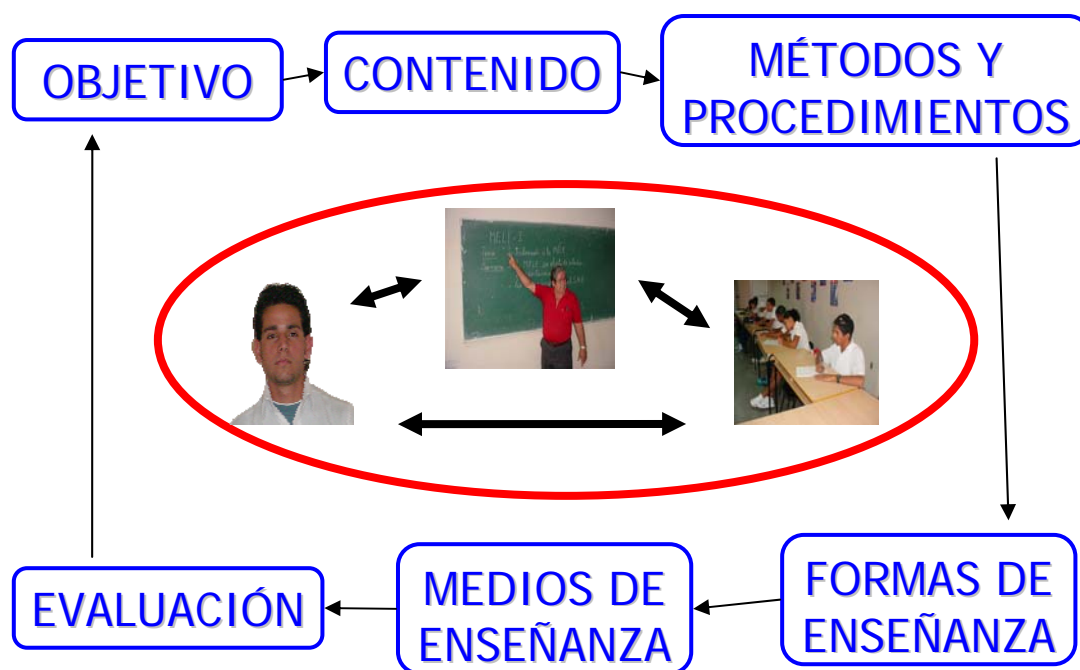
Si la forma de hablar del maestro, su comunicación con los estudiantes en las clases de otras asignatura, constituye un medio de transmisión de nuevos conocimientos, hábitos y habilidades por medio de la interacción pedagógica y transcurre en la lengua materna de ellos, entonces en la clase de lengua extranjera esta interacción pedagógica se basa en la enseñanza de la comunicación en la lengua extranjera lo que constituye su medio y el objetivo.

## **1.2 Fundamentos didácticos generales**

La organización interna de la clase responde de manera general a requerimientos de carácter didáctico por cuanto es la didáctica la ciencia que tiene como objeto de estudio la enseñanza y el aprendizaje como dos elementos que se desarrollan de manera paralela y responden a un sistema de leyes, principios y categorías, que son comunes para cualquier asignatura y de igual forma para la enseñanza de cualquier lengua extranjera.

El proceso de enseñanza-aprendizaje ha sido históricamente caracterizado de formas diferentes, que van desde su identificación como proceso de enseñanza, con un marcado acento en el papel central del maestro como transmisor de conocimientos, hasta las concepciones más actuales en las que se concibe el proceso de enseñanza-aprendizaje como un todo integrado, en el cual se pone de relieve el papel protagónico del estudiante. En este último enfoque se revela como característico determinante la integración de lo cognitivo y lo afectivo, de lo instructivo y lo educativo, como requisitos psicológicos y pedagógicos esenciales. (Rico, P. y Silvestre, M., 2002:69)

El proceso de enseñanza-aprendizaje consta de un sistema de componente fundamentales que lo integran: el maestro y los estudiantes, los objetivos, el contenido, los métodos y procedimientos, los medios de enseñanza, el sistema de evaluación y las relaciones sistémicas que se establecen entre ellos. Véase esto en el siguiente gráfico:



A partir de la presencia en el proceso de enseñanza-aprendizaje del maestro y los estudiantes, se puede definir que la clase tiene un carácter multilateral, el que está dado por el acondicionamiento recíproco entre la actividad del maestro enseñar; y la de los estudiantes: aprender, dentro de un ambiente interactivo en el que intervienen el maestro, el estudiante y el grupo. Es decir, la enseñanza existe para el aprendizaje y mediante ella se estimula Este, lo que permite que cada uno de los integrantes del proceso mantenga sus peculiaridades y al mismo tiempo constituyan una unidad entre el papel dirigente del maestro y la actividad del estudiante. Visto así el maestro se presenta como organizador del proceso, creador de condiciones para que los estudiantes puedan aprender de forma productiva y racional.

Este carácter multilateral propicia el establecimiento de la comunicación entre todos por lo que cada uno deviene emisor y receptor, de forma recíproca, en la dinámica del propio proceso de enseñanza-aprendizaje.

Ahora bien, ¿cómo se comporta el carácter multilateral de la enseñanza en las condiciones específicas de la clase de lenguas extranjeras?

En ellas el maestro despierta el interés de los estudiantes, introduce el nuevo material lingüístico a partir de las funciones comunicativas previstas, muestra los modelos del habla en los que se materializan esas funciones comunicativas,

organiza, dirige y facilita con sus instrucciones el trabajo de los estudiantes. Crea las condiciones de una verdadera atmósfera de colaboración e interdependencia cognitiva y afectivas. Esta interrelación del maestro, el estudiante y el grupo comienza desde el primer día de clases en la propia lengua extranjera.

En la interrelación maestro-estudiante tiene una particular significación la insentivación de la motivación de los estudiantes. El maestro debe apoyarse en los intereses cognoscitivos y deseos reales de los estudiantes de comunicarse en la lengua extranjera, lo que constituye una condición indispensable de la actividad verbal en lengua extranjera.

Es importante aclarar que el carácter multilateral de la enseñanza en las condiciones concretas del proceso de enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras implica, que el maestro no resuelve, en lugar del estudiante, la tarea encomendada. En el transcurso de ella se limita a prestar ayuda u orientación, facilitando la ejecución de ella y deja a este la mayor participación en su solución de forma tal que el estudiante no sea un simple objeto pasivo de influencias pedagógicas en el proceso de enseñanza, sino un participante activo y consciente.

Como se planteó en el inicio de este tema, la didáctica posee un sistema de principios generales aplicables en cualquier proceso de enseñanza-aprendizaje. En la enseñanza de lenguas extranjeras la comunicabilidad, como su principio rector, interactúa con los principios generales de la didáctica general. Las leyes que predominan en la enseñanza son las pedagógicas: la unidad de la instrucción con la educación, de la teoría del conocimiento, la unidad del pensamiento sensorial y el lógico y las leyes de la psicología.

Los principios didácticos constituyen la expresión de éstas y otras leyes que rigen en la enseñanza.

Los principios didácticos son aspectos generales del contenido organizativo-metodológico de la enseñanza y se originan a partir de los objetivos y de las leyes que los rigen objetivamente.

La mayoría de los pedagogos (Labarrere, G., 1988:56; Klingberg, L., 1972:245; Danilov, M. A., 1985:145; Savin, N. V., 1976:78 y otros) han propuesto

diferentes sistemas de principios didácticos, muchos de los cuales se reiteran en cada uno de ellos. A continuación se presenta una selección de aquellos principios didácticos que coinciden en las diferentes propuestas. Se debe aclarar que si alguna insuficiencia presenta cada uno de los sistemas propuestos es la casi ausencia de un enfoque pedagógico en su fundamentación:

- Principio de la cientificidad.
- Principio del carácter educativo de la enseñanza.
- Principio del carácter sistémico y la sistematicidad.
- Principio del carácter consciente del aprendizaje.
- Principio de la vinculación de la teoría con la práctica.
- Principio de la percepción sensorial directa.
- Principio de la accesibilidad.
- Principio de la asequibilidad.
- Principio de la actividad creadora de los estudiantes.
- Principio de la atención a las diferencias individuales de los estudiantes.
- Principio de la solidez de los conocimientos, hábitos y habilidades.

La didáctica de la enseñanza de lenguas extranjeras específicamente interpreta estos principios de la didáctica a partir de las condiciones y objetivos de su enseñanza. Toma en consideración su interrelación interna e interdependencia, su posible jerarquización, la selección de los procedimientos para su aplicación, en dependencia del tipo de actividad verbal.

**Principio de la cientificidad:** Orienta hacia la asimilación del contenido de una asignatura concreta especialmente a través de actividades generalizadoras y metodológicamente preparadas.

Para la enseñanza de cualquier lengua extranjera este principio se corresponde con las informaciones de carácter metodológico sobre la lengua extranjera y las peculiaridades de su funcionamiento en diferentes situaciones comunicativas; ellas constituyen su base teórica.

Este carácter científico se refleja en la concepción de los programas docentes y en la aplicación de una metodología científicamente fundamentada,

en la selección de los métodos más modernos de enseñanza de lenguas extranjeras, en la aplicación consciente y sistemática de los principios psicológicos que intervienen en el proceso de enseñanza-aprendizaje y de las leyes de la pedagogía. El carácter científico igualmente se pone de manifiesto en la concepción de los libros de texto a partir de la aplicación en ellos de las categorías (principios) fundamentales de la metodología, concepción del sistema de ejercicios tomando en consideración los diferentes niveles de asimilación del conocimiento y el resto de los elementos a tomar en cuenta en su confección.

Por otra parte este principio tiene su reflejo en el proceso de enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras en el hecho de que este debe y tiene que ser concebido tomando en cuenta los resultados de las investigaciones científicas que se realizan acerca de las particularidades de la comunicación y la actividad verbal, fundamentalmente, de los aportes de la lingüística, la psicología, la didáctica, y otras disciplinas que se relacionen con la enseñanza de lenguas extranjeras.

**Principio del carácter educativo de la enseñanza:** El proceso de enseñanza de una lengua extranjera, como el de cualquier otra asignatura, tiene un carácter educativo lo que se fundamenta en la indisoluble unidad entre la instrucción y la educación.

La acción educativa de la enseñanza de lenguas extranjeras se produce de forma más objetiva a través de una adecuada selección de textos y ejercicios que faciliten el desarrollo de relatos, conversatorios, discusiones, exposiciones orales, etc., en la propia lengua extranjera. No obstante, vale aclarar, que limitar la acción educativa de la enseñanza de una lengua extranjera solamente a estos tipos de actividades sería incorrecto, por cuanto la lectura de textos que propicien las mismas sólo sería posible en la etapa avanzada.

El carácter educativo de la enseñanza de lenguas extranjeras se produce, igualmente y de forma directa, en el proceso de adquisición de conocimientos, hábitos y habilidades lingüístico-comunicativas durante el tiempo de la propia clase aprovechando los elementos que propicia su propia dinámica y su estrecha vinculación con la vida de los estudiantes.

**Principio del carácter sistémico:** La enseñanza de lenguas extranjeras está dirigida hacia el dominio de la actividad comunicativa en ella y no tanto hacia el dominio de una determinada suma de contenidos lingüísticos. Gracias a esto el principio del carácter sistémico adquiere una connotación particular. Presenta lo que se estudia como un sistema en el que están jerarquizadas las unidades lingüísticas; los principios de división del material docente y del mantenimiento de su integridad en la conciencia de los estudiantes.

No debe olvidarse que durante el aprendizaje de una lengua extranjera interactúan, como mínimo, los sistemas de dos lenguas: la natal y la extranjera. Sus diferencias y semejanzas sistémicas obligan al maestro a la comparación, la analogía y la contraposición tomando en consideración las relaciones de asociación en cada una de las lenguas.

El principio del carácter sistémico presupone la inclusión en el proceso de enseñanza de medios especiales que posibiliten la sistematicidad de los conocimientos: esquemas, tablas, actividades encaminadas a la sistematización, por ejemplo, de unidades léxicas en grupos que reflejen sus relaciones temáticas o jerárquicas, sinonímicas o antonímicas, etc.; descripciones y comentarios, expuestos en el transcurso del proceso de enseñanza para la solución de tareas docentes y que actúen en calidad de armas para su ejecución.

**La sistematicidad:** Se realiza en algunas direcciones. Se entrelaza con los principios del carácter sistémico y de la científicidad; tiene en cuenta la elaboración del sistema de trabajo; determina la regulación de los elementos que integran el proceso de enseñanza de la lengua extranjera (objetivo, contenido, método, medios de enseñanza, formas de docencia, sistema de evaluación) sobre la base de su interrelación y funcionalidad; según el material lingüístico concreto. La sistematicidad presupone una organización comunicativa (sistema) de trabajo.

**Principio del carácter consciente:** Este principio implica la asimilación consciente y aplicación de los conocimientos adquiridos de manera tal que posibiliten ver, en nuevas situaciones comunicativas, las regularidades del material lingüístico estudiado. Según se ha demostrado por los especialistas el camino consciente de la asimilación de la lengua extranjera se complementa con

la generalización y sistematización del material lingüístico lo que la hace mucho más fructífera y sólida en comparación con los medios imitativos, intuitivos y mecánicos que conducen a la imitación y a la concepción de ejercicios sobre frases hechas y expresiones.

Un postulado principal de la metodología y psicología actual sobre el dominio de una lengua extranjera en el proceso de la actividad verbal es que ella predetermina la dirección general de este proceso, de la asimilación consciente del material en la lengua extranjera a su ejercitación en calidad de hábito lingüístico automatizado y a su transformación en habilidades comunicativas.

Es necesario señalar que el procedimiento consciente es efectivo solamente cuando él se subordina a la práctica cotidiana de la lectura y la expresión oral, con una correcta selección, presentación y organización del material lingüístico. Por ello el excesivo aumento del análisis gramatical de diferentes informaciones sobre la lengua puede traer perjuicios.

**Principio de la vinculación de la teoría con la práctica:** Para que el proceso de enseñanza de una lengua extranjera sea efectivo, intensivo y racional es necesario que los nuevos aportes de las investigaciones en el campo de la didáctica de las lenguas extranjeras, encuentren una aplicación en la práctica, mucho más rápida, amplia y completa.

Por *mucho más rápida* se entiende la correspondiente preparación de los cuadros pedagógicos para la actividad docente-metodológica, el abastecimiento de las condiciones técnico-materiales necesarias, en fin, una utilización racional de las mejores fuerzas y posibilidades.

Se denomina *más amplia* a la aplicación de los nuevos resultados científicos obtenidos en la mayor cantidad posible de centros de enseñanza. El resultado científico y su aplicación no se disminuye por la frecuencia de su aplicación sino al contrario, la reproducción y la repetición constituyen su afirmación.

*Más completa* presupone la adquisición (en el proceso de aplicación en la práctica de determinada suma de nuevas ideas y métodos) de los llamados resultados "incidentales" o "intermedios" los cuales impulsan las ideas científicas hacia nuevas investigaciones.

**Principio de la percepción sensorial directa:** En la enseñanza de lenguas extranjeras este principio es definido por los especialistas como la exposición del material lingüístico en la conciencia de los estudiantes a través de modelos claros y representaciones concretas que ayudan a establecer los vínculos entre los fenómenos estudiados y que posibilitan un recuerdo más sólido y una mejor asimilación.

La enseñanza de una lengua extranjera con ayuda visual desarrolla la expresión oral de los estudiantes, forma relaciones asociativas entre el objeto y el mundo material, y su representación con la palabra y el concepto. El apoyo en la visualización estimula el trabajo de la memoria operativa de los estudiantes corrigiendo su actividad verbal. La percepción sensorial directa posibilita la formación de relaciones asociativas (físicas, psicológicas, funcionales, lógicas) entre la base material y los conceptos, sus sistemas de signos independientes (sonidos y grafías), también la unidad de lo concreto y lo abstracto, de lo visual-sensitivo y de lo abstracto-lógico como dos móviles de la teoría del conocimiento; y por último la creación de situaciones comunicativas y como resultado de todo lo anterior el desarrollo de las capacidades intelectuales en los estudiantes.

En la enseñanza de lenguas extranjeras se emplean distintos medios de percepción: visuales, auditivos, audiovisuales, situacionales, etc. Ellos cumplen diferentes funciones: informativa de carácter histórico-cultural (paisológica), de semantización, motivacional y de control. Los medios visuales informan sobre aquello que proporciona a los estudiantes un modelo vivo y pintoresco de una insuficientemente conocida realidad, amplían experiencias sensitivas de estos, enriquecen sus impresiones y contribuyen al desarrollo de la actividad cognoscitiva.

**Principio de la accesibilidad:** El éxito de la enseñanza y la educación dependen de la accesibilidad del material que se enseña, lo que constituye un axioma.

La representación metodológica de este principio relacionado con la enseñanza de una lengua extranjera se vincula con los criterios facilidad/dificultad, simpleza/complejidad del material lingüístico que se estudia (con estos criterios se asocian las reglas de la didáctica *de lo fácil a lo difícil*, de



los sencillo a lo complejo). La dificultad de las acciones lingüísticas realizadas por los estudiantes se eleva tras el aumento del número de realizaciones de las operaciones asimiladas por ellos, o por la complejidad de su realización. La dificultad de las acciones se mantiene estable a partir del nivel cambiante de dominio de la lengua extranjera por parte de los estudiantes.

La realización de este principio significa que la nueva información sobre la lengua y sus particularidades se le comunica a los estudiantes en determinadas dosis, cuyo volumen se determina por la realización de tareas en la actividad docente. Así, por ejemplo, en los programas de estudio el material lingüístico es seleccionado atendiendo a las dosis que, de acuerdo a sus capacidades, pueden asimilar los estudiantes en cada ocasión. De esta forma se presenta igualmente en los libros de texto.

Este principio didáctico guarda una estrecha vinculación con el postulado metodológico de la división concéntrica del material lingüístico.

**Principio de la asequibilidad:** Este principio se encuentra íntimamente relacionado con el principio de la accesibilidad. El nivel de asequibilidad del material lingüístico, no está determinado por la edad de los estudiantes, ni por sus particularidades biológicas, sino más bien depende de la preparación previa que los estudiantes hayan recibido tanto desde el punto de vista lingüístico como comunicativo, de la experiencia que hayan podido acumular en el dominio de la actividad verbal y por ende del nivel de desarrollo de la competencia comunicativa alcanzado.

Esto implica que el maestro debe conocer las características individuales de sus estudiantes de manera tal que la concepción de sus clases vaya encaminada a ir eliminando las dificultades que el material lingüístico seleccionado para el trabajo con las funciones comunicativas, puedan traerles, seleccionando para ello los procedimientos más adecuados.

Hacer asequible el material lingüístico-comunicativo no implica, ni mucho menos ir a una simplificación tal de este, que limite su aplicación en la realización de las funciones comunicativas objeto de estudio en la clase.

Este principio se aplica cuando el maestro de lengua extranjera crea las condiciones previas que devengan punto de partida para una más rápida comprensión del sistema de contenidos a impartir y su inmediata inserción en diferentes situaciones comunicativas o actos de habla.

**Principio de la actividad creadora de los estudiantes:** Cuando se habla de actividad creadora se entiende aquella que:

[...] lleva al hombre a penetrar en la esencia de los fenómenos estudiados, a estudiar nuevos procedimientos para eliminar dificultades, a introducir elementos novedosos en los métodos para el cumplimiento de las tareas sociales. La actividad creadora permite resolver los problemas que se presentan y como proceso participan en él todas las fuerzas del hombre para producir valores materiales y espirituales cualitativamente nuevos.<sup>1</sup>

El dominio de una lengua extranjera se relaciona con aquella actividad en la cual ambos participantes, el maestro y los estudiantes, son objetos y sujetos al mismo tiempo de las influencias educativas y lingüísticas. Tal interrelación del estudiante y el maestro llegó a este cambio después de una interpretación que planteaba que el estudiante era objeto y solamente el maestro era sujeto e inclusive mentor, o sea, aquel que "cultiva" al estudiante. Este criterio llevó a la pasividad psicológica de los estudiantes, acomodados a esta situación para no cometer errores. Lo erróneo de este criterio se explica a partir de la concepción del estudiante como objeto y sujeto de la educación.

La interrelación del maestro y del estudiante en el proceso de enseñanza de una lengua extranjera no se circunscribe a la enseñanza y al aprendizaje, ambas están unidas por el objetivo, los medios de enseñanza y el objeto de la asimilación. Ellos se esfuerzan para que el proceso de dominio de la lengua extranjera se convierta en un proceso de acciones activas e independientes, dirigidas por el maestro. La actividad de los estudiantes, relacionada con la lengua extranjera, se conjuga con la exigencia de la utilización activa de esta como un medio de comunicación en el desarrollo de la clase y fuera de ella.

---

<sup>1</sup> M. Martínez: Calidad Educacional, Actividad Pedagógica y Creatividad, pp. 13-14.

Este principio está íntimamente relacionado con la formación de necesidades cognoscitivas e individuales. Para que la actividad sea activa es necesario que las tareas docentes que se coloquen frente a los estudiantes sean comprensibles y tenga una significación para ellos. Para el desarrollo de la activación e individualidad es necesario colocar ante los estudiantes tareas cognoscitivas, una organización lógica del proceso docente que posibilite a los estudiantes dirigir su atención hacia la búsqueda individual, la solución de una determinada tarea y la comprensión de hechos concretos en su significado más general.

**Principio de la atención a las diferencias individuales de los estudiantes:** En sentido general este principio propone la adaptación del material de acuerdo a las posibilidades de los estudiantes más atrasados para lograr en ellos un mayor nivel de dominio de la lengua extranjera, la utilización de las posibilidades de los estudiantes más aventajados de actuar a un mayor ritmo en interés del resto del grupo y lo que constituye algo muy importante, enseñar a los estudiantes a seleccionar técnicas individuales adecuadas para lograr el dominio práctico de la lengua extranjera. Todo esto, claramente, exige la consideración de un nivel de partida de dominio de la lengua extranjera y de un nivel de desarrollo general de los estudiantes, de sus particularidades psíquico-individuales del oído, la memoria, el pensamiento, etcétera.

Igualmente al referirse a este principio es necesario tomar en cuenta la diversidad del colectivo de estudiantes que tenemos en el aula.

En las aulas se encuentran estudiantes con un desigual nivel de desarrollo tanto físico como intelectual. En ellos se encuentra una amplia variedad de intereses y necesidades que intervienen en los diferentes niveles de motivación de estos hacia el estudio de la lengua extranjera. De igual manera esta diversidad se manifiesta en el plano económico y social que conforman el medio de vida de los estudiantes.

La diversidad educativa en las aulas escolares se expresa entonces a través de la diversidad física y natural, de la diversidad socioeconómica y cultural y de la diversidad psicológica cognitiva, afectiva, motivacional y psicosocial de estudiantes y docente. (Castellanos, D., 2005: 14)

**Principio de la solidez de los conocimientos, hábitos y habilidades:** Un amplio volumen de ejercitación a través de un sistema de ejercicios comunicativos, el carácter concéntrico en la distribución del material docente, una constante utilización del control y autocontrol, la solución de dificultades aisladas en la etapa de perfeccionamiento posibilita la realización de este principio. Además, su realización significa, que los hábitos lingüísticos y las habilidades comunicativas se forman sobre la base de los conocimientos. Por ello, en la ejercitación y la observación, se incluye aquel material que tiene una determinada significación para los estudiantes relacionado con situaciones que sean actuales para la comunicación en lengua extranjera, ejercicios que jueguen un papel rector en la enseñanza de la comunicación en ella, organizados en un sistema que posibilite la formación no sólo de hábitos lingüísticos, sino de su futura utilización en la actividad verbal.

Fundamentalmente este principio presupone que la estructuración de la clase debe conducir por un camino que, a partir de la presentación del nuevo material lingüístico, pase por los estadios de la práctica controlada, la práctica semi-controlada, la aplicación controlada y la aplicación libre en diferentes situaciones de comunicación, garantizando la constante retroalimentación de los conocimientos, hábitos y habilidades de carácter lingüístico que se van desarrollando en los estudiantes de manera que aquellos no pasen de activos a pasivos por desuso.

### **1.3 Fundamentos psicológicos**

La psicología como ciencia se ha encargado de observar y estudiar el proceso de desarrollo de la personalidad del ser humano a través de la actividad. La comunicación humana es una actividad que tiene características muy específicas en la que se diferencian dos formas fundamentales: la verbal (oral y escrita) y la no verbal.

De la misma forma toda actividad humana se encuentra relacionada con los diferentes procesos del desarrollo del pensamiento. La actividad verbal, como actividad privativa del hombre en sociedad que le permite entrar en comunicación con sus congéneres, se encuentra estrechamente vinculada a tales procesos

como es el análisis, la síntesis, la inducción, la deducción, así como los relacionados con la memoria, entre ellos: el recuerdo, la conservación en la memoria y el olvido, etc., así como los conceptos de conocimiento, hábito y habilidad. El proceso de enseñanza-aprendizaje de cualquier lengua extranjera se encuentra igualmente en íntima relación los ellos, por cuanto su objeto de estudio es la lengua como medio de comunicación.

En la enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras los conceptos de conocimiento, hábito y habilidad revisten características especiales por cuanto son de carácter lingüístico.

Para este autor en el sistema de conocimientos de la lengua extranjera está presente no solo el dominio del material lingüístico, sino también el conocimiento de reglas operacionales para la ejecución de este material, o sea, de reglas de su formación y utilización en el proceso de la comunicación. El volumen y contenido de esos conocimientos expresados en los programas y textos docentes en forma de reglas e instrucciones, dependen de los objetivos de la enseñanza y se determinan, en primer lugar, por su necesidad práctica. A los conocimientos, en el proceso de enseñanza con una orientación comunicativa, se les da un papel secundario. En un mayor volumen los conocimientos sobre el sistema de la lengua están representados en los cursos para estudiantes filólogos, o para los que por su especialidad la lengua extranjera constituye no solamente un medio de comunicación, sino un medio de actividad profesional.

Los *hábitos lingüísticos* son considerados componentes de las habilidades comunicativas y constituyen operaciones lingüísticas automatizadas de carácter aspectual (fonético, lexical, gramatical). Es la capacidad que desarrollan los estudiantes para operar con ellas de la mejor forma.

El sistema de hábitos formados en los estudiantes constituye la base para la formación de habilidades lingüístico-comunicativas (cuando es capaz de comunicarse teniendo conocimientos del sistema de la lengua) y/o comunicativas, esto es cuando es capaz de comunicarse de forma aceptada sin tener conocimientos del sistema de la lengua. Esto ocurre cuando un individuo aprende a comunicarse en la lengua extranjera sin haberla estudiado como sistema lingüístico y no contradice la afirmación de que los procesos de formación de hábitos y habilidades están interrelacionados, o sea, que se desarrollan de forma

paralela con determinado adelantamiento de los estadios primarios del hábito; el desarrollo de las habilidades perfecciona los hábitos; las habilidades se desarrollan apoyándose en el perfeccionamiento de estos. Por esta razón se reitera que en el proceso de enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras los hábitos se forman a través del desarrollo de las habilidades y no de manera separada.

Finalmente la *habilidad lingüística* constituye la capacidad de dirigir la actividad verbal en condiciones de solución de tareas comunicativas. Ella es la capacidad que desarrolla el estudiante para utilizar de forma diferenciada, los distintos objetivos comunicativos, los diferentes hábitos lingüísticos o su consecutividad.

En correspondencia con los distintos aspectos de la actividad verbal se diferencian habilidades auditivas (comprender el discurso en su composición sonora), de expresión oral (expresar sus ideas de forma oral), de expresión escrita (transmitir las ideas de forma escrita) y de lectura (comprender el discurso en su expresión gráfica).

Para las habilidades es característico la presencia de la actividad verbal y de cualidades tales como: la orientación hacia los objetivos, la dinamización del proceso docente, la producción (o creación), la integración, la independencia y la jerarquización.

Otro de los elementos del campo de la psicología presente en el proceso de enseñanza-aprendizaje de una lengua extranjera son los procesos de la memoria, los que ocupan un lugar importante. La Dra. C. V. González define la memoria como el proceso psíquico cognoscitivo que nos permite la fijación, conservación y ulterior reproducción de la experiencia anterior y a reaccionar a señales y situaciones que han actuado sobre nosotros. (Glez, V., 1995:157)

Existen diferentes criterios de clasificación de la memoria. A continuación se presentan algunos tipos de memoria característicos del proceso de aprendizaje de cualquier lengua extranjera:

**Memoria de corta duración y de larga duración:** Ambos tipos de memoria tienen una gran significación para la formación de la actividad verbal. A estos tipos de memoria se les llama, igualmente, memoria motora. (Guez, N. I., 1982:32)

Según esta autora a la memoria de larga duración le es peculiar la conservación (fijación) prolongada del material lingüístico después de su repetición y reproducción reiterada, mientras que la memoria de corta duración se caracteriza por la breve fijación, después de una repetición breve y por la reproducción inmediata después de la percepción.

Siguiendo los pasos de Guez, ella explica que la participación en la actividad comunicativa es posible si en la conciencia (memoria de larga duración) del hombre, se conservan sólidamente los medios lingüísticos. El material recordado primeramente se transmite a la memoria de corta duración y posteriormente, como resultado de la ejercitación, debe ser trasladado a la memoria de larga duración. La transmisión de los medios lingüísticos a la memoria de larga duración tiene una particular significación para la metodología de la enseñanza de lenguas extranjeras ya que ello constituye la asimilación consciente del material, lo que posibilita el dominio de la lengua.

Por ejemplo, en una clase de lengua extranjera nunca el nuevo material lingüístico se queda a nivel de presentación, sino que inmediatamente se pasa a la fase de la práctica controlada. Este paso facilita que el nuevo material lingüístico se vaya fijando en la memoria de los estudiantes en un primer estadio. Seguidamente, y de manera secuencial, se pasa a su ejercitación en la práctica semicontrolada lo que va consolidando el material en la memoria de los estudiantes. Hasta aquí se ha ido trabajando en la fijación del material lingüístico en la memoria de corta duración, pero si se deja en esta fase y no se continúa hacia otros niveles de desarrollo como la aplicación, entonces las posibilidades de que el conocimiento adquirido y los hábitos creados se pierdan en el olvido son amplias y no lleguen a integrarse como parte de las habilidades. Solo su paso por los diferentes niveles de aplicación, a través del desarrollo de las habilidades en situaciones de comunicación real, hace que entonces lo estudiado pase a la memoria de larga duración y su constante retroalimentación en el sistema de clases logrará, finalmente su conservación en la memoria de los estudiantes.

Las actividades de carácter comunicativo en clase contribuyen al desarrollo de la memoria de larga duración. La dirección comunicativa de la clase de lengua extranjera hace necesario que para la ejecución del acto de la comunicación el estudiante conserve en este tipo de memoria la mayor cantidad de modelos

lingüísticos a través de los cuales pueda insertarse en situaciones de comunicación real fuera del medio escolar.

**Memoria lógico-verbal:** Es la memoria de nuestros pensamientos, nuestras ideas. Las ideas y los pensamientos no existen sin el lenguaje, por eso la memoria de esas ideas y pensamientos no se llama simplemente lógica, sino lógica-verbal.

Conque las ideas pueden ser manifestadas de diferentes formas lingüísticas, su reproducción puede estar orientada a transmitir solo el sentido básico del material o del hecho, a su presentación verbal bilateral.

En la memoria lógico-verbal, el papel esencial corresponde al segundo sistema de señales, en tanto las ideas existen fundamentalmente a través del lenguaje. (Glez., V., 1995:162). Esta resulta una memoria específicamente humana. Apoyándose en otros tipos de memoria, esta deviene rectora en relación con ellas, y de su desarrollo depende el desarrollo de otros tipos de memoria. A la memoria lógico-verbal le corresponde el papel rector en la asimilación de los conocimientos por parte de los estudiantes en el proceso de aprendizaje.

**Memoria mecánica:** Es aquella en la que el estudiante no emplea ningún recurso auxiliar. Constituye la forma más simple de fijación, conservación y reproducción del material dado. El estudiante en este caso trata de reproducir exactamente lo que le llega, pero la cantidad de elementos que puede memorizar resulta limitada y generalmente las huellas desaparecen rápidamente debido al procedimiento mecánico que emplea. (Glez. V., 1995:163)

Por ejemplo, en el caso de un estudiante de lengua extranjera, para memorizar un texto utiliza la simple repetición. El resultado es entonces un proceso de memorización deficiente que de muy poco puede servirle a largo plazo.

En ocasiones el propio maestro es quien influye en el desarrollo predominante de este tipo de memoria cuando en lugar de enseñar a razonar al estudiante, exige y se conforma con reproducciones simplemente exactas del texto en cuestión.



También dentro del campo de la psicología, un amplio desarrollo ha tenido la psicolingüística, ciencia que se ha encargado del estudio de las operaciones verbales y en correspondencia con los hábitos lingüísticos.

La psicolingüística se dio a la tarea de establecer los principales parámetros de las capacidades lingüísticas, o sea las consecutivas etapas del surgimiento del lenguaje y las particularidades de la recepción del discurso (el texto). (Tomado del libro *Metodología de la enseñanza del idioma ruso como lengua extranjera*, bajo la redacción de A. N. Shukin (1990:13).

#### **1.4 Fundamentos lingüísticos**

La lingüística estudia las lenguas como determinados sistemas de códigos asimilados por uno u otro colectivo humano para la realización del acto comunicativo. La lingüística tiene como objeto de estudio la lengua, su estructura y sus relaciones con el pensamiento y la sociedad.

En los últimos tiempos la lingüística junto a la psicolingüística ha prestado una especial atención a la actividad verbal como proceso de transmisión y recepción de información a través de códigos lingüísticos. La psicolingüística se encuentra íntimamente relacionada con operaciones concretas del habla como su sistema de emisión y recepción de los actos del habla.

La lingüística se encarga del estudio de la esencia de la lengua y sus diferentes formas de realización y desarrollo, de su descripción con diferentes fines.

En el caso específico de la enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras como medio de comunicación, el elemento lingüístico tiene una connotación particular y ello radica en que la lengua se estudia no en toda la amplitud y multiformidad de su existencia, de sus variantes sistémicas, normativas y usuales, o lo que pudiera llamarse su forma estructural. Para los que estudian una lengua extranjera para y a través de la comunicación, lo más importante es la función que esta cumple para lograr el acto comunicativo. Por lo tanto, desde el punto de vista lingüístico enseñar una lengua extranjera significa no tomar todo lo que ella significa y de lo que se ocupa, sino aquella parte que ha de

constituir el material lingüístico a enseñar a los estudiantes que le permita insertarse en la actividad comunicativa.

En opinión de N. I. Guez, en términos lingüísticos se diferencian dos elementos fundamentales en la enseñanza de cualquier lengua extranjera: lengua y habla. La lengua constituye un sistema de medios de carácter lingüísticos, suficientes y necesarios para llevar a cabo la enseñanza de una lengua dada, así como las reglas de su utilización. Por su parte el habla representa la realización del sistema lingüístico (o sistema de la lengua) en actos concretos de comunicación. (Guez, N.I., 1982:23)

El conocimiento de la lengua, o sea su contenido lingüístico, se interpreta como la asimilación de las categorías y unidades de la lengua y sus funciones, como la concepción de las regularidades y reglas relacionadas con sus categorías y funciones; la asimilación de la formación semántico-estructural de carácter semántico, sintáctico, morfológico y fonológico indispensables para la comprensión y expresión de información en la lengua extranjera.

En la lengua, como sistema de sistemas, se encuentran todos los medios posibles utilizados por las personas para la elaboración de expresiones (codificación) y su comprensión (decodificación).

En la enseñanza de una lengua extranjera es muy importante que el maestro tenga un amplio conocimiento de los elementos lingüísticos que la caracterizan. Estos son conocimientos de un género muy especial, ellos constituyen un medio de activación de la conciencia en el proceso de formación de ideas y de su expresión verbal mediante el habla.

A fin de facilitar el conocimiento de las unidades de la lengua: fonemas, morfemas, etc., es necesario que el maestro conozca sus particularidades, las posibles dificultades para su enseñanza a los estudiantes, todo lo cual es posible a través del conocimiento de la lingüística. Para la enseñanza de la actividad verbal, para la organización de la práctica verbal es necesario conocer las particularidades de las unidades del habla, lo que permite la adecuada selección del material lingüístico necesario tomando en cuenta el lenguaje activo. A partir de esto se puede afirmar que, sin el conocimiento de las particularidades de las

unidades de la lengua y el habla, es imposible desarrollar un efectivo proceso de dominio del habla en una lengua extranjera.

En el contenido de la enseñanza de lenguas extranjeras se incluye no sólo el dominio del material lingüístico y verbal, sino también el conocimiento de reglas operacionales para la ejecución de este material, o sea, de reglas de su formación y utilización en el proceso de la comunicación. El volumen y contenido de esos conocimientos expresados en los programas y textos docentes en forma de reglas e instrucciones, dependen de los objetivos de la enseñanza y se determinan, en primer lugar, por su necesidad práctica. A los conocimientos, en el proceso de enseñanza con una orientación comunicativa, se les da un papel secundario. En un mayor volumen los conocimientos sobre el sistema de la lengua están representados en los cursos prácticos de estudiantes filólogos, o para los que por su especialidad la lengua extranjera constituye no solamente un medio de comunicación, sino un medio de actividad profesional.

### **1.5 Fundamentos de la didáctica de las lenguas extranjeras**

Finalmente se impone analizar los presupuestos teóricos que sustentan la base o fundamento metodológico de la clase de lengua extranjera.

La didáctica de la enseñanza de lenguas extranjeras ha recorrido un amplio camino de desarrollo desde el uso en las clases de los métodos gramático-traduccionales, directo, audiolingüal, audiovisual, hasta llegar al actual enfoque comunicativo.

Este recorrido, realizado por los investigadores y estudiosos del cómo enseñar mejor la lengua extranjera, ha ido buscando un perfeccionamiento de las vías que garanticen el logro del objetivo fundamental de esta enseñanza: el uso de la lengua como medio de comunicación.

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

clase de manera tal que responda a las necesidades comunicativas de los estudiantes. La posición que se asume al respecto es que se debe hablar de didáctica de la enseñanza de las lenguas extranjeras, por cuanto su objeto de estudio lo constituye el proceso de enseñanza-aprendizaje de una lengua extranjera a través de la comunicación y para la comunicación.

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

Al respecto el Dr. C. Rodolfo Acosta plantea que una didáctica desarrolladora de lenguas extranjeras concibe la enseñanza y el aprendizaje contemporáneos de excelencia como un proceso social interactivo de comunicación, formativo, holista e integrador, con una fuerte base cognitiva y esencialmente humanistas, donde un grupo de estudiantes disfrutan y se responsabiliza en condiciones favorables de aprendizaje, con la solución de tareas que satisfacen sus necesidades, en un marco de socialización y cooperación que les permite autorealizarse y experimentar cambios duraderos en su actitud, actuación y pensamientos, transferibles a nuevas situaciones y producidos por la actividad práctica e intelectual en un proceso de desarrollo de competencias, creado, facilitado y dirigido por el maestro. (Acosta, R. 2005:6)

Según la Dra. C. Isora Enriquez O'Farrill el proceso de enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras desde una perspectiva desarrolladora significa (Enríquez, I., 2004:22).

- Promover el desarrollo integral de la personalidad del estudiante, es decir, activar la apropiación de conocimientos, hábitos y habilidades lingüísticas y comunicativas en estrecha coordinación con la formación de sentimientos, cualidades, valores, convicciones e ideales, que le permitan valorar y respetar la diversidad lingüística y cultural que caracteriza a la humanidad y reafirmar su identidad nacional y cultural.
- Diagnosticar la Zona de Desarrollo Próximo y al hacerlo, tener en cuenta que no se trata sólo de valorar las capacidades comunicativas, sino también como

estas contribuyen a la elaboración personal, la flexibilidad, la autorregulación y otros indicadores del desarrollo.

- Considerar las potencialidades de los estudiantes, emergentes de la relación con los demás y el entorno.
- Garantizar el tránsito progresivo desde la sensibilización con los aspectos más importantes de la lengua extranjera hacia el desarrollo de habilidades comunicativas que le permitan expresar con fluidez y corrección ideas propias de su edad mediante las formas lingüísticas y comunicativas que se correspondan con el contexto, la situación comunicativa y los participantes en el acto comunicativo.
- Desarrollar las habilidades y estrategias de aprendizaje que le permitan a los estudiantes aprender la lengua extranjera en el contexto escolar y fuera de este, mediante la creación de formas propias para retener y aprender la lengua como glosarios, libretas de sistematización, gráficos y dibujos.
- Crear en los estudiantes, particularmente en los niños, una disposición positiva a aprender de forma activa y estratégica, es decir, la disposición para enfrentar y mantener la concentración y los esfuerzos a lo largo de las tareas para lograr el aprendizaje de la lengua extranjera, por ejemplo, repetir tantas veces se necesite para apropiarse de patrones correctos en la lengua extranjera, arriesgarse a utilizar la lengua extranjera aun cuando se cometan errores.
- Propiciar la interacción entre lo cognitivo y lo afectivo-valorativo, de manera que el aprendizaje sea significativo porque lo que aprende lo reconstruye de manera individual y personal, encontrándole una utilidad social y práctica, lo que implica que comprenda y aprecie que lo que ha aprendido lo puede utilizar en diferentes situaciones comunicativas fuera del contexto escolar. Para lograrlo es necesario buscar procedimientos de enseñanza acorde a la edad como juegos, canciones, dibujos animados, ejercicios que impliquen movimiento corporal, en las edades tempranas, así como juegos de roles, situaciones problemáticas y otros mas complejos para adolescentes y jóvenes, que igualmente propicien el aprendizaje cooperativo y colaborativo mediante técnicas participativas y tareas integradoras.
- Motivar a los estudiantes a aprender la lengua extranjera por la satisfacción personal que implica poder comunicarse con personas de diferentes partes del

mundo y acceder a la gran cantidad de información que se produce en ese idioma. Crear situaciones en las que se pueda apreciar la necesidad del conocimiento de la lengua extranjera, por ejemplo para comunicarse con amigos en otros países, para entender un libro de cuentos o un dibujo animado, para comprender una canción, un documental.

- Desarrollar en los estudiantes un sistema de autovaloración y autoestima que les permita considerar que tienen posibilidades de aprender una lengua extranjera, aun cuando se cometa errores, ya que el error no debe verse como un fracaso, sino como un proceso lógico en el aprendizaje.

A partir de estos presupuestos teóricos se hace necesaria la remodelación de la clase de lengua extranjera desde el punto de vista didáctico de manera tal que los conocimientos, hábitos y habilidades lingüísticas y comunicativas que se desarrolla en los estudiantes sean cada vez más significativos y les lleve al desarrollo de su competencia comunicativa.

La significatividad de la clase de lengua extranjera se pone de manifiesto en su organización metodológica, la que se sustenta en una serie de principios y postulados que la orientan y contribuyen a lograr la misma.

Los principios de la didáctica de las lenguas extranjeras en los que se sustenta el proceso de enseñanza-aprendizaje de cualquier lengua extranjera son los siguientes:

- Principio del carácter comunicativo de la enseñanza de lenguas extranjeras (comunicabilidad).
- Principio de la consideración de la lengua materna de los estudiantes.
- Principio del carácter rector de la ejercitación.
- Principio de la consideración de los elementos lingüopsicológicos.

**Principio del carácter comunicativo de la enseñanza de lenguas extranjeras (comunicabilidad):** Este principio conocido por muchos maestros como el principio de la comunicabilidad, deviene principio rector en este contexto. La esencia de este principio lleva a concebir la organización didáctica del proceso

de enseñanza-aprendizaje de cualquier lengua extranjera sobre una base situacional lo más cercano posible a las condiciones reales de comunicación.

Sobre este aspecto L. S. Vigotski, citado por Filiberto Beltrán, señala que “[...] para la adquisición del lenguaje, no solo se requiere de bases cognitivas, sino sobre todo de situaciones comunicativas, ya que el lenguaje es antes comunicación que representación [...]”.<sup>2</sup>

El carácter comunicativo de la lengua toma en cuenta la dirección de todo el sistema de tareas y acciones que se organiza y desarrolla en la clase hacia el dominio de la lengua como medio de comunicación a través de la actividad verbal. En muchas ocasiones se ha entendido este fin como el desarrollo solamente de habilidades orales, como si la expresión oral fuera la única forma de comunicación existente, relegando a un plano inferior la comunicación a través de la expresión escrita y la lectura.

Poner en práctica la aplicación de este principio conlleva a que la organización de la clase tiene que ir dirigida a lograr que los estudiantes se comuniquen en la lengua extranjera a través de un desarrollo de las habilidades comunicativas en forma de espiral ascendente donde los hábitos lingüísticos se adquieran y ejerciten insertados en ellas y no por separado.

Aplicar este principio en las clases implica llevar a los estudiantes a la automatización de las funciones comunicativas utilizadas en actos del habla con un sentido creativo y personalógico, por cuanto la lengua no es solamente un medio de recepción de ideas sino de formulación de ellas desde la óptica personal del hablante.

Un medio eficaz de lograr la aplicación del principio del carácter comunicativo es la organización de actividades grupales, insertando los pequeños grupos organizados en el aula en situaciones de comunicación docente, creadas por el maestro como parte del sistema de tareas y acciones que tenga planificadas para la clase.

---

<sup>2</sup> F. Beltrán Núñez: “Desarrollo de la competencia comunicativa”, revista electrónica *Universidad Abierta*, p. 12.

Este principio tiene un amplio vínculo con la teoría del enfoque comunicativo de la enseñanza de lenguas extranjeras. Muchos son los autores que han dedicado trabajos a la definición de este término.

D. Hymes lo define como: “lo que el individuo necesita conocer con el objetivo de ser comunicativamente competente. [...]”<sup>3</sup> una persona logra la competencia comunicativa cuando adquiere tanto el conocimiento como la habilidad para usar la lengua.

Por su parte Pinto Cáceres señala: “se entiende por Enfoque Comunicativo Nocional o Funcional no a una nueva teoría lingüística ni a un método, más bien es una nueva forma de analizar los programas de lenguas, dando prioridad al valor comunicativo de los elementos del lenguaje y no al aspecto puramente lingüístico y formal”.<sup>4</sup>

Otro criterio acerca del enfoque comunicativo lo dan Pascuala Morote y María J. Labrador, de España, cuando dicen “el mensaje fundamental del Enfoque Comunicativo es que la enseñanza se ha de ocupar de la realidad: de la comunicación como tal tiene lugar fuera del aula y de la realidad de los estudiantes tal como son fuera del aula y dentro del aula”.<sup>5</sup>

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

Toda enseñanza comunicativa de cualquier lengua extranjera tiene como base, como ya se planteó anteriormente, la concepción de la lengua como un medio de expresión y recepción de ideas, por lo que se hace necesario desarrollar en los estudiantes la competencia comunicativa, la que implica el amplio desarrollo de las habilidades comunicativas de forma sistémica y armónica: la expresión oral, la comprensión auditiva, la expresión escrita y comprensión lectora.

---

<sup>3</sup> D. Hymes: *ON communicative competente*, p. 281.

<sup>4</sup> C. Pinto Cáceres: *Etnometodología de las lenguas*, p. 30.

<sup>5</sup> P. Morote y Ma. Labrador: “El marco de referencia europeo y la enseñanza comunicativa de segundas lenguas”, p. 24.



Existen diferentes criterios en cuanto a la definición del término competencia comunicativa la que, según Rodolfo Acosta, significa que al aprender una lengua se adquiere no solo su sistema gramatical, sino también su sistema de uso., en dependencia de las personas, los lugares, los objetivos, los modos de comunicación, entre otros factores del contexto. (Acosta, R., 2005:3)

Por su parte la Dra. A. Romeu define la competencia comunicativa como “una configuración psicológica que comprende las capacidades cognitivas y metacognitivas para comprender y producir significados, los conocimientos acerca de las estructuras lingüísticas y discursivas y las capacidades para interactuar en diversos contextos socioculturales, con diferentes fines y propósitos. Se articulan los procesos cognitivos y metacognitivos, el dominio de las estructuras discursivas, y la actuación sociocultural del individuo, lo que implica su desarrollo personalógico integral (cognitivo, afectivo emocional, motivacional axiológico y creativo)”.<sup>6</sup>

En el proceso de enseñanza-aprendizaje de cualquier lengua extranjera, bajo un enfoque comunicativo, se establecen nexos de comunicación en la propia lengua extranjera desde las primeras clases. En ellas se propicia el establecimiento de diálogos que posibilitan al maestro controlar de manera efectiva la función lógico-gnoseológica de la organización de la clase con una definida dirección hacia el desarrollo la competencia comunicativa y de los diferentes componentes que la integran (sociolingüístico, lingüístico, discursivo, estratégico, sociocultural), los que se manifiestan de forma implícita en la definición que de este término apunta I. A., Zimniaya, (1989:28) y el cual es asumido por este autor:

Competencia Comunicativa es el conjunto de reglas sociales, de la cultura nacional, de las valoraciones y los valores que determinan tanto la forma como el contenido admisibles en el habla de la lengua que se estudia. Constituye la capacidad real individual de organizar la actividad verbal de forma adecuada en diferentes situaciones de comunicación (según los

---

<sup>6</sup> Angelina Roméu Escobar: *Teoría y práctica del análisis del discurso. Su aplicación a la enseñanza*, p. 23.

objetivos, las relaciones de roles, el contenido) en sus actividades receptivas y productivas en correspondencia de cada situación concreta.<sup>7</sup>

A continuación se da una breve reseña de los componentes que integran la competencia comunicativa:

*Componente Sociolingüístico:* constituye el conocimiento del contexto social en el que la comunicación se establece, que incluye el papel de las relaciones interpersonales, la información que comparten los participantes en el acto comunicativo y el propósito de la interacción entre estos.

*Componente discursivo:* es la consideración de los elementos de interconexión del mensaje individual y de la manera en que se presenta lo que se quiere decir en el discurso.

*Componente estratégico:* está dada por los diferentes medios de que se vale el hablante para iniciar, mantener, terminar, reiniciar y cambiar la dirección de la comunicación.

*Componente lingüístico:* considera el nivel de dominio de los elementos morfosintácticos y lexicales de la lengua que se estudia inmerso en el medio socio cultural que le compete.

*Componente sociocultural:* se centra en la habilidad que desarrolle el estudiante para usar determinadas expresiones de la lengua propias de contexto sociocultural dado en la lengua que estudia y que representan la expresión de la envoltura cultural de la lengua.

### **Principio de la consideración de la lengua materna de los estudiantes.**

Ningún maestro de lengua extranjera puede abstraerse de la influencia que ejerce, tanto positiva como negativa, la lengua materna de los estudiantes en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la lengua extranjera.

La Dra. C. Gladys Bermello, en un estudio realizado sobre este principio plantea:

El principio de la consideración de la lengua materna supone: a) apoyarse en los resultados de las investigaciones comparativas para preestablecer las posibilidades de interferencias y los casos de transferencias; b) determinar

---

<sup>7</sup> I. A. Zimniaya: *Psicología de la enseñanza del Idioma Ruso como segunda lengua*, p. 28.

sobre esta base la selección y ordenamiento del material lingüístico y el sistema de ejercicios; c) manejar la comparación implícitamente, usándole explícitamente sólo cuando sea imprescindible.<sup>8</sup>

La lengua materna puede ejercer una influencia positiva en el estudio de la lengua extranjera cuando algunos hábitos y habilidades de carácter lingüístico adquiridos en el proceso de desarrollo del idioma natal pueden ser transferidos a la lengua extranjera y facilitar la comprensión y asimilación de algún o algunos fenómenos de esta a través de la comparación entre ambas lenguas. A este fenómeno lingüístico se le denomina **transferencia**. Véanse algunos ejemplos a continuación.

#### IN ENGLISH:

FONÉTICA – /m/ al inicio de palabra (**m**other)

– /f/ en posición inicial (**f**ine, **f**eel)

– /b/ en posición intermedia (**ob**serve)

LEXICAL Casi todas las palabras comunes de origen latino que constituyen análogos (*university, institute, hospital*)

GRAMATICAL – *Consecutivo temporum* similar en español e inglés en el discurso indirecto por ejemplo:

a) – *Is John home?*

*asked his mother if John was home.*

b) – ¿Juán está?

*Le pregunté a su mamá si Juán estaba.*

– Empleo del *Past Perfect* (Pretérito Pluscuamperfecto) para expresar acción pasada ocurrida antes de otra acción (u otro momento) también en pasado. Por ejemplo:

– *When I called, they had left.*

---

<sup>8</sup> G. Bermello: La comparación de lenguas y su relación con el principio metodológico de la consideración de la lengua materna, p. 77.

- Cuando llamé, habían salido.
- Formación de la voz pasiva de los verbos transitivos mediante la conjugación del verbo *to be* (ser) + el participio pasivo (*past participle*) del verbo que se conjuga.

## EN FRANÇAIS

FONÉTICA – Las consonantes /s/, /k/ y /m/ en posición inicial (**s**ol, **k**ilo, **m**aman).

LEXICAL – Una buena parte del léxico por su origen latino común para las dos lenguas (*expansion*=expansión, *confiance*=confianza, *précédente*=precedente).

## GRAMATICAL

- El orden sintáctico de la oración. (Ella es bella./*Elle est belle.*)

La formación de una buena parte de los adverbios de modo con la adición del morfema **-ment** (*lente**ment***, *rapide**ment***).

Una influencia negativa ejerce la lengua materna cuando determinados hábitos y habilidades lingüísticas desarrolladas en ella interfieren en la asimilación de determinados fenómenos de la lengua extranjera y se convierten en **interferencias** para la reproducción o producción de estructuras gramaticales, significados lexicales, articulación de sonidos, todos los cuales se contraponen en ambas lenguas. A continuación se muestran algunos ejemplos:

## IN ENGLISH

### FONÉTICA

- La pronunciación de la **-s**, en grupo consonántico al inicio de palabra. Por ejemplo: *S*tudent, *s*pectrum, *s*mart.
- Las vocales / ʌ / (**man**), / ɒ / (**mother**), / ʊ / (**wood**), / ɪ / (**minute**), / ɪ / (**girl**) y otros.
- La pronunciación de la **-th** / ð / = *thank*, / ð / *they*.

## LEXICAL

- *pretend* = fingir y no pretender.
- *exit* = salida y no éxito.
- *success* = éxito y no suceso.

## GRAMATICAL

- La inversión y uso del auxiliar para preguntar.
- Uso del *Present Perfect* (y no del *Simple Present*) con los complementos circunstanciales de tiempo del tipo “*since 1982*” y *for many years*. En español se usa el presente en esos casos.
- Posible omisión de la palabra conjuntiva en oraciones compuestas por subordinación. Obligatoriedad del uso de palabra conjuntiva en tales oraciones en español.

## EN FRANÇAIS

FONÉTICA – Los sonidos nasales: /     / - *maman*, /     / - *vin*, /     / - *un*

## LEXICAL

- *exprimer* = expresar y no exprimir
- *personne* = nadie en determinado contexto (*Personne n'est venu*)
- *sale* = sucio y no forma del verbo salir

## GRAMATICAL

- El sujeto siempre está presente en la oración.
- El uso del futuro subjuntivo (cuando yo termine...../*Quand je finirai*).
- El uso de dos auxiliares para los tiempos compuestos (Yo *he* salido/*Je suis sortie*), (yo *he* comido/ *J'ai mangé*).

En cuanto a la enseñanza del español como lengua extranjera tanto las transferencias como las interferencias están en dependencia del sistema lingüístico de la lengua materna de los estudiantes.

Al estudiar otra lengua, el individuo se ve en la necesidad de reorganizar su forma de ver el mundo de cosas, sucesos, hechos y en correspondencia, asimilar, estudiar los sonidos, formas, palabras, combinaciones de palabras, modelos sintácticos necesarios para este fin.

A partir de lo antes expuesto es tarea del maestro de lengua extranjera mostrar a los estudiantes de manera consciente lo interesante y estético de la lengua que estudia.

Según los criterios de A. A. Leontev, citado por (Bermello, G., 1987:79 en un artículo suyo publicado en uno de los Boletines del ISPLE, la comparación de dos sistemas lingüísticos mostrará en términos operacionales lo siguiente:

- Qué es necesario transferir.
- Qué es necesario variar, corregir.
- Qué es necesario crear a partir de cero.

Como resultado de la comparación entre la lengua materna y la extranjera es necesario prestar atención a las interferencias motivadas por las diferencias entre ambas lenguas, sin olvidar las transferencias que se ocasionan por las coincidencias entre ellas. La consideración de todo lo expuesto brinda la posibilidad al maestro de determinar con antelación las dificultades que puede traer a los estudiantes un determinado material lingüístico y en consecuencia alertarlos ante su aparición y organizar el trabajo de manera tal que se tenga en cuenta lo antes expuesto.

En consecuencia se puede llegar a la conclusión de que la aplicación de este principio no implica, entre otras cosas, acudir constantemente a la comparación entre la lengua materna y la extranjera, que esta comparación se hace desde el punto de vista metodológico con el fin de proporcionar una mejor organización a la clase de lengua extranjera tomando en consideración aquellos elementos que nos pueden servir de apoyo para prever, en lo fundamental, la aparición de dificultades en el estudio de determinado material lingüístico. Además, y no menos importante, la consideración de la lengua materna de los estudiantes no implica en lo absoluto su utilización constante en la clase.

**Principio del carácter rector de la ejercitación:** Las clases de lengua extranjera se caracterizan por tener una constante dirección práctica. En ellas los maestros deben garantizar que los estudiantes adquieran los conocimientos de la lengua a partir de su función práctica y no de su estructura, o sea, que la explicación de todo nuevo material lingüístico debe hacerse a partir de cómo este funciona en la realización del discurso, de cómo se utiliza en situaciones concretas de comunicación.

La clase de cualquier lengua extranjera tiene que caracterizarse por su dirección práctica hacia el logro de los objetivos comunicativos planteados en ella, es por eso que en su concepción el maestro debe poner especial énfasis en la selección de ejercicios o tareas comunicativas que lleven al estudiante, durante todo el tiempo de la clase, a utilizar de manera práctica y comunicativa el material lingüístico que ha sido objeto de estudio en la misma.

La realización de este principio se centra en la permanente actividad práctica de los estudiantes insertados, en situaciones de comunicación cada vez más cercanas a la realidad que les circunda, de manera que estos vean las posibilidades comunicativas que les ofrece lo que están estudiando.

La variedad de tareas comunicativas dentro de la ejercitación, constituye un elemento de constante insentivación hacia el estudio de la lengua extranjera que aprenden.

Por otra parte este principio implica una mayor jerarquización del protagonismo estudiantil en la clase, quien tiene que convertirse en el elemento más activo y dinámico de todo el proceso.

Sólo una adecuada y bien organizada ejercitación puede garantizar la aplicación de los elementos lingüísticos aprendidos por los estudiantes en verdaderas situaciones comunicativas.

**Principio de la consideración de los elementos lingüopaisológicos:** El mundo experimenta día a día la necesidad de conocerse mejor, de promover el acercamiento entre los pueblos no sólo a través de la ciencia y la técnica contemporáneas, sino además, de otras esferas de la cultura. Esto hace que el lenguaje devenga vehículo de acercamiento por excelencia.

Si se parte de la premisa de que la lengua es un fenómeno de carácter social, no será difícil entender que toda lengua constituye mucho más que un conjunto de signos y elementos a través de los cuales podemos comunicarnos con otras personas que hablan en ese idioma.

La lengua, como consecuencia del desarrollo social del hombre, significa además de un medio de comunicación, el reflejo de la cultura, del modo de vida, del pensamiento, de ver las cosas, de percibir y asimilar la realidad circundante, la acumulación de tradiciones históricas y sociales que se transmiten de una generación a otra a través de la palabra, de forma oral o escrita; sentimientos entre las personas nativas del país donde se habla dicha lengua, todo lo cual constituye su patrimonio, su identidad.

No obstante, tomando las ideas de Deena R. Levine y Mora B. Adelman, aunque las clases de inglés (o de cualquier otra lengua extranjera) se prestan para la integración de la instrucción lingüística y la enseñanza intercultural, con frecuencia es solamente la exposición fortuita de la cultura la que se lleva a cabo en el desarrollo de la clase. (Levine, D. R. y Adelman, M. B. 1982:Preface)

Por todo lo antes expuesto es obvio que el estudio de una lengua extranjera, cualquiera que esta sea, no puede llevarse a cabo de manera exitosa y verdaderamente comunicativa si se ignora el contenido histórico y sociocultural que la misma lleva consigo.

El aprendizaje de cualquier lengua extranjera amplía el horizonte cultural de los estudiantes, le ayuda a tener una mejor y más acertada idea de las características de los pueblos que hablan la lengua que estudian, sus costumbres, la forma de vida, su historia y valores patrios. Obviamente que el estudio de una lengua extranjera facilita el intercambio entre los pueblos que tienen por común la lengua que se estudia, en fin los acerca a la cultura de esos pueblos y les ayuda a comprender mejor sus modos de actuación.

Una enseñanza práctica y comunicativa de cualquier lengua extranjera presupone la utilización activa de ella desde los primeros momentos, lograr el establecimiento del acto de la comunicación desde la primera clase con los primeros elementos idiomáticos que se enseñen. Es importante que el maestro logre la comunicación desde el primer contacto con sus estudiantes a través de



la propia lengua extranjera y para lograrlo deberá, ocasionalmente, apoyarse en elementos extralingüísticos tales como los gestos, la mímica, los movimientos corporales etcétera.

Ahora bien, si el maestro no tiene un adecuado conocimiento de las implicaciones que desde el punto de vista cultural, tienen determinados gestos en el país o países de origen de sus estudiantes puede verse involucrado en situaciones embarazosas.

Al decir de María S. Patricio, maestra de un instituto de enseñanza secundaria de la Coruña, España, una enseñanza de lenguas respetuosa con la dimensión intercultural debe contemplar, junto con el tradicional objetivo de adquirir la competencia lingüística necesaria para utilizar la lengua en cualquier comunicación oral o escrita según los códigos establecidos, un segundo objetivo más novedoso: desarrollar la competencia intercultural en la persona que aprende. (Patricio, Ma. S., s./a.:6)

Otro criterio al respecto lo da Verónica Vivanco, de la Universidad Politécnica de Madrid. Ella plantea: ““las lenguas reflejan concepciones de la vida y de la cultura de origen, por lo que interculturalidad y lingüística van unidas de la mano. Debemos fomentar, en consecuencia, el intercambio de culturas y de lenguas y llegaremos a un conocimiento más humanista y a una mayor tolerancia y versatilidad cultural”.<sup>9</sup>

La consideración del elemento sociocultural en la enseñanza de lenguas extranjeras debe tomar en consideración dos elementos de carácter cultural, que pueden darse en una misma aula de un país determinado: el multicultural e intercultural.

En muchos países, por su constitución étnica, convergen elementos de varias culturas dentro de ellos mismos, aunque tengan una misma lengua materna. Ejemplos de ellos los podemos encontrar en todos los continentes. Dentro de la propia América Latina, en su cono sur, hay países en los que hoy en día se mantienen latentes aún las tradiciones culturales de los ancestros

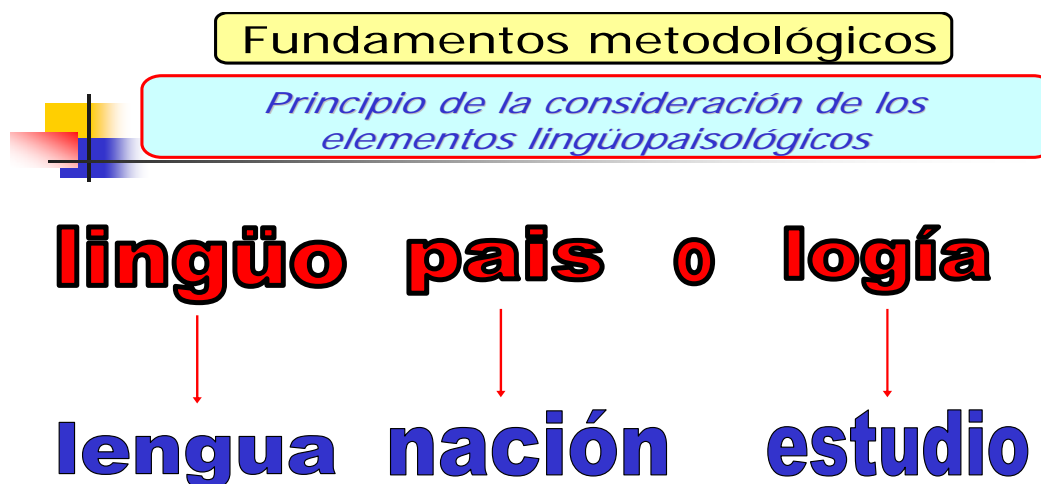
---

<sup>9</sup> V. Vivanco Cervero: *Una propuesta lingüística, léxica e intercultural para Erasmus Mundos*, pp. 169-170.

aborígenes: quechuas, guaraníes, miskitos, etc. En ellos pueden observarse elementos multiculturales.

Es bastante frecuente que en países de cualquier continente, sobre todo en los países desarrollados, converjan en una misma aula estudiantes de diferentes nacionalidades como consecuencia de la inmigración. Cada estudiante conserva sus raíces culturales, muchas de las cuales, independientemente del proceso de transculturación que en ellos se produce, se mantienen latentes por su conservación en el seno familiar. En esos casos se pone de manifiesto la interculturalidad.

El término **Lingüopaisología** (cuyos equivalentes aproximados podrían ser: en inglés, *linguocultural didactics*; en francés, *civilization*; y *landeskunde* en alemán, aunque este último se aleja más de los anteriores ya que se refiere al aspecto paisológico propiamente) apareció recientemente en la didáctica de la enseñanza de lenguas extranjeras a partir de estudios realizados por especialistas de diferentes países sobre la influencia que ejerce el contexto sociocultural en el desarrollo y evolución de la lengua y su reflejo en la comunicación. Si se procede al análisis semántico de este término se observará lo siguiente:



De aquí se infiere que *lingüopaisología* significa el estudio del país a través de los elementos socio-económicos e histórico-culturales del o de los países

cuya lengua se estudia a través de un conjunto de procedimientos de la didáctica de las lenguas extranjeras utilizando los propios elementos lingüísticos (diferentes unidades del habla y niveles de la lengua), extralingüísticos (situación en que transcurre la comunicación, actitud de los que en ella intervienen, lugar donde se desarrolla la comunicación, etc.) objeto de estudio en la clase lo que facilita el desarrollo del componente sociocultural en particular, y de la competencia comunicativa en general.

En la actualidad se presta mucha atención a los elementos socioculturales que se ponen de manifiesto en las clases de lengua extranjera a través de los textos o materiales docentes que utiliza el maestro para su trabajo con los estudiantes.

Al enseñar una lengua extranjera el maestro asume, a la vez, el papel de transmisor de esos elementos culturales a sus estudiantes. Por esta razón sus conocimientos no deben limitarse al dominio de los contenidos lingüísticos, sino también a la cultura de la nación cuya lengua enseña.

A fin de lograr la función comunicativa, es importante que todo maestro de lengua extranjera sepa que estos conocimientos relacionados con el país cuya lengua enseña, no se deben hacer llegar a los estudiantes a través de charlas en la lengua materna de estos, ni de filmes de contenido cultural con traducción a la lengua materna de los estudiantes, sino a través de la propia lengua extranjera y en el marco de la propia clase siempre que el nivel lingüístico de los estudiantes lo permita, de forma práctica, o sea, de su función comunicativa. Esto puede ser apoyado en una breve explicación que esclarezca la carga semántica o de connotación sociocultural del fenómeno en cuestión y, de ser posible, a través de ejemplos prácticos, su equivalencia más cercana a la lengua materna.

Es bueno aclarar que en cualquier lengua extranjera hay elementos propios de la idiosincrasia del país de origen que, por sus características específicas, no poseen un equivalente en la lengua materna de los estudiantes. Es necesario darles un tratamiento especial a estos elementos. Además, en este conjunto se incluyen algunos que poseen una connotación muy especial desde el punto de vista espiritual, cultural, histórico que va más allá de su significado semántico, por lo que el trabajo con ellas rebasa los límites de los conocidos procedimientos de presentación del léxico.

La consideración de los aspectos históricos y socioculturales, en la organización del proceso de enseñanza-aprendizaje de una lengua extranjera, contribuye significativamente a que los estudiantes adquieran una idea mucho más clara de la realidad del país cuya lengua estudian a través de la propia lengua y, en muchas ocasiones, de forma incidental, como curiosidad idiomática lo que trae como consecuencia la mayoría de las veces, que el estudiante aprenda algo nuevo sin saber que lo está haciendo.

Este principio, aunque presente en el conjunto de medios y procedimientos para la presentación, ejercitación y activación de estos elementos y realidades, tiene una mayor expresión en el contenido de los textos docentes. En este caso debe entenderse como texto tanto los dialogados como los descriptivos.

Lo expresado anteriormente no implica, por ejemplo, que el maestro de Español como lengua extranjera en cualquier país de América Latina tenga que tomar en consideración en sus clases todos los elementos de cada una de las culturas latinoamericanas, o si es maestro de inglés lo relacionado con las culturas de los países angloparlantes del Caribe ya que esto sería imposible. No obstante hay elementos cuya incidencia en el lenguaje coloquial es de tal frecuencia de uso que se hace prácticamente imprescindible tomarles en cuenta con la tónica planteada en párrafos anteriores.

## **CONCLUSIONES**

El maestro de una lengua extranjera, cualquiera que esta sea, no necesita solamente tener un amplio dominio de ella. El buen maestro deviene especialista de la comunicación pedagógica. Debe dominar ampliamente la forma de dirigir el proceso de enseñanza-aprendizaje desde la óptica de la pedagogía y la didáctica.

Al enfrentar la conducción de la clase, el maestro tiene que conocer las formas adecuadas de llevar a sus estudiantes hacia una activa participación en la construcción del conocimiento; íntimamente ligado con la práctica de la lengua como medio de comunicación y recepción de ideas, utilizar los propios medios de la lengua para influir positivamente en la formación de la personalidad de sus

estudiantes, llevando paralelamente los procesos de instrucción y educación, utilizando la práctica del idioma para preparar a sus estudiantes para la vida.

El conocimiento de las particularidades psicológicas de sus estudiantes y de los procesos lógicos del pensamiento permite, al maestro de lengua extranjera, conducir el proceso de enseñanza-aprendizaje de manera tal que lleve a los estudiantes a la interiorización de los conocimientos lingüísticos a nivel de memoria de larga duración, convirtiéndolos en habilidades que les permitan el desarrollo de la competencia comunicativa.

La lingüística como ciencia de la lengua, en sus particularidades estructurales, permite delimitar el lugar que ocupan la morfología y la sintaxis en la enseñanza de la lengua extranjera; a fin de utilizarlas en la cadena hablada con la suficiente fluidez y claridad. Su conocimiento por parte del maestro le permite organizar el material lingüístico en función de la comunicación.

La concepción metodológica de la clase constituye el elemento integrador de todos los aspectos anteriores. Saber cómo organizar las actividades y tareas a desarrollar en la clase en función de los objetivos planteados hace que cada elemento a trabajar y cada actividad o tarea ocupe el lugar que le corresponde de manera sistémica dentro de su estructura.

Un maestro de lengua extranjera que se respete a sí mismo y aspire a desarrollar sus clases con efectividad, llevando a sus estudiantes por el camino de un aprendizaje verdaderamente desarrollador, no puede sentirse al margen de estos fundamentos en su clase.

### **Actividades para el estudio independiente**

1. Como maestro de una lengua extranjera ¿de qué forma lograría Ud. contribuir a la educación de sus estudiantes en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la lengua que imparte?
2. ¿Podría Ud. ilustrar a través de un ejemplo concreto, cómo el desarrollo de la competencia comunicativa deviene medio efectivo de educación de los estudiantes?
3. Las concepciones más actuales acerca del proceso de enseñanza-aprendizaje, lo conciben como un todo integrado por los elementos

cognitivos y afectivos. ¿Cómo concibe Ud. esta integración psicológica y pedagógica esencial, en las condiciones concretas de la enseñanza de una lengua extranjera?

4. De acuerdo con su opinión personal, ¿cómo se pone de manifiesto el carácter multilateral de la enseñanza en el proceso de enseñanza-aprendizaje de una lengua extranjera?
5. Analice las siguientes situaciones y defina cuál, o cuáles, de los principios didácticos se ponen de manifiesto en cada una de ellas.
  - a) En la clase de presentación del nuevo material lingüístico, el maestro utiliza láminas y fotos para su semantización, lo que facilita la más clara y rápida comprensión del mismo.
  - b) Al desarrollar la ejercitación del material lingüístico, el maestro orienta un grupo de tareas comunicativas en las que los estudiantes deben aplicar este a partir de su experiencia personal.
  - c) El maestro de lengua extranjera de un centro de educación media general, prepara su clase, tomando en consideración los métodos y procedimientos más adecuados en correspondencia con los objetivos trazados. Además, indaga en la literatura actualizada sobre los fundamentos teóricos que avalan su actuación metodológica.
  - d) Durante su clase, el maestro no ha descuidado ni un solo momento las posibilidades que le brinda el proceso de enseñanza-aprendizaje de la lengua que imparte, para influir positivamente en la formación en valores de sus estudiantes.
  - e) En el transcurso de la clase de ejercitación, el maestro detecta que algunos estudiantes presentan dificultades para realizar las tareas encomendadas y en consecuencia les presta la debida atención para remediar las mismas y así facilitar la ejecución de las tareas asignadas.
6. Defina la diferencia entre hábito y habilidad lingüística.
7. A partir de su respuesta a la pregunta anterior, al concebir el sistema de ejercicios de su clase, ¿hacia dónde debe dirigirse este? Fundamente su respuesta.
8. Defina cuáles de las siguientes orientaciones corresponden a la formación de hábitos y cuáles al desarrollo de habilidades.
  - a) Seleccione el tiempo verbal adecuado.

- b) Identifique las palabras que se correspondan con el tema de la clase.
  - c) Redacte un párrafo sobre un tema libre.
  - d) Enlace las palabras de la columna A con los adjetivos de la columna B.
  - e) Narre brevemente las actividades que desarrolló durante el pasado fin de semana.
  - f) Lea detenidamente el texto y diga de qué trata el mismo.
9. Tomando en cuenta los elementos que sustentan los fundamentos lingüísticos de la clase e lengua extranjera, argumente por qué el maestro de esta asignatura debe considerarse tan lingüista como pedagogo.
10. Resuma, en un solo párrafo, los criterios de la Dra. Isora Enríquez O'Farrill sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras desde una perspectiva desarrolladora.
11. Identifique, en las situaciones siguientes, el principio metodológico que se pone de manifiesto en cada una de ellas.
- a) Durante el desarrollo de su clase, el maestro ha demostrado tener en cuenta la comparación, la analogía y la contraposición de la lengua extranjera que enseña y la lengua materna de sus estudiantes, lo que le ha permitido prever las posibles interferencias y transferencias lingüísticas que puedan dificultar o facilitar la comprensión del material lingüístico a presentar.
  - b) En la clase de presentación del nuevo material léxico, el maestro presenta una palabra, que por su connotación en la vida de los pueblos hablantes de la lengua que enseña, hace que este explique a sus estudiantes su significado no sólo desde el punto de vista semántico, sino también histórico-cultural.
  - c) En la clase desarrollada por el maestro de una escuela de la enseñanza media general, se evidencia la supremacía de un sistema de ejercicios y tareas comunicativas que han propiciado la constante actividad de los estudiantes y la consolidación, a su vez, del material lingüístico estudiado.
  - d) La clase desarrollada por el maestro se ha caracterizado por el permanente uso de la lengua extranjera que enseña, en diferentes situaciones de comunicación, lo que ha permitido el establecimiento de relaciones comunicativas entre sus estudiantes.

12. En el desarrollo de este tema se han dado varios criterios acerca de la competencia comunicativa:
- a) Analice los diferentes criterios que en este tema aparecen sobre el desarrollo de la competencia comunicativa e intente resumir brevemente los elementos coincidentes en los mismos.
  - b) A partir de la concepción del desarrollo de la competencia comunicativa en las clases de lengua extranjera, valore Ud., críticamente, si su actual actuación profesional contribuye a este fin.
  - c) ¿Cómo cree Ud. que pueda lograr el desarrollo de la competencia comunicativa en sus estudiantes en sus clases?

## Bibliografía

Addine Fernández, F., O. Ginoris, C. Armas y otros: *Didáctica y optimización del proceso de enseñanza-aprendizaje*, en soporte magnético, La Habana, 1998.

\_\_\_\_\_: Ana Ma. González y S. C. Recarey: “Principios para la dirección del proceso pedagógico”, en *compendio de pedagogía* (G. García Batista, comp), Ed. Pueblo y Educación, La Habana, 2002.

Álvarez de Zayas, Carlos M.: *La Escuela en la Vida*, Sucre, 1994.

\_\_\_\_\_: *Hacia una Escuela de Excelencia*, Ed. Academia, La Habana, 1996.

Álvarez de Zayas, R. M.: *Hacia un curriculum integral y diferenciado*, Ed. Academia, La Habana, 1997.

Antich de León, R.; D. Gandarias Cruz; E. López Segrera: *Metodología de la enseñanza de lenguas extranjeras*, Ed. Pueblo y Educación, La Habana, 1986.

Acosta Padrón, Rodolfo: “Didáctica desarrolladora para lenguas extranjeras”, IPLAC, La Habana, 2005.

Beltrán Núñez, F.: “Desarrollo de la Competencia Comunicativa”, revista electrónica *Universidad Abierta*, [www.universidadabierta.edu.mx](http://www.universidadabierta.edu.mx), 2005.



Bermello Lastra, G.: "La comparación de lenguas y su relación con el principio metodológico de la consideración de la lengua materna", *Boletín Informativo*, Instituto Superior Pedagógico de Lenguas Extranjeras "Pablo Lafargue", pp. 12-13, La Habana, noviembre 1986-enero 1987.

Castellanos Simons, D.: "Estrategias para promover el aprendizaje desarrollador en el contexto escolar", IPLAC, La Habana, 2005.

Danilov, M. A. y Skatkin, M. N.: *Didáctica de la Escuela Media*, Ed. Pueblo y Educación. La Habana, 1985.

Enríquez O'Farrill, I.: "Hacia un proceso de enseñanza aprendizaje de lenguas desarrollador", en soporte magnético, ISPEJV, 2004.

González Castro, V.: *Teoría y Práctica de los Medios de Enseñanza*, Ed. Pueblo y Educación, La Habana, 1986.

González Maura, V.; D. Castellanos Simona; M. D. Córdova Llorca y otros: *Psicología para Educadores*, Ed. Pueblo y educación, La Habana, 1995.

Guez, N. I.; M. V. Liajovitski, A. A. Miroljubov y otros: *Metodika obuchenia inostrannim jazikam v srednei shkole* (Metodología de la enseñanza de lenguas extranjeras en la escuela media), Ed. Visshaya Shkola, Moscú, 1982.

Klingberg, L.: *Introducción a la didáctica general*, Ed. Pueblo y Educación, La Habana, 1972.

Hymes, D. On Communicative Competence. Penguin, 1972.

Labarrere, G. y G. Valdivia: *Pedagogía*, Ed. Pueblo y Educación, La Habana, 1976.

Levine, D. R. and M. R. Adelman: *Beyond Language. Intercultural Communication for English as a Second Language*, Prentice-Hall, Inc., Englewood Cliffs, N.Y., 1982.

Leontev, A. A.: “Problema opori na rodnoi jazik y tipologuia rechevij deistvii”, en *Voprosi psijolingvistiki i prepodavanja ruskogo jazika kak inostrannovo*, Moscú, 1971.

Martínez Llantada, M.: *Calidad Educacional, Actividad Pedagógica y Creatividad*, Ed. Academia, La Habana, 1998.

Morote Magán, P. y Ma. J. Labrador Piquer: “El marco de referencia europeo y la enseñanza comunicativa de segundas lenguas”, revista electrónica *Glosas Didácticas*, No. 12, Otoño 2004.

Passov, E. I.: *Osnovi kommunikativnoi metodoki* (Fundamento de una metodología comunicativa), Ed. Idioma Ruso, Moscú, 1989.

Patricio, Ma. S.: “Dimensión intercultural en la enseñanza de las lenguas y formación del maestro”, revista *Iberoamericana de Educación*, [s.a.].

Pinto Cáceres, C.: *Etnometodología de las lenguas*, Ed. Colombia, [s.a.].

Rico, P y Silvestre, M.: “Proceso de Enseñanza-Aprendizaje”, en *Pedagogía*, (G. García Batista, comp.) Ed. Pueblo y Educación, La Habana, 2002.

Roméu Escobar, A.: *Teoría y práctica del análisis del discurso. Su aplicación a la enseñanza*, Ed. Pueblo y Educación, La Habana, 2003.

Savin N. V.: *Pedagogía*, Ed. Pueblo y Educación, La Habana, 1976.

Shukin A. N.: *Metodología de la enseñanza*, Ed. Idioma Roso, 1990.

Ur, Penny: *A Course in Language Teaching*, Cambridge Universitu Press, United Kingdon, 2000.

Van Ek, J. and Alexander, L.G.: *Treshold Level English*, Ed. Oxford University Press, 1975.

Vigotski L. S.: *Pensamiento y lenguaje*, Ed. Pueblo y Educación, La Habana, 1982.

Vivanco Cervero, V.: “Una propuesta lingüística, léxica e intercultural para Erasmus Mundos”, revista electrónica *Glosas Didácticas*, No. 12, Otoño 2004.

Zimniaya, I. A.: *Psicología de la Enseñanza del Idioma Ruso como segunda lengua*, Editorial Idioma Ruso, Moscú, 1989.

## **TEMA 2: El planeamiento de la clase y su estructuración**

### ***Introducción***

Independientemente del bagaje pedagógico y la calificación científico-técnica del maestro, a este le es muy necesario dedicar un tiempo bastante significativo a su preparación para la clase.

En este tema se asumirá el análisis de otros elementos que son necesarios tener en cuenta a la hora de enfrentarse a la ardua labor de planearla. Por tal motivo cabe hacer la pregunta ¿sé cómo planear mi clase de lengua?

### ***Desarrollo***

Todo maestro que se respete a sí mismo y respete a sus estudiantes, jamás se presenta ante ellos sin tener su clase preparada, aun cuando la experiencia profesional acumulada por este pudiera servir de pretexto o justificación para tal situación.

El planeamiento de la clase deviene acto de preparación científica en campo lingüístico, didáctico y pedagógico por parte del maestro. Esto le ayuda, además de profundizar en sus conocimientos, a prever las posibles dificultades que puedan presentarles a los estudiantes el nuevo material lingüístico para el trabajo con las funciones comunicativas que serán objeto de estudio en la clase.

Planear la clase garantiza la correcta organización y conducción del sistema de actividades y tareas que el maestro ha de llevar a sus estudiantes de manera que logren alcanzar los objetivos comunicativos propuestos.

## **2.1 El planeamiento de la clase de lengua extranjera en la Educación Media. Su estructuración**

Cuando el maestro se dispone a preparar sus clases debe partir de la definición y concreción de los objetivos de toda la Unidad Temática y sobre la base de ellos determinar los objetivos a alcanzar en cada una de las clases de que consta. El análisis de todo el contenido de la Unidad y su distribución en cada clase le permite definir su correcta consecutividad desde el punto de vista lógico y además tomar en cuenta las características individuales de sus estudiantes. A partir de estos elementos es cuando el maestro comienza a elaborar su plan de clase y a definir los métodos, procedimientos y medios de enseñanza que empleará.

El análisis del contenido del material docente comienza a partir de la definición del lugar que este ocupa en el sistema de clases y la relación que tiene con las clases anteriores y posteriores. La definición del lugar de la clase en el curso y el análisis multilateral del contenido del material docente le proporciona al maestro la posibilidad de formular correctamente el objetivo práctico y fundamental de la clase. Los objetivos cognoscitivos y educativos se concretizan en relación directa con el objetivo práctico. Después de haber elaborado los objetivos de la clase y el análisis de sus contenidos, corresponde entonces definir:

- El tipo de clase (de presentación, de práctica controlada o semicontrolada, de aplicación, de lectura, o de recapitulación) a impartir.
- El trabajo con las funciones comunicativas sobre cuya base se introduce el nuevo material lingüístico.
- El sistema de ejercicios en concordancia con los niveles de asimilación.
- La distribución del tiempo asignado a la clase, reservando la mayor parte de la clase a la ejercitación.

La correcta definición del tipo de clase posibilita la organización óptima de su proceso. Relacionado con el hecho de que la organización lógica de la asimilación del nuevo material en los diferentes tipos de clase es distinta, los componentes estructurales de la misma también serán distintos, por tanto el

maestro determinará el tipo de clase en dependencia de los objetivos planteados.

El planeamiento de la clase de lengua extranjera tiene que contener todas las multifacéticas actividades inherentes a su carácter, dado que ellas van encaminadas al desarrollo de hábitos, habilidades y capacidades lingüísticas en una lengua extranjera con el fin de que pueda ser utilizada como medio de comunicación.

El plan de clase es de todos los documentos del *curriculum* el más operativo y aunque al elaborarlo el profesor concibe cómo va a desarrollar su actividad docente el mismo está sujeto a todas las contingencias que puedan surgir en la ejecución del proceso docente-educativo, al punto que, en determinadas condiciones, se altere sustancialmente, sobre todo, si las condiciones que se den, tales como, comprensión de los estudiantes, sus diferencias individuales, entre otros, así lo ameriten. (Álvarez de Zayas, C. A., 1996:85)

La estructura de la clase constituye una etapa fundamental del trabajo del maestro. En ella se pone de manifiesto su preparación, su responsabilidad y su habilidad para estructurarla tomando como base las exigencias que debe reunir la clase en la escuela moderna y los medios a su alcance.

La preparación de la clase es un proceso creador. La necesidad de que cada una posea una lógica interna de acuerdo con sus objetivos, contenidos y métodos, hace que el maestro constantemente tome en consideración las características del colectivo y de cada estudiante.

El análisis de las etapas en que debe transcurrir la formación de conceptos (análisis, síntesis, comparación, abstracción y generalización), el desarrollo de habilidades y la forma en que se presenta el contenido, no puede aislarse de los principales problemas didácticos, metodológicos y organizativos de la clase.

El análisis de las funciones didácticas se realiza conjuntamente con el análisis de las funciones comunicativas y del contenido en general (entre ellos existe una estrecha relación). Al meditar sobre los pasos o etapas de la clase (introducción, desarrollo y conclusiones) hay que tener en cuenta la función didáctica que corresponde a cada una de ellas.

Las funciones didácticas es necesario concebirlas como elementos que se expresan dentro del proceso de enseñanza con un carácter general y necesario, ya que las mismas actúan en sistema y van dando lugar al desarrollo escalonado de cada una de las etapas y actividades de la clase. El proceso de enseñanza está integrado por las funciones didácticas siguientes: preparación para la nueva materia, orientación hacia la nueva materia, orientación hacia los objetivos, tratamiento de la nueva materia, consolidación o ejercitación y control. Todas estas funciones didácticas tienen su expresión en la clase de lengua extranjera y se corresponden con los pasos o etapas de la misma desde el punto de vista metodológico. Véase el siguiente cuadro.

FUNCION DIDACTICA	ETAPA DE LA CLASE	ACTIVIDADES
Preparación para la nueva materia	Introducción	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Saludos</li> <li>• Trabajo con la fecha.</li> <li>• Revisión de la tarea (no siempre tiene que tener lugar en este momento).</li> </ul>
Orientación hacia la nueva materia.		Retroalimentación de los contenidos anteriores y su vínculo con el nuevo contenido.
Orientación hacia los objetivos		Información a los estudiantes sobre lo que van a estudiar, lo que van a resolver para alcanzar los objetivos de la clase y para qué les servirá lo que van a estudiar en la vida.
Tratamiento de la nueva materia	Desarrollo	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Presentación el nuevo material léxico o gramatical a través de diferentes procedimientos.</li> <li>• Verificación del nivel de comprensión.</li> <li>• Inicio de la práctica controlada a nivel de repetición.</li> </ul>
Consolidación, o ejercitación		<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ejercicios variados a partir de los niveles de asimilación y de los hábitos y habilidades a desarrollar (práctica controlada,</li> </ul>

		semicontrolada, libre).
Control	Todas, incluyendo las conclusiones	<ul style="list-style-type: none"> <li>• A través de todas y cada una de las actividades que se desarrollan en la clase.</li> <li>• Ejercicio o actividad integradora que generalice el uso del contenido impartido.</li> <li>• Realización de cuadros sinópticos, esquemas, etc. con la ayuda de los propios estudiantes.</li> </ul>

## 2.2 El sistema de objetivos

Toda actividad de los seres humanos se caracteriza por encontrarse condicionada por el establecimiento de determinados objetivos, lo que adquiere una mayor importancia en la actividad de maestros y estudiantes como elementos fundamentales y determinantes en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Para que los estudiantes realicen su actividad de aprendizaje consciente es requisito, en primer lugar, que previamente se hayan planteado con claridad los objetivos.

No se concibe un proceso de enseñanza-aprendizaje si los objetivos no se han determinado con antelación. Los objetivos de la enseñanza constituyen el punto de partida y la premisa más general para el trabajo pedagógico, por cuanto son las metas, los propósitos que indican las transformaciones que, de forma gradual, se quieren lograr en la construcción del conocimiento y la manera de pensar, sentir y actuar de los estudiantes en el proceso docente-educativo.

No se debe olvidar que la principal labor del maestro es proporcionar aprendizajes desarrolladores y esa tarea se inicia, precisamente, con una adecuada concepción de los objetivos que tenga un enfoque desarrollador. A fin de ilustrar esta idea, la que se ajusta perfectamente a todos los componentes no personales del proceso de enseñanza-aprendizaje, se toman los criterios de la Dra. C. Edith Miriam Santos Palma, expresado en el curso por ella impartido en el Congreso Internacional Pedagogía 2005, los que son pertinentes por su nivel de actualización y concreción.



Según la referida autora la *categoría objetivo* tendrá un enfoque desarrollador. (Santos, E. M., 2005:16-17)

- Si se elaboran teniendo en cuenta que contribuyan, desde cada clase y sistema de clases a la formación integral de la personalidad, desde sus diferentes esferas.
- Si se elaboran considerando la caracterización psicopedagógica del escolar según sus edades y momentos del desarrollo, reflejando en su formulación el desarrollo de las potencialidades de los escolares en correspondencia con estos momentos.
- Si verdaderamente cumplen sus funciones: orientadora y rectora del proceso, tanto para el maestro como para los estudiantes.
- Si su formulación garantiza, por su nivel de precisión, que constituya una vía de evaluación de lo alcanzado para el docente y los escolares.
- Si en su determinación y formulación se cumplen eficientemente sus principios de la derivación gradual, de su proyección hacia el futuro, de su concatenación lógica y de su estructura interna.
- Si en su estructura interna incluye los componentes necesarios, tanto instructivos (conocimientos, habilidades, hábitos, normas), como educativos (formación de motivos, intereses, sentimientos, cualidades de la personalidad, orientaciones valorativas).
- Si se considera la salida hacia lo educativo, desde lo instructivo, lográndose el vínculo entre lo afectivo y lo cognitivo, de forma natural sin que se violenten estas relaciones.
- Si incluyen la interacción en la zona de desarrollo próximo.
- Si consideran en su determinación y formulación los niveles de asimilación de conocimientos y habilidades, como condiciones de exigencias desarrolladoras de la parte instructiva.
- Si en su determinación y formulación se considera el conocimiento profundo del contexto, la diversidad y heterogeneidad de los estudiantes como punto de partida.

En lo que se refiere a la enseñanza de lenguas extranjeras la formulación de los objetivos no debe interpretarse como la expresión del contenido léxico o gramatical de la clase que se va a desarrollar. Los objetivos de la clase de lengua extranjera deben formularse a partir de los hábitos y habilidades que en los diferentes aspectos de la actividad verbal se deberán desarrollar en los estudiantes y en consecuencia poner el contenido en función de ellos. Por ejemplo:

- **Identificar** el vocabulario que se relaciona con la función comunicativa de la clase. (Reconocimiento. Hábito lexical).
- **Seleccionar** la forma verbal adecuada de acuerdo con el contexto relacionado con la función comunicativa que se estudia. (Reconocimiento. Hábito gramatical).
- **Reconstruir** oraciones en presente llevándolas al futuro dentro de una situación comunicativa dada. (Reproducción. Hábitos gramaticales).
- **Sustituir** la forma verbal del presente por las formas del pasado en el contexto comunicativo en que se desarrollan las situaciones que se presentan. (Reproducción. Hábito gramatical).
- **Describir** el paisaje representado en una lámina. (Aplicación. Habilidades orales).
- **Narrar** anécdotas personales que se relacionen con las funciones comunicativas estudiadas. (Aplicación. Habilidades orales).
- **Resumir**, de forma escrita y con sus palabras, la información recibida a través del texto escuchado. (Aplicación. Habilidades de expresión escrita).

Como se ve en los ejemplos anteriores la formulación de los objetivos debe redactarse de forma tal que no de lugar a interpretaciones diversas.

Por otra parte los objetivos deben concebirse en términos del estudiante a partir de lo que el maestro espera lograr de ellos una vez finalizada su clase, qué transformaciones deben producirse una vez adquiridos los conocimientos, hábitos y habilidades, tomando en cuenta los diferentes niveles de asimilación de los conocimientos. Véase en el siguiente cuadro algunos ejemplos de verbos a utilizar en la formulación de los objetivos, sugeridos por el Dr. C R. Acosta (1997:49).

NIVELES DE ASIMILACIÓN				
	Familiarización	Reproducción	Aplicación	Creación
O	Identificar	Pronunciar	Aplicar	Hacer (mayor complejidad)
B	Comprender	Repetir	Utilizar	Hacer (más general)
J	Reconocer	Reproducir	Explicar	Investigar
E	Diferenciar	Establecer	Producir	Producir
T	Distinguir	Narrar	Describir	Obtener
I	Seleccionar	Representar	Diferenciar	Realizar
V	Marcar		Expresar	Elaborar
O	Discriminar		Elaborar	Valorar
S	Familiarizar		Evaluar	

El *qué* de cada uno de los verbos que aparecen en el cuadro anterior está en dependencia de lo que corresponda hacer a los estudiantes en la clase. Algunos ejemplos se exponen más adelante.

La comunicabilidad como categoría rectora sustenta que los objetivos deben formularse en términos de comunicación y no en términos lingüísticos. Por ejemplo:

- Que los estudiantes sean capaces de:
- **Narrar** lo que hicieron el pasado fin de semana (*correcto*).

*en lugar de*

- **Utilizar** el pretérito imperfecto (*incorrecto*).

Es importante que el maestro tenga en cuenta, al formular los objetivos, que cada uno de ellos aparezca independientemente uno del otro, lo que permite mayor precisión y ayuda a su valoración. También debe velar porque se expresen de forma correcta en correspondencia con el tipo de clase que desarrolla y el nivel de exigencias a lograr.

Hay que enfatizar en la necesidad de prever que los objetivos no se confundan con las actividades que deben realizar los estudiantes, por ejemplo, es incorrecto decir: que realicen los ejercicios.....; que escriban oraciones interrogativas.....; que lean el texto .

A continuación se presentan algunos ejemplos de cómo formular los objetivos de la clase:

#### IN ENGLISH

The students should be able to:

- **Identify** the meaning of the new words in the microsituations;
- **Repeat** sentences with an acceptable pronunciation, intonation and rhythm.
- **Select** the correct words according to the situation.

#### EN FRANÇAIS

Que les étudiants seront capables de:

- **Identifier** la signification du nouveau vocabulaire présenté dans les situations.
- **Répéter** des phrases avec une prononciation, intonation et rythme acceptables.
- **Sélectionner** les mots convenables selon le contexte situationnel.

#### EN ESPAÑOL

Los estudiantes serán capaces de:

**Identificar** el significado de las nuevas palabras que se encuentran en la microsituación.

**Repetir** Las oraciones tras el modelo del maestro con una pronunciación, entonación y ritmo aceptables.

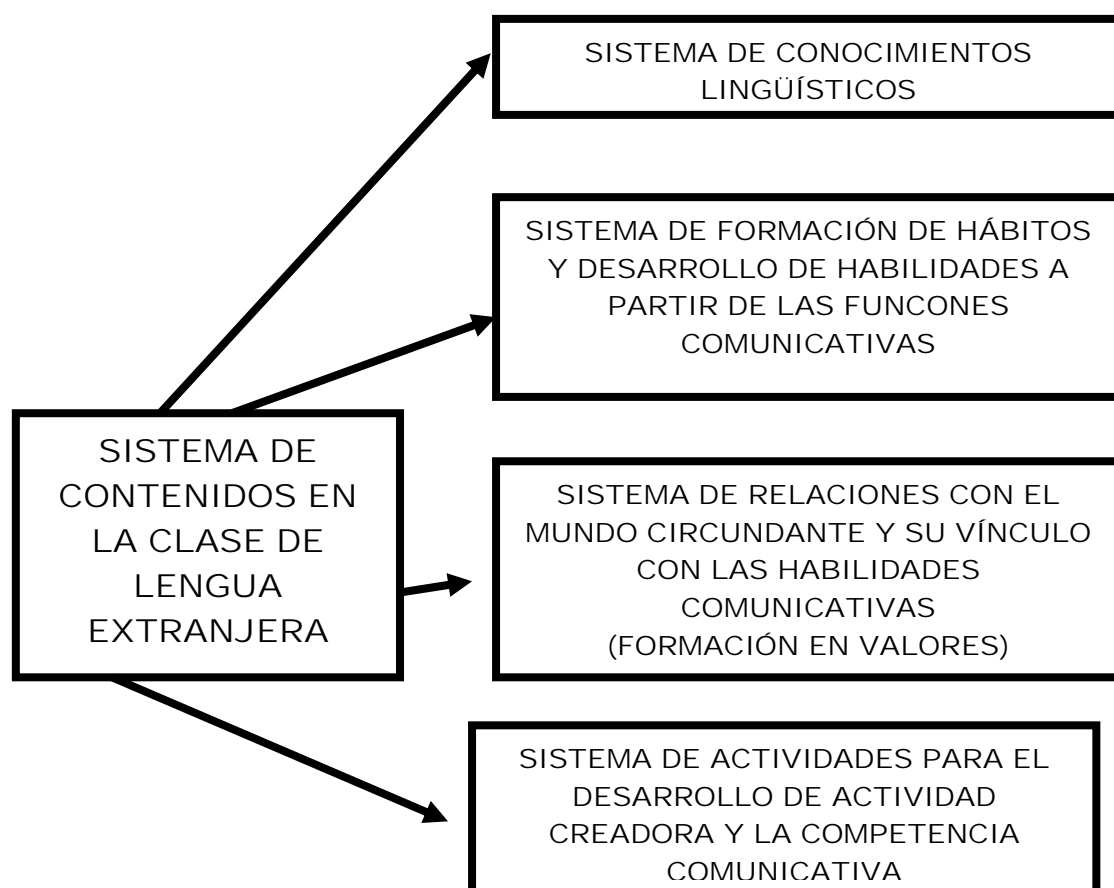
**Seleccionar** Las palabras adecuadas de acuerdo con el contexto situacional dado.

### 2.3 El sistema de contenidos

El contenido es el elemento objetivador del proceso y responde a la pregunta ¿Qué enseñar-aprender? Es aquella parte de la cultura y experiencia

social que debe ser adquirida por los estudiantes y se encuentra en dependencia de los objetivos propuestos. (Addine, F. 1998:21)

El contenido de la enseñanza de una lengua extranjera consta de cuatro sistemas íntimamente relacionados entre sí, en concordancia con los presupuestos de la didáctica general cubana.



En la enseñanza de lenguas extranjeras el sistema de conocimientos lo constituye el material lingüístico objeto de estudio por los estudiantes (material léxico, gramatical, fonético y sociocultural) que permita desarrollar en los estudiantes conocimientos, hábitos, habilidades lingüísticas, así como los diferentes componentes que integran la competencia comunicativa.

Para que el proceso de enseñanza-aprendizaje de cualquier lengua extranjera sea verdaderamente significativo para quienes la estudian, este debe estar directamente relacionado con las particularidades del mundo que les rodea desde todos los puntos de vista y muy particularmente con el sistema de valores que identifican a la sociedad en que viven. Sobre este particular vale

recordar que la enseñanza de cualquier lengua extranjera no puede verse desligada de los elementos sociohistórico-culturales que ella lleva en sí misma, los que a su vez permiten familiarizarse con el sistema de valores que identifican al pueblo o a los pueblos que tienen a la lengua que se enseña como su lengua materna.

Al relacionar este sistema con el proceso de enseñanza-aprendizaje de una lengua extranjera es necesario hacer hincapié en que las situaciones comunicativas, que el maestro crea para el desarrollo de la competencia comunicativa en sus estudiantes, deben ser aprovechadas para insertar en ellas los valores necesarios y suficientes que rijan las relaciones interpersonales de los miembros que intervienen en la comunicación.

Es importante apuntar que todas las actividades, que se desarrollan en la clase, deben y tienen que estar dirigidas a que los medios expresivos de la lengua extranjera que estudian sirvan de soporte comunicativo, para el desarrollo de formas de conducta acordes con el sistema de valores que norma la convivencia individual y colectiva de los miembros de la sociedad.

El maestro debe tener en cuenta, durante el desarrollo de los hábitos léxicos, al enfrentar el estudio de los adjetivos que se deben ponderar aquellos que resalten las buenas cualidades y conductas, pero que al contraponerlas con sus antónimos se signifique la supremacía de las positivas sobre las negativas y que sean las primeras las que primen en el proceso de ejercitación. El estudio de los diferentes grados del adjetivo no debe incluir comparaciones entre estudiantes que destaquen cualidades o actitudes negativas de unos u otros. Se debe tomar como referencia siempre los buenos ejemplos, sin llegar a la comparación donde haya algún elemento negativo entre los estudiantes.

En todo momento, se ha significado que la clase de lengua extranjera tiene que constituir un proceso en el que el maestro ponga todo su arsenal creativo en función del desarrollo de la competencia comunicativa de sus estudiantes. Este arsenal se pone de manifiesto muy particularmente durante el trabajo con el contenido de la clase a desarrollar.

El maestro, al planificar su clase, debe nutrirse de fuentes teóricas y prácticas, que recojan la experiencia de otros educadores en el campo de la

enseñanza de lenguas extranjeras en particular y de la didáctica y la pedagogía en general.

La creatividad del maestro en todo el proceso de enseñanza-aprendizaje de cualquier lengua extranjera debe llevar al desarrollo del pensamiento lógico y creativo de sus estudiantes, ubicando a estos en situaciones comunicativas que les lleve a poner sus iniciativas en función de la comunicación.

La clase de lengua extranjera, al igual que otras, debe caracterizarse porque en cada una de ellas los estudiantes descubran elementos novedosos, diferentes, que eviten la rutina y el tedio, que incentiven permanentemente la participación de estos en las actividades comunicativas que se les orienten.

En esencia, el contenido es una parte de la cultura, que integra conocimientos, modos de pensar, actuar y sentir, y valores personales y sociales, que se seleccionan con criterios pedagógicos con el propósito de formar integralmente al educando.

Para que el proceso de enseñanza-aprendizaje sea verdaderamente desarrollador es necesario que el *contenido* tenga, igualmente, un enfoque desarrollador. Es desarrollador su enfoque (Santos. E. M., 2005:17):

- Si se estructura el contenido en estrecho vínculo con los objetivos. Si los objetivos se caracterizan por su carácter desarrollador, el contenido ha de dar respuesta a ello bajo esta misma concepción, teniendo en cuenta además las particularidades de cada niño y grupo escolar.
- Si el contenido que se presenta en la clase es verdadero, es decir, refleja con exactitud la realidad.
- Si se selecciona el contenido esencial que los estudiantes han de aprender y sobre el cual se ha de organizar la parte educativa.
- Si se diseñan actividades cuyo contenido demanda de niveles crecientes de complejidad en las tareas y en las cuales se reflejen los niveles de asimilación.
- Si se les enseña a los estudiantes procedimientos que les permitan encontrar lo esencial como parte del contenido que aprenden.

- Si se conciben formas de vínculos entre asignaturas a partir de las diferentes áreas del conocimiento que conforman el currículo escolar.
- Si el contenido de lo que se enseña se vincula con los antecedentes que tienen los estudiantes, su contexto, sus vivencias y sentidos personales.
- Si se diagnostica con profundidad a cada niño con respecto al estado de los conocimientos y las habilidades que posee.
- Si se trabaja para lograr desde un inicio y con posterioridad al diagnóstico en la homogenización básica del grupo, para luego lograr niveles superiores de desarrollo en cada uno de los escolares en el alcance hacia las metas u objetivos desde sus condiciones particulares.
- Si se logra que los estudiantes adopten una disposición positiva ante el contenido, lo que es posible si su posición es activa y reflexiva ante el mismo.

El sistema de contenidos debe propiciar, a partir de lo expuesto, una adecuada articulación entre la instrucción y la educación, en un proceso único en el que se desarrollan conocimientos, hábitos y habilidades que conduzcan de manera paralela, a la formación de sentimientos, vivencias afectivas, motivaciones e intereses, tomando en cuenta la diversidad del grupo de estudiantes donde se desarrolla la actividad docente-educativa y la realidad del contexto donde se desenvuelven.

Es muy importante señalar que al seleccionar el contenido de la enseñanza de una lengua extranjera hay que tomar en cuenta los elementos de carácter histórico-cultural y económico-social que se encuentran insertados de manera explícita o implícita en dicho contenido.

De igual manera el contenido de la enseñanza de cualquier lengua extranjera no puede verse aislado de desarrollo de valores, dado que “[...] son determinaciones espirituales que designan la significación positiva de las cosas, hechos, fenómenos, relaciones, y sujetos, para un individuo, un grupo o clase social o sociedad en su conjunto”.<sup>1</sup>

---

<sup>1</sup> MINED: VIII Seminario Nacional para Educadores Primera Parte. Curso escolar 2007-2008, p. 3.

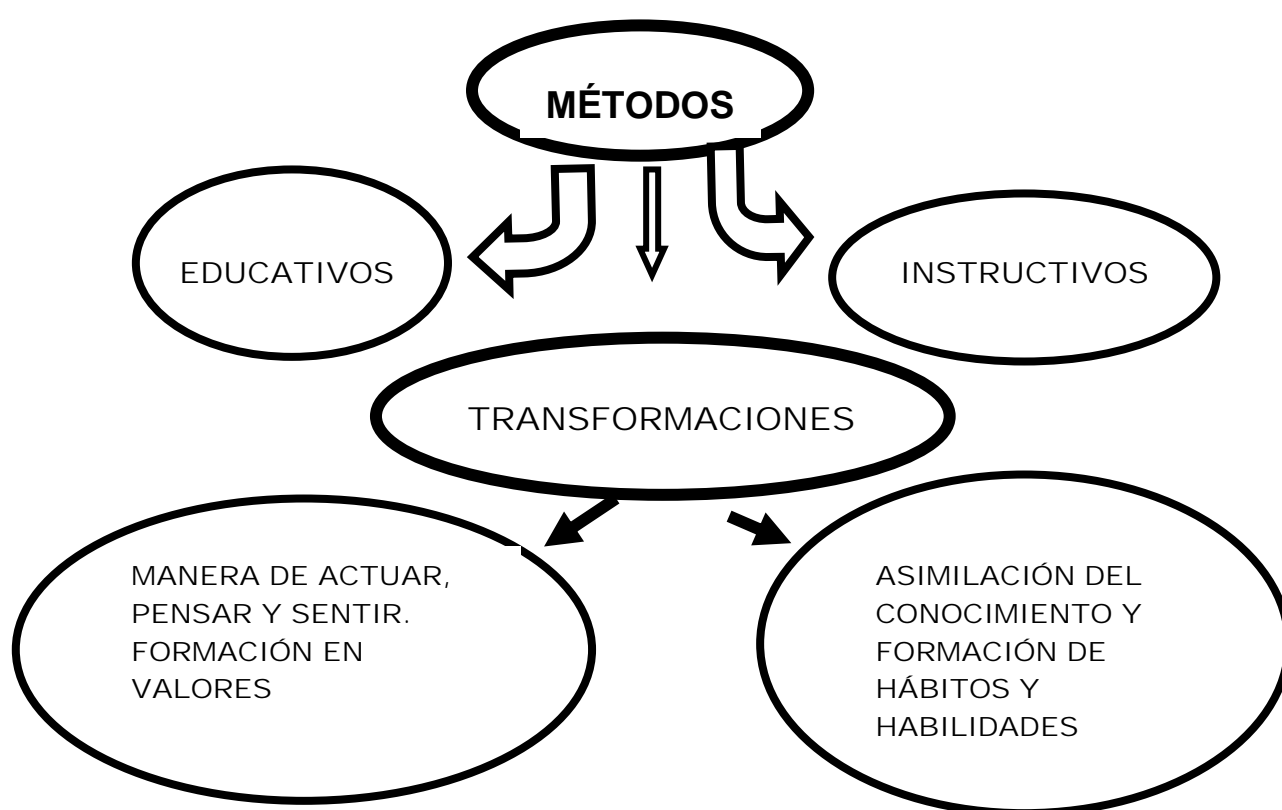


La educación en valores en las condiciones concretas de la enseñanza de lenguas extranjeras tiene que darse a partir de los propios elementos lingüístico-comunicativos y lingüopaisológicos que proporciona la propia lengua.

## 2.4 El sistema de métodos y procedimientos

El método constituye un elemento fundamental en todo proceso de enseñanza aprendizaje. En el caso específico de la enseñanza de lenguas extranjeras el método es aquel sistema de enseñanza de una lengua extranjera en el cual la selección del material lingüístico y extralingüístico, la consecutividad, distribución y dosificación del material seleccionado por clases, los medios de presentación del léxico y construcciones gramaticales, los procedimientos de enseñanza de las transferencias de los conocimientos, las habilidades y los hábitos en el reencuentro con situaciones comunicativas, tienen sus particularidades distintivas, presentes solamente en el método dado.

Los métodos, al igual que los objetivos, están encaminados en dos direcciones: hacia la parte educativa y la instructiva. Por tal razón en la pedagogía y la didáctica se definen sistemas de métodos de educación y de métodos de enseñanza. Aquí se repite, de la misma manera que en los objetivos, la función transformadora de ambos tipos de métodos. Véase en el gráfico:



La incursión por las redes de navegación en Internet ha permitido acceder a informaciones actualizadas acerca de los métodos más contemporáneos en la enseñanza de lenguas extranjeras. Según plantean, la licenciada Ana Luisa Vigó Mitjans y la máster Ileana Rdquez. Leyva, de la Universidad Pedagógica de Guantánamo, como métodos contemporáneos o de vanguardia en este campo los siguientes, entre otros. A. I. Vigó Mitjans, y I Rdquez. Leyva, I.: (2005)

*El enfoque oral o enseñanza situacional:* Emerge entre los años 20 y 30 del siglo anterior con los trabajos H. Palmer y A. S. Hornby, lingüistas británicos. Este enfoque se basa en los principios naturales de la adquisición de la lengua materna para traducirlos a la extranjera, aplicándose los conocimientos adquiridos a situaciones fuera del aula. El lenguaje oral debía ocupar la primacía con respecto a la totalidad de las habilidades, las que se desarrollaban de forma rígida y no integrativa, la traducción era prohibida, los contenidos se presentaban en situaciones contextuales y la estructura constituía el núcleo central de la expresión oral. La corrección de errores debía realizarse de forma inmediata.

*El audiolinguism:* Sus antecedentes datan del período comprendido entre la primera y segunda guerras mundiales del siglo xx con los programas norteamericanos para militares con el objetivo de preparar intérpretes y traductores con un nivel eficiente. Se basa en el entrenamiento auditivo oral, ocupando la prioridad con respecto a la lectura y la escritura. La memorización de diálogos y la ejercitación constituía el medio para la adquisición del idioma, minimizando la probabilidad de errores. La repetición de patrones sin interacción comunicativa estaba caracterizada por la prevención y prohibiciones de lo que el estudiante no debía decir.

*El método silencioso (The silent way):* Su creador es Caleb Gattegno quien en los 70 desarrolla su propuesta consistente en que el profesor debe permanecer en silencio en el aula y alentar al aprendiz a producir la lengua extranjera todo cuanto pueda. En este método el aprendizaje es visto como un proceso complejo que reta al estudiante a través de la problematización, la actividad de descubrimiento y la creatividad. El estudiante es el protagonista del proceso, se aspira a un sujeto independiente, autónomo y responsable, lo cual

constituye el mérito de su creador ya que tuvo en cuenta la flexibilidad en el aprendizaje al establecer el monitoreo indirecto del profesor como facilitador del proceso.

*Comunidad de aprendizaje de lenguas (Community Language Teaching-CLT):* Surge en la década de los 70 con los trabajos de Charles A. Curran, creador del asesoramiento psicológico de técnicas para el aprendizaje conocido como *Counseling-Learning*. El maestro es el asesor y los estudiantes son los clientes quienes son la razón de ser del proceso. Se promueve la autoaceptación, la autoactualización y la autoestima mediante el aprendizaje basado en la persona total, incluyendo sus emociones y sentimientos. Sus objetivos generales esenciales son el desarrollo de habilidades comunicativas, matizadas por la autenticidad en una interacción dinámica social, lo cual constituye su base lingüística teórica.

*Sugestopedia (suggestopedia-superlearning):* Georgi Lozanov, psiquiatra búlgaro desarrolló este método en los años 70. En este método se propician las condiciones para el aprendizaje y sus objetivos radican en la eficiencia conversacional, la comprensión y la solución creativa de problemas, así como la memorización del vocabulario de un texto con contenido emocional para elevar la motivación del estudiante hacia el material. Los roles del estudiante son los de actuar como voluntarios y ser cooperativos en el proceso, deben poseer un buen estado mental y el comprometimiento en las actividades del grupo, el cual se caracteriza por la homogeneidad en cantidad y sexo.

*Respuesta física total (total physical response-TPR):* James Asher, psicólogo norteamericano desarrolló este método en los años 70, consistente en la coordinación del discurso y la acción, aspira a un aprendizaje de lenguas mediante la actividad físico-motora. Los roles del estudiante son los de receptor-actor y el proceso se reduce a una reproducción mecánica en los primeros estadios del aprendizaje. No se sistematizan aspectos subjetivos como la motivación.

*Enfoque Comunicativo (Communicative Language Teaching-CLT):* Sus antecedentes datan de los años 60 del siglo pasado, cuando algunos autores comenzaron a cuestionar las concepciones de los métodos tradicionales y conductistas. Este enfoque se concentra en los propósitos del uso de la lengua

extranjera teniendo en cuenta su funcionalidad según las condiciones o situaciones de la interacción comunicativa. También, las actividades auténticas con un enfoque cercano al natural (lo que ocurre fuera de aula), brindan la posibilidad de la activación del aprendizaje.

El enfoque comunicativo, el cual ha demostrado su viabilidad para el desarrollo de las habilidades comunicativas y la formación de la personalidad, se imbrica con el enfoque histórico-cultural del psicólogo ruso L. S Vigotski; su teoría abarca aspectos importantes y complejos del aprendizaje (lo personalológico y la experiencia histórico-cultural en el desarrollo de la personalidad); de ahí se deriva su rigor científico y actualidad, constituyendo la base pedagógica y psicológica de las prácticas educativas cubanas.

En la actualidad el más difundido es el enfoque comunicativo al que ya se le ha dedicado algunos espacios en el Tema 1.

Ahora bien, siguiendo el hilo conductor de lograr una enseñanza verdaderamente desarrolladora, los *métodos* que se utilizan en la clase deben tener, igualmente, una concepción desarrolladora. Según la Dra. Edith M. Santos Palma (2005:19) los métodos tienen una concepción desarrolladora cuando:

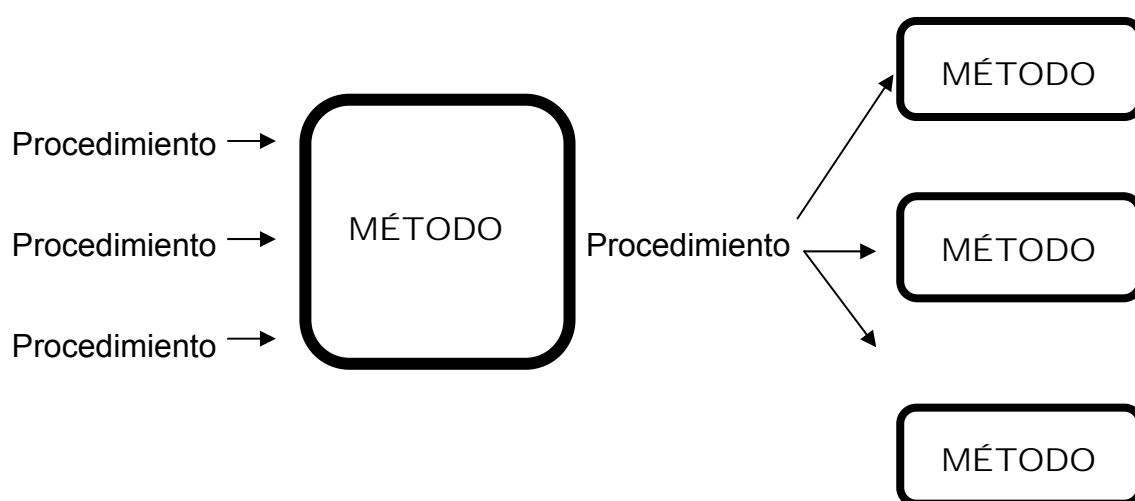
- Guardan una estrecha relación con los objetivos y contenidos, potenciando con su sistema de acciones y operaciones la zona de desarrollo próximo de los estudiantes.
- Dan respuesta dentro del sistema de clases a los niveles de asimilación de conocimientos y habilidades.
- Expresan y orientan explícitamente el camino lógico de la actividad cognoscitiva de los estudiantes en la solución de las tareas de aprendizaje y en la búsqueda independiente del conocimiento.
- Se emplean como un sistema, incluyendo métodos reproductivos y productivos que favorecen posturas reflexivas ante el conocimiento y el error.
- Ponen en las manos de los escolares vías metodológicas que les permiten aprender a conocer, aprender a aprender, aprender a ser y a aprender a convivir juntos.

- Consideran la parte educativa de los escolares.

De lo expuesto se puede concluir que el método constituye la concepción metodológica general que con carácter dominante ha de dirigir todo el proceso de enseñanza-aprendizaje de la lengua extranjera bajo su propio sistema de principios. El método está encaminado a resolver el problema de la enseñanza de manera general, trazando las pautas a seguir para el logro de los objetivos planteados.

Por otra parte, según Carlos A. de Zayas “mientras el método está relacionado con el objetivo, el procedimiento lo hace con las condiciones en que se desarrolla el proceso”.<sup>2</sup> Además apunta que el método está conformado por procedimientos. El primero depende de la intención a alcanzar y los segundos del contexto en que se desarrollan. (Álvarez de Zayas, C. A. 1996:20)

De ahí que se derive que dentro de cada método hay un conjunto de procedimientos encaminados a resolver determinadas tareas en concreto, pero a su vez un determinado procedimiento puede estar presente en diferentes métodos.



## 2.5 Esquema: El sistema de medios de enseñanza

Los medios de enseñanza constituyen uno de los sistemas integrantes de los componentes didácticos no personales que, junto a los sistemas de objetivos, contenidos, métodos y evaluación forman parte indisoluble del

<sup>2</sup> C. A. Álvarez de Zayas: Hacia una escuela de excelencia, p. 20.

conjunto de sistema de actividades del profesor y los estudiantes en el proceso de transmisión y adquisición de los conocimientos, hábitos, habilidades y capacidades. Todos estos componentes didácticos, personales y no personales, tienen una interacción e interdependencia muy estrecha. Por tal motivo es erróneo considerar a los medios de enseñanza como elementos complementarios del sistema de enseñanza-aprendizaje, ya que ellos actúan de forma sistémica.

La selección y uso adecuado de diferentes medios de enseñanza en la clase de lengua extranjera es de tal importancia, que esta no puede concebirse sin la destacada presencia de ellos en todo su desarrollo.

Los medios de enseñanza constituyen una ayuda imprescindible. Ellos devienen procedimiento quizás más eficaz para la lograr una mejor comprensión del nuevo material lingüístico (léxico o gramática) en las clases de presentación pero, además, en su posterior ejercitación. Ellos ayudan al maestro a ubicar a sus estudiantes en situaciones de comunicación que les facilite el desarrollo de la competencia comunicativa.

Se puede concluir diciendo que, en el contexto de la enseñanza de lenguas extranjeras, los medios de enseñanza son todos los elementos, naturales o artificiales en los que se incluye el objeto mismo o sus representaciones gráficas que contribuyen a objetivar la interrelación que se establece entre el maestro y los estudiantes en el proceso de transmisión y adquisición de los conocimientos, hábitos, habilidades y capacidades. Estos a su vez constituyen la base material que ayuda a hacer más efectivos los métodos y procedimientos que se emplean en la clase por parte de sus fuerzas dinámicas a fin de hacer más asequibles los contenidos que se imparten y de esta forma alcanzar los objetivos de la clase.

Existen diferentes medios que contribuyen a hacer más ilustrativas y, a la vez, más amenas, nuestras clases. El Dr. Vicente González Castro, define dos tipos fundamentales de medios de enseñanza. (Glez., V., 1986: pp. 83:123)

1. Los medios de utilización directa, que no necesitan de ningún soporte electrónico para su uso en la clase. Entre ellos se encuentran los siguientes:
  - Las láminas.
  - Las fotografías.

- Los mapas.
  - Las maquetas.
  - Los gráficos.
  - Las pancartas.
  - La pizarra.
  - Los letreros.
2. Los medios técnicos, que sí requieren de un soporte electrónico para su uso en las clases. Estos se subdividen en tres grupos:
- a) Los medios visuales.
    - Filminas.
    - Diapositivas.
    - Retrotransparencias.
  - b) Los medios sonoros.
    - Textos, ejercicios y otras actividades docentes grabadas en cintas magnetofónicas o discos compactos.
    - Programas educativos radiales.
  - c) Los medios audiovisuales, en los que se combinan lo visual y lo sonoro.
    - Videoclases y otros programas educativos grabados en cintas de video.
    - Programas educativos televisivos.
    - Películas de 35 mm con carácter docente.
    - Programas docentes computarizados.
    - Enciclopedias electrónicas.

La voz del maestro se considera un medio sonoro, sin embargo aunque estos se ubican dentro de los medios técnicos, ella no necesita ningún soporte electrónico para su uso por lo que regularmente se le considera un *medio natural de enseñanza*.

En la actualidad, cuando el uso de diferentes medios de enseñanza se ha generalizado ampliamente para llevar el conocimiento a los estudiantes de una forma más objetiva, lo que cobra una mayor significación en la enseñanza de lenguas extranjeras, se ha generalizado el criterio de que la videocasetera, la

computadora, el retropoyector, los proyectores fílmicos o de vista fija y la grabadora o reproductora de discos compactos son medios de enseñanza cuando en realidad constituyen el soporte técnico que permite el uso de los medios técnicos descritos más arriba.

*Los medios de enseñanza* deben contribuir a que el proceso de enseñanza-aprendizaje sea verdaderamente significativo y, por ende, en él se produzcan aprendizajes desarrolladores. Según los criterios de la Dra. C. Santos Palma, los medios de enseñanza tienen una concepción desarrolladora cuando:

- Se articulan estrechamente conformando un sistema junto al resto de los otros componentes del proceso de enseñanza.
- Se utilizan para poblar la mente de imágenes y nuevos conocimientos.
- Garantizan una asimilación consciente y sólida de los conocimientos a la vez que los enriquecen y amplían.
- Se incluyen especialmente como parte de la base orientadora de la actividad.
- Los estudiantes interactúan con ellos en la etapa material o materializada durante el proceso de aprendizaje.
- Potencian no solo procesos instructivos, sino también educativos desde su contenido.
- Facilitan el desarrollo del pensamiento, vinculándose orgánicamente a la actividad de aprendizaje de cada estudiante.
- Los docentes ofrecen la oportunidad a sus estudiantes de que elaboren medios creativamente.
- Se involucran a las acciones de autocontrol y autovaloración del estudiante en su aprendizaje, así como a las acciones de control colectivo.

## **2.6 El sistema de evaluación**

La comprobación y evaluación del sistema de ejercicios o tareas que se lleva a cabo en el proceso de enseñanza-aprendizaje y del aprovechamiento escolar está estrechamente relacionada con los objetivos.



La comprobación del sistema de conocimientos, hábitos y habilidades de los estudiantes, como parte esencial de la evaluación del aprendizaje, es de gran importancia en el desarrollo del proceso de enseñanza.

La evaluación es el elemento regulador. Su aplicación ofrece información sobre la calidad del proceso de enseñanza-aprendizaje, sobre la efectividad del resto de los componentes y las necesidades de ajustes, modificaciones u otros procesos que todo el sistema o algunos de sus elementos deben sufrir. (Addines, F., 1998:23)

La lógica del sistema de evaluación de cualquier curso o clase tiene que ser cuidadosamente determinada para asegurarse que la misma mantenga su actualidad y constituya una ayuda para alcanzar los objetivos como un todo y no sea usada como un elemento tradicional o de rutina. (Wallace, M. J., 1995:126)

Los momentos evaluativos son parte del proceso de enseñanza y están presentes en su desarrollo. En su función comprobatoria, la evaluación permite establecer una calificación expresada en una nota o índice que muestre el nivel de calidad alcanzado en el proceso general y, además, el resultado del aprovechamiento docente que manifiesta cada uno de los estudiantes. Su carácter de continuidad permite la constante comprobación de los resultados del proceso de enseñanza y la conveniente guía orientadora de esta.

Al igual que se pudo ver en las anteriores categorías didácticas, la *evaluación* debe tener un efecto desarrollador en el estudiante. Este efecto se logra (Santos, E. M., 2005:20), teniendo en cuenta los aspectos que presentamos a continuación:

- Si se le enseña al estudiante a que se convierta en protagonista de sus propios avances en el aprendizaje (de sus conocimientos, habilidades, cualidades de su personalidad), mediante acciones de control y valoración de sus propias acciones.
- Si de igual manera participa en la evaluación del aprendizaje de sus compañeros y del grupo.
- Si la evaluación toma en cuenta todas las exigencias de los objetivos (tanto la parte instructiva como la educativa).

- Si la evaluación cumple con sus funciones: instructiva, desarrolladora y educativa.
- Si de modo gradual y sistemático incluye la evaluación de los niveles de asimilación de conocimientos y habilidades.
- Si se le considera como un componente integrado al proceso de enseñanza aprendizaje, de manera que los estudiantes la vean como un proceso sistemático y natural dentro de la clase.
- Si sus resultados se utilizan para remodelar y perfeccionar la labor de la práctica escolar (función de diagnóstico).
- Si se evalúan no sólo resultados, sino también y en primer lugar, los procesos mediante los cuales se llega a los resultados.
- Si se evalúa el sistema de conocimientos y habilidades esenciales de cada materia, considerando las relaciones que se dan entre los mismos.

Seguidamente se plantea un sistema de principios que, según Michael J Wallace, podrían considerarse fundamentales por su relevancia e incidencia en la mayoría de los cursos: (Wallace, M. J., 1995:126-127)

1. La evaluación es un apropiado medio de diagnóstico por su carácter formativo ya que propicia la retroalimentación.
2. La evaluación debe ser sumativa.
3. Debe, al final, actuar como elemento integrador con carácter decisivo.
4. Le permite a los estudiantes mostrar el alcance de sus competencias, proveer la reflexión sobre las exigencias del curso; sus formas deben ser variadas.
5. El volumen de la evaluación debe ser suficiente como para producir una adecuada información (tanto para el estudiante como para el maestro) sobre el progreso de los estudiantes, pero no demasiado “pesada”, de manera que ellos cuenten con el suficiente tiempo para la reflexión.
6. La distribución de la evaluación debe ser tal que los estudiantes no sientan que están bajo una constante y excesiva presión.

Para realizar con éxito la evaluación del nivel de desarrollo de la competencia comunicativa de sus estudiantes el maestro debe, ante todo, actuar como organizador de la comunicación. Su tarea principal es crear la atmósfera de la comunicación. Utilizando las situaciones correspondientes, el maestro hace una distribución de los papeles a desempeñar. Es necesario señalar claramente que él no debe inmiscuirse en la comunicación para la constatación de errores y su corrección. Esto debe realizarse al final de la comunicación.

Cuando se efectúa la evaluación se debe dar respuesta a la pregunta ¿qué se evalúa?, ¿qué se pretende comprobar con la evaluación? Esto constituye el objeto de la evaluación.

De acuerdo al objeto de la evaluación, esta podrá ser dirigida a verificar o comprobar el logro de los objetivos propuestos; relacionados con el desarrollo de hábitos (fonéticos, lexicales o gramaticales) alcanzado, o de las diferentes habilidades del habla (expresión oral, comprensión auditiva, lectura o expresión escrita).

Es necesario precisar que los hábitos, por ser integrantes de las habilidades sean evaluados a través de ellas, o sea en el momento de evaluar la expresión oral, por ejemplo, se preste atención al uso de la pronunciación y entonación, del vocabulario y de las estructuras gramaticales.

En la actualidad, de acuerdo a la frecuencia con que se realiza la evaluación, se diferencian tres tipos en las clases de cualquier asignatura y en la de lengua extranjera igualmente. Ellos son:

- sistemático
- periódico
- final.

**Evaluación sistemática:** Es el más utilizado y a su vez el más efectivo. Se realiza diariamente en las clases de lengua extranjera; está dirigido a determinar paso a paso el logro de los objetivos planteados. Está presente en todo el desarrollo de la clase, desde el principio hasta el final.

El maestro puede, durante la preparación de la clase, determinar a qué estudiantes evaluará cada día teniendo en cuenta el nivel de desarrollo de la competencia comunicativa que van alcanzando, el nivel de dificultad que estos han presentado en la clase anterior y su proyección futura.

**Evaluación periódica:** Este tipo de evaluación, conocida como parcial, se realiza con el objetivo de evaluar el dominio de un volumen mayor de material léxico o gramatical, dentro de una situación comunicativa dada. Su ejecución está determinada por el plan calendario de la asignatura.

**Evaluación final:** Este tipo de evaluación se realiza como culminación de las actividades docentes desarrolladas durante el curso escolar y su objetivo es concretizar el grado de asimilación de los esenciales mínimos planteados en el programa de estudio alcanzado por el estudiante en el semestre o curso que culmina y debe estar encaminado a la evaluación del nivel de desarrollo de la competencia comunicativa alcanzado por el estudiante.

Es importante que los maestros tengan en cuenta que cualquiera de los tipos de evaluación planteados debe tener como centro de su atención el desarrollo de la competencia comunicativa que se va alcanzado por el estudiante en cada momento evaluativo.

En la ejecución de la evaluación, debe tomarse en cuenta los siguientes requisitos:

- Debe tener carácter regular.
- Debe abarcar a la mayor cantidad posible de estudiantes en un mismo espacio de tiempo.
- El volumen del material a evaluar no debe ser grande, pero sí suficientemente representativo, de manera que de acuerdo al nivel de asimilación/no asimilación, dominio/no dominio del mismo por los estudiantes se pueda inferir si ellos interiorizaron o no los hábitos y habilidades necesarias.
- Debido a que la enseñanza y la evaluación están muy relacionadas entre sí, durante la realización de esta última es necesario abstenerse de llevar a cabo otra tarea de la clase, como por ejemplo: revisión de tareas que debían haber realizado los estudiantes en otros momentos; si se está haciendo una

evaluación escrita no interrumpir a los estudiantes para una evaluación oral o viceversa.

Otro tipo de evaluación, bastante frecuente en las clases de lenguas extranjeras es la temática.

Unido al hecho de que uno de los principios fundamentales de la organización del material docente en lengua extranjera es el temático-situacional este tipo de evaluación ocupa un lugar destacado. Los programas de estudios de lenguas extranjeras contemplan la evaluación del conocimiento y del dominio por parte de los estudiantes de los correspondientes hábitos y habilidades como resultado del estudio de temas incluidos en las clases, por ejemplo: "En el supermercado", "De vacaciones", "En la lavandería", etcétera.

En este tipo de evaluación el maestro observa el nivel de desarrollo de la competencia comunicativa que han alcanzado los estudiantes en uno o varios temas contenidos en el libro de texto. Esto implica el desarrollo de hábitos y habilidades comunicativas en el marco de los temas propuestos, la utilización de las estructuras gramaticales y unidades lexicales estudiadas y su aplicación práctica en condiciones de comunicación lo más cercanas posible a la realidad.

Como resumen se puede señalar que la evaluación en la enseñanza de lenguas extranjeras debe ajustarse a los objetivos parciales y finales del curso. Por ende, la organización de esta actividad debe coadyuvar a la consecución del desarrollo de capacidades, hábitos y habilidades en los cuatro aspectos de la actividad verbal.

Es importante que se deje establecido la posición que se asume en cuanto a los términos *evaluación* y *control*.

En el desarrollo de este epígrafe se han dado suficientes elementos que caracterizan a la evaluación de manera general ya que a ella, por su importancia y lugar que ocupa en el proceso de enseñanza-aprendizaje se le dedica un capítulo aparte.

Toda evaluación está íntimamente ligada a una magnitud numérica o literal que expresa su resultado, la que queda recogida oficialmente en los

documentos establecidos a tales efectos. Este resultado, en múltiples ocasiones, se toma como índice para el otorgamiento de créditos académicos.

El control es una forma de ir diagnosticando el proceso de formación de conocimientos hábitos y habilidades, así como del desarrollo de la competencia comunicativa que se viene produciendo, en los estudiantes, sin tener que esperar al resultado de una evaluación. Estos resultados no se expresan, obligatoriamente, a través de una magnitud literal o numérica.

El maestro mantiene un permanente control, sobre los progresos que van alcanzando sus estudiantes, en el uso de la lengua que estudian como un medio de comunicación y a partir de los resultados que va obteniendo encamina su trabajo docente y educativo, toma medidas oportunas, elabora estrategias de enseñanza y de aprendizaje, busca alternativas.

Durante la clase el maestro puede evaluar a un grupo de estudiantes, sin embargo mantiene un permanente control sobre la actividad que realizan todos en general, lo que le permite organizar la participación de ellos de manera tal que en ella intervengan no sólo los más aventajados, sino el grupo en su conjunto.

## ***Conclusiones***

Los objetivos de la clase tienen el carácter rector de la misma y a su vez garantizan en buena medida el mantenimiento de la motivación de los estudiantes hacia el aprendizaje de la lengua extranjera, por lo que su derivación gradual, su formulación y dirección hacia ellos es de vital importancia para garantizar el éxito de esta.

El concepto de contenido de la enseñanza no sólo lleva implícito el problema de los conocimientos, los hábitos y las habilidades, sino también los métodos de estudio y formación de convicciones que es necesario desarrollar en nuestros estudiantes.

De acuerdo con lo expresado el método de enseñanza no sólo debemos verlo como la secuencia de acciones del profesor, sino también como la secuencia de acciones de los estudiantes. Esto exige que el profesor planifique

las actividades y los razonamientos que los estudiantes deben realizar, por cuanto, el método no sólo incluye la información del docente, sino también la dirección de la actividad cognoscitiva.

La diversidad de métodos en la enseñanza hace necesario que el maestro no limite su utilización a uno de ellos, sino que los emplee en sistema, en dependencia de los objetivos y el contenido de su clase.

El sistema de evaluación permite conocer, oportunamente, los problemas del aprendizaje para que maestros y estudiantes adopten las medidas remediales que sean necesarias.

La evaluación es un proceso entre cuyas formas debe existir un adecuado equilibrio, de modo que cada una de ellas refleje su esencia y objetivos, y a la vez, como sistema, asegure la evaluación del grado de cumplimiento de los objetivos.

### **Actividades para el estudio independiente**

1. ¿Qué importancia le atribuye Ud. al plan de la clase?
2. Un profesor de lengua extranjera ha preparado su plan de clase, teniendo en cuenta todos los requerimientos necesarios a fin de garantizar la adecuada consecutividad lógica de los contenidos que imparte. No obstante, al enfrentarse al grupo, surgen determinadas dificultades que obstaculizan la asimilación por parte de este durante la ejecución de la clase lo que le obliga, en ese momento, a alterar la concepción inicial de su plan. ¿Cómo valora Ud. la actuación profesional del profesor?
3. En este tema se ha planteado que “la preparación de la clase es un elemento creador”. Argumente, desde su punto de vista, esta afirmación.
4. La categoría objetivo deviene elemento rector en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Bajo qué fundamentos se da esta afirmación.
5. ¿Bajo qué criterios deben formularse los objetivos de la clase de lengua extranjera?
6. A continuación se le presenta un grupo de objetivos, algunos de los cuales están mal formulados. A partir de lo expuesto en este tema, determine cuáles cumplen con los requisitos para su formulación.

- a) Conocer la formación de los verbos irregulares en pasado.
  - b) Reafirmar sus conocimientos sobre el uso del presente perfecto.
  - c) Describir las características externas de los personajes que aparecen en las láminas.
  - d) Valorar la actitud del personaje principal del texto leído en clase.
  - e) Identificar las palabras que se relacionan con el tema de la clase.
  - f) Realizar los ejercicios que se le orienten durante la clase.
7. Seleccione una Unidad cualquiera, de alguno de los libros de texto vigentes para la enseñanza de la lengua que imparte, y formule los objetivos de cada una de las clases previstas en la dosificación de la misma.
  8. Solicite a alguno de sus profesores o colegas de trabajo, algunos de sus planes de clase y valore si los objetivos que se han trazado para ellas se corresponden con lo estudiado por Ud. en este tema.
  9. Seleccione una clase de alguno de los libros de texto vigentes para la enseñanza de la lengua que imparte, y demuestre la presencia de los cuatro componentes del sistema de contenidos.
  10. Tomando la misma clase seleccionada para la actividad anterior, establezca la relación que se da entre sus objetivos y contenidos.
  11. De los objetivos que se dan a continuación, determine cuáles están encaminados a la formación de hábitos y cuáles al desarrollo de habilidades.
    - a) Determinar la idea fundamental del texto leído.
    - b) Redactar una carta de felicitación a un amigo.
    - c) Seleccionar las oraciones del texto que se encuentren en pasado.
    - d) Identificar el adjetivo adecuado de acuerdo al sustantivo.
    - e) Describir los elementos fundamentales que caracterizan el entorno en que se desarrolla la trama del texto.
    - f) Reproducir la canción estudiada en la clase con una adecuada pronunciación, entonación y ritmo.
  12. Determine, a partir de lo estudiado en este tema, los elementos que diferencian al método del procedimiento.



13. Investigue las causas que han determinado, que actualmente el enfoque comunicativo, aún sin llegar a tener la categoría de método, rige el proceso de enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras en muchos países.
14. Clasifique los siguientes medios de enseñanza en MUD, medios visuales, sonoros o audiovisuales.
  - a) Las maquetas.
  - b) Software educativos
  - c) Programas radiales educativos.
  - d) Los mapas.
  - e) La pizarra.
  - f) Películas de 35 mm.
  - g) Videoclases
  - h) Diapositivas.
15. De los siguientes elementos, determine cuáles son medios de enseñanza y cuáles soporte técnico.
  - a) Retrotransparencias.
  - b) Videocasetera.
  - c) Computadora.
  - d) Filminas.
  - e) Cinta magnetofónica grabada.
  - f) DVD.
  - g) Proyector de vista fija.
  - h) Microfichas.
16. Si Ud. tuviera que seleccionar los medios de enseñanza que necesita, ¿cuáles tomaría para cada una de las siguientes situaciones?
  - a) Presentar las partes de la casa.
  - b) Trabajar el grado comparativo de los adjetivos.
  - c) Consolidar en autoestudio del material lingüístico estudiado en clase.
  - d) Fijar la pronunciación de los sonidos más usados en la clase dada.
  - e) Hacer un cuadro sinóptico que resuma la clase impartida.
  - f) Hablar sobre algunas tradiciones del país cuya lengua estudian.
17. ¿Por qué se afirma que la evaluación constituye un elemento regulador del proceso de enseñanza-aprendizaje?

18. ¿Qué papel le corresponde realizar con éxito la evaluación del nivel de desarrollo de la competencia comunicativa de sus estudiantes?
19. Regularmente el tipo de evaluación que se lleva a cabo durante el proceso de enseñanza-aprendizaje de una lengua extranjera es la sistemática. De acuerdo con su criterio, ¿a qué se debe ello?

## Bibliografía

Acosta Padrón, R., S. J. Rivera Pérez, J. E. Pérez García y otros: *A. Communicative Language Teaching*, Sumptibus Publication, Newcastle, New South Wales, Australia, 1997.

Addine Fdez., F., O. Ginoris Quesada, C. Armas Sixto y otros: *Didáctica y Optimización del Proceso de Enseñanza-Aprendizaj*, IPLAC, La Habana, 1998.

Álvarez de Zayas, Carlos M.: *La Escuela en la Vida*, Sucre, Bolivia, 1994.

\_\_\_\_\_ : *Hacia una escuela de excelencia*, Ed. Academia, La Habana, 1996.

Álvarez de Zayas, R. M.: *Hacia un curriculum integral y diferenciado*, Ed. Academia, La Habana, 1997.

Castellanos Simons, D., B. Castellanos Simons, M. Llivina Lavigne y otros: "Hacia una concepción de aprendizaje desarrollador", Colección Proyectos, I.S.P.E.J.V. La Habana, 2001.

Danilov, M. A. y M. N. Skatkin: *Didáctica de la Escuela Media*, Ed. Pueblo y Educación, La Habana, 1985.

González Castro, V.: *Teoría y práctica de los medios de enseñanza*, Ed. Pueblo y Educación, La Habana, 1986.

González Rey, F.: "Los valores y su significación en el desarrollo de la personalidad," en revista *Tema, Cultura Ideológica y Sociedad*, No. 15, Julio-Septiembre.

Martínez Llantada, M.: *Calidad Educacional, actividad Pedagógica y Creatividad*, Ed. Academia, La Habana, 1998.

MINED: VIII Seminario Nacional para Educadores Primera Parte. Curso Escolar 2007-2008, Ed. Pueblo y Educación, La Habana, 2007.

Ur, Penny: *A Course in Language Teaching*, Sixth printing, Ed. Cambridge University Press, Great Britain, 2000.

Richards, Platt y Weber: *A Dictionary of Applied Linguistics*, London, 1985.

Santos Palma, E. M.: *Aproximación a una didáctica desde el enfoque histórico-cultura*, IPLAC. Educación Cubana. La Habana, 2005.

Vigó Mitjnas, A. L. y I. Rodríguez Leyva: "Breve reseña acerca de los métodos y enfoques contemporáneos del aprendizaje de lenguas extranjeras. Ilustrados. com. htm," 2005.

Wallace, M. J.: *Training Foreign Language Teachers. A reflective approach*, Fifth printing, Cambridge University Press, Great Britain, 1995.

### **TEMA 3: La clase de lengua extranjera**

#### ***Introducción:***

La clase, como forma fundamental de organización de la enseñanza ha sido abordada por diferentes autores tanto desde el punto de vista didáctico como pedagógico, argumentando en cada uno de los casos sus bases y fundamentos teórico-prácticos.

La clase de lengua extranjera no puede verse totalmente ajena a estos elementos que desde el punto de vista teórico la fundamentan sino que, paralelamente a las características comunes que desde ambos puntos de vista tiene con relación a la clase de otras materias, ella tiene sus propias características, dadas por las especificidades que le son inherentes al desarrollarse en un sistema lingüístico diferentes al de la lengua materna de los estudiantes.

Una de las cosas que debe tener claro el maestro antes de acometer el planeamiento de su clase, es su tipología de acuerdo a los objetivos que se ha trazado. En la literatura especializada se pueden encontrar diferentes criterios acerca de la tipología de la clase de lengua extranjera que la van ubicando desde su estructuración a partir solamente del nivel o plano de la lengua que va a enseñar (fonético, gramatical o léxico) hasta proponer clases solamente en dependencia del tipo de habilidad que quiera desarrollar (expresión oral, expresión escrita, comprensión auditiva o lectura). De ello se desprende una amplia serie de diferentes tipos de clase.

Por otra parte el estudio y definición de los diferentes componentes o etapas de la clase han sido vistos por diferentes autores desde distintos ángulos a partir de la concepción metodológica y didáctica que cada uno de ellos tiene.

## **Desarrollo**

La clase reviste tal importancia, que de la calidad de su concepción y conducción en gran medida depende el resultado final del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Cada clase debe convertirse en una obra creadora del maestro, debe responder a determinados requisitos didácticos y pedagógicos, debe además ser una vía para la transmisión de la cultura que la lengua en sí misma aporta.

Es necesario subrayar que, a partir del carácter sistémico del proceso de enseñanza-aprendizaje, una clase por sí sola no constituye el único elemento que provee a los estudiantes de los conocimientos y tareas lingüístico-comunicativas que les permitan usar la lengua extranjera que estudian como medio de comunicación. Cada clase es un elemento de un sistema por lo que interactúa con las clases precedentes y las que le continúan en el ascenso en espiral del desarrollo de la competencia comunicativa.

### **3.1 La clase de lengua extranjera. Su definición y requisitos**

La clase constituye la forma más común y tradicional de organización del proceso docente-educativo. Esta es considerada como la célula del proceso de enseñanza-aprendizaje; en la clase se presentan, íntimamente relacionados, todos los elementos de la enseñanza. A. A. Burdani, citado por Danilov y Skatkin, (1985:233), plantea que la clase se define como la forma organizativa mediante la cual el maestro, en el transcurso de un periodo de tiempo rigurosamente establecido y en un lugar acondicionado especialmente para este fin, dirige la actividad cognoscitiva de un grupo constante de estudiantes, teniendo en cuenta las particularidades de cada uno de ellos, utilizando tipos, medios y métodos de trabajo que crean las condiciones propicias para que todos los estudiantes dominen los fundamentos de lo estudiado directamente durante el proceso de enseñanza, así como también para la educación y el desarrollo de la capacidad cognoscitiva de los estudiantes.

De esta definición, desde el punto de vista de la didáctica general, se destacan algunos elementos que tienen carácter imprescindible.

Es evidente que toda clase está determinada en el tiempo por aquel espacio que a cada una de ellas se les asigna en el horario docente de la escuela y que tiene que ser respetado por cada maestro. Esto implica que al planificar su clase el maestro tiene que ajustar su plan de actividades al tiempo que se le ha asignado, por lo que tiene que comenzarla en el momento preciso y concluirla de forma puntual, sin ir en detrimento del tiempo que le corresponde a otro maestro.

Toda clase se lleva a cabo dentro de un espacio o lugar que previamente se ha determinado para su desarrollo y que comúnmente es el aula de clase, pero que además puede ser el laboratorio, el taller, la biblioteca o en algún lugar específico al aire libre previamente determinado por las propias condiciones o características del sistema de contenidos a desarrollar. Obviamente que este espacio tiene determinadas condiciones que responden a los requerimientos de la higiene escolar referidos a la iluminación, ventilación, distribución del mobiliario escolar, etcétera.

Todo grupo escolar se caracteriza por tener una composición estable. Los integrantes de este siempre son los mismos de manera general, independientemente del movimiento de estudiantes provocado por los nuevos estudiantes que se incorporan por diferentes causas, o lo que por razones múltiples causan baja de este.

La clase, a partir de esta definición, cumple con un requisito muy importante y es que independientemente de su dirección colectiva, tiene que tomar en cuenta la individualidad de los integrantes del grupo donde ella se lleva a cabo. Ello responde al principio de la atención a las diferencias individuales, diferencias que no son solamente desde el punto de vista del desarrollo académico, sino también en el orden pedagógico.

Es precisamente en la clase, donde se valida lo adecuado o no de la aplicación de los métodos y procedimientos, que el maestro haya seleccionado para llevar a sus estudiantes los diferentes componentes del sistema de contenidos que debe desarrollar en ella.

Por otra parte es en la clase, como parte fundamental del proceso de enseñanza-aprendizaje, donde se pone de manifiesto de forma concreta los elementos que caracterizan a este desde el punto de vista psicológico (lo cognitivo-afectivo) y pedagógico (lo instructivo y lo educativo).

Es en la clase donde interactúan de manera sistémica todos los elementos del proceso de enseñanza-aprendizaje. En la concepción cubana, este proceso conforma una unidad que tiene como propósito esencial contribuir a la formación integral de la personalidad del estudiante partiendo de que los presupuestos teóricos que sustentan esa concepción conciben la interacción en el mismo de la instrucción y la educación, como dos factores indisolublemente ligados, por cuanto concebimos al maestro no solamente como el profesional que va al aula a impartir un determinado sistema de conocimientos, del que es necesario que el estudiante se apropie sino, además y no menos importante, como formador de sus estudiantes. Estos criterios se apoyan en lo planteado al respecto por la Dr. C. F. Addine cuando afirma que: “El proceso de enseñanza-aprendizaje es la integración de lo instructivo y lo educativo.”<sup>1</sup>

Los maestros, a partir de la concepción cubana, no podemos vernos separados de nuestra condición de educadores en su más amplio sentido, con nuestro accionar pedagógico contribuimos, junto a la familia y la comunidad, a formar a nuestros estudiantes en un sistema de valores que los lleve a un comportamiento social consecuente con los principios y normas que rigen en la sociedad donde viven. Hemos considerado necesario hacer estas aclaraciones de carácter pedagógico que le son totalmente inherentes a la clase de lengua extranjera, y no menos al maestro que la imparte y que, de alguna manera, deben estar presentes en cualquier definición que de ella se haga.

Antes de exponer algunas ideas alrededor del tema que analizamos, es menester tomar en cuenta, algunos criterios de especialistas en la enseñanza de lenguas extranjeras acerca de lo que ellos consideran que es la clase. Claramente que solamente hemos tomado, a manera de ejemplo, una muestra.

---

<sup>1</sup> F. Advine Fernández: *Didáctica y optimización del proceso de enseñanza-aprendizaje*, p. 18.

Según Penny Ur, “las clases pueden variar de tema, espacio, hora, atmósfera, metodología y material docente en diferentes lugares; pero todas esencialmente están centradas en el aprendizaje como su principal objetivo. Estos objetivos involucran a maestros y estudiantes.[...]”<sup>2</sup>

La citada autora, siendo una especialista en la enseñanza de lengua extranjera, hace una generalización de la clase de tal manera que poco o nada deja en claro en cuanto a la clase de lengua extranjera en particular, máxime cuando la inserta en una obra dedicada a la enseñanza de lengua lo que requiere un mayor nivel de concreción a partir del contexto específico en que la inscribe.

Por su parte J. C. Richards y Ch. Lockhart señalan:

Las clases son un acontecimiento bastante fácil de reconocer. Estas ocupan un lugar en un escenario particular (por ejemplo el aula, la escuela), ellas, normalmente involucran dos tipos de participantes (el maestro y el estudiante) y constan de un reconocido tipo de actividades (el maestro da la clase frente a sus estudiantes, formula preguntas y llama a sus estudiantes a responderlas).<sup>3</sup>

Como puede observarse en la mencionada definición los elementos que aportan los autores son bastante simplistas, a nuestro criterio, van al elemento espacial con una muy limitada mención a los componentes personales del proceso de enseñanza-aprendizaje (maestro y estudiante) y no menos aún las actividades que entre ambos realizan.

En la clase se establecen nexos comunicativos entre el maestro y los estudiantes a escala personal los que se ponen de manifiesto, entre otras, a partir de la interrelación que se establece entre ellos en la dinámica del propio proceso de enseñanza-aprendizaje de la lengua extranjera. Estos nexos se manifiestan a través del establecimiento de diálogos, relatos, narraciones, ejercicios interactivos, etc., que posibilitan al maestro controlar, de manera efectiva, la actividad planteada y aplicar los métodos y procedimientos adecuados que garantizan su éxito, desde el punto de vista lingüístico-

---

<sup>2</sup> P. Ur: *A course in language teaching*, p. 213.

<sup>3</sup> J. C. Richard y Ch. Lockhart: *Reflective Teaching in Second language classrooms*, p. 113.



comunicativo y, además, el efecto educativo que debe causar en los estudiantes.

Por las razones expuestas en el párrafo anterior, la doble tarea de la clase de lengua extranjera es el dominio de la lengua como medio de comunicación y la educación de los estudiantes a través de los medios de la lengua que estudia y se resuelve, a nuestro criterio, sobre la base del enfoque funcional, o sea, tomando en consideración las funciones de la lengua como sistema lingüístico que proporciona la comunicación entre las personas, para la formación, formulación y transmisión de ideas. Una significación fundamental en este plano lo tiene la relación de la enseñanza con el estudio de la cultura del país cuya lengua se estudia, por cuanto hay giros, frases, palabras, combinación de palabras que trascienden su significado desde el punto de vista semántico, por tanto son portadoras de información cultural, muy particulares del país o países donde se habla la lengua que se estudia. Esto propicia, a su vez, la comparación con la cultura nacional lo que contribuye a consolidar conocimientos sobre ella y a afianzar la identidad nacional.

La enseñanza comunicativa de una lengua extranjera, bajo el enfoque funcional, define también los medios de presentación de los elementos de la lengua. En el intercambio vivo de ideas y teniendo en cuenta una determinada intención, se busca la forma adecuada para su expresión o sea, ir en busca de la palabra, de la combinación de palabras y de oraciones necesarias a partir de su contenido y significación hacia su forma de expresión. La representación del material lingüístico durante la enseñanza de la comunicación debe, cuando menos, imitar esa búsqueda.

Este enfoque se dirige a la delimitación de las esferas fundamentales de la comunicación, tipos de habla, que se reflejan en determinadas intenciones del discurso, acciones y textos. Este se manifiesta en que la selección de los elementos lingüísticos y la consecutividad de su aprendizaje no expresa su lugar en el sistema de la lengua sino que, su selección y agrupación se define por la importancia que tengan para el establecimiento de la comunicación, en el marco de los temas y situaciones escogidas, y por el nivel de dificultad y complejidad de la transmisión de las ideas.

A partir de este enfoque la clase de lengua extranjera debe conceder una gran importancia a la actividad del estudiante para que forme y desarrolle todas sus potencialidades por medio del proceso de su propia actuación bajo la dirección acertada del maestro.

La aplicación de este enfoque en la clase de lengua extranjera debe propiciar el desarrollo de un aprendizaje desarrollador en los estudiantes. “Un aprendizaje desarrollador es aquel que garantiza en el individuo la apropiación activa y creadora de la cultura, propiciando el desarrollo de su autoperfeccionamiento constante, de su autonomía y autodeterminación, en íntima conexión con los necesarios procesos de socialización, compromiso y responsabilidad social”.<sup>4</sup>

Según los autores mencionados en la cita anterior existen tres criterios básicos para considerar un aprendizaje desarrollador:

- a) Promover el desarrollo *integral* de la personalidad del educando, es decir, activar la apropiación de conocimientos, destrezas y capacidades intelectuales en estrecha armonía con la formación de sentimientos, motivaciones, cualidades, valores, convicciones e ideales. En otras palabras, tendría que garantizar la unidad y equilibrio de lo cognitivo y lo afectivo-valorativo en el desarrollo y crecimiento personal de los aprendices.
- b) Potenciar el tránsito progresivo de la dependencia a la *independencia* y a la *autorregulación*, así como el desarrollo en el sujeto de la capacidad de conocer, controlar y transformar creadoramente su propia persona y su medio.
- c) Desarrollar la capacidad para realizar aprendizajes a lo largo de la vida, a partir del dominio de las habilidades y estrategias para *aprender a aprender*, y de la necesidad de una *autoeducación* constante.

Un elemento de vital importancia para lograr que la clase de lengua extranjera sea verdaderamente desarrolladora es, que en ella se produzca un aprendizaje realmente significativo, y su significación depende del nivel de

---

<sup>4</sup> D. Castellanos, B. Castellanos y M. Llivina y otros: *Hacia una concepción de aprendizaje desarrollador*, p. 43.

relación que este tenga con las situaciones comunicativas, a través de las cuales los estudiantes forman hábitos y desarrollan habilidades comunicativas, con la realidad social que rodea a los estudiantes cuando el aprendizaje interactúa con el contexto social.

Hasta aquí se han abordado algunos criterios sobre la definición de la clase de lengua extranjera, así como la concepción que asumimos acerca del aprendizaje desarrollador desde la óptica de la didáctica general y la pedagogía cubanas.

Las definiciones anteriores, teniendo en cuenta las posiciones asumidas por sus autores, no contemplan el enfoque comunicativo ni el desarrollo de la competencia comunicativa. Además no dejan claro el papel del maestro y de los estudiantes en la clase de lengua extranjera. Por estas razones es que el autor, de este libro define la clase de lengua extranjera, como la forma de organización externa del proceso de enseñanza-aprendizaje que de manera creativa, dinámica, sistémica e interactiva concibe, planifica y conduce el maestro para facilitar el desarrollo de la competencia comunicativa de los estudiantes, quienes tienen el papel protagónico en la misma, a través de la práctica sistemática en contextos situacionales directamente vinculados a la realidad en la que ellos se desenvuelven como parte de su experiencia personal.

En la definición que se plantea se deja explícita la actividad creadora del maestro a la hora de planificar las actividades a desarrollar por sus estudiantes. Se puede observar, además, la consideración de una práctica sistemática de la lengua que estudian con el fin de alcanzar el desarrollo de la competencia comunicativa.

Por otra parte se reconoce el papel protagónico de los estudiantes en todo el desarrollo de la clase y ubica al maestro como el organizador, controlador y guía de la clase, quien tiene la responsabilidad de propiciar una abundante práctica comunicativa a través de situaciones comunicativas vinculadas con la realidad que viven los estudiantes, lo que se identifica como la contextualización del proceso pedagógico. Esta misma situación hace que el estudio de la lengua extranjera adquiera una mayor significación para los

estudiantes, haciendo el proceso de enseñanza-aprendizaje mucho más desarrollador.

Finalmente se reconoce que el fin de la enseñanza de una lengua extranjera es el desarrollo de la competencia comunicativa.

Para que lo expuesto se cumpla a cabalidad es que este autor considera que la clase de lengua extranjera debe cumplir los siguientes requisitos para garantizar su efectividad:

- Adecuar su tipología a los objetivos comunicativos propuestos y el nivel de desarrollo de hábitos y habilidades en que se encuentren los estudiantes.
- Seleccionar métodos, procedimientos y estrategias de enseñanza y aprendizaje propios de las particularidades didáctico-metodológicas de este tipo de enseñanza que conlleven a la participación activa, consciente y dinámica de los estudiantes en la clase.
- Propiciar un aprendizaje desarrollador e interactivo que permita a los estudiantes la construcción del conocimiento y la apropiación de la cultura de que es portadora la lengua que se aprende y la consolidación de la cultura nacional.
- Dar atención individualizada a cada estudiante dentro y fuera de la propia clase a fin de garantizar su ascenso progresivo y en espiral a niveles superiores de dominio práctico de la lengua extranjera que estudian.
- Influir en la educación en valores de los estudiantes a partir de los elementos lingüísticos y socioculturales de la propia lengua en contraste con la realidad que viven.
- Incentivar permanentemente la motivación de los estudiantes por el aprendizaje de la lengua extranjera que estudian, utilizando diferentes vías.
- Garantizar el papel del maestro como facilitador, guía y controlador del sistema de tareas docentes a llevar a cabo en general, por lo que no debe aumentar su participación en el desarrollo de la clase en detrimento de la de los estudiantes.
- Garantizar el papel protagónico de los estudiantes en la ejecución de cada una de las tareas que se lleven a cabo, convirtiéndolo en el elemento principal del acto educativo y comunicativo.

- Proponer a los estudiantes un sistema de ejercicios que se caracterice por:
  - Facilitar variadas tareas comunicativas en contextos situacionales, que propicien el desarrollo de la competencia comunicativa, a través de la integración armónica de los componentes que la integran y las cuatro habilidades (expresión oral, expresión escrita, comprensión auditiva y comprensión lectora).
  - Combinar adecuadamente las actividades de trabajo independiente, tanto individual como grupal de los estudiantes, dentro o fuera de la clase, a fin de garantizar el mayor tiempo posible de reencuentro de estos con la lengua que estudian.
  - Propiciar y estimular el desarrollo de las relaciones maestro-estudiante, estudiante-estudiante, estudiante-grupo, estudiante-materiales docentes a partir de su constante interacción.
  - Orientar tareas extradocentes de carácter investigativo, que impliquen la búsqueda de información sociocultural complementaria con el objetivo de ampliar sus conocimientos sobre la lengua que estudian.

Es necesario que el maestro de lengua extranjera tome en cuenta que la aplicación de la definición aportada, así como de los requisitos expresados, no se ponen de manifiesto solamente en el desarrollo de determinados tipos de clase sino en todas en general a partir de la concepción sistémica del proceso de enseñanza-aprendizaje. Esto implica que cada clase es un eslabón de una cadena de clases que interactúan entre sí en sistema por lo que, los cambios que se van operando en la actividad verbal de los estudiantes, así como los que tienen lugar en la formación de sus convicciones no se producen de manera instantánea, sino que son el resultado continuo del trabajo del maestro.

Por esta razón cuando el maestro se prepara para el desarrollo de sus clases es necesario que no olvide, que cada clase, no es más que un elemento dentro del complejo proceso de la enseñanza. Una clase aislada, por correcto que sea su desarrollo, no garantiza el aprendizaje ni favorece el crecimiento espiritual de los estudiantes.

Para que ello se logre es preciso que cada clase se vea como parte de sistemas mayores: la unidad, el curso, el resto de las clases de las demás

asignaturas y sólo cuando la clase de lengua extranjera articula correctamente con las anteriores y posteriores es que se puede aspirar a garantizar un adecuado desarrollo de la competencia comunicativa y, a su vez, contribuir eficazmente a la educación de los estudiantes.

### **3.2 La dirección lingüístico-comunicativa y didáctica de la clase de lengua extranjera**

El propio desarrollo del epígrafe anterior nos lleva a plantear que la clase de lengua extranjera tiene entre sus características una evidente dirección lingüístico-comunicativa y didáctica. Ello se evidencia en el proceso de enseñanza-aprendizaje de una lengua dada, en que el estudiante tiene que apropiarse de los elementos que integran su sistema lingüístico (semántico, sintáctico, fonológico, etc.) dentro de una adecuada estructura didáctica que propicie la integración de todo el sistema de la lengua que estudia en el acto de la comunicación.

La dirección lingüístico-comunicativa de la clase de lengua extranjera obliga a los maestros a llevar a sus estudiantes cada elemento de la lengua a partir de su función en la cadena hablada y la relación de estos en cada una de las clases. Al concebir la clase como un sistema en las que cada una de ellas se relacionan entre sí como un todo, el maestro prevé cuáles son las dificultades de carácter léxico, y gramatical para su erradicación, la preparación de sus estudiantes hacia la activación e inserción en actividades de carácter productivo de la actividad verbal. De igual manera, el maestro de lengua extranjera debe estructurar su clase de manera que se dirija al desarrollo de la competencia comunicativa.

En el desarrollo de la actividad verbal del estudiante se diferencian dos elementos que la integran: la lengua, como medio de formación y formulación de ideas; y el habla como procedimiento para la formación y formulación de ideas. El estudio de la lengua facilita su inserción en el habla ya que ambas se presuponen en el proceso de enseñanza-aprendizaje de una lengua extranjera.

La adquisición de conocimientos, la formación de hábitos y desarrollo de habilidades lingüístico-comunicativas, están limitadas por la ubicación de la clase de lengua extranjera en la estructuración del plan de estudio y la asignación del tiempo docente destinada a ella.

Por otra parte es necesario tomar en cuenta que las relaciones comunicativas con la familia, amistades, compañeros de estudio o trabajo se realizan, mayoritariamente fuera del medio lingüístico y por consiguiente, no constituye un elemento que contribuya al desarrollo de hábitos y habilidades lingüísticas y comunicativas en la lengua extranjera. Por otra parte no siempre el uso de la lengua extranjera está relacionado con exigencias de tipo laboral o social.

Además hay que considerar, que en ocasiones, los conceptos e instrucciones de carácter lingüístico que se dan en el desarrollo de la clase, se hace necesario llevarlos a los estudiantes, a través de la propia lengua materna dado el insuficiente nivel de dominio alcanzado en la lengua extranjera que estudian.

De todos es conocida la estrecha relación que existe entre la lingüística y la didáctica de la enseñanza de lenguas extranjeras. Por tal motivo al maestro de cualquier lengua extranjera no le es suficiente el tener un amplio dominio de la lengua que enseña tanto desde el punto de vista funcional como estructural, sino que además, necesita saber cómo impartirla, cómo combinar lo lingüístico y lo comunicativo a través de la concepción didáctica de su clase, de manera tal que se revele en ella la presencia del enfoque comunicativo y su sistema de ejercicios conlleve al desarrollo de la competencia comunicativa de sus estudiantes.

La dirección didáctica de la clase de lengua extranjera se concreta en la correcta estructuración de cada una de las etapas que la componen (la introducción, el desarrollo y las conclusiones) en dependencia del tipo de clase que se desarrolle atendiendo al ciclo de aprendizaje que asumimos en Cuba (presentación del nuevo material lingüístico, práctica controlada, práctica semicontrolada, aplicación, consolidación y lectura), entendiendo por ciclo de aprendizaje la secuencia de etapas sistémicamente organizadas, que se siguen para lograr que los estudiantes se apropien de conocimientos

lingüísticos y los transformen gradualmente en habilidad para el uso en la comunicación libre y espontánea. (Font, S., 2006) Estas etapas deben responder a los objetivos planteados en la clase.

Como ya se planteó al inicio de este trabajo, desde el punto de vista didáctico las clases de lenguas extranjeras se diferencian del resto de otras asignaturas, además de los elementos planteados en esa oportunidad, en que en ellas se forman hábitos y se desarrollan habilidades de carácter lingüístico-comunicativas.

A partir de lo expresado se infiere que el maestro de lengua extranjera al concebir su clase tiene que definir correctamente sus objetivos, y en correspondencia con ellos organizar todas las actividades a desarrollar por parte de los estudiantes de manera que estas posibiliten en ellos la formación de determinados hábitos y habilidades .y su inserción en la comunicación a través del sistema de tareas comunicativas que prevea desarrollar con sus estudiantes, insertadas en situaciones comunicativas lo más cercanas posible a la comunicación real.

La dirección didáctica de la clase de lengua extranjera también se expresa en la lógica de su estructura, la que no es estática sino que varía, cambia en dependencia de su tipología, de los objetivos que el maestro se ha trazado en ella, de las necesidades comunicativas de sus estudiantes.

No obstante lo expresado en el párrafo anterior hay elementos o componentes de la clase que se convierten en invariantes estructurales de ella, por ejemplo: es importante el desarrollo en todo momento de una adecuada atmósfera comunicativa que incentive a los estudiantes a insertarse de manera voluntaria, espontánea en las situaciones de comunicación que propone el maestro, que los estudiantes vean que en cada clase se produce algo nuevo lo que evita la rutina, llevar constantemente al ánimo de los estudiantes el aspecto funcional de los elementos lingüísticos que aprenden, la correcta organización de la ejercitación donde exista un sistema de ejercicios en el que primen los ejercicios de habla y la permanente evaluación de la formación de hábitos a través del desarrollo de las habilidades alcanzado por los estudiantes.



El contenido didáctico de la clase está determinado por su dirección comunicativa. En este sentido es importante tener en cuenta que no se está hablando en este momento del contenido lingüístico, sino de aquellos elementos que proporcionan que el proceso de enseñanza-aprendizaje de la lengua extranjera se desarrolle en condiciones cada vez más cercanas a la comunicación real. En tal sentido es importante señalar, que el carácter situacional de la enseñanza es el que estimula la actividad verbal de los estudiantes y a su vez contribuye a la concientización de la lengua como medio de comunicación. Cada acto de comunicación en la vida real se desarrolla en determinadas situaciones y bajo determinadas condiciones en las que se ponen de manifiesto elementos tanto de carácter lingüístico como extralingüístico.

La dirección didáctica de la clase de lengua extranjera debe tomar muy en cuenta las relaciones que se establecen entre los componentes personales del proceso de enseñanza-aprendizaje, el maestro y los estudiantes. La permanente interrelación entre ellos, asumiendo cada quien el papel que le corresponde en cada momento de la clase, permite que el maestro actúe no como realizador de las tareas docentes propuestas, sino como conductor, facilitador, creador, controlador y guía de tareas y acciones docentes que lleven al desarrollo en los estudiantes tanto de los elementos cognitivos como afectivos.

A tenor de lo expresado en los párrafos anteriores, creemos oportuno citar al Dr. C. Rodolfo Acosta (2005:22-23) quien señala un conjunto de implicaciones didácticas que, según su opinión, constituyen las bases de una enseñanza de lenguas extranjeras interactiva. Esas implicaciones son:

- La comunicación y el aprendizaje son procesos de interacción social históricos, cognitivos, reflexivos, dinámicos, activos y complejos que ocurren siempre en contexto.
- El lenguaje y el pensamiento forman una unidad indisoluble. La lengua es el medio para formar y formular el pensamiento.
- El aprendizaje ocurre mediante la solución de tareas relacionadas con la vida.

- El aprendizaje de la lengua abarca dimensiones de forma, significado y uso en contexto.
- El individuo construye el conocimiento mediante la práctica social y su actividad consciente durante su intercambio con el mundo (incluye otros sujetos).
- La comunicación se aprende mediante los procesos de comprensión, análisis y construcción de textos.
- Las habilidades y estrategias se integran en el proceso de comunicación y aprendizaje.
- Las habilidades se desarrollan mediante su realización, es decir, se aprende a leer, leyendo; a escribir, escribiendo; a hablar, hablando y a escuchar, escuchando.
- La comunicación y el aprendizaje ocurren ambos en el marco de la cultura y la sociedad que impone necesidades a los estudiantes.
- Se aprende mediante los procesos de información de entrada (*input*), internalización y acomodamiento (*intake*), e información de salida (*output*).
- Los nuevos esquemas de conocimiento se forman sobre la base de los esquemas ya establecidos en el cerebro (aprendizaje significativo).

El reconocimiento de la lengua como resultado del desarrollo histórico-social pone de manifiesto la función social del lenguaje como medio de comunicación entre los seres humanos y, por ende, todo el accionar pedagógico y didáctico del maestro debe estar proyectado hacia el desarrollo de la competencia comunicativa de los estudiantes, a fin de que puedan comunicarse en diferentes contextos. La misma implicación social del lenguaje hace que este se vea íntimamente relacionado con los elementos de la cultura de que es portadora. La lengua constituye la expresión, de forma oral o escrita, de la identidad de cualquier pueblo.

La lengua constituye en sí misma un todo, por lo que no debe concebirse la estructuración didáctica de la clase de lengua extranjera a partir de la formación de hábitos (léxicos, gramaticales o fonéticos) o del desarrollo de las habilidades (expresión oral, expresión escrita, comprensión auditiva o

comprensión lectora) de forma aislada, sino de manera combinada donde los hábitos sean formados a través del desarrollo de las habilidades comunicativas.

### **3.3 Diferentes tipos de clase**

La tipología de la clase se inserta en uno de los componentes didácticos que integran el sistema de enseñanza-aprendizaje: las formas de organización de la enseñanza.

La forma es el componente del proceso, que expresa la configuración externa del mismo como consecuencia de la relación entre el proceso como totalidad y su ubicación espacio-temporal durante su ejecución, a partir de los recursos humanos y materiales que se posea; la forma es la estructura externa del proceso, que adquiere como resultado de su organización para alcanzar el objetivo. (Álvarez de Zayas, C., 1994:33)

Partiendo del principio de la comunicabilidad y su significado en la enseñanza de lenguas extranjeras, así como la dirección práctica de los objetivos de esta enseñanza, en la etapa inicial fundamentalmente no deben existir clases puramente de fonética, de léxico, de gramática, de audición, de escritura de expresión oral, de verificación o control, etcétera. Son válidos, desde la óptica de este enfoque, los criterios de varios autores citados por el Dr. R. Acosta Padrón (2005:11-12) los que coinciden en plantear que la lengua es un todo y cualquier intento de fragmentarla en partes, ya sea en patrones gramaticales, lista de vocabulario, o familias fónicas, la destruye y subrayan que si la lengua no se mantiene como un todo, ya entonces no es lengua.

En este tema se presentan las concepciones teóricas que sostienen la tipología de clases de lenguas extranjeras que se asume en estrecha correspondencia con el ciclo de aprendizaje.

A partir de lo planteado dentro del ciclo de aprendizaje se pueden distinguir clases de presentación del nuevo contenido, de práctica controlada, práctica semicontrolada, aplicación, las clases de recapitulación o consolidación y las de lectura.

En cada uno de estos tipos de clase no se trabajan los planos o niveles de la lengua, ni las habilidades comunicativas de manera independiente, sino combinada en una estrecha relación comunicativa. No obstante es bueno aclarar, en cuanto a las habilidades comunicativas, que en dependencia de los objetivos del curso en cuestión, puede haber primacía en el desarrollo de alguna o algunas de ellas, lo que no implica que no sean trabajadas las restantes.

*La clase de presentación* tiene como fin iniciar el trabajo con las funciones comunicativas que serán objeto de estudio durante el ciclo de aprendizaje y, consecuentemente con ello, con las nuevas palabras o estructuras gramaticales, de forma dosificada y asequible, de manera tal que los estudiantes logren la más rápida y correcta comprensión de estas, para su inmediata inserción en situaciones de comunicación.

En este tipo de clase el maestro desarrolla un sistema de trabajo que toma en cuenta los factores psicológicos y didáctico-metodológicos que en ella intervienen.

Desde el punto de vista psicológico, en este tipo de clase, la sensopercepción tiene una función muy importante por cuanto “es el reflejo del objeto en una completa integración de sus distintas cualidades como resultado de la estimulación sobre nuestros órganos receptores, es decir, el reflejo del objeto en forma de imagen concreta e inmediata”.<sup>5</sup> En el caso de la enseñanza de lenguas extranjeras ese objeto lo constituye la o las funciones comunicativas que se va o van a estudiar y el nuevo material lingüístico que facilita el desarrollo y aplicación de la misma en actos de comunicación libre y espontánea.

A partir del canal sensorial predominante estas pueden ser visuales (cuando se presenta el contenido a través de láminas, objetos, secuencias de video, tiras fílmicas, etc.), auditivas (cuando se utiliza la voz del maestro o cinta magnetofónica), táctil (cuando el estudiante toma en sus manos el objeto para definir sus cualidades externas). De la misma manera en el momento de la sensopercepción pueden intervenir más de un órgano receptor como por

---

<sup>5</sup> V. González, D. Castellanos, M. P. Córdova y otros: *Psicología para educadores*, p. 45.

ejemplo, durante la presentación de un filme con fines docentes donde se combina imagen y sonido. En este caso las sensaciones se perciben a través del canal visual y el canal auditivo simultáneamente.

Otros factores de carácter psicológico que tienen lugar en este tipo de clase, fundamentalmente, lo son la observación, el análisis, la síntesis y la comparación, entre otros. Ellos conducen al desarrollo del conocimiento racional como forma superior y más compleja del conocimiento humano. A través de este es que los estudiantes pueden llegar a formular conceptos, establecer categorías, juicios, todo lo cual contribuye a hacer más sólido el proceso de asimilación en la lengua extranjera y el pensamiento lógico, lo que evidentemente le ayudará a lograr una comunicación en la misma mucho más coherente y fluida.

Desde el punto de vista didáctico en la clase de presentación el principio del carácter científico de la enseñanza se aplica en la medida en que el maestro tome en consideración y aplique consecuentemente aquellos procedimientos que posibiliten la más rápida asimilación por parte de los estudiantes del sistema de contenidos a trabajar en la clase y su inmediata inserción en actividades comunicativas, que ya desde este momento se inician. En este tipo de clase, como en cualquier otra, el estudiante deviene actor principal del acto comunicativo y el maestro ha de facilitar su activa participación en todas y cada una de las tareas que le oriente.

Por otra parte la asimilación del conocimiento lingüístico y su inmediata aplicación en actividades comunicativas, va recorriendo un camino en el que cada una de las etapas del ciclo de aprendizaje no se lleva a cabo independiente la una de la otra, sino en estrecha interrelación dialéctica y didáctica, proporcionando el desarrollo de la competencia comunicativa de los estudiantes en forma de espiral. Esto quiere decir, que dentro de cada una de las etapas del ciclo se van desarrollando actividades que preparan, de manera sistémica, a los estudiantes para la siguiente etapa, lo que tiene su reflejo en los diferentes tipos de clase que se asumen.

Un ejemplo de ello es el hecho de que en la clase de presentación del nuevo material lingüístico las actividades que desarrolla el maestro no se quedan a nivel de presentación simplemente, sino que inmediatamente se

inicia la realización de una serie de actividades de práctica controlada en las que ya se ubica a los estudiantes en situaciones de comunicación acordes a este estadio de desarrollo.

Las clases de fijación y aplicación del nuevo material lingüístico se insertan en la etapa de la ejercitación en la lengua extranjera.

De todos es conocido que la asimilación del conocimiento constituye un proceso que recorre varios estadios de desarrollo, cada uno cualitativamente superior al otro. Estos son: reconocimiento, reproducción, aplicación y creación.

En la concepción que se asume en cuanto a la tipología de la clase, la ejercitación se ve en dos vertientes o etapas: la fijación y la aplicación. En esta primera parte se abordará solamente sus características más generales, por cuanto al abordar los componentes de la clase se brindará una explicación mucho más detallada y ejemplificada.

*La fijación* se corresponde con la etapa de la ejercitación precomunicativa y ejercitación comunicativa. En ella se produce la utilización inmediata del material lingüístico que se presentó. En cuanto a su contenido este es el momento de la actividad que presupone el movimiento del nivel consciente al nivel de utilización automática en el habla de los elementos lingüísticos estudiados. En este sentido la práctica se desarrolla de manera controlada y semicontrolada.

Por práctica controlada se entiende aquella que transcurre a nivel de reconocimiento y reproducción bajo la constante supervisión y control de maestro (ejercitación precomunicativa). En ella se produce la inmediata utilización del material lingüístico que se presentó.

El objetivo de este tipo de clase es ofrecer a los estudiantes la oportunidad de reproducir inmediatamente lo aprendido.

Su característica fundamental es el énfasis en la forma (práctica intensiva de los componentes lingüísticos de la función comunicativa) mediante actividades cuidadosamente controladas y la corrección sistemática de errores sin interrumpir el acto comunicativo de los estudiantes.

En la práctica semicontrolada (ejercitación comunicativa) la actividad de los estudiantes transcurre, fundamentalmente, por la vía de la reproducción con un determinado nivel de independencia, pero aún bajo la supervisión del maestro.

El objetivo didáctico de este tipo de clase es brindar a los estudiantes la oportunidad de usar el idioma con un determinado nivel de independencia.

Su característica fundamental es dedicar mayor énfasis en el significado y en la fluidez. Las actividades que se realizan son guiadas y centralizadas en los estudiantes.

En el transcurso de la fijación la memoria de corta duración o inmediata y la mecánica ocupan un lugar destacado. Es labor del maestro proporcionar actividades que de manera dosificada conduzcan a los estudiantes a la utilización de ambos tipos de memoria sin abusar de la mecánica.

Durante la fijación del nuevo material lingüístico, su estrecho vínculo con la experiencia de los estudiantes, propicia las condiciones para la estimulación del recuerdo espontáneo o involuntario del material lingüístico, a partir de que es evidente que se recuerda espontáneamente mucho mejor aquel material que está relacionado con los sentimientos y las sensaciones.

Durante la práctica controlada y semicontrolada los ejercicios o tareas que se realizan están encaminados a la formación de hábitos lingüísticos con un adelantamiento en el desarrollo de habilidades comunicativas. Según S. F. Shatilov, citado por O. D. Mitrofánova y V. G. Kostomarov, los hábitos lingüísticos son componentes de las habilidades comunicativas y constituyen operaciones automatizadas de carácter aspectual (léxico, gramatical, y otros) con el material lingüístico. En la misma obra los autores citan a A. N. Leontiev quien define el hábito lingüístico como la capacidad de los estudiantes para realizar una u otra operación lingüística de la mejor manera. (Mitrofánova, O. D. y Kostomárov, V. G. 1990:52)

Como se ve claramente en las definiciones tomadas, al ser los hábitos lingüísticos componentes de las habilidades comunicativas (expresión oral, expresión escrita, lectura y comprensión auditiva), estos tienen que formarse y desarrollarse insertados en verdaderas situaciones comunicativas por lo que las actividades previstas tienen que tributar a ello.

La fijación constituye la antesala de la aplicación por lo que debe verse en su indisoluble relación didáctica y dialéctica con su antecesor (la presentación) y su sucesor (la aplicación).

*La clase de aplicación* lleva, indiscutiblemente, a la producción libre del material lingüístico estudiado, en diferentes situaciones de comunicación real. Ella coincide con la etapa ejercitación comunicativa y práctica comunicativa.

Ya en este estadio se consolida la integración de las cuatro habilidades y de los componentes que integran la competencia comunicativa. Es importante subrayar que la adquisición de esta última “tiene que ser un objetivo no sólo del maestro sino de los estudiantes”.<sup>6</sup>

Este tipo de clase tiene como objetivos didácticos los siguientes:

- Demostrar, de manera práctica, el nivel de dominio del material lingüístico, estudiado en clases, a un nivel de producción libre, integrando las cuatro habilidades comunicativas.
- Autovalorar el nivel que ha ido alcanzando en el desarrollo de su competencia comunicativa

Sus características fundamentales son las siguientes:

- Lleva, indiscutiblemente, a la producción libre del material lingüístico estudiado, en diferentes situaciones de comunicación real
- Coincide con la etapa ejercitación comunicativa y práctica comunicativa
- En este estadio se consolida la integración de las cuatro habilidades y de los componentes que integran la competencia comunicativa.
- En este tipo de clase se produce la transferencia o traspaso del material lingüístico asimilado a nuevas situaciones tipológicamente cercanas a la comunicación real y actual, lo más relacionadas posible con las experiencias de los estudiantes y su vinculación con el mundo que les rodea.
- En ese sentido se habla no del saber lingüístico correspondiente a la clase de fijación, sino al saber hacer.

---

<sup>6</sup> F. Beltran: “Desarrollo de la competencia comunicativa”, en revista electrónica *Universidad Abierta*.



Como se puede observar ya se ha llegado a un estadio superior en el que los estudiantes pasan a resolver tareas comunicativas de mayor complejidad lo que obviamente contribuye al desarrollo de su competencia comunicativa.

Como se ha señalado al principio de este tema dentro del ciclo de aprendizaje, se incluyen las clases de recapitulación o consolidación y las de lectura.

*La clase de recapitulación* se encamina a la consolidación del material lingüístico objeto de estudio en el sistema de clases de una Unidad Temática o capítulo del programa de estudios o libro de texto por el que se estudia. Este sistema de clases varía en su dosificación en dependencia de la complejidad y/o extensión del contenido a desarrollar y regularmente constituye la conclusión del mismo. La dirección de este tipo de clase está directamente vinculada a la práctica comunicativa, integrando en ella las funciones comunicativas estudiadas, por lo que debe ser encaminada a facilitar la consolidación de material lingüístico en una actividad comunicativa con carácter creativo.

El maestro debe tener mucho cuidado al concebir y planificar este tipo de clase, por cuanto no puede convertirse en una repetición mecánica de fragmentos de las clases de introducción, fijación o aplicación.

Esta clase puede que sea la que más tiempo, dedicación y creatividad demande del maestro. En ella la práctica comunicativa tiene que ser la actividad rectora, por lo que es necesario concebir y planificar un sistema de ejercicios o tareas que propicie la integración de las cuatro habilidades y la inserción de los estudiantes en situaciones que simulen lo más posible la realidad que les rodea, incluyendo elementos de ambientación siempre que sea posible, cuidando que estos no desvíen la atención de los estudiantes hacia ello y no se centren en el uso del material lingüístico estudiado y que necesitan aplicar según la situación. Los ejercicios o tareas de aplicación libre y creación son el elemento dominante.

Es importante recalcar que durante la recapitulación el papel protagónico lo tienen los estudiantes. El maestro deviene organizador, orientador y controlador de la actividad de los educandos. Vela porque las situaciones

comunicativas que se desarrollan no sean forzadas ni ajenas a la realidad en que estos se desenvuelven. Evita, con su actuación pedagógica, la introducción por parte de algunos estudiantes durante el acto comunicativo, de elementos que laceren la sensibilidad de otros estudiantes, o menoscaben de cualquier manera su personalidad o valores morales, sociales o patrióticos.

*La clase de lectura* es otro tipo de clase que se asume dentro del ciclo de aprendizaje. En ellas es donde el texto docente constituye el elemento integrador de todas las unidades léxicas y estructuras gramaticales estudiadas en la Unidad Temática en correspondencia con las funciones comunicativas dadas.

La lectura es una de las cuatro habilidades comunicativas que integran la actividad verbal. La misma constituye, junto a la comprensión auditiva o escucha, una de las habilidades de carácter receptivo. La lectura deviene medio de comunicación entre el lector y quien escribe. La competencia comunicativa es incompleta si el sujeto no es capaz de comprender correctamente cualquier texto escrito.

El desarrollo de la comprensión lectora en las clases de lengua extranjera adquiere gran importancia:

- Porque constituye una fuente importante de adquisición de conocimientos.
- Porque contribuye al desarrollo de la educación estética del lector.
- Porque propicia la interrelación del lector con el mundo que le rodea a través de la información que recibe.
- Porque desarrolla la imaginación y el intelecto.
- Porque, además, es uno de los mejores medios de recreación.

Este tipo de clase, a diferencia de las otras, centra su objetivo en el trabajo sobre la comprensión del contenido del texto docente y su desarrollo se apoya en un sistema de ejercicios o tareas particularmente previsto para la enseñanza de la lectura y que puede tener una salida final hacia la expresión oral, si este aspecto de la actividad verbal constituye el objetivo básico de la enseñanza de la lengua extranjera que se estudia.

Independientemente de los diferentes criterios de clasificación de los tipos de lectura, según el autor, se reconocerá como válidos tres de ellos: de estudio, de familiarización y de búsqueda.

**La lectura de estudio** está encaminada a lograr una total y detallada comprensión del texto y regularmente se requiere de su amplia recordación con el fin de relatarla a alguien o establecer con alguien una discusión sobre lo leído. Para este tipo de lectura son recomendables textos no muy largos.

**La lectura de familiarización** tiene como objetivo la comprensión general del contenido del texto. En este caso, el lector no requiere recordar detalladamente su contenido por cuanto no le es necesario utilizarlo con un fin específico en su actividad cotidiana. Los textos para este tipo de lectura son más extensos.

**La lectura de búsqueda** presupone la capacidad de muestrear el contenido de un libro, una revista, un periódico, etc., con el fin de tener una visión panorámica de su contenido, o para buscar alguna información o dato en específico (cifras, citas, etcétera).

Por otra parte, de acuerdo a su forma de realización, esta puede ser expresiva o silenciosa

La lectura oral o expresiva contribuye al desarrollo de la pronunciación, la entonación y el ritmo, proporciona una comprensión global del contenido de la lectura pues se presta más atención a la forma que al contenido y propicia la aplicación de procedimientos para la técnica de la lectura.

Por su parte durante la lectura silenciosa o para sí la atención del lector se dirige más al contenido que a la forma, el nivel de comprensión que se alcanza es mucho mayor que en la lectura oral y contribuye significativamente a la consolidación del material lingüístico estudiado en clase, entre otras ventajas.

## **Conclusiones**

Los criterios de clasificación de los tipos de clases que pueden encontrarse en la literatura especializada son variados, llevando a la desmembración de esta en los diferentes planos de la lengua, así como de las habilidades.

Igualmente se puede encontrar quienes las clasifican en dependencia del tipo de ejercitación que van a desarrollar.

En este tema se ha defendido el criterio de la lengua como un todo y su enseñanza de manera integral donde cada uno de los planos de la lengua (léxico, gramática y fonética) interactúen de manera jerárquica y armónica sobre la base de un contexto oracional comunicativo donde el desarrollo de las habilidades igualmente ocupen el lugar que les corresponde en concordancia con los objetivos del curso en cuestión.

El desarrollo de cualquier habilidad lleva implícito el dominio del vocabulario, la gramática y la fonética. Para que un estudiante de cualquier lengua extranjera logre una fluida expresión oral, sea capaz de entender a su interlocutor durante el acto de comunicación, pueda comprender con acierto la información que le brinda el texto consultado en esa lengua o pueda mantener correspondencia con colegas o amigos de otros países que hablen la lengua que estudia o expresar sus ideas por escrito, en fin, si desea comunicarse en esa lengua tiene que haber integrado en un todo único dicha lengua.

Finalmente es interés de este autor reafirmar que aún cuando se han analizado los diferentes tipos de clase que se asumen de manera separada, ello no implica una visión lineal y esquemática de las mismas, pues la concepción sistémica del ciclo de aprendizaje y su reflejo en estos hace que dentro de un tipo de clase pueda, y de hecho regularmente sucede, iniciarse el trabajo con actividades o ejercicios propios de la etapa siguiente, lo que se corresponde con el desarrollo en espiral de los conocimientos.

### **Actividades para el estudio independiente**

1. ¿Cómo define Ud. la clase de lengua extranjera?
2. ¿Qué posición asume Ud. en cuanto al criterio de fragmentar o no las clases de lengua extranjera en cuanto a su a su tipología, atendiendo a los planos o niveles de la lengua o habilidades a desarrollar? Fundamente su respuesta.

3. Explique, a través de un ejemplo concreto, cómo se manifiestan los procesos de observación, análisis, síntesis y comparación en una clase de presentación de una nueva estructura gramatical.
4. La clase de fijación y aplicación se insertan dentro de la etapa de la ejercitación. Justifique esta afirmación.
5. Dentro de la clase de fijación se incluyen las clases de práctica controlada y práctica semicontrolada. Caracterice, desde el punto de vista psicológico y didáctico-metodológico la diferencia entre ambos tipos de clase.
6. Busque algunas definiciones de hábito y habilidad desde el punto de vista psicológico y didáctico y defina sus regularidades.
7. A partir de la solución de la tarea anterior, busque entonces algunas definiciones de hábito lingüístico y habilidad lingüística y determine sus puntos coincidentes.
8. ¿Cómo definiría Ud. la clase de aplicación?
9. Tomando en cuenta los elementos que en este tema se dan en cuanto a las características de la clase de aplicación, analice en qué medida se corresponde con las que Ud. desarrolla en su centro. Ejemplifique.
10. Describa cómo Ud. concibe y desarrolla su clase de recapitulación o consolidación.
11. Compare lo descrito por Ud. anteriormente con los elementos que se dan en este tema y fundamente las conclusiones a las que Ud. haya arribado.
12. Describa cómo Ud. concibe y desarrolla su clase de lectura.
13. Busque en el epígrafe 3.1, los tres criterios que sostiene la Dra. Doris Castellanos y otros colaboradores, para considerar un aprendizaje desarrollador. Fundamente cómo estos criterios se ponen de manifiesto en la clase de lengua extranjera.
14. De acuerdo a su criterio, ¿qué debe hacer el maestro de una lengua extranjera para lograr que su clase sea verdaderamente desarrolladora.
15. En el propio epígrafe 3.1 se expone una nueva definición de la clase de lengua extranjera. Analice críticamente la misma y exprese su opinión sincera al respecto.
16. Analice los requisitos que tributan a la efectividad de la clase de lengua extranjera y valore críticamente si ellos tienen lugar en las clases que Ud.

imparte de forma total o parcial. Fundamente, a través de ejemplos concretos su reflexión.

## Bibliografía

Acosta Padrón, R, S. J. Rivera Pérez, J. E. Pérez García y otros: *A. Communicative Language Teaching*, Sumptibus Publication. Newcastle, New South Wales, 1997.

Acosta, R.: *Didáctica desarrolladora para lenguas extranjeras*, IPLAC, La Habana, 2005.

Addine Fdez., F., O. Ginoris Quesada, C. Armas Sixto, C. y otros: *Didáctica y optimización del Proceso de enseñanza-aprendizaje*, IPLAC, La Habana, 1998.

Álvarez de Zayas, Carlos M.: *La Escuela en la Vida*, Sucre, Bolivia, 1994.

\_\_\_\_\_: *Hacia una escuela de excelencia*, Ed. Academia, La Habana, 1996.

Antich de León, R., D. Gandarias Cruz, E. López Segrera: *Metodología de la enseñanza de lenguas extranjeras*, Ed. Pueblo y Educación, La Habana, 1986.

Beltrán, F.: “Desarrollo de la Competencia Comunicativa”, revista electrónica *Universidad Abierta*, [www.universidadabierta.edu.mx](http://www.universidadabierta.edu.mx), 2005.

Castellanos Simons, D, B. Castellanos Simons, M. Llivina Lavigne, y otros: *Hacia una concepción de aprendizaje desarrollador*, Colección Proyectos. ISPEJV, La Habana, 2001.

Danilov, M. A. y M. N. Skatkin: *Didáctica de la Escuela Media*, Ed. Pueblo y Educación, La Habana, 1985.

Font, S.: “Metodología para la asignatura inglés en la secundaria básica desde una concepción problémica del enfoque comunicativo, tesis en opción al grado científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas”, ISPEJV, La Habana, 2006.

González, V, D. Castellanos, M. D. Córdova y otros: *Psicología para Educadores*, Ed. Pueblo y educación, La Habana, 1995.

Mitrofánova, O. D. y V. G. Kostomarov y otros: *Metódika prepodavania russkovo jaziká kak inostrannova*, (Metodología de la enseñanza del idioma ruso como lengua extranjera), 1990.

Levine, D. R. and Adelman, M. R.: *Bayond Language. Intercultural Communication for English as a Second Language*, Prentice-Hall, Inc., Englewood Cliffs, N.Y. 07632, 1982.

López Hurtado, J.: *La orientación como parte de la actividad cognoscitiva de los escolares*, en Compendio de Pedagogía, G. García Batista, Ed. Pueblo y Educación, La Habana, 2002.

Martínez Llantada, M.: *Calidad Educacional, actividad Pedagógica y Creatividad*, Ed. Academia, La Habana, 1998.

Richards, J. C. and CH. Lockhart: *Reflective Teaching in second Language Classrooms*, Second printing, Cambridge University Press, 1995.

Ur, Penny: *A Course in Language Teaching*, Ed. Cambridge University Press. Sixth printing, United Kingdom, 2000.

Richards, Platt y Weber: *A Dictionary of Applied Linguistics*, London, Longman, 1985.

## **TEMA 4: Los componentes de la clase. Sus funciones**

### **Introducción**

La estructura de la clase responde, obviamente, a su tipología. No obstante todo plan de clase, independientemente de la parte de la identificación donde se refiere el tema, el tipo de clase, los objetivos, el contenido a desarrollar, los

métodos y procedimientos que priman en su desarrollo, los medios de enseñanza a utilizar y el tipo de evaluación que se va a efectuar, consta de otras etapas que son las que propician la lógica de su estructura.

## Desarrollo

Antes de abordar el criterio que se toma en este tema, es conveniente ver los de otros distinguidos autores referentes a las etapas que conforman la estructura de la clase. Rodolfo Acosta reconoce tres etapas: Presentación, práctica y producción (presentation, practice and production). (Acosta, R., 1997:70)

Este autor señala que en la etapa de presentación la tarea fundamental del maestro es dosificar el tipo de información. El maestro selecciona el material utilizando el libro de texto y lo modifica de acuerdo a cómo lo necesite y lo presenta de manera tal que su significado en la lengua sea lo suficientemente claro como para ser recordado. Los estudiantes escuchan e intentan entender. (Acosta, R., 1997:70)

En la etapa de la práctica el Dr. Acosta señala que es el momento que tiene el estudiante para ejercitar más, mientras la tarea principal del maestro es trazar y proveer la mayor cantidad de actividad práctica posible. (Acosta, R., 1997:70)

En relación con la etapa de la producción señala Acosta que en ella el maestro asume el papel dirigente, guía, aseso, para que los estudiantes sean capaces de usar la lengua por ellos mismos. (Acosta, R., 1997:71)

Richard y Lockhart señalan cuatro dimensiones de la estructura de la clase: Apertura o inicio (*opening*) o sea, cómo se inicia la clase, secuencias (*sequencing*) cómo la clase es dividida en segmentos y cómo cada segmento se relaciona uno con otro, ritmo (*pacing*) como el sentido de movimiento es alcanzado en la clase y cierre o conclusiones (*clousure*) cómo la clase es llevada a su final. (Richard, J. C and Ch. Lockhart, 1995:114)

Penny Ur. por su parte hace alusión, como componentes de la clase de lengua extranjera la presentación del nuevo material, actividades prácticas o



pruebas, adecuada recepción y producción de la pronunciación, vocabulario o gramática de la lengua. (Ur, P., 2000:19)

De acuerdo a la secuencia lógica de la clase, en este tema se reconocen tres momentos fundamentales: la introducción (*opening*), el desarrollo (*sequencing*) y las conclusiones (*clousure*). La estructuración de cada uno de ellos está en dependencia de la concepción didáctico-metodológica que requiera cada tipo de clase y, obviamente, la creatividad del maestro.

#### 4.1 Introducción

Es el momento o etapa de la clase de lengua extranjera que determina, en gran medida, su desarrollo posterior y resultados finales, ya que conduce a los estudiantes a adentrarse en la actividad verbal que se desarrolla y condiciona la libre, creadora y voluntaria atmósfera de cooperación entre el maestro y los estudiantes en el proceso docente o sea, en la actividad inicial se crean todas las condiciones para que la clase se convierta en un verdadero taller de la comunicación en la lengua extranjera.

Es la parte de la clase en que se ubica al estudiante en el nuevo contenido. Aquí es necesario que el maestro habilidosamente parta de los conocimientos anteriores que posee el estudiante y que se enlazan adecuadamente con el tema a tratar en la clase estableciendo el vínculo entre lo conocido y lo que va a conocer.

Esta actividad requiere de una adecuada preparación por parte del maestro, pues ella le permite activar todo aquel material lingüístico ya estudiado en clases anteriores y que de manera lógica se inserta temáticamente con la clase a desarrollar en el día.

La introducción de cualquier tipo de clase incluye, generalmente, los siguientes elementos:

- El saludo a los estudiantes (*greeting; salutation*).
- Chequeo de la asistencia a clase (*Call the roll; faire l' appel*).
- Trabajo con la fecha (*work with the date; travail avec la date*).
- Revisión de la tarea (*check the homework; révision du devoir*).

- Se aclara que aun cuando aparece en esta etapa, la tarea derivada de la clase anterior puede ser revisada en otra etapa en dependencia de las necesidades y objetivos planteados).
- Control de los conocimientos previos (*checking the previous knowledge; contrôle de connaissances*).
- Orientación hacia los objetivos (*guiding to the objectives; presentation des objectifs*).

Independientemente de lo general de cada uno de los elementos expuestos, ellos varían en su concepción didáctico-metodológica en dependencia del tipo de clase a desarrollar.

En esta etapa de la clase tienen lugar dos funciones didácticas fundamentalmente: preparación para la nueva materia y la orientación hacia los objetivos.

A continuación se pasa a analizar cada una de los elementos que integran la introducción.

El maestro no debe comenzar la clase hasta tanto toda el aula no esté preparada para iniciarla. Esto significa que cada estudiante debe tener ante sí, sobre su puesto de trabajo, el libro de texto, la libreta, el lápiz y el cuaderno de trabajo. Los estudiantes deben esperar el saludo del maestro de pie y en silencio. En este momento el maestro puede utilizar frases típicas, las cuales pueden ser entendidas por los estudiantes de acuerdo a la actuación del maestro sin necesidad de recurrir a los conocidos medios de semantización. Por ejemplo:

### **IN ENGLISH**

- Listen, students the lesson has already begun.
- Students, I think it's time to begin the lesson.
- Are you ready to begin the lesson?
- What happened? Why aren't you ready?

### **EN FRANÇAIS**

- Voyons, la classe a déjà commencé.
- Excusez moi, c'est le temps de commencer la classe.

—Vous n'êtes pas encore prêts pour commencer? Je vous attends.

—Qu'est-ce qui vous arrive? Vous n'êtes pas encore prêts?

### **EN ESPAÑOL**

—Escuchen, por favor, la clase ya ha comenzado.

—Señores, por favor, me parece que ya es tiempo de comenzar la clase.

—¿Están listos para comenzar la clase?

—¿Qué sucede? ¿Por qué aún no están listos?

Esta actuación del maestro contribuye a proporcionar, desde los primeros minutos de la clase, las condiciones para el trabajo y la atmósfera idiomática necesarias, que posibilitan en las siguientes etapas un logro mucho más efectivo de los objetivos planteados.

El papel de esta parte o etapa de la clase en las condiciones de ausencia del medio lingüístico, adquiere una mayor relevancia, por cuanto, en este caso se refiere a la inclusión del estudiante en una actividad que carece de apoyo fuera de este medio. Es precisamente que por estas condiciones, todas las formas y procedimientos de organización del comienzo de la clase conocidos por el maestro, deben ser complementados y, de ser posible, modificados en concordancia con las exigencias de sus estudiantes, y en gran medida, las posibilidades y particularidades psicológicas de estos en condiciones fuera del medio lingüístico.

Es obvio que una vez alcanzado el orden necesario para el inicio de la clase el maestro salude a sus estudiantes. El saludo del maestro tiene una importante función educativa, por cuanto contribuye a la formación de hábitos de cortesía.

Es necesario tener en cuenta que en cada lengua extranjera existen determinadas frases de saludo de carácter formal, las cuales expresan una relación de respeto entre las personas e igualmente entre el educador y los educandos.

Independientemente de estas formas de saludo y en dependencia del momento en que se desarrolla la clase se pueden usar otras formas, como por ejemplo:

**IN ENGLISH**

- Good morning.
- Good afternoon.
- How are you?
- How are you doing?

**EN FRANÇAIS**

- Bonjour!
- Bonsoir!
- Comment allez-vous?
- Comment ça va?

**EN ESPAÑOL**

- ¡Buenos días!
- ¡Buenas tardes!
- ¿Cómo están Uds.?
- ¿Cómo se sienten?

Después del saludo del maestro, este debe verificar la asistencia de los estudiantes. En las escuelas media y media superior los grupos de estudiantes son muy numerosos y, por consiguiente, leer todo el listado de estudiantes conlleva a una pérdida de tiempo innecesaria. Hay quien recomienda ese procedimiento planteando que ello da la posibilidad al maestro de ir conociendo a los estudiantes, como si durante toda la clase no hubiera oportunidades varias para ese fin.

Con el objetivo de economizar tiempo es suficiente, a juicio de este autor, dirigirse al responsable del grupo con la solicitud de decir quién no está en el aula. Para ello el maestro puede utilizar expresiones, como las siguientes:

**IN ENGLISH**

- a) —Tell me, please, who is absent today?  
—John, Robert and Mary are missing.
- b) —Who is absent today?  
—John, Robert and Mary.

**EN FRANÇAIS**

- a) —Dites-moi, s'il vous plait, les absences.  
—Jean, Robert et Marie ne sont pas venus.
- b) —Qui manque aujourd'hui?  
—Jean, Robert et Marie.

**EN ESPAÑOL**

- a) —Dígame, por favor, ¿quién está ausente hoy?  
—Juan, Roberto y María
- b) —¿Quién faltó hoy?  
—Juan, Roberto y María.

Es conveniente comenzar el trabajo con la fecha desde las primeras clases en lengua extranjera. En esta etapa el trabajo puede desarrollarse inicialmente a coro y por partes, tras el modelo del maestro. Más tarde, después de algunas semanas, ya es oportuno iniciarlo de forma individual, por ejemplo:

**IN ENGLISH**

Teacher: —Repeat after me: Today is Monday.  
Students: —Today is Monday.  
Teacher: —November 2<sup>nd</sup> (señalando el número y el mes).  
Students: —November 2<sup>nd</sup>

**EN FRANÇAIS**

Professeur: —Aujourd'hui c'est lundi.  
Eleves: —Aujourd'hui c'est lundi.  
Professeur: —Le deux novembre (señalando el número y el mes).  
Eleves: —Le deux novembre.

**EN ESPAÑOL**

Maestro: —Por favor, repitan tras de mí: Hoy es lunes.  
Estudiantes: —Hoy es lunes.  
Maestro: —Dos de noviembre (señalando el número y el mes).  
Estudiantes: —Dos de noviembre.

El trabajo con la fecha tiene como objetivo fundamental el desarrollo de habilidades orales y constituye un tipo de ejercicio de entrenamiento previo que prepara a los estudiantes para el estudio de futuros temas, tales como: los numerales ordinales, los días de la semana, los meses del año. Más adelante se puede presentar de forma incidental la categoría gramatical de tiempo, sin entrar en su explicación amplia, ya que este tema será objeto de estudio en clases futuras. Por ejemplo:

### IN ENGLISH

- What day is today?
- What day was yesterday?
- What day will be tomorrow?
- What day is it going to be tomorrow?

### EN FRANÇAIS

- Quel jour est aujourd'hui?
- Quel jour était hier?
- Quel jour sera demain?

### EN ESPAÑOL

- ¿Qué día es hoy? (¿A cuánto estamos hoy?)
- ¿Qué día fue ayer? (¿A cuánto estuvimos ayer?)
- ¿Qué día será mañana? (¿A cuánto estaremos mañana?)

En el caso del español hay que tener en cuenta que, en relación a la fecha, en el lenguaje coloquial se distinguen dos formas: una para referirse al día en el sentido del número ordinal (¿A cuánto estamos hoy?) y otra para el día de la semana (¿Qué día es hoy?)

Se propone desarrollar este trabajo fundamentalmente en la etapa inicial de la enseñanza de la lengua extranjera. Ya en las etapas media y superior, se puede variar, o sea, solicitar a un solo estudiante decir la fecha completa.

Muchas veces en la introducción de la clase se incluye la revisión de la tarea derivada de la clase anterior. La revisión de la tarea de manera sistemática y organizada ayuda a los estudiantes a concientizar la importancia de su cumplimiento como medio de consolidación de los conocimientos

adquiridos y, a su vez, da al maestro la posibilidad de valorar hasta qué punto los estudiantes comprendieron el material estudiado en la clase anterior y, en consecuencia, tomar las medidas tendientes a corregir las dificultades surgidas para dirigir su trabajo hacia el logro de los objetivos planteados.

En el momento de esta actividad todos los estudiantes deben estar en función de ella. En este momento el maestro toma en consideración las dificultades que surgen, hace participar a los estudiantes en la rectificación de errores, no permiten que estos sean repetidos y no los repite él.

Como es conocido la tarea aparece en el desarrollo de la clase en dos momentos: primeramente la revisión de la tarea encomendada por el maestro en la clase anterior y finalmente como la actividad que este orienta derivada de la clase que concluye para el trabajo independiente y extraclase. En este momento se analizará solamente el primero.

Antes de comenzar la revisión de la tarea es necesario dirigir la atención de los estudiantes hacia la actividad, para lo cual el maestro puede utilizar frases del tipo siguiente:

### **IN ENGLISH**

- Let's check the homework.
- Who didn't do the homework? Why?
- Did everybody do the homework?

### **EN FRANÇAIS**

- Nous allons corriger le devoir.
- Qui n'a pas fait le devoir? Pourquoi?
- Est-ce que tout le monde a fait le devoir?

### **EN ESPAÑOL**

- Vamos a chequear (revisar) la tarea.
- ¿Quién no hizo (realizó) la tarea?
- ¿Todos hicieron (realizaron) la tarea?

Durante la revisión de la tarea algunos maestros cometen errores tales como solicitar a uno o dos estudiantes realizar de forma oral o escrita en la

pizarra el o los ejercicios o tareas sin prestar la debida atención a si el resto de los estudiantes han cumplido con esta actividad. En otros casos, cuando uno o dos estudiantes escriben en la pizarra o leen el ejercicio de tarea no exigen al resto prestar la debida atención a su revisión lo que equivale a no cumplir con el objetivo de la misma.

Es oportuno recordar, como ya se dijo anteriormente, que la revisión de la tarea se puede llevar a cabo no solo en la introducción de la clase, sino además, en cualquiera de las etapas de la clase siempre y cuando esta no interrumpa la consecutividad lógica de su desarrollo. Esto puede tener lugar cuando la tarea está dirigida no solo a la revisión de lo estudiado, sino que puede servir como preparación para el estudio del nuevo tema y base para la asimilación del nuevo material.

El vínculo de lo conocido con lo desconocido es de suma importancia en cualquier tipo de clase y aun más en la de lengua extranjera. Una valoración previa de los conocimientos anteriores que poseen los estudiantes y que enlaza adecuadamente con el nuevo material puede constituir parte del control sistemático del material anterior. Esta actividad da la posibilidad al maestro de valorar hasta que punto los estudiantes han asimilado adecuadamente aquel material lingüístico que posibilita establecer el *punte* entre el material conocido y el desconocido en correspondencia con el principio didáctico de la asequibilidad. En este momento el maestro puede traer ya seleccionado previamente los estudiantes que les va a preguntar en dependencia de las dificultades que hayan presentado en el dominio del material que se utilice en ese momento.

Este tipo de actividad posibilita activar, sistematizar aquel material léxico o gramatical que permita a los estudiantes irse adentrando en el tema de la nueva clase y a la vez prepara el camino para la asimilación del nuevo material de manera que este no aparezca de forma imprevista.

Muchos maestros piensan, que durante esta etapa se puede utilizar solamente el material de la clase anterior, aunque desde el punto de vista de su contenido temático, en muchos casos, no se enlaza con el nuevo material y en general no toman en cuenta aquel que fue estudiado en otras clases



anteriores y que por su contenido se inserta lógicamente en el tema de la clase en cuestión.

Frecuentemente este material se activa a través de preguntas orales que llevan a los estudiantes al encuentro con el nuevo material. Se debe aclarar que las preguntas orales no constituyen el único procedimiento para llevar a cabo la evaluación previa.

En esta etapa se proponen llevar a cabo, entre otras, las siguientes actividades que posibiliten la aplicación de los conocimientos anteriores, y constituyan el nivel de partida para la asimilación del nuevo contenido:

1. Desarrollar una breve conversación con los estudiantes sobre el tema de la clase (en el primer nivel de enseñanza puede hacerse en español).
2. Mostrarles a los estudiantes una lámina relacionada con el tema de la clase y pedirle que la describan.
3. Mostrarles una lámina o conjunto de ellas relacionadas con el tema de la clase y pedirles que establezcan diferentes situaciones relacionadas con ellas.

En todos los casos el maestro debe esforzarse porque la forma de trabajo seleccionada posibilite a los estudiantes el encuentro con el nuevo material, partiendo, se reitera, de la aplicación de los conocimientos previos que estos tengan.

El desarrollo de la actividad creadora y consciente de los estudiantes durante la clase, depende en gran medida del conocimiento general que tenga el estudiante sobre lo que va a aprender en la clase del día y para qué le ha de servir en la actividad práctica diaria, o sea, en su vida. De ahí que la orientación didáctica hacia los objetivos constituya una de las tareas priorizadas del maestro durante esta parte de la clase.

La orientación hacia el objetivo tiene que verse como un proceso motivacional, cognoscitivo y regulador que influye decisivamente en los resultados del aprendizaje. (López, J., 2000:105)

La orientación didáctica hacia los objetivos de la enseñanza no implica leer a los estudiantes los objetivos que el maestro se ha trazado en su clase ni entrar en los detalles del contenido que va a impartir, basta con dar una breve

y muy general información al respecto e imponerlos de manera objetiva de la utilidad práctica de ese nuevo contenido. Por ejemplo, si se está estudiando el tema de “La casa”, evidentemente que la actividad desarrollada anteriormente se haya vinculado a esta temática, o sea el lugar donde ellos viven, aprovechando sus propias experiencias. Por tal razón la orientación didáctica hacia los objetivos podría hacerse de la siguiente forma: Bien, ¿de qué hemos estado hablando en esta breve conversación? (Es obvio que los estudiantes respondan que es acerca del lugar dónde ellos viven.) Ok! Hoy vamos a estudiar un nuevo tema a través de una conversación entre dos buenas amigas. A ver, ¿quién nos puede decir de qué es posible que trate esa conversación? (Escuchar las respuestas de los estudiantes.) Correcto, en la clase de hoy vamos a conocer un conjunto de palabras con las que denominamos las partes de la casa lo que les ayudará a describir la suya propia en inglés (francés, español).

Como se ha podido ver en el ejemplo anterior en él se encuentran presentes la función comunicativa y su importancia en el acto de la comunicación en la vida real.

## **4.2 Desarrollo**

Constituye el trabajo conjunto del maestro y los estudiantes sobre el nuevo contenido en concreto. Aquí se aplican los métodos y procedimiento, los medios de enseñanza que el maestro haya seleccionado con antelación, así como el sistema de ejercicios o tareas previstas para el trabajo con el contenido. En esta etapa de la clase el maestro se vale de todos los recursos pedagógicos y didácticos para hacer que el contenido sea apropiado por los estudiantes de forma consciente y activa. A su vez es esta etapa de la clase a la que se le dedica el mayor tiempo docente. En esta etapa el maestro debe cuidarse de no sustituir la actividad del estudiante, o sea, mantener la

supremacía de su participación en detrimento de la participación de los estudiantes.

El desarrollo de la clase de lengua extranjera varía en dependencia de su tipología. Además en esta etapa se encuentran insertadas otras subetapas: *presentación del nuevo material lingüístico, verificación de la comprensión y la ejercitación.*

#### **4.2.1 La etapa de la presentación del nuevo material lingüístico**

En la etapa de la presentación la tarea fundamental del maestro es dosificar el tipo de información que va a presentar a los estudiantes. El maestro selecciona el material a partir del libro de texto, lo modifica de acuerdo a cómo se necesite y lo presenta de manera tal que su significado en la lengua sea lo suficientemente claro y recordable posible. (Acosta, R., 1997:70)

El conocimiento por parte del maestro de lengua extranjera de estos elementos y su aplicación en la preparación de esta etapa de la clase, garantiza su efectividad y facilita el proceso de asimilación por parte de sus estudiantes.

Las habilidades para presentar el nuevo material de manera efectiva es una destreza esencial de la enseñanza. Ello permite al maestro facilitar el aprendizaje, la comprensión del nuevo material y, por consiguiente, acceder más adelante a su dominio. (Ur, P., 2000:12)

La presentación de todo nuevo material lingüístico debe hacerse de forma contextualizada, situacional, a partir de las funciones comunicativas que se vayan a trabajar en la clase.

La presentación del nuevo material lingüístico en diálogos posibilita la exposición de la lengua de manera directa en situaciones en las que es usada comúnmente. Permite y fomenta en los estudiantes la práctica de la lengua en la misma medida que propicia su activa participación. (Acosta, R., 1997:73)

La comunicabilidad, como categoría rectora de la didáctica de la enseñanza de lenguas extranjeras, presupone una organización tal del

proceso en el cual el material lingüístico seleccionado para la clase en cuestión sea vinculado a situaciones de la vida real.

El aspecto comunicativo de cualquier idioma tiene su expresión concreta en determinadas situaciones de la vida en las que tienen lugar los elementos tanto lingüísticos como extralingüísticos. En el contenido lingüístico de la situación se incluyen todos aquellos elementos que conforman su estructura morfológica, la que contiene las estructuras léxicas o gramaticales estudiadas en las clases de lengua extranjera o aquellas que serán estudiadas en la clase dada. Entre los elementos extralingüísticos que tienen lugar durante la conformación de las situaciones, se pueden enumerar los siguientes: las condiciones en que se produce la situación, el nivel de contacto de los interlocutores, la naturalidad, el mundo material y espiritual que rodea a las personas que intervienen en la situación, etcétera.

En las clases de lengua extranjera se utilizan dos tipos de situaciones comunicativas: las propiciadas por el maestro con el objetivo de insertar a los estudiantes en la atmósfera lingüístico-comunicativa y cuyo contenido puede estar relacionado con las experiencias o vivencias de los propios estudiantes, que ayudan al maestro a crear el eje o secuencia temática de la clase y que tiene lugar, con mayor frecuencia al inicio de la actividad docente; y situaciones creadas especialmente por el maestro con el objetivo de presentar o ejercitar el nuevo material docente. A estos dos tipos de situaciones podría llamárseles: situaciones comunicativas, a las primeras, y situaciones comunicativo-docentes, o situaciones comunicativas de aprendizaje, a las segundas. Véase en el siguiente cuadro las características fundamentales que diferencian a estos dos tipos de situaciones.

SITUACION COMUNICATIVA	SITUACION COMUNICATIVA- DOCENTE
Siempre es real.	Es imaginaria.
Las circunstancias de la realidad en condiciones concretas son complejas para una reacción verbal determinada.	Las circunstancias de la realidad en las condiciones lingüísticas deben ser detalladas de forma complementaria.
La situación real está privada de estímulo verbal para la reacción verbal. Aparece de forma espontánea.	Debe tener un estímulo verbal.
En condiciones reales, ante una vivencia dada la reacción de las personas participantes en la situación lingüística está predeterminada por el carácter y dirección de ella.	En condiciones docentes la reacción de los estudiantes puede tener variantes.
Es más emocional.	En condiciones docentes es más difícil provocar una reacción emocional.
La situación real y mucho menos la reacción ante ella, no se repite.	La misma situación puede representarse reiteradamente.

Durante la creación de las situaciones comunicativo-docentes, con el objetivo de presentar el nuevo material, es necesario utilizar elementos que posteriormente puedan ser insertados en la realidad circundante de los estudiantes, de la escuela donde ellos estudian, de la ciudad donde viven, de su familia y amistades, todo lo cual posibilita el cumplimiento del principio didáctico de la vinculación de la enseñanza con la vida. También deben estar íntimamente relacionadas con el tema de la clase en cuestión. Es muy importante tener en cuenta que estas situaciones deben reflejar los intereses de la edad del grupo de estudiantes.

## IN ENGLISH

—Hi, **are you from** Chicago?

—No, we're not. **We're from** San Francisco. How about you?

—**I'm from** New York. My Name's John Smith.

—I'm Susan Wong and this is my husband, Don. Nice to meet you.

—Nice to meet you too.

### EN FRANÇAIS

—Comment allez-vous. **Vous êtes** de Paris ?

—Non, **nous ne sommes pas** de Paris. **Nous sommes** de Lyon. Et vous, **d'où êtes-vous?**

—**Je suis de** Marseille. Je m'appelle Jean Dupuis.

—Je m'appelle Denise Delon et voilà mon mari, Pierre Delon.

—Enchanté de vous connaître.

—Enchanté.

### EN ESPAÑOL

—Disculpe, por favor, ¿Ud. **es de** San José, Costa Rica?

—No. Yo **soy de** La Habana. ¿Y tú?

—Yo **soy de** Toronto. Mi nombre es Mariana.

—Mi nombre es Ásael González. Este es mi hermana, Anabel y este es mi primo Alejandro. Mucho gusto en conocerte.

—El gusto es mío (igualmente).

En el momento de crear las situaciones comunicativo-docentes para la presentación del nuevo material, el maestro debe tomar en cuenta los procedimientos que, para este fin, utilizará.

La efectividad en la creación de las situaciones comunicativo-docentes para la presentación del nuevo material garantiza su comprensión y retención.

Se debe llamar la atención alrededor de los diferentes procedimientos para la presentación del nuevo material lingüístico. El maestro debe tener presente que al presentar el nuevo contenido de su clase debe valerse de diferentes procedimientos que varíen de una clase a la otra, a fin de evitar lo rutinario. El estudiante debe descubrir en cada clase algún elemento nuevo que la haga diferente a la anterior, de ahí la gran importancia que cobra la actividad creadora del maestro al concebir su plan de clase.

El proceso de enseñanza de una lengua extranjera se caracteriza porque los nuevos conocimientos sobre el idioma se forman en un activo proceso

mental. Por ello es que el maestro debe organizarlo como un proceso activo, consciente y creador; debe determinar con precisión su papel como organizador, director y controlador de la clase, así como el de los estudiantes; garantizar desde el inicio la participación activa, consciente y creadora de estos en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Al hablar de actividad creadora del maestro se entenderá aquella que “[...] lleva al hombre a penetrar en la esencia de los fenómenos estudiados, a estudiar nuevos procedimientos para eliminar dificultades, a presentar elementos novedosos en los métodos para el cumplimiento de las tareas sociales. La actividad creadora permite resolver los problemas que se presentan y como proceso participan en él todas las fuerzas del hombre para producir valores materiales y espirituales cualitativamente nuevos”.<sup>1</sup>

En la enseñanza de una lengua extranjera tiene una significación muy especial la familiarización de los estudiantes con el nuevo material lingüístico por cuanto ello presupone un trabajo conjunto del maestro y los estudiantes, sobre las particularidades del léxico o estructuras gramaticales, o sea, sobre su significado y utilización en la actividad verbal.

Cuando se presenta un nuevo material lingüístico hay ocasiones, en que el maestro tiene la necesidad de recurrir a la comparación de este en ambas lenguas, o sea en la materna y la extranjera, a fin de posibilitar las transferencias lingüísticas e impedir o disminuir el nivel de interferencias que pueden dificultar el proceso de asimilación.

Muy importante es tomar en consideración el carácter sociocultural que transmite el material lingüístico objeto de presentación. En estos casos el maestro no se puede conformar con llevar a los estudiantes su significado desde el punto de vista semántico, sino también paisológico, lo que pone en evidencia la aplicación del principio de la consideración del aspecto linguopaisológico.

Con acierto, por lo generalizado de la tendencia, dicen Deena R. Levine y Mara B Adelman que aunque la clase de inglés como segunda lengua extranjera propicia la integración intercultural, con frecuencia la exposición de

---

<sup>1</sup> M. Martínez: Calidad educacional, actividad pedagógica y creatividad, pp. 13-14.

los elementos culturales se produce de manera fortuita en la clase ((Levine, D. R. and Adelman, A. B., 1982: Preface). Es bueno señalar que lo planteado por estas autoras es aplicable a la enseñanza de cualquier otra lengua extranjera.

El enfoque funcional adquiere una relevante importancia en esta etapa por cuanto va dirigido a garantizar su función comunicativa, o sea, la formación, formulación y transmisión de ideas. Teniendo todo esto en cuenta el maestro debe buscar la forma más adecuada para su expresión a través de las combinaciones de palabras y oraciones verdaderamente necesarias que posibiliten la rápida comprensión de lo nuevo.

Para que la efectividad y objetividad de la presentación del material lingüístico sea mayor debe ser llevado a la conciencia de los estudiantes a través de imágenes o representaciones concretas que ayuden a establecer los vínculos entre el elemento y la palabra y que posibiliten su rápida y más sólida asimilación, así como su posterior recuerdo, lo que se garantiza a partir de la aplicación del principio de la percepción directa.

Por todos es conocido que la presentación del material lingüístico con ayuda visual o audiovisual contribuye a desarrollar la expresión oral, formar relaciones asociativas entre el objeto, su representación con la palabra y el concepto. El apoyo en la visualización estimula el trabajo de la memoria operativa corrigiendo la actividad verbal de los estudiantes.

Durante esta primera parte se ha reiterado constantemente el término *material lingüístico* de forma muy genérica. Es oportuno decir que el material lingüístico es todo aquel material fonético, léxico o gramatical que es objeto de estudio en el proceso de enseñanza-aprendizaje de una lengua extranjera.

En cualquier lengua extranjera el nivel léxico es el más dinámico y cambiante. Esto es el resultado de la propia evolución de la lengua como fenómeno social. El desarrollo de la sociedad en todas sus direcciones (económico, social, histórico, tecnológico y científico-técnico, cultural etc.) hace que algunas palabras pasen de activas a pasivas por desuso y se vayan convirtiendo, con el decursar de los años, en arcaísmos, y se pierden. Por otra parte se adicionan nuevos vocablos como resultado de los aportes de la ciencia, la tecnología y la cultura en su más amplio sentido. Otro factor que



aporta nuevas palabras a la lengua son las que provienen de otras lenguas y que se van incorporando al vocabulario activo por su frecuencia de uso en la cadena hablada.

La presentación del nuevo léxico es un proceso didáctico cuyo contenido lo constituye la presentación de unidades léxicas desconocidas (primera subetapa) y su interpretación (segunda subetapa). Su tarea es crear en los estudiantes una correcta base orientadora que les sirva para la realización de acciones futuras con el léxico presentado.

A la **primera subetapa** corresponde la presentación del nuevo léxico en una situación comunicativa-docente lo que implica enseñar la palabra no de manera aislada, sino en su interrelación con un contexto comunicativo determinado.

La presentación del nuevo léxico va acompañada de su correspondiente interpretación (**segunda subetapa**). La interpretación de la palabra es la información, que posibilita su utilización por parte de los estudiantes para la perfección de las acciones lingüísticas incluidas en el programa de estudio.

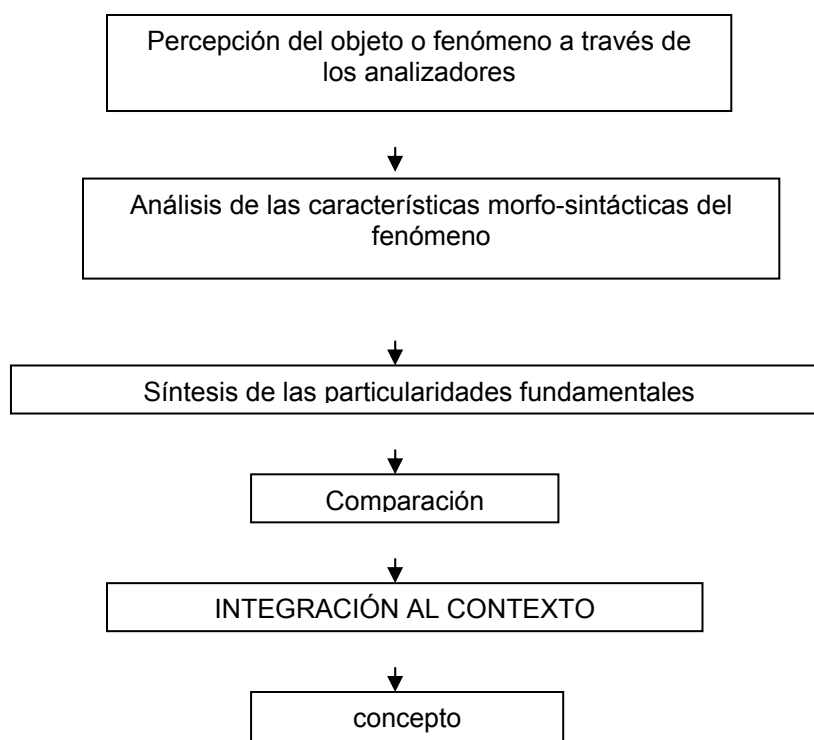
Existen varios procedimientos para la presentación del vocabulario. Estos se clasifican en tres grupos: A través de objetos o sus representaciones, a través de la propia lengua extranjera y a través de la lengua materna de los estudiantes.

#### **Primer grupo: a través de objetos o sus representaciones**

El procedimiento más utilizado, sobre todo en la etapa inicial, es a través de objetos o sus representaciones. El órgano visual juega un papel de vital importancia en la relación del hombre con el mundo exterior. A través de la vista, el ser humano percibe las más profundas y variadas sensaciones, las que le imprimen una marcada huella en el pensamiento. No por gusto se dice que "vale más ver una vez, que oír mil veces." Por ello los medios visuales (láminas, fotos, esquemas, objetos reales, diapositivas, etc.) contribuyen a lograr una mayor concentración de la atención de los estudiantes sobre el mensaje que se les está transmitiendo. Por otra parte, esas imágenes visuales hacen que el estudiante se represente con mayor exactitud el objeto o los

fenómenos que se le muestra y lo grabe de forma más sólida en su memoria. Las investigaciones han demostrado que el estudiante tarda menos tiempo en percibir las características fundamentales de un fenómeno u objeto cuando lo percibe a través del órgano visual, que si en su lugar el maestro se dedicara a describirlo de forma general, por ejemplo: si se tiene que presentar palabras tales como vajilla, calzado, ropa, etc., mucho más fácil será mostrar una lámina representativa de ellas, o los propios objetos, que si se describiera las piezas que la integran.

El uso adecuado de los medios de enseñanza facilita en mayor grado el aprovechamiento del potencial de los sentidos en la adquisición de los conocimientos. En la clase de lengua extranjera, la mayor parte del conocimiento lingüístico llega a los estudiantes a través de los sentidos de la vista y del oído, lo que permite que esos conocimientos se retengan con mayor efectividad en la memoria mediata. Por otra parte, este proceso hace que el esfuerzo psíquico del estudiante sea mayor ya que él parte de la percepción del objeto o fenómeno, lo somete a un análisis de sus características morfológicas o sintácticas, lleva el resultado de este análisis a una síntesis en el que destaca sus particularidades fundamentales, lo compara con sus conocimientos anteriores y lo relaciona con el contexto. Ello le ayuda a afirmar el significado y ver su función en la lengua y así llega al concepto, todo lo cual hace que su carga intelectual se eleve y contribuya a su desarrollo. Véase esto en el siguiente cuadro.



La percepción visual hace posible que el estudiante recepcione un volumen de información mayor por lo que el aspecto racional se hace más complejo.

En cuanto a la percepción auditiva, esta constituye un apoyo a la percepción visual, la complementa, y le da carácter comunicativo. Si a una vista fija o filmina, por carecer de elementos sonoros, se le proporciona un contexto auditivo se estará incorporando otro de los sentidos y de esta forma, la recepción de la información que se quiere brindar, llegará al cerebro con un mayor estímulo y contribuirá a su fijación.

Por otra parte, el uso irracional e indebido de los medios de enseñanza, su sobrecarga, en lugar de contribuir a la efectividad del proceso de enseñanza-aprendizaje, atenta contra este ya que puede desviar la atención de los estudiantes hacia otros elementos innecesarios.

El maestro velará porque las láminas que vaya a utilizar sean verdaderamente representativas del vocabulario o estructura gramatical que va a presentar a los estudiantes, que no contenga información colateral que, por la fuerza de su expresividad, desvíe su atención hacia ella y, por ende, no permita la concentración de su atención en el contenido fundamental. Por otra parte,

los medios que se utilizan deben tener un buen estado de conservación ya que su uso contribuye, además, a la educación estética de los estudiantes.

### **Segundo grupo: a través de la propia lengua extranjera**

- a) *La definición:* Consiste en dar a los estudiantes el significado de la palabra a través de su definición. Obviamente para hacer uso de este procedimiento es necesario que los estudiantes tengan un nivel de dominio de la lengua extranjera que les permita comprender lo que el maestro le está diciendo.
- b) *La enumeración:* Este procedimiento consta de la enumeración de aquellas palabras que constituyen parte de aquello que significa la palabra presentada. Aquí entran los hiperónimos. Por ejemplo: mesa, silla, butaca, cama, son hipónimos cuyo hiperónimo es: mueble; vaso, plato, taza, bandeja, fuente son hipónimos cuyo hiperónimo es: vajilla. Se da por descontado que las palabras enumeradas deben ser conocidas por los estudiantes.
- c) *El contexto:* No toma en consideración la traducción. Proporciona la exactitud de la comprensión del significado de la palabra en condiciones de un contexto que admite un solo significado. Muestra la palabra en la frase, en el discurso. Desarrolla la deducción. Ayuda al establecimiento de la asociación entre las palabras. Exige un nivel de dominio de la lengua menor que la definición.
- d) *Uso de sinónimos y antónimos:* Es un medio que se utiliza con la intervención de una sola lengua (en este caso la lengua extranjera). Ayuda al establecimiento de familias de palabras en algunas lenguas, economiza tiempo. Este procedimiento no siempre posibilita la exactitud de la traducción ya que no existen sinónimos o antónimos absolutos. Presupone el significado de la palabra, por lo que no se recomienda en la etapa inicial, salvo en aquellos casos en que con lo que se compara sea conocido previamente por los estudiantes.

### Tercer grupo: a través de la lengua materna

- a) *La traducción directa* de la lengua extranjera a la materna constituye un procedimiento del que ocasionalmente se abusa. Es oportuno acudir a ella ante el tipo de vocabulario abstracto dado que su presentación a través de cualquiera de los demás procedimientos aquí señalados, puede traer dificultades en la correcta comprensión del mismo.
- b) *Palabras cuya connotación histórico-social es particular en el contexto cultural del país cuya lengua se enseña.* Estas palabras no tienen equivalentes en la lengua materna de los estudiantes por no ser un elemento típico de su país natal. Aquí es necesario que el maestro se documente bien acerca del hecho histórico, social o cultural al que se refiere la palabra o combinación de palabras que lo representa.

Las palabras de procedencia latina o griega y que son más o menos pronunciadas igual en casi todos los idiomas, por lo que son conocidas como léxico internacional. Por ejemplo:

IN ENGLISH	EN FRANÇAIS	EN ESPAÑOL
international	Internationale	Internacional
university	Université	Universidad
institute	Institute	Instituto
biology	Biologie	Biología

Tomando en consideración lo antes expuesto, la presentación del léxico internacional no exige, en la inmensa mayoría de los casos, el empleo de los mencionados procedimientos de presentación por cuanto ellas no constituyen una dificultad léxica para los hispanohablantes, inclusive fuera del medio lingüístico.

Otros criterios a tomar en cuenta al presentar un nuevo léxico lo constituye el trabajo sobre la forma de la palabra, su significado y su función. Se entiende por forma de la palabra su pronunciación y escritura, así como sus particularidades gramaticales y estructurales. El análisis del significado de la

palabra (su semantización) puede llevarse cabo a través de diferentes medios. Al referirse a la función de la palabra deberá entenderse el papel que esta juega en el contexto oracional en el que se encuentra insertada.

Por lo expuesto anteriormente se puede concluir diciendo que el objetivo fundamental de la enseñanza del léxico es la formación de hábitos léxico receptivos y productivos.

Por hábitos léxicos receptivos se entiende los que se relacionan con el reconocimiento de unidades léxicas durante la comprensión auditiva y la lectura.

Son hábitos léxicos productivos los que tienen que ver con el uso correcto y la formación de palabras en la expresión oral y escrita en correspondencia con la situación y la intención comunicativa.

En todo sistema lingüístico el aspecto gramatical, siendo el más estable, es el que presenta mayor dificultad por su complejidad estructural y funcional. La gramática se expresa a través de las palabras y del sistema de sonidos todo lo cual puede ser representado en la escritura.

Sin el dominio de la estructura gramatical de un idioma no puede existir la comunicación. El maestro debe tener en cuenta que en una situación real de comunicación sus estudiantes no pueden construir una oración recordando las reglas gramaticales, por cuanto no tienen tiempo de concentrarse y ponerse a pensar cómo van a unir los elementos que les son necesarios. Por tal motivo ellos deben reproducir el modelo e insertar las palabras que necesita, o sea, desarrollar el hábito gramatical.

Por hábito gramatical puede entenderse la utilización de elementos gramaticales, es decir, morfológicos y sintácticos en todos los aspectos de la actividad verbal (receptivos y productivos) de una forma estable, correcta, automatizada, condicionada a un sistema comunicativo.

La unidad más efectiva de presentación del material gramatical es el sistema de modelos lingüísticos insertados en situaciones comunicativas. ¿A qué se llama modelo lingüístico?

- Es un segmento típico del habla: una oración, una combinación de oraciones, un microdiálogo.
- Cada uno de sus elementos pueden cambiarse por otros que cumplan la misma función.
- Se construye sobre la base del esquema estructural que se estudia.
- Cumple una tarea lingüística determinada.

Véase ahora un ejemplo de modelo lingüístico en cada uno de los tres idiomas

### IN ENGLISH

I	am	writing	a letter	Now
S	Verb <b>TO BE</b>	Principal verb + <b>Ing</b>	Direct object	Time expression
You	are	listening	to music	at this moment
She	is	Doing	the exercise	now

### EN FRANÇAIS

Je	suis	en train d'	écrire	une letter
S	etre	Expression de temps	Verbe principal	Complément
Tu	es	en train d'	écouter	la musique
Il	est	en train de	faire	le devoir

### EN ESPAÑOL

Tú	estás	escuchando	música
S	Verbo estar	Verbo+ <b>ando</b>	Complemento directo

Él	está	estudiando	español
Ellos	están	mirando	la televisión

El procedimiento más usado para la presentación del nuevo material gramatical es el inductivo y/o deductivo. La inducción se produce cuando los estudiantes hacen conclusiones a partir de la observación de ejemplos concretos. La deducción, por su parte, se produce cuando se les da una regla, una generalización, que posteriormente se ilustra con ejemplos.

El maestro debe conocer los principales factores que determinan la selección de uno u otro procedimiento de presentación o su combinación. Ellos son los siguientes:

#### FACTORES DIDÁCTICOS

- El potencial técnico del proceso docente. La etapa de la enseñanza y consecuentemente, el nivel de desarrollo de las habilidades lingüístico-comunicativa de los estudiantes.
- La composición numérica del aula.
- El tiempo dedicado a la presentación del material.
- El nivel de competencia profesional del maestro.

#### FACTORES PSICOLÓGICOS

- La edad de los estudiantes.
- El nivel de capacidades lingüísticas de los estudiantes.

#### FACTORES LINGÜÍSTICOS

- El carácter de la palabra (concretas o abstractas, primitivas o derivadas, simples o compuestas, etcétera).
- Particularidades internas de las palabras o estructura gramatical, o sea, su valor sistémico.

El conocimiento por parte del maestro de lengua extranjera de estos elementos y su aplicación en la preparación de esta etapa de la clase,



garantiza su efectividad y facilita el proceso de asimilación por parte de sus estudiantes.

No obstante para todo maestro de lengua extranjera en la escuela media y media superior la gramática no constituye un objetivo, sino un medio para lograr la comunicación.

La observancia de la comunicabilidad como categoría rectora presupone la asimilación consciente del nivel gramatical de la lengua y le asigna un papel auxiliar en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Por ende se subordina a la actividad comunicativa.

#### **4.2.2 La verificación de la comprensión del nuevo material lingüístico**

Es conocido que los estudiantes recuerdan con dificultad aquello que no comprendieron del todo en la clase.

En el momento de presentación del nuevo material lingüístico, el estudiante asimila a nivel de la memoria inmediata dicho contenido, pero para que el nuevo conocimiento se transfiera a la memoria mediata, las situaciones comunicativo-docentes y los procedimientos de presentación deben garantizar su adecuada comprensión.

La comprensión del nuevo material posibilita su posterior recordación de forma espontánea, su utilización en el proceso de la actividad comunicativa.

Muchos maestros piensan que el primer nivel de comprensión se puede verificar solamente a través de simples respuestas de "sí" o "no", ignorando otros procedimientos de verificación. No obstante es oportuno aclarar que en este momento no se puede aún exigir al estudiante la reproducción del material recién presentado.

Si, por ejemplo, en la clase el maestro introdujo la palabra "libro", puede verificar su comprensión dirigiéndose a un estudiante y decirle:

**IN ENGLISH** —Give me your book, please.

—Where is your book?

—Where is your classmate's book?

**EN FRANÇAIS** —Donnez-moi votre livre, s'il vous plaît.

—Où est votre livre?

—Où est le livre de votre ami?

**EN ESPAÑOL** —Deme, por favor, su libro.

—¿Dónde está su libro?

—¿Dónde está el libro de su compañero de mesa?

También puede colocar sobre la mesa un grupo de libretas, revistas, periódicos, algunos diccionarios y el libro y preguntarles:

**IN ENGLISH** —Come to the desk and show me where the book is.

**EN FRANCAIS** —Venez ici et montrez-moi où est le livre.

**EN ESPAÑOL** — Vaya a la mesa y muéstreme dónde está el libro.

Otro medio puede ser, dar a un estudiante un libro y a otro un diccionario y preguntar a un tercero:

**IN ENGLISH** —Who has the book?

**EN FRANCAIS** —Qui a le livre ?

**EN ESPAÑOL** —Por favor, ¿quién tiene el libro?

El maestro no debe pasar a presentar el siguiente nuevo material si antes no ha comprobado adecuadamente el nivel primario de comprensión del anterior.

El proceso de comprensión total del nuevo material lingüístico no se produce, de forma definitiva, en una etapa determinada de la clase. Al presentar el nuevo material el proceso de su comprensión es a nivel de

reconocimiento y familiarización, por lo que se le llama *primer nivel de comprensión*. Cualquier material lingüístico será totalmente comprendido en la medida en que el estudiante sea capaz de utilizarlo libremente en la comunicación espontánea después de una reiterada ejercitación.

Sólo con el objetivo de ilustrar todo lo anteriormente expuesto, se pasa a exponer un ejemplo de cómo quedaría, en un plan de clase, esta etapa de presentación del nuevo material lingüístico. Se recalca que es solamente un ejemplo. Además hay que tomar en cuenta que lo que aquí se expone no se corresponde con el desarrollo completo de una clase de presentación, dado que este tipo de clase no concluye con la verificación de la comprensión, sino que en ella se incluyen otras actividades como parte de la ejercitación y las conclusiones.

## IN ENGLISH

### " THE HOUSE "

#### Objectives

The students should be able to:

- **Identify** the meaning of the new words in the microsituations.
- **Repeat** sentences with an acceptable pronunciation, intonation and rhythm.
- **Select** the correct words according to the situation.

#### Content

**Vocabulary:** The word "house" and the parts of the house.

**Phonetic:** Intonation patterns already studied.

- Stress in compound words.

**Methodological conception:** Communicative approach.

**Material aids:** Pictures, charts, textbook, workbook, blackboard.

⋮

#### Introduction

##### 1. Greetings

Teacher: — Good morning, students.

Students: —Good morning, teacher.

Teacher: —Are you ready to begin the class?

Students: —Yes, we are.

Teacher: —Ok, you may sit down.

Students: —Thank you, teacher.

## 2. *Call the roll*

Teacher: —Could you tell me, please, who's absent today? (referring to the head of the group).

Head of the group: —Arturo, Sonia and Carlos are absent today.

Teacher: —Thanks.

## 3. *Work with the date*

The teacher writes the date on the blackboard

Teacher: —Ok, repeat after me: Today is Monday.

Students: —Today is Monday.

Teacher: —Ok, Tony, repeat the date, please.

Tony: —Today is Monday.

Teacher: —Thanks. Ok, now Alicia repeat it again, please.

Alicia: —Today is Monday.

Teacher: —Well. Today is Monday, January 8th. Repeat after me. Today is Monday, January 8th.

Students: —Today is Monday, January 8th.

Teacher: —Ok, repeat again.

Students: —Today is Monday, January 8th.

Teacher: —Good, now Helen repeat (Raúl, María).

## 4. *Check the homework (assignment)*

Teacher: —So, let's check the homework (assignment). Could you do the homework? Was it easy or difficult? Ok, let's check the homework.

## 5. *Previous control (warm up)*

—Where do you live?

—Do you like your neighborhood?

- Do you like to stay at home?
- What do you do, when you stay at home?
- And you? (referring to another student).
- Do you live in an apartment? (en este caso se preguntará a un alumno que realmente no viva en un apartamento).

## 6. *Guiding towards the objectives*

Esta actividad puede realizarse en español de la siguiente forma si el nivel lingüístico de los alumnos no permite hacerlo en inglés:

Bien, ¿de qué hemos estado hablando en esta breve conversación? (Es obvio que los alumnos respondan que es acerca del lugar dónde ellos viven.) Ok! Hoy vamos a estudiar un nuevo tema a través de la conversación entre dos buenas amigas. A ver ¿quién nos puede decir de qué es posible que trate este dialogo? (Escuchar las respuestas de los alumnos). Correcto, en la clase de hoy vamos a conocer un conjunto de palabras con las que denominamos las partes de la casa lo que les ayudará a describir la suya propia en inglés. Escuchen con atención.

## Presentation

### *Microsituation*

(Una lámina o maqueta de una casa grande de dos plantas sirve de ilustración. La misma deberá tener una parte descubierta de manera que se pueda observar su interior).

Helen: —Rachel, this is my house. Let's come in. Look at this. This is the **livingroom** (showing this part of the house in the picture).

Rachel: —Oh, it looks comfortable.

Helen: —That is the **diningroom** (showing this part of the house in the picture).

Rachel: —Helen, where are the **bedrooms**? (showing this part of the house in the picture).

Helen: —The **bedrooms** are upstairs.

Rachel: —Is the **bathroom** upstairs too? (showing this part of the house in the picture).

Helen: —Yes it is.

### *Verification of the comprehension*

Teacher:

Do you watch T.V. in the living-room ?

—Does your family eat in the livingroom?

—Do you eat in the diningroom?

—Is your bedroom comfortable?

—Do you have a big bathroom or a small one?

—Ok, who can go to the blackboard and show us where the bedrooms and the bathroom are in Helen's house (el alumno solamente tendrá que señalar).

## **EN FRANÇAIS**

### **“LA MAISON”**

#### **Objetifs**

Les étudiants seront capables de:

- **Identifier** la signification du nouveau vocabulaire présenté moyennant les situations.
- **Répéter** des phrases avec une prononciation, intonation et rythme acceptables.
- **Sélectionner** les mots convenables selon le contexte situationnel.

#### **Contenu**

**Vocabulaire:** Le mot maison et les parties de la maison.

**Méthode:** .Approche Communicative.

**Materiel:** tableau, livre de texte, livre d'exercices, gravures.

#### **Introduction**

### 1. *Salutation*

Professeur: —Bonjour, à tons et à tontes!

Élèves: —Bonjour Monsieur / Madame.

Professeur: —Vous êtes prêts?

Élèves: — Oui, nous sommes prêts.

Professeur: —Asseyez-vous.

Élèves: — Merci.

### 2. *Faire l'appel*

Professeur: —Vous pouvez me dire qui est absent aujourd'hui ?

Élèves: —Alain, Michel et Marie sont absents aujourd'hui.

Professeur: —Merci.

### 3. *Travail avec la date*

Le professeur écrit la date au tableau.

Professeur: Répétez après moi. Aujourd'hui c'est lundi.

Élèves: Aujourd'hui c'est lundi.

Professeur: Antoine, tu peux répéter?

Élèves: Aujourd'hui c'est lundi.

Professeur: Merci, Alice, tu peux répéter?

Élèves: Aujourd'hui c'est lundi.

Professeur: Aujourd'hui c'est lundi, 8 janvier. Répétez après moi.

Élèves: Aujourd'hui c'est lundi, 8 janvier.

Professeur: Répétez une autre fois.

Élèves: Aujourd'hui, c'est lundi, 8 janvier.

Professeur: Très bien. Tu peux répéter Hélène (Raoul, Mireille).

Après cela le professeur fait la répétition avec quelques élèves.

### 4. *Révision du devoir*

Professeur: Maintenant, nous allons faire la révision du devoir. Il y a quelqu'un qui n'a pas fait le devoir? Pourquoi? Alors, on va commencer à corriger le devoir.

### 5. *Contrôle de connaissances*

Professeur:

—Où est-ce que tu habites?

—Le lieu où tu habites te plaît?

- Tu aimes rester chez toi?
- Qu'est-ce que tu fais quand tu es à la maison?
- Est-ce que tu habites dans un appartement?

#### 6. *Presentation des objectifs*

Esta actividad puede realizarse en español de la siguiente forma si el nivel lingüístico de los alumnos no permite hacerlo en francés:

Bien, ¿de qué hemos estado hablando en esta breve conversación? (Es obvio que los alumnos respondan que es acerca del lugar dónde ellos viven). Ok. Hoy vamos a estudiar un nuevo tema a través de una conversación entre dos buenas amigas. A ver ¿quién nos puede decir de qué es posible que trate esta conversación? Escuchar las respuestas de los alumnos). Correcto, en la clase de hoy vamos a conocer un conjunto de palabras con las que denominamos las partes de la casa lo que les ayudará a describir la suya propia en francés. Escuchen con atención.

### **Présentation**

#### *Micro-situation*

Écoutez le dialogue.

(Una lámina o maqueta de una casa grande de dos plantas sirve de ilustración. La misma deberá tener una parte descubierta de manera que se pueda observar su interior).

Hélène: —Rachel, voilà ma maison! Entrons! Regarde, c'est la **salle de séjour**  
(montrer l'image).

Rachel: —Oh, c'est confortable.

Hélène: —Et voilà la **salle à manger** (montrer l'image)

Rachel: —Hélène, où sont les **chambres**?

Hélène: —Elles sont au premier étage

Rachel: —Et la **salle de bain**?

Hélène: —Elle est là aussi.



### Vérification de la compréhension

Professeur

- Vous regardez la télé dans la salle de séjour?
- Vous mangez dans la salle de séjour?
- Vous mangez dans la salle à manger?
- Tu dors dans la salle de bain? - Et dans la chambre?

## EN ESPAÑOL

### “LA CASA”

#### Objetivos

Al finalizar la clase, los estudiantes deberán ser capaces de:

- **Identificar** el significado de las nuevas palabras contenidas en la microsituación.
- **Repetir** las oraciones con una aceptable pronunciación, entonación y ritmo, siguiendo el modelo del maestro.
- **Seleccionar** correctamente las palabras de acuerdo con la situación dada.

#### Contenido

**Vocabulario:** La palabra Casa y las que denominan sus partes.

**Concepción metodológica:** Enfoque comunicativo.

**Medios de enseñanza:** Láminas con las partes de la casa, el libro de texto, el cuaderno de trabajo, el pizarrón.

#### **Introducción**

##### 1. *El saludo*

Maestro: Buenos días.

Estudiantes: Buenos días maestra(o)

Maestro: Bien, ya están listos para comenzar la clase?

Estudiantes. Sí, ya estamos listos.

Maestro: Muy bien, pueden sentarse.

Estudiantes: Gracias.

## 2. *Control de la asistencia*

Maestro (dirigiéndose al responsable del grupo): Pudieras decirme, por favor, quiénes están ausentes hoy?

Responsable del grupo: Sandro, Roberto e Ismel.

Maestro: Gracias.

## 3. *Trabajo con la fecha*

El maestro escribe la fecha en la pizarra.

Maestro: Bien, repitan, por favor, después de mí: hoy es lunes.

Estudiantes: Hoy es lunes.

Maestro: Muy bien, a ver tú Antonio, repite por favor.

Estudiante: Hoy es lunes.

Maestro: Gracias, Bien, ahora repite tú Alicia, por favor,

Estudiantes: Hoy es lunes.

Maestro: Correcto, hoy es lunes, 8 de enero. Repitan después de mí, por favor.

Estudiantes: Hoy es lunes, 8 de enero.

Maestro: Vamos a repetir de nuevos todos juntos.

Estudiantes: Hoy es lunes, 8 de enero

Maestro: Muy bien, ahora repite tú, Elena, (Raúl, María,...)

## 4. *Chequeo de la tarea*

Maestro: —Bien, vamos a revisar la tarea. ¿Todos la hicieron? ¿Estaba fácil o difícil? Veamos entonces.

## 5. *Control de los conocimientos previos*

Maestro:

– ¿Dónde tú vives?

– ¿Te gusta el barrio donde vives?

– ¿Te gusta estar en tu casa?

– ¿Qué haces, cuándo estás en casa?

– ¿Y tú? (refiriéndose a otro estudiante)

– ¿Tú vives en un apartamento? (en este caso se preguntará a un alumno que realmente no viva en un apartamento).

## 6. *Orientación hacia los objetivo*

Bien, ¿de qué hemos estado hablando en esta breve conversación? (Es obvio que los alumnos respondan que es acerca del lugar dónde ellos viven.) Ok!

Hy vamos a estudiar un nuevo tema a través de la conversación entre dos buenas amigas. A ver ¿quién nos puede decir de qué es posible que trate este dialogo? (Escuchar las respuestas de los alumnos). Correcto, en la clase de hoy vamos a conocer un conjunto de palabras con las que denominamos las partes de la casa lo que les ayudará a describir la suya propia en español. Escuchen con atención.

## Presentación

### *Microsituación*

(Una lámina o maqueta de una casa grande de dos plantas sirve de ilustración. La misma deberá tener una parte descubierta de manera que se pueda observar su interior).

Elena: —Rachel, esta es mi casa. Vamos a entrar. Mira, esta es la **sala**  
(mostrando esa parte de la casa en la lámina)

Rachel: —¡Oh!, se ved cómoda.

Elena: —Este es el **comedor**. (mostrando esa parte de la casa en la lámina.)

Rachel: —Elena, ¿dónde se encuentran las **habitaciones** (los **cuartos**)?  
(mostrando esa parte de la casa en la lámina)

Elena: —Las **habitaciones** (los **cuartos**) se encuentran arriba.

Rachel: —¿El **baño** también se encuentra arriba? (mostrando esa parte de la casa en la lámina)

Helen: —Sí, también.

### *Verificación de la comprensión*

Maestro:

—¿Tú ves la televisión en la sala?

—¿Tu familia almuerza en la sala?

—¿Ustedes almuerzan en el comedor?

—¿Tu habitación (cuarto) es cómodo)?

—¿El baño de tu casa es grande o pequeño?

—Bien, ¿quién viene a la pizarra y nos muestra dónde están las habitaciones (los cuartos) y el baño en la casa de Elena? (el alumno solamente tendrá que señalar).

#### **4.2.3 La ejercitación**

No debe perderse de vista que la actividad fundamental de la clase está dirigida a garantizar la activa, consciente y entusiasta participación de los estudiantes en ella, a través del sistema de ejercicios o tareas concebido por el maestro. Las tareas que pongan a los estudiantes en situaciones de verdadera comunicación deben primar. Estas tareas deben posibilitar el desarrollo de las habilidades lingüístico-comunicativas de forma ascendente con una adecuada dosificación de su nivel de complejidad.

Una parte importante dentro del desarrollo de la clase de lengua extranjera lo constituye la ejercitación, debido a que es el momento en que los estudiantes comienzan su trabajo práctico con aquellas unidades léxicas o gramaticales, objeto de estudio en la clase. Precisamente, por esta razón se le destina la mayor parte del tiempo docente.

La ejercitación en la lengua extranjera es la realización reiterada de acciones que tienen como finalidad la asimilación de dichas acciones, basadas en la comprensión y acompañadas de un control consciente y correctivo. (Antich, R., 1986:133)

La práctica ha demostrado que la capacidad de trabajo del estudiante es mayor y menor su nivel de fatiga en aquellas clases que incluyan un variado sistema de ejercicios o tareas.

Esta etapa de la clase no debe incluir instrucciones innecesarias, ni ejercicios o tareas que por su carácter y necesidad de tiempo para su ejecución se adecuen más para el trabajo individual extraclase.

Es importante subrayar, una vez más, que desde el punto de vista psicológico, lo principal durante la enseñanza de una lengua extranjera lo constituye no la adquisición de conocimientos sobre la lengua por la vía del estudio de diferentes reglas, ni la forma de unos u otros hábitos lingüísticos a

través de las frecuente repetición de lo mismo, sino desarrollando en los estudiantes de la habilidad de comprender y expresar sus ideas en la lengua extranjera.

La ejercitación del nuevo material es la etapa de la clase en la que se inicia el trabajo para la formación de hábitos y habilidades comunicativas con la ayuda del sistema de ejercicios o tareas comunicativas elaboradas. En ella se define el éxito de esta etapa, lo que constituye uno de los aspectos de la lógica de la clase. Como definición de sistema de ejercicios plantea: la Dra. C. Concepción Padrón Casañas en su tesis doctoral:

“conjunto de actividades organizadas y orientadas por el maestro de forma que estimulen la creación, la independencia y el pensamiento crítico de los estudiantes encaminados a desarrollar las habilidades propias de cada aspecto de la actividad verbal, teniendo en cuenta el grado de dificultad lingüística, no verbal, operacional y cultural, así como el nivel de asimilación de los conocimientos en que se encuentran los estudiantes en su desarrollo de hábitos y habilidades y donde el centro de atención esté dirigido hacia la solución de problemas propios de cada aspecto de la actividad verbal”.<sup>2</sup>

Los criterios expuestos llevan a definir algunos momentos fundamentales en la concepción del sistema de ejercicios, a los que se ha arribado como resultado de la experiencia y práctica pedagógica en el campo de la enseñanza de lengua extranjera y el intercambio de opiniones y experiencias con otros colegas.

**Tipo de habilidad comunicativa a desarrollar:** El desarrollo de cada habilidad comunicativa (expresión oral, lectura, comprensión auditiva y expresión escrita) tiene sus ejercicios característicos. De esta forma se distinguen los ejercicios para las habilidades orales de las escritas. Los encaminados al desarrollo de las habilidades receptivas de las productivas, así como también los orientados al desarrollo del diálogo o el monólogo, o los distintos tipos de lectura (de estudio, de búsqueda, de referencia, etcétera.)

---

<sup>2</sup> C Padrón: “Tesis en opción al grado científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas, Universidad de La Habana.

**Tipo de hábito lingüístico a desarrollar:** Se distinguen los ejercicios dedicados a desarrollar los hábitos de pronunciación, los del uso del vocabulario y los de empleo de estructuras gramaticales. Este criterio está estrechamente vinculado con el anterior, pues el trabajo con el vocabulario o la gramática se diferencia según las habilidades que se vayan a desarrollar. Así, por ejemplo, los ejercicios gramaticales se diferencian si van encaminados al desarrollo de las habilidades de lectura o expresión oral.

**Consideración del nivel de las dificultades:** Según este criterio, el material lingüístico debe organizarse teniendo en cuenta las dificultades que se presentan a los hablantes de una lengua determinada. Esto significa que la estructuración debe apoyarse necesariamente en la valoración de la frecuencia de errores. Durante la elaboración de un sistema de ejercicios siempre se tendrán en cuenta el principio didáctico de accesibilidad que indica ir siempre de lo simple a lo complejo y de lo fácil a lo difícil.

**Dirección hacia el desarrollo de la competencia comunicativa:** En la clase de lengua extranjera en el contexto actual, bajo el enfoque comunicativo, el centro de atención tiene que estar dirigido, sin la menos duda, a diseñar un sistema de ejercicios y/o tareas comunicativas que propicien el desarrollo de los diferentes componentes que integran la competencia comunicativa en los estudiantes.

Para este fin es necesario que los hábitos lingüísticos sean formados a través del desarrollo de las habilidades comunicativas.

**Desarrollo del ciclo de aprendizaje:** El ciclo de aprendizaje garantiza la formación de hábitos y el desarrollo de las habilidades comunicativas a partir de la gradación de las dificultades a través de diferentes estadios organizados de manera concéntrica, que son tomados en cuenta al elaborar el sistema de ejercicios. En este ciclo de aprendizaje se parte del nivel de reconocimiento, reproducción, hasta llegar a la producción libre, sobre la base de una abundante práctica comunicativa.

Igualmente lleva a tomar en cuenta los siguientes elementos en el momento de elaborar cualquier sistema de ejercicios para una clase de lengua extranjera:

- Estar dirigido a garantizar la inserción del material lingüístico estudiado en diferentes situaciones comunicativas.
- Responder a una adecuada organización sistémica y sistemática.
- Garantizar el desarrollo de hábitos y habilidades de la actividad verbal de manera combinada y no aislada.
- Gradación de las dificultades de acuerdo al estadio de desarrollo de los estudiantes, tomando en cuenta su ascenso en espiral lo que propicia el paso gradual de los estudiantes menos aventajados a planos superiores a partir de la atención a las diferencias individuales.
- Propiciar la independencia cognitivo-comunicativa, desarrollando la creatividad en los estudiantes en situaciones de comunicación.
- No debe obviar la inclusión de elementos de carácter sociocultural como uno de los componentes de la competencia comunicativa.
- Estimular de manera permanente el uso de la lengua extranjera como un medio de comunicación.

La dinámica de la clase depende, prácticamente, de la correcta consecutividad de los ejercicios o tareas, o bloques de ejercicios o tareas. En este caso es necesario tomar en cuenta dos momentos importantes: primero, la correspondencia de los ejercicios o tareas con el estadio del proceso de formación de hábitos y desarrollo de habilidades; segundo, la correspondencia de los ejercicios o tareas con el nivel de los estudiantes.

La sistematicidad de los ejercicios o tareas comunicativas es la primera y fundamental base de su éxito. La importancia del sistema de ejercicios o tareas consiste en que ella proporciona la organización del proceso de asimilación y del proceso de enseñanza.

La ejercitación debe verse no sólo como una etapa de la clase desde el punto de vista didáctico, sino además, como un método educativo.

La ejercitación, como método educativo, está dirigida, ante todo, a habituar a los estudiantes a cumplir las normas y reglas de convivencia, a formar y consolidar en ellos habilidades y costumbres necesarias con la ayuda de variados ejercicios o tareas. Se desarrolla también la conciencia de los estudiantes, se forman los criterios y las convicciones y se enriquecen sus

sentimientos. Pero el objetivo fundamental de la ejercitación como método de educación, su función principal, es habitar a los estudiantes a una conducta correcta durante una actividad de carácter colectivo.

La ejercitación y práctica en la actividad verbal ocupa la mayor parte del tiempo de la clase. La elevación del tiempo de la ejercitación propicia las formas colectivas e individuales de trabajo (ejercicios o tareas a coro, dialoguización y dramatización de textos, conversación en parejas sobre lo leído o escuchado, etcétera).

Se plantea que en la enseñanza de la lengua son mayoritariamente usadas las siguientes secuencias de actividades. (Richard, J. C. and Lockhart, Ch., 1995:119)

1. **Actividades precomunicativas:** Basadas en actividades con el foco de atención en la presentación de las estructuras, funciones y vocabulario.
2. **Actividades comunicativas:** Basadas en actividades con el foco de atención en la parte de la información e intercambio de información.

Por su parte Rodolfo Acosta reconoce las etapas de práctica y producción. En cuanto a la etapa de la práctica plantea que es el momento del estudiante para ejercitar más, mientras la tarea principal del maestro es trazar y proveer la mayor cantidad de práctica posible y que al mismo tiempo sea significativa y recordable. Los maestros deben reducir su participación, dándole a los estudiantes la mayor posibilidad de practicar, monitoreando su pronunciación y detectar sus errores. Acosta, R., 97:70)

En cuanto a la etapa de la producción este autor plantea que en ella “el maestro asume el papel de dirigente, guía, aseso [...] el elemento artificial de la enseñanza debe ser asumido para que los estudiantes asuman el lugar que necesitan en ese elemento artificial para ser capaces de usar la lengua por ellos mismos”.<sup>3</sup> (Acosta, R., 1997:71)

En la concepción de este tema en la etapa de la ejercitación se pueden definir los siguientes momentos:

---

<sup>3</sup> R. Acosta: *Communicative language Teaching*, p. 71.



*La ejercitación precomunicativa* es el momento de utilización inmediata del material lingüístico que se acaba de presentar en sencillas situaciones comunicativas, donde predomina el nivel reproductivo-imitativo, fundamentalmente, en la práctica controlada, aunque esta actividad ya se inicia con la presentación del nuevo material lingüístico. En cuanto a su contenido, este es el momento de la actividad, en la clase de presentación o práctica controlada, que presupone *el movimiento* del nivel consciente al nivel de utilización automática en el habla, de los fenómenos estudiados. Aquí el maestro organiza una repetida reproducción del nuevo material unido al ya conocido. El sentido didáctico de esta etapa es servir de preparación para la posterior comunicación. En el orden psicológico esta actividad propicia la fijación del nuevo material lingüístico a nivel de la memoria de corta duración. Es por ello que en esta etapa es tan importante la formación de hábitos lingüísticos a través de ejercicios que de alguna manera den la posibilidad a los estudiantes de ir estableciendo la comunicación a un nivel primario, en el que deban utilizar el nuevo vocabulario o estructuras gramaticales no exclusivamente de forma mecánica. Dentro de este tipo de ejercitación se incluyen las actividades que se desarrollan en la clase de práctica semicontroladas, donde el nivel de reproducción tiene una mayor complejidad y ya no se apoya tanto en la imitación.

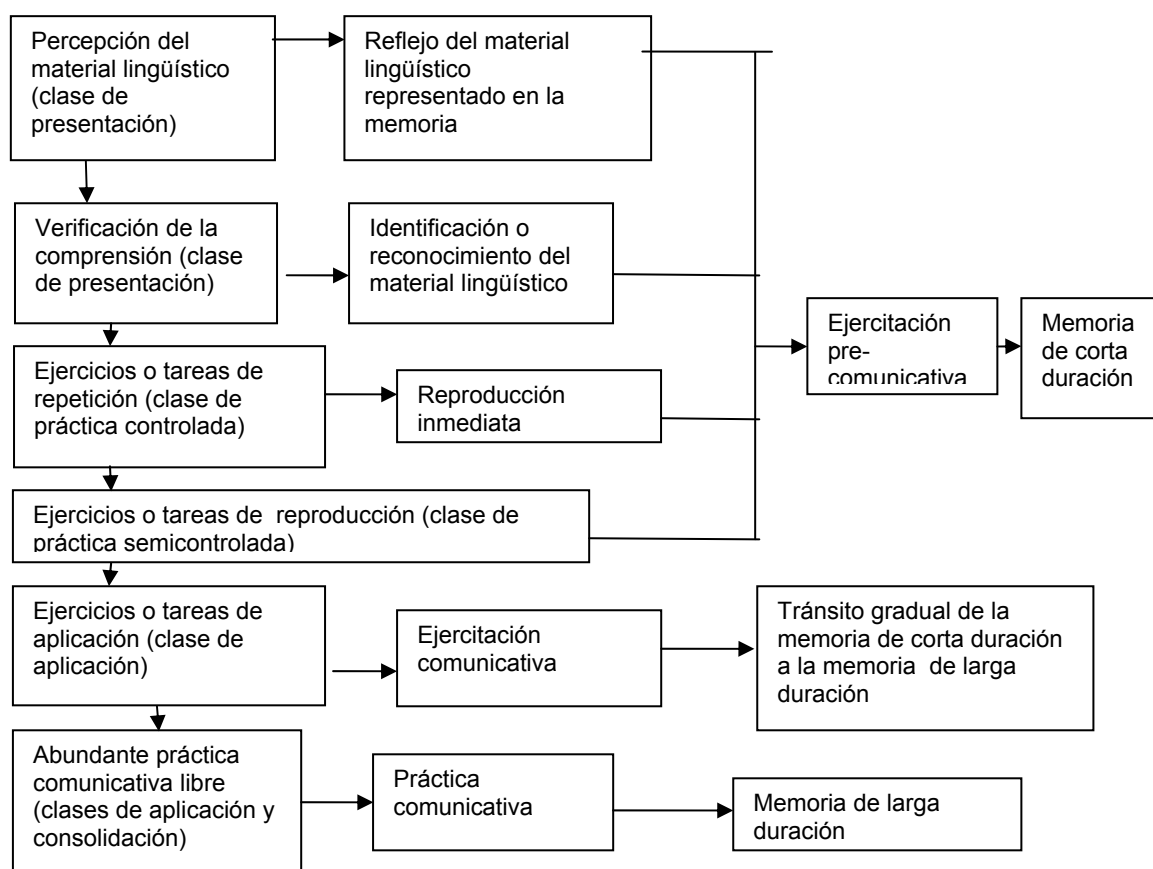
*La ejercitación comunicativa* se refiere a la realización de actividades comunicativas adaptadas a la situación de comunicación dada y elaborada sobre la base del material lingüístico de la clase en cuestión. Posibilitan la habilidad de utilizar el material, objeto de estudio, en determinadas y convenientemente creadas situaciones comunicativas.

Desde el punto de vista didáctico en esta etapa se efectúa la ejercitación práctica del material de estudio. Estas actividades propician el paso gradual del material lingüístico de la memoria de corta duración a la de larga duración.

*La práctica comunicativa* es la actividad en el aula en que se produce la transferencia o traspaso del material asimilado a nuevas situaciones tipológicamente cercanas a la comunicación real y actuales, que posibiliten la realización no sólo de los objetivos de una actividad concreta, sino también de los objetivos finales de la comunicación. La habilidad de comunicarse en

variadas situaciones pone de manifiesto el desarrollo de automatismos. De esta forma se produce la formación de habilidades comunicativas de utilización del nuevo material en la comunicación real, relacionada con los objetivos de la clase. Con estas actividades se propicia la consolidación del material lingüístico a nivel de memoria de larga duración. La práctica comunicativa es característica de las clases de aplicación libre y consolidación.

Véase en el siguiente esquema cómo se produce este proceso en la clase.



En múltiple ocasiones el maestro se ve en la obligación de crear su propio sistema de ejercicios a partir de las necesidades concretas de sus estudiantes por lo que es conveniente definir algunas características de los ejercicios.

En primer lugar cada ejercicio debe estar encaminado hacia un objetivo determinado, y es importante definirlo. Independientemente que un ejercicio puede actuar a la vez sobre aquellos mecanismos hacia los cuales él no va

dirigido directamente, no debe desaprovecharse esta oportunidad para hacer más efectivo el proceso de enseñanza y aprendizaje. En segundo lugar un ejercicio requiere de una determinada y especial organización, atendiendo a su objetivo comunicativo. En tercer lugar, este siempre está dirigido al perfeccionamiento del medio de ejecución de la acción. Debe llevar implícito, por lo menos, una frecuencia de repetición de la acción. Pero hay que tener en cuenta que un ejercicio durante la enseñanza nunca proporciona un efecto final, inclusive con relación a un objetivo secundario en particular. Es por ello que los ejercicios se unen en sistema y subsistema.

Es insuficiente conocer las características didácticas de los ejercicios, sus tipos, o poder seleccionar los más adecuados. Todo esto aún no garantiza la asimilación. En el plano organizativo del proceso de asimilación el sistema de ejercicios debe proporcionar:

1. La selección de ejercicios verdaderamente necesarios que se correspondan con los hábitos y habilidades a desarrollar en la clase.
2. La definición de la necesaria consecutividad de los ejercicios, atendiendo al nivel de asimilación correspondiente.
3. La definición de la relación de ejercicios de unos u otros tipos o variantes, determina el éxito del sistema concebido.
4. La regularidad de determinado material, a partir del carácter funcional y frecuencia de uso en la comunicación.
5. La correcta interrelación (correspondencia e interacción) entre todos los elementos del sistema (dentro de los aspectos de la actividad verbal, entre ellos y en general entre las habilidades comunicativas.)

La experiencia derivada de la práctica profesional ha llevado a definir algunos aspectos prácticos a considerar durante la preparación de los ejercicios. Al prepararlos el maestro debe tener en cuenta lo siguiente:

- Asegurarse de que la respuesta de un *ítem* no dependa de la respuesta correcta de otro anterior.
- Asegurarse de que la respuesta de un *ítem* no aparezca como parte del contenido de otro *ítem* en cualquier parte de otro ejercicio.

- No redactar los *items* con las mismas palabras del texto (al preparar un ejercicio a partir de un texto de estudio).
- No inventar oraciones para los ejercicios. Las oraciones deben tomarse de los modelos naturales del idioma y así evitar falsas analogías o ideas forzadas por la traspolación indiscriminada de una lengua a otra.
- No pedir que se responda en oraciones completas pues cada lengua tiene su patrón de respuestas y su patrón de oraciones enunciativas y no debe confundirse a los estudiantes haciéndoles utilizar uno por otro. Si se quiere que los estudiantes produzcan oraciones enunciativas se debe dar estímulos que requieran esa forma de expresión y no las respuestas a las preguntas.
- No escoger oraciones rebuscadas.
- Asegurarse de que las oraciones tengan un contenido lógico.
- Para personalizar el ejercicio no deben usarse pronombres sino nombres propios. Es más fácil imaginarse una situación como "Raúl está en la tienda", que "El está en la tienda", si no se ha mencionado antes a alguna persona.
- Si se va a ejercitar la gramática, no debe usarse vocabulario poco ejercitado, y si se va a ejercitar vocabulario deben usarse construcciones gramaticales bien conocidas. Lo mismo se aplica para la ejercitación de la pronunciación.
- Las instrucciones deben redactarse lo más claramente posible.
- Debe indicarse la forma en que debe contestarse. Por ejemplo: si el ejercicio propuesto es de selección, la base orientadora de la orden debe ser clara y precisa, de manera tal que no traiga dudas a los estudiantes, por ejemplo: "Marque con una cruz (X)"; "Copie del texto"; "Haga un círculo alrededor de la palabra", etcétera.
- Los ejercicios deben probarse siempre, dándoselos a hacer a otras personas para ver si están claros y no tienen ambigüedades.

Como ya se ha expresado en el tema anterior, la ejercitación se desarrolla en dos etapas bien definidas: la fijación y la aplicación. Dentro de la etapa de la fijación se distingue la práctica controlada y la semicontrolada.

El profesor Julián Hernández, al exponer su conferencia magistral sobre La etapa de la práctica, en el Diplomado de Didáctica del Español como Lengua Extranjera, expone una tipología de ejercicios para la clase de práctica controlada y semicontrolada y que a continuación se presenta. (Hdez., J., 2008)

La clase de práctica controlada se caracteriza, además, por una tipología de ejercicios que responde directamente a su objetivo didáctico. Veamos esa tipología.

- De imitación.
- De cambios de estructura.
- De construcción de estructura.
- De combinación.

#### *Ejercicios de imitación*

- De repetición de oraciones.
- De secuencia.
- Memorización de diálogos o monólogos.
- Microconversaciones.

#### *Ejercicios de cambios de estructura*

- Sustitución.
- Correlaciones.
- Microconversación con sustituciones.
- Transformación.
- Cambios sinonímicos o antonímicos.
- De respuesta más larga o más completa.
- De reducción o expansión de un enunciado.

#### *Ejercicios de construcción de estructura*

- Elaboración de oraciones utilizando la estructura estudiada.
- Microconversaciones utilizando la estructura estudiada.
- Respuesta a preguntas utilizando la estructura estudiada.

### *Ejercicios de combinación*

- Reproducción de oraciones combinando varias estructuras.

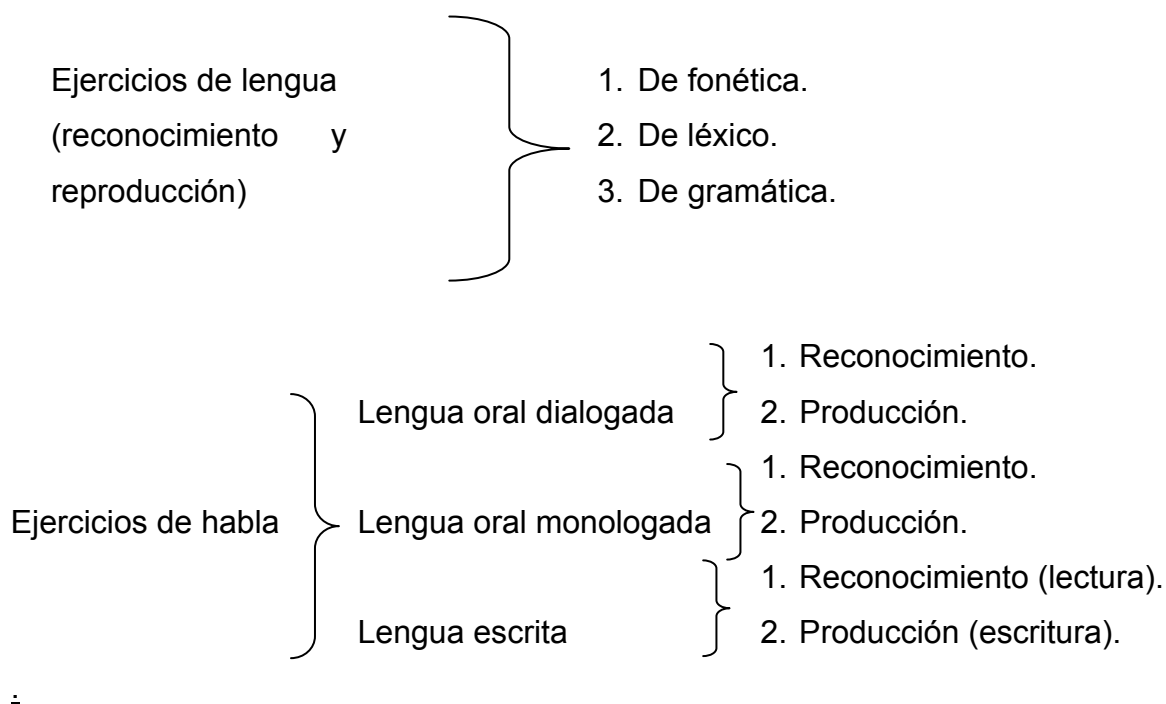
Para la clase de práctica semicontrolada, según el profesor J. Hernández, son característicos los siguientes tipos de ejercicios:

- Microconversaciones basadas en secuencia de láminas.
- Completamiento de diálogos.
- Diálogos con palabras guías.
- Ejercicios para encontrar a alguien que...
- Juegos de roles (ajustados a las características de esta etapa).

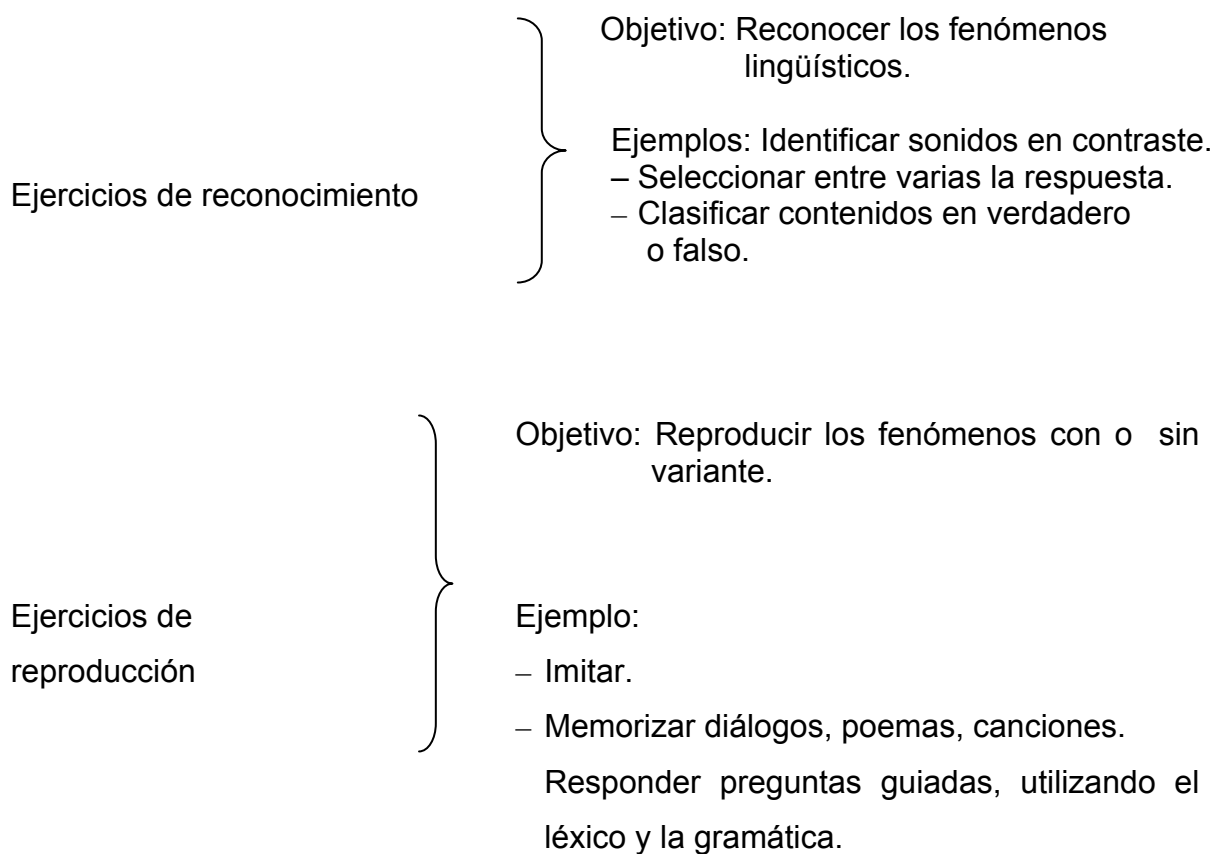
En las clases de aplicación el sistema de ejercicios debe inexorablemente, proporcionar una amplia práctica comunicativa en la que los estudiantes desarrollen las habilidades comunicativas insertadas en contextos íntimamente relacionados con su experiencia personal, vivencial. Es importante subrayar que los maestros deben concebir este sistema de actividades comunicativas de manera tal que conlleve al desarrollo de los componentes de la competencia comunicativa

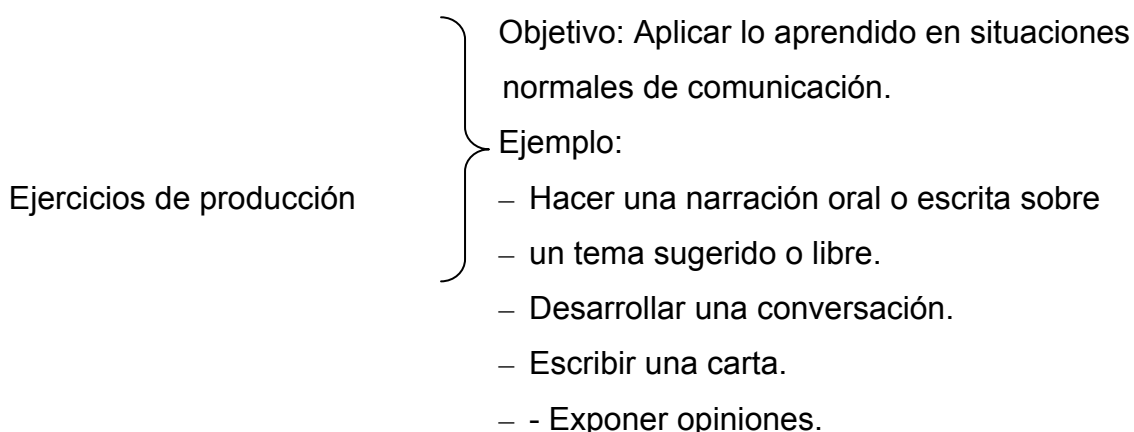
Sobre la clasificación del sistema de ejercicios existen diferentes criterios. En este tema se darán algunos ejemplos, derivados fundamentalmente de la experiencia profesional del autor y su intercambio con otros colegas, de los que en alguna medida pudieran tener una mayor incidencia en las clases de lengua extranjera. Su selección por parte de los maestros está condicionada por los objetivos de la enseñanza y características del grupo de estudiantes. Ver esquemas a continuación.

## SISTEMA DE EJERCICIOS SEGÚN SU FORMA



## SISTEMA DE EJERCICIOS SEGÚN LOS NIVELES DE ASIMILACIÓN





**Por el proceso de realización** los ejercicios pueden ser:

*No verbales:* si sólo se requiere de los estudiantes que seleccionen a respuesta correcta entre varias dadas la marquen con una cruz (X), la relacionen con un gesto o una acción ante una orden dada u otro estímulo.

*Orales:* si se responde verbalmente.

*Escritos.*

**Por el tipo de respuesta** los ejercicios pueden ser de una sola posible respuesta correcta (espacios a llenar con preposiciones, tiempos verbales, etc.). Pueden tener más de una respuesta correcta (¿Le gusta el teatro? - Si, me gusta. - A veces. - Un poco. - No me gusta); pueden tener tantas respuestas como estudiantes haya, como sucede con la producción libre, tanto oral como escrita.

**Por la etapa de aprendizaje** los ejercicios pueden clasificarse: para principiantes, para estudiantes intermedios y avanzados. Estos ejercicios no se excluyen mutuamente, aunque lógicamente hay algunos propios de etapas avanzadas que no son realizables por los principiantes, como por ejemplo, contar un texto leído. Igualmente otros que realizan los principiantes no son necesarios en niveles avanzados, tales como copiar, identificar sonidos contrastantes, etcétera.

Independientemente de esta clasificación, que tradicionalmente ha sido trabajada en las clases de Metodología de la Enseñanza de Lenguas Extranjeras, a continuación se propone un grupo de ejercicios que bien



podieran ayudar a los maestros y estudiantes de la carrera de Lenguas Extranjeras en su labor pedagógica en sus aulas. Estos han sido recopilados por el autor a partir de su experiencia y práctica profesional.

## **SISTEMA DE EJERCICIOS PARA LA ENSEÑANZA DEL VOCABULARIO**

### *1. Ejercicios para la diferenciación y la identificación.*

- Diga, de acuerdo con el texto (escuchado o leído) qué palabras están ligadas por su temática; a la misma serie sinonímica; pertenecen a la misma parte del discurso.
- Agrupe las siguientes palabras de acuerdo con determinado rasgo distintivo.
- Encuentre en el texto (o diga de memoria) las palabras antónimas de las que se han escrito en la pizarra.

### *2. Ejercicios para la imitación.*

- Escriba las siguientes palabras (sintagmas, oraciones) y repítalas.
- Escuche el siguiente texto en el que se encontrará nuevo vocabulario. Repítalo apoyándose en la variante gráfica del propio texto y con la ayuda de indicaciones fonéticas.
- Responda a las siguientes preguntas de acuerdo con el modelo dado. Por ejemplo: —¿Juan está buscando el periódico? —No, no está buscando el periódico.

### *3. Ejercicios para el mecanismo de anticipación o de inferencia por la forma de la palabra o por el contexto.*

- Determine el significado de las nuevas palabras de acuerdo con el conocimiento que ya Ud. tiene de los radicales o afijos que la componen.
- Escriba (o lea) la siguiente serie de oraciones y adivine el significado de las palabras internacionales parecidas a las de su lengua materna.
- Complete las oraciones de acuerdo con el siguiente modelo: "Mi hermano estudió en la facultad de biología, ahora él es ...

- Lea el siguiente texto y preste atención a la significación de los siguientes verbos: (hear-listen; voir-regarder; oír-escuchar) y proponga ejemplos de oraciones en las que sean usados.

4. *Ejercicios para la enseñanza del mecanismo de anticipación a nivel de palabra, sintagma, oración.*

- Mencione qué palabras pueden combinarse con los sustantivos (adverbios, verbos...) siguientes.
- Diga todas las respuestas posibles a las preguntas siguientes: "¿En qué puedo ir al teatro?, ¿Con qué puedo escribir una carta?"
- Complete las siguientes oraciones: No hable tan alto, hable un poco más ...
- Infiera la terminación de las oraciones siguientes de acuerdo con (no menos) las tres variantes que se indican a continuación.

5. *Ejercicios para ampliar o reducir la estructura.*

- Amplíe las oraciones siguientes de acuerdo al modelo que se brinda, utilizando las palabras nuevas.
- Amplíe las respuestas del siguiente diálogo utilizando las palabras que se brindan al final (o entre paréntesis).
- Reduzca las siguientes oraciones de acuerdo al modelo.
- Amplíe las oraciones, utilizando los sintagmas que se indican.

6. *Ejercicios para los cambios equivalentes.*

- Cambie las palabras subrayadas por sus sinónimos (antónimos).
- Cambie las palabras de origen extranjero por palabras propias de la lengua que estudia.
- Transforme las siguientes oraciones compuestas por dos simples.

## **SISTEMA DE EJERCICIOS PARA LA ENSEÑANZA DE LA GRAMÁTICA**

1. *Ejercicios receptivos y receptivos-productivos con el apoyo del texto.*

- Determine la función sintáctica de una forma gramatical dada en la oración. Busque en el texto la estructura gramatical estudiada.

- Explique la utilización de una forma gramatical dada.
- Copie del texto el fenómeno estudiado y agrúpelo de acuerdo a sus características.
- Determine la forma gramatical de las palabras dadas.
- Determine la relación temporal entre la oración principal y la subordinada (simultaneidad, procedencia, etcétera).
- Traduzca la oración a la lengua materna y compare la cantidad de palabras que hay en las dos oraciones.
- Traduzca la oración a la lengua materna.
- Diga todas las formas posibles de transmitir en la lengua materna la misma idea de una oración dada.
- Transforme las palabras subrayadas de acuerdo con el modelo.
- Complete los espacios en blanco a partir de la relación de palabras que se brinda.
- Ponga el sujeto en plural y haga los demás cambios que correspondan a las oraciones.
- Cambie la estructura de las oraciones de acuerdo con el modelo indicado.
- Transforme las oraciones afirmativas en negativas.
- Transforme las oraciones aseverativas en interrogativas.
- Integre dos oraciones simples en una compleja.

## *2. Ejercicios receptivo-reproductivos con apoyo auditivo.*

- Escuche la grabación y reproduzca en las pausas las oraciones imitando la entonación.
- Escuche la oración y simplifique su estructura.
- Responda a las preguntas (que contiene la estructura estudiada).
- Escuche y repita las oraciones incompletas y adicione el elemento que falta.

## *3. Ejercicios de producción.*

- Traduzca la oración a la lengua extranjera utilizando la estructura estudiada.
- Describa una situación dada utilizando determinada estructura.

- Diga lo que hace habitualmente los días de descanso (uso del presente).
- Pregunte a su compañero cómo piensa utilizar el tiempo de sus vacaciones (uso del futuro).
- Dígale a su compañero que le cuente lo que hizo durante sus vacaciones el año pasado (uso del pasado).

## SISTEMA DE EJERCICIOS PARA EL DESARROLLO DE HABILIDADES DE EXPRESIÓN ORAL

### *EJERCICIOS PRECOMUNICATIVOS (PREPARATORIOS).*

#### 1. *Ejercicios imitativos*

Este tipo de ejercicio se caracteriza porque los alumnos solamente repiten el modelo lingüístico imitando a su maestro. Para que este tipo de ejercicio tenga una dirección comunicativa es necesario añadir una situación. Por ejemplo:

— Convenga conmigo.

Prof.: —Ayer yo **fui** al cine.

Est.: —Ayer yo también **fui** al cine.

Ayer yo no **fui** al cine.

#### 2. *Ejercicios de repetición intensiva del modelo lingüístico.*

Entre estos ejercicios ocupan un lugar destacado los ejercicios de pregunta-respuesta, respuestas a preguntas generales, alternativas o especiales. Por ejemplo:

Generales: —¿Tu hermano **estudia en la universidad**?

—Si (no), mi hermano (no) **estudia en la universidad**.

Alternativas: —¿**Tu hermano estudia** en la universidad o en la escuela tecnológica?

—**Mi hermano estudia** en la universidad (en la escuela tecnológica).

Específicas: —¿Tu hermano estudia agronomía?

—Sí, agronomía. (No, medicina).

3. *Otros tipos de ejercicios para la ampliación del parlamento (complementación, fundamentación, argumentación de la oración anterior).*

- Construya oraciones de acuerdo al modelo.
- Cree una situación sencilla con las palabras dadas.
- Construya oraciones con los sinónimos señalados (antónimos, palabras polisémicas, combinaciones).
- Transforme la frase interrogativa en afirmativa (o a la inversa).
- Amplíe (reduzca) la oración.
- Describa el objeto (fenómeno) utilizando dos o tres frases.

### **EJERCICIOS DEL HABLA**

1. *Ejercicios para el desarrollo de habilidades de expresión oral monologada con preparación previa.*

- Reproduzca la oración con algunas modificaciones (varíe el final o el comienzo, transforme su composición, etcétera.)
- Cree una situación o relato (de acuerdo a: palabras claves, un plan, un tema dado).
- Describa una lámina o una serie de láminas (se da un tiempo de preparación).
- Determine el tema del relato escuchado.
- Cree un plan de acuerdo al relato escuchado.

2. *Ejercicios para el desarrollo de habilidades de expresión oral dialogada preparada.*

- Responda a las preguntas (las repuestas pueden ser cortas, completas o desarrolladas).
- Dialogice el texto monologado.
- Dramatice el texto monologado.
- Complemente (o transforme) el diálogo dado.

3. *Ejercicios para el desarrollo de habilidades de expresión oral monologada espontánea.*

- Describa una lámina que no esté vinculada al tema de la de la clase.

- Cree una situación análoga a otra dada.
- Exprese su criterio sobre el texto leído.
- Fundamente su criterio acerca de un juicio dado.
- Valore la actuación del personaje principal del texto escuchado (film visto).

4. *Ejercicios para el desarrollo de habilidades de expresión oral dialogada espontánea.*

- Responda argumentadamente a la pregunta.
- Cree un diálogo conjuntamente con su compañero.
- Establezca una discusión con su compañero acerca del tema dado (ambos participantes en el diálogo deben dar sus puntos de vista e indagar por la posición del otro).
- Diga, de acuerdo con el texto (escuchado o leído) que palabras están ligadas por su temática; pertenecen a la misma serie sinonímica; pertenecen a la misma parte del discurso.
- Agrupe las siguientes palabras de acuerdo con determinado rasgo distintivo.
- Encuentre en el texto (o diga de memoria) las palabras antónimas de las que se han escrito en la pizarra.

Como se ha podido observar, el nivel de complejidad de los ejercicios expuestos varía de uno a otro, por lo que el maestro debe ser sumamente cuidadoso a la hora de seleccionarlos, tomando en cuenta el nivel educacional donde se encuentra trabajando (Media General, Media Superior, O Superior), dentro de este, el nivel de desarrollo de habilidades comunicativas alcanzado por sus estudiantes, sus edades, etcétera.

La utilización de juegos didácticos durante la ejercitación en las clases de lengua extranjera contribuye no sólo a propiciar una mayor dinámica al proceso de enseñanza-aprendizaje y a la consolidación de los conocimientos impartidos sino, además, significativamente a la elevación del interés por el aprendizaje y, lógicamente, las hacen mucho más amenas.

La oportuna aplicación de diferentes juegos didácticos durante la ejercitación hace elevar el interés perdido en la clase y se convierte en el resorte salvador y ocasional imprescindible, sobre todo cuando la clase de

lengua extranjera, por su ubicación en el horario docente, se desarrolla después de asignaturas del área de ciencias donde los estudiantes han tenido que desarrollar una intensa actividad mental, o, como ocurre muy a menudo, están ubicadas en los últimos turnos.

Es bueno aclarar que para que los juegos didácticos tengan la efectividad deseada deben cumplir con diferentes requisitos. Es muy importante, como toda actividad didáctica, que tengan un objetivo bien determinado, un contenido escrito que sea asequible a los estudiantes de manera que puedan desempeñarse con ligereza y soltura. Por lo antes expuesto se puede plantear que para que el juego cumpla su objetivo didáctico, debe tenerse en cuenta: el carácter instructivo y la actividad de los estudiantes y su reflejo en la esfera educativa.

Si se parte del hecho de que los juegos didácticos en la clase de lengua extranjera están encaminados al desarrollo de hábitos y habilidades lingüísticas y comunicativas, es obvio que estos deben tener un carácter eminentemente comunicativo, lo que presupone la creación de situaciones comunicativas. Esto implica que durante el juego los estudiantes sientan la necesidad de expresar sus ideas para poder participar, lo que constituye el elemento básico para la motivación hacia este. Por esta razón se plantea que en las condiciones del juego se forma el motivo interno del habla en la lengua extranjera.

El maestro de lengua extranjera debe tomar en cuenta, al organizar los juegos didácticos durante la ejercitación de la clase, o como procedimiento básico en una clase de recapitulación, que no se trata de escoger un día para jugar o "perder tiempo" jugando, sino de organizar una actividad planificada en forma de juego que propicie la fijación de determinado material lingüístico.

No se debe olvidar que los juegos didácticos cumplen, además, objetivos educativos, por cuanto desarrollan en los estudiantes hábitos de colectivismo, de saber ganar o perder, de sana competencia estudiantil, etcétera.

A continuación se presentan algunos ejemplos de juegos didácticos cuyo contenido puede variar de acuerdo con la etapa de la enseñanza en que se encuentren los estudiantes. Los mismos han sido recopilados de diferentes

fuentes, muchos de ellos han sido el resultado de la experiencia profesional propia del autor y de otros colegas.

## EL LEON

### Objetivo:

- **Reproducir** las estructuras gramaticales conocidas en situaciones concretas.
- **Responder** de forma controlada, a preguntas.

**Materiales:** Cartulina con un león dibujado con números en su cuerpo. Pequeña cartulina alargada con una tachuela en la punta (la cola). Tarjetas numeradas con las actividades a realizar.

**Desarrollo:** Se divide al grupo en tres equipos. Se vendan los ojos del estudiante que debe dirigirse hacia el dibujo y poner la cola en un número.

El maestro o monitor leerá la pregunta o tarea en la tarjeta correspondiente al número logrado y el estudiante en cuestión responderá o ejecutará la tarea indicada.

**Comentario:** Este juego didáctico se utiliza para la producción controlada ya que el estudiante debe ser capaz de responder a preguntas, producir un patrón determinado, una orden, describir o narrar una experiencia, leer, etcétera.

Ejemplo 1: Escriba una oración utilizando:

ALEJANDRO/ ESCUELA
--------------------

(El estudiante debe escoger un verbo de acción que se corresponda con los elementos dados: Alejandro estudia/trabaja en la escuela).

Ejemplo 2: Sustituya las palabras subrayadas Ismael y Roberto juegan al ajedrez en su casa todas las tardes.

Ejemplo 3: Responda a la pregunta de su compañero de clase, utilizando ...

“SIGUEME SI PUEDES”

### Objetivo:



- **Reconstruir** oraciones de acuerdo a un patrón determinado.
- **Aplicar** el vocabulario de un área específica.
- **Reproducir** oraciones de forma oral.
- **Seleccionar** el significado correcto de palabras en el diccionario bilingüe.

**Materiales:** Tarjetas y diccionarios.

**Desarrollo:** Se organizan dos equipos en el aula. Se entregan tarjetas con palabras desordenadas que incluyen una palabra desconocida la cual deberán buscar en el diccionario. Posteriormente ordenarán la oración.

**Comentario:** El estudiante trabaja todo el contenido recibido, incluyendo años anteriores, ya que es un juego integrador que permite el trabajo independiente y a su vez practicar la gramática, ya que el estudiante debe conocer la posición de cada palabra dentro de la oración.

### “EL NÚMERO MÁGICO”

#### Objetivos:

- **Reconstruir** el contenido temático conocido.
- **Reproducir** el vocabulario y estructuras gramaticales estudiadas en clase.
- **Describir** una lámina utilizando el material lingüístico estudiado.
- **Narrar** un hecho ocurrido realmente.

**Materiales:** Cartulina rayada y marcada en cada espacio con números convenientemente ordenados. Se usarán tarjetas con números de 1 al 15 (véase la muestra) y tarjetas marcadas con esos mismos números en las que se indican las tareas a realizar.

1	2	4	8
3	3	5	9
5	6	6	10
7	7	7	11
9	10	12	12
11	11	13	13
13	14	14	14
15	15	15	15

**Desarrollo:** Se organizan 15 equipos de estudiantes. Se reparten por el aula (de acuerdo al agrupamiento) las tarjetas con los números. Se le pide al estudiante que, mirando al cuadro, seleccione un número, que lo piense y lo escriba, pero no lo diga. Se le pregunta al estudiante si el número está en la primera, segunda, etc. columna (vertical) y al final el maestro, sumando mentalmente los números que están en la primera fila (horizontal) y que coincidan con las columnas donde se encuentra el número seleccionado por el estudiante, dirá este. Así, por ejemplo, si el equipo seleccionó el número 5 este se encuentra en la primera y tercera columna. Los números que encabezan estas, en la primera fila, son el 1 y el 4, cuya suma, evidentemente, da 5. Ese número el maestro lo dirá en alta voz, comprobará la efectividad de la adivinanza y el estudiante o pareja ejecutará lo indicado, según el número seleccionado, en la tarjeta marcada con ese número.

**Comentario:** Este juego es integrador, pues se mide el nivel de dominio del léxico y la gramática. Se puede aplicar preferiblemente al final de cada Unidad Temática o clase de consolidación. A su vez permite que el estudiante realice transposiciones, narraciones, preguntas, etcétera.

## COMPLETA

### Objetivos:

- **Reproducir** el vocabulario activo.
- **Distinguir** elementos ortográficos en lengua extranjera.

**Materiales:** Cartulina con una flor, una circunferencia o cualquier otro dibujo con un extremo ranurado para colocar una pequeña tarjeta con una letra o sufijo en el centro de la figura que coincida con todos.

**Desarrollo:** Formar palabras con una letra en común. El estudiante formará palabras según el apoyo visual dado. Una vez formada la palabra, construirá con ella una oración.

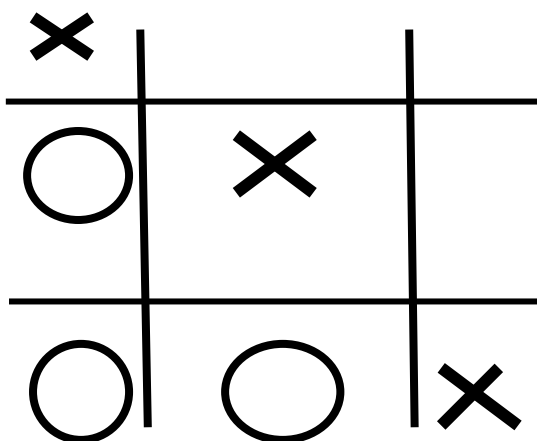
**Comentarios:** Este juego se puede hacer contra-reloj de manera de desarrollar la habilidad oral y mejorar la relación sonido-grafía.

## TIC-TAC-FOR

**Objetivos:**

– **Responder** a preguntas sin la guía del maestro.

**Materiales:** Cartulina o pizarra con el dibujo de las líneas cruzadas, tarjetas en forma de cruces y círculos para colocarlas en las casillas. Véase el gráfico.



**Desarrollo:** Hacer preguntas o dar órdenes de acuerdo al nivel lingüístico de los estudiantes. Se organizarán dos equipos de cuatro o cinco estudiantes cada uno. El maestro formulará una pregunta o indicará un ejercicio determinado. Cada equipo enviará un estudiante a la pizarra y marcarán en el dibujo una señal según respondan correctamente a la pregunta o ejercicio orientado por el guía del juego. Ganará el equipo que coloque su señal tres veces seguidas en las casillas en forma horizontal, vertical o diagonal (ver gráfico). Podrá pasarse la pregunta al otro equipo si el anterior no sabe responder. El equipo ganador será aquel cuyos miembros hayan ganado más veces de forma individual.

**Comentarios:** Las preguntas o ejercicios serán siguiendo los niveles de asimilación. La ventaja del juego consiste en que se puede ejercitar contenidos de carácter homogéneo con una misma estructura gramatical, vocabulario, etc., ubicados en una Unidad Temática específica, o una combinación de elementos.

Ahora bien, dentro de la tipología de clases estudiada en el tema anterior, la clase de lectura tiene características muy particulares, que hace que su sistema de ejercicios varíe, en cuanto a su concepción general, con relación a todos los anteriormente expuestos. De manera general estos ejercicios van encaminados hacia la comprensión del contenido del texto objeto de estudio.

Por otra parte al estructurar un sistema de ejercicios para la lectura se debe tener en cuenta que las habilidades de lectura pueden desarrollarse hacia dos vertientes:

- Cuando al lector le es necesario recepcionar la información contenida en el texto para su uso personal.
- Cuando al lector a la vez de recepcionar la información contenida en el texto le es necesario transmitirla a otras personas a través de la propia lectura (este es el caso de los locutores, narradores, lectores, etcétera).

Entonces, teniendo en cuenta estos aspectos al estructurar el sistema de ejercicios se hará más énfasis en la lectura silenciosa (encaminada a la comprensión del contenido) o a la lectura expresiva (la que presta mayor atención a la pronunciación, entonación y ritmo).

Igualmente, el sistema de ejercicios para las habilidades de lectura varía en dependencia del tipo de lectura que se realice de acuerdo a su objetivo docente.

1. Ejercicios anteriores a la lectura del texto.
2. Ejercicios para realizar durante la propia lectura.
3. Ejercicios posteriores a la lectura del texto.

Los ejercicios anteriores a la lectura del texto o preparatorios están dirigidos a la corrección en la pronunciación de determinados sonidos, presentes en el texto, y su relación con las correspondientes grafías, dado que pudieran convertirse en interferencias para la recepción o transmisión de la información del texto dado, para la eliminación de dificultades semánticas y lingüísticas que interfieren la comprensión y a la vez, para la formación de hábitos y habilidades de lectura y la elaboración de una estrategia para lograr su comprensión. En

estos ejercicios se trabajan dificultades de tipo socio-culturales, léxico-gramaticales, estilísticas, etcétera

Los ejercicios para realizar durante la propia lectura exigen que al alumno se le dé una orientación comunicativa que debe resolver mientras efectúa la lectura de manera que, el proceso de la actividad, tenga un carácter multilateral y la lectura no discurra de forma mecánica sino consciente. Es por ello que se les asigna un tiempo prudencial para que se puedan realizar, pero sin exceso.

Los ejercicios posteriores a la lectura del texto están dirigidos a la verificación del nivel de profundidad y exactitud de la comprensión de lo leído, lo que posibilita la utilización de la información recibida de forma creadora.

A continuación se presentarán algunos sistemas de ejercicios para el desarrollo de las habilidades de lectura. Estos ejercicios han sido recopilados por el autor en el decursar de su actividad profesional.

## **EJERCICIOS PARA EL DESARROLLO DE LA TÉCNICA DE LA LECTURA**

### **1. Ejercicios fonéticos.**

(Estos ejercicios tienen por objeto consolidar los hábitos de pronunciación y la relación fonema-grafema. En todos los casos se trabaja con uno o dos fonemas).

- a) Repitan el sonido /.../.
- b) Repitan las siguientes sílabas...
- c) Repitan las siguientes palabras....
- d) Repitan las siguientes combinaciones de palabras....
- e) Escriban las siguientes sílabas (dictadas por el maestro).
- f) Escriban las siguientes palabras.
- g) Escriban las siguientes combinaciones de palabras y oraciones.

### **2. Repitan las siguientes oraciones tras el maestro (este ejercicio está dirigido a la ampliación de la oración y la elevación de la rapidez de la lectura).**

- Mucho tiempo y esfuerzo...
- Mucho tiempo y esfuerzo **dedicó**...
- Mucho tiempo y esfuerzo dedicó **María a su familia**, ...
- Mucho tiempo y esfuerzo dedicó María a su familia, **en la que crecían**...

– Mucho tiempo y esfuerzo dedicó María a su familia, en la que crecían **sus dos hijas Ana y Carmen**.

3. Escuchen el texto y delimiten los sintagmas del primer párrafo. (El maestro lee despacio el primer párrafo y a la vez los alumnos van delimitando los sintagmas del párrafo). (Este ejercicio se realiza para enseñar a los alumnos a entonar adecuadamente y leer con un buen ritmo y se produzca una correcta comprensión de la idea de lo leído).
4. Responda a las preguntas sobre el texto. (Este ejercicio está dirigido a verificar la comprensión del texto. Se hacen preguntas específicas).
5. Repita las siguientes oraciones tras el maestro. (Este ejercicio se realiza para el desarrollo de las diferentes variaciones de la curva melódica en la entonación).
6. Lea en alta voz el primer párrafo. (Aquí los alumnos leen primeramente cada oración por separado y después todo el párrafo con rapidez). (Este ejercicio está encaminado a desarrollar la rapidez en el ritmo de la lectura).
7. Escuche nuevamente el primer párrafo del texto y determine las sílabas tónicas. Preste atención a que la fuerza del acento no es igual en todas las palabras. Coloque el número 1 sobre la sílaba dónde la fuerza tónica sea más intensa. (Este ejercicio está dirigido a la formación de una correcta pronunciación de las palabras y para delimitar el contenido fundamental en la oración).
8. Lea el texto por párrafos. Cuide la acentuación, entonación y ritmo de la lectura.

## EJERCICIOS PARA LA LECTURA DE ESTUDIO

### *EJERCICIOS PREPARATORIOS.*

1. *Ejercicios para la eliminación de las dificultades léxico-gramaticales.*
  - Lea la relación de palabras y busque aquellas que tengan la misma raíz que...
  - Lea la relación de palabras y busque aquellas que sean sinónimos de...

- Lea la relación de palabras y seleccione los antónimos de las siguientes...
- Sustituya la siguiente construcción por una sinónima.
- Sustituya la siguiente oración simple por una compuesta.

2. *Ejercicios para la formación del vocabulario potencial.*

- Lea los siguientes sustantivos (adjetivos, verbos) y diga de qué verbos (sustantivos, adjetivos) ellos se han formado.
- Lea las siguientes palabras compuestas y diga cuántas y cuáles son las palabras simples de las que ellas se han formado. Explique el significado de las siguientes palabras.
- Determine el significado de las siguientes palabras a partir de su estructura morfológica.

3. *Ejercicios para la formación de hábitos de uso del diccionario bilingüe.*

- Escriba una lista de palabras en las que sus dos (tres) primeras letras sean iguales.
- Ordene alfabéticamente las palabras que tienen sus dos (tres) primeras letras iguales.
- Busque en el diccionario bilingüe el significado de las siguientes palabras. (Primeramente se le dan palabras con una sola letra común, después con dos y por último palabras que inician con distintas letras.

4. *Ejercicios para la elevación de la rapidez de la lectura.*

- Lea un párrafo del texto (el párrafo debe ser leído en un tiempo determinado).
- Comience a leer el texto para sí (el maestro, después de un tiempo determinado, detiene la lectura y verifica el volumen leído).
- Durante la lectura del texto busque las respuestas a las preguntas (las repuestas deben ser encontradas tras un tiempo limitado).
- Delimite las diferentes partes del texto de acuerdo al plan establecido.

5. *Ejercicios para el desarrollo de la memoria de corta duración.*

- Lea las combinaciones de palabras y después repítalas sin mirarlas.

- Lea las oraciones y después repítalas sin mirarlas. Seguidamente, lea la primera oración y repítala; después, lea la segunda y repita sin mirar la primera y la segunda (y así sucesivamente siguiendo el siguiente esquema):

**1 ; 2; 1 + 2 ; 3 ; 1 + 2 + 3; 4 ; 1 + 2 + 3 + 4; etc.**

## EJERCICIOS DEL HABLA

### 1. *Ejercicios para el desarrollo de la deducción lógica.*

Ejercicios previos a la lectura

- Lea el título del texto y determine su contenido.
- Lea el primer párrafo y determine el tema del texto.
- Lea el último párrafo y determine el contenido que le antecede.

Ejercicios para realizar durante la lectura

- Lea el texto y durante su lectura determine el tema del mismo.
- Lea el texto. Busque las respuestas a las preguntas dadas.

### Ejercicios posteriores al texto

#### a) *Ejercicios para el control de la comprensión de lo leído*

- Busque en el texto las oraciones que constituyan la respuesta a las preguntas.
- Confirme o refute las aseveraciones sobre el texto.
- Elabore un grupo de preguntas sobre el texto (posteriormente a esto, se propone que esas preguntas sean formuladas entre los propios alumnos).
- Elabore un plan para el relato del texto.

#### b) *Ejercicios que preparan para la reproducción del texto leído*

- Sustituya el grupo de palabras por una sola (zapato, sandalia, botines = calzado).
- Unir en una sola oración compuesta las siguientes oraciones simples.



- Haga dos oraciones simples de la oración compuesta que se da.

c) *Ejercicios que posibilitan una salida a la expresión oral*

- Relate el texto utilizando el léxico y las estructuras gramaticales estudiadas en clase.
- Relate el texto cambiando las estructuras estudiadas por construcciones sinónimas.
- Brinde la nueva información recibida del texto resumida en dos o tres oraciones.
- Relate el texto el segunda persona.
- Relate el texto como si fuera Ud. el protagonista.

### **EJERCICIOS PARA LA FORMACIÓN DE HABILIDADES DE LECTURA DE FAMILIARIZACIÓN**

- Lea primeramente toda la oración, después omita las palabras subrayadas y verifique si se mantiene entendible la idea de la misma.
- Subraye en el texto las palabras que puedan ser omitidas sin deterioro de la comprensión del texto.
- Busque en el texto las ideas principales de cada párrafo y conforme con ella un plan para su relato.
- Elabore un plan para el relato del texto en forma de oraciones aseverativas.

En la práctica los ejercicios para la lectura de familiarización siguen los mismos criterios que los dedicados a la lectura de estudio en cuanto al aumento de la velocidad de la lectura y la verificación de su comprensión solo que de forma global.

A continuación se presentan otros tipos de ejercicios para el desarrollo de las habilidades de lectura.

### **EJERCICIOS PARA EL RECONOCIMIENTO DE LA PALABRA O FENÓMENO GRAMATICAL POR SU FORMA**

- Lea las palabras en alta voz (exteriormente semejantes).
- Levante la mano cuando vea la palabra escrita en la pizarra.
- Determine cuántas veces se repite la palabra dada en el grupo de palabras.
- Agrupe las palabras en las cuales aparezca el sonido /.../.
- Subraye en cada hilera solamente las familias de palabras de una misma raíz.
- En la columna B encuentre los verbos a partir de los cuales se formaron los sustantivos (palabras) de la columna A.
- Busque los verbos en pasado (se da un grupo de ellos en los tres tiempos).
- Agrupe las palabras en grupos temáticos, algunos pueden referirse a varios temas a la vez.
- Dictado de traducción (las palabras se dictan en español y los alumnos las escriben en la lengua extranjera).
- Busque la palabra que no coincida por su sentido con el resto.

### **EJERCICIOS PARA LA CORRESPONDENCIA DEL SIGNIFICADO DE LA PALABRA CON EL CONTEXTO**

- Señale qué combinación de palabras significa... ( tiempo).
- Llene los espacios en blanco en las oraciones con las palabras que correspondan por su significado (la lista de palabras debe ser mayor que las oraciones, preferiblemente cuando a cada oración le corresponda 3-4 palabras para seleccionar una; todas deben ser de la misma familia).
- Llene los espacios en blanco con la mayor cantidad de posibles adjetivos (verbos, sustantivos) de manera tal que cada vez resulte una nueva oración.
- Lea en voz alta las combinaciones de palabras que se dan:
  - de un mismo tipo;
  - de diferentes tipos pero que cumplan en la oración la misma función.
- Busque la combinación de palabras que tenga aproximadamente la misma significación de la primera.

### **EJERCICIOS PARA LA DELIMITACIÓN DE LO PRINCIPAL Y LO SECUNDARIO**

- En cada oración subraye la palabra clave.
- Redacte oraciones utilizando en ellas las palabras que se señalen (combinaciones de palabras).
- Complete las oraciones con un complemento circunstancial de tiempo (lugar, modo, ...).
- Subraye en las oraciones las palabras que puedan ser omitidas.
- Extraiga del texto las oraciones más largas. Haga de ellas 2-3 cortas.

### **EJERCICIOS PARA LA DETERMINACIÓN DEL SIGNIFICADO DE LA PALABRA SOBRE LA BASE DE SU MODELO DE FORMACIÓN DE PALABRAS**

- Divida la palabra en raíz, sufijos (prefijos), ...
- Subraye la raíz de las palabras dadas más abajo.
- Separe el lexema de las palabras compuestas.
- Forme sustantivos a partir del siguiente modelo (de los siguientes verbos).
- Lea las oraciones y traduzca la palabra subrayadas (combinación de palabras).

### **EJERCICIOS PARA LA DETERMINACIÓN DEL SIGNIFICADO DE LA PALABRA SOBRE LA BASE DE SU SEMEJANZA CON LA PALABRA EN ESPAÑOL**

- Encuentre la palabra parecida a la que se da en español (todas las palabras, menos la que se desea, son conocidas).
- Distribuya las palabras dadas más abajo en tres grupos:
  - palabras que casi coinciden plenamente en las dos lenguas;
  - que se diferencian al principio;
  - que se diferencian al final.
- Determine de acuerdo con sus signos formales a qué parte del discurso pertenecen las palabras dadas más abajo.
- Señale (subraye) en las oraciones las palabras parecidas a las palabras en lengua extranjera.

### **EJERCICIOS ENCAMINADOS A LA ENSEÑANZA DEL USO DEL DICCIONARIO BILINGÜE**

- Escriba las siguientes palabras (se distribuyen tarjetas con las palabras en orden alfabético a partir de:
  - la primera letra;
  - una combinación de letras al principio.
- Escriba (mencione) la forma original de las palabras subrayadas.
- Escriba (mencione) la forma original de las palabras y ordénelas alfabéticamente.
- Distribuya las palabras en grupos con un mismo lexema.
- Obtenga el significado de las palabras con la ayuda del diccionario. Diga cuáles de sus significados es el que se corresponde con las oraciones dadas más abajo.

### **EJERCICIOS PARA EL DESARROLLO DE HABILIDADES DE EXTRAER DEL TEXTO SUS ELEMENTOS LINGÜÍSTICOS CLAVES**

- Lea la pregunta y después el párrafo. Responda a la pregunta (preferiblemente la pregunta deberá estar formulada con otras palabras que no sean las del párrafo).
- Lea el párrafo. Diga si su contenido se corresponde con la afirmación que se da al final del mismo. Argumente.
- Subraye en el párrafo y lea en alta voz la oración clave.
- Determine la idea central del párrafo.
- Encuentre en el texto el hecho que sostiene (demuestra, refuta) la siguiente situación (afirmación, negación).
- Determine la cantidad de acontecimientos incluidos en el texto.

### **EJERCICIOS ENCAMINADOS AL DESARROLLO DE HABILIDADES DE GENERALIZAR Y/O SISTEMATIZAR HECHOS AISLADOS.**

- Seleccione el término preciso, de acuerdo a su criterio, entre la relación que se le da.
- Proponga un título (encabezamiento) para el texto.
- Lea el primer párrafo del texto y decida Ud. lo que sucedió después (se puede
- llevar a discusión los resultados).
- Elabore una pregunta cuya respuesta pueda incluirse en el párrafo.

### **EJERCICIOS PARA EL PRONÓSTICO LÓGICO DEL CONTENIDO DEL TEXTO**

- Elabore la continuación (otro final) del texto (se le da a los alumnos sólo la primera parte).
- ¿Qué otras conclusiones se pueden sacar del texto leído?
- Diga sobre qué trata el texto cuyo título es...
- Lea el texto en alta voz completando los espacios en blanco con palabras y/u oraciones que vengan bien desde el punto de vista lógico.
- Elabore un texto que se relacione con el leído y utilice las siguientes construcciones:

*De todos es conocido que... A su vez... los cuales... con ellos se relacionan... lo que demuestra que... por tal motivo...*

### **EJERCICIOS PARA EL DOMINIO DE LAS PARTICULARIDADES ESTRUCTURALES DE LOS TEXTOS DE DIFERENTES ESTILOS**

- Elabore un plan para el texto.
- Lea el texto y busque el límite entre las partes lógicas del mismo.
- Divida el texto en x partes en correspondencia con los siguientes puntos del
- Plan (se le dan los puntos del plan).
- De la relación de oraciones dadas busque aquellas que pueden servir de título a las partes del texto (se dan más oraciones que títulos sean necesarios).

### **EJERCICIOS PARA EL DESARROLLO DE LA RAPIDEZ DE LA LECTURA**

- Lea el texto en alta voz al mismo ritmo que la grabación.

- Encuentre en el texto lo que se dice sobre...
- Busque en el texto los acontecimientos que sostengan (refuten) que...
- Busque en el texto las respuestas a las siguientes preguntas.

Para los diferentes tipos de lectura, además, se pueden incluir los siguientes ejercicios:

### **EJERCICIOS PARA LA LECTURA DE FAMILIARIZACIÓN**

- Lea el texto para después responder a las preguntas sobre el contenido fundamental del mismo.
- Busque y escriba las oraciones principales (acontecimientos claves) del texto.
- ¿Qué palabras u oraciones pueden ser extraídas del texto en calidad de claves?
- Señale en el texto los lugares que se relacionan con aquella información que su maestro le brindó previamente.
- Enumere los acontecimientos sobre cuya base el maestro hizo sus conclusiones.
- Haga una relación de los principales problemas tratados en el texto.
- Explique el significado del título del texto.
- Qué resumen se puede hacer del contenido del texto que resulte más adecuado (entre los realizados se escogerá el mejor).
- Relate el contenido fundamental del texto.

### **EJERCICIOS PARA LA LECTURA DE ESTUDIO**

- Lea el texto y tradúzcalo a la lengua materna.
- Traduzca las oraciones señaladas.
- Analice el contenido del texto y diga su opinión al respecto.
- Lea dos textos y señale la diferencia entre ambos.
- Abrevie el texto omitiendo los detalles innecesarios.
- Compare el texto con su traducción. Señale las inexactitudes en la traducción (la traducción se da preparada para esta actividad).

Como se habrá podido observar, en este conjunto de ejercicios se incluyen tanto los que se pueden realizar en la escuela media como en la media superior. A partir de las particularidades de los programas de estudio en cada una de ellas, los maestros seleccionarán aquellos que más se adecuen a las condiciones concretas de sus grupos de estudiantes, la complejidad de los textos a trabajar y, fundamentalmente, los objetivos a alcanzar a corto y largo plazo.

### **4.3 Conclusiones**

Es la etapa final de la clase donde el maestro, apoyado por los estudiantes, hace la generalización del contenido trabajado en la clase.

En la clase de lengua extranjera, la generalización del conocimiento se debe efectuar a través de actividades prácticas, preferiblemente de manera oral, ya que esta se logra gracias a la unidad del pensamiento y el lenguaje.

La actividad dedicada a la generalización debe facilitar a los estudiantes llegar a conclusiones. En este proceso puede desarrollarse la conclusión inductiva, que es aquella a la que se llega a través de un proceso de inducción, es decir, que partiendo de lo particular se llega a lo general; o de la conclusión deductiva, a la que se llega a través de una deducción, o sea, partiendo de lo general se llega a lo particular o singular.

La realización de cuadros sinópticos y esquemas en las conclusiones de la clase, constituye un efectivo medio evaluativo de la actividad docente realizada. Esta actividad concluyente de la clase puede llevarse a cabo de forma inductiva o deductiva de acuerdo a la consideración del maestro.

Tanto los cuadros sinópticos como los esquemas, que resumen aspectos importantes de la clase, cumplen una función mucho más educativa en la medida en que sean confeccionados con la activa participación de los estudiantes, es decir, que sean los propios estudiantes con la ayuda del maestro quienes los confeccionen y, de ser posible, que en ellos queden plasmados los ejemplos dados por los propios estudiantes. Este tipo de actividad proporciona al maestro el vehículo para comprobar el grado de asimilación del conocimiento y su nivel de comprensión.

Una de las actividades extradocentes que con mayor frecuencia se aplica en el proceso docente-educativo es la orientación de la tarea para la casa, la que regularmente se plantea en la etapa final de la clase, unos minutos antes de concluir esta y después de haber hecho las conclusiones, lo que no siempre tiene que ser así.

Desde el punto de vista pedagógico, la tarea para la casa contribuye a profundizar la comprensión del nuevo material impartido en la clase, posibilita la consolidación de los conocimientos, hábitos y habilidades, gracias a las cuales los estudiantes son capaces de reproducir, de forma individual, el material estudiado en clase y les ayuda a definir qué es lo que aún no les queda claro.

La tarea para la casa contribuye a aumentar la actividad mental de los estudiantes, dado que para el cumplimiento de los ejercicios o tareas asignados deben, por sí mismos, buscar las vías, medios y procedimientos de razonamiento lógico que le permitan llegar al resultado correcto.

Desde el punto de vista educativo la tarea para la casa contribuye al desarrollo de la actividad independiente lo que les facilita la formación de hábitos y habilidades de organización del trabajo, preparar todo aquel material que les sea necesario para la ejecución de la tarea planteada.

Durante la realización de la tarea, ante la ausencia del maestro, el pensamiento lógico del estudiante se hace más independiente. En ese momento él no cuenta con la ayuda de su maestro para aclarar determinada duda. Todo esto posibilita una particular estructura individual de la actividad del pensamiento.

Los tipos de tarea para el trabajo independiente individual de los estudiantes son suficientemente variados. Así en calidad de actividades destinadas a la tarea para la casa están los ejercicios o tareas léxico-gramaticales, destinados a la ejercitación de las formas del léxico y su activación, la preparación independiente de monólogos o diálogos sobre la base del material trabajado en clase, lectura de textos basados en obras literarias o fragmentos de estas adaptadas de acuerdo al nivel de los estudiantes.



Entre las actividades destinadas a la tarea para la casa se encuentran las colectivas o sea, aquellas que exigen la interrelación de más de un estudiante para su realización, por ejemplo: creación de diálogos, elaboración de ponencias, preparación de una escenificación sobre un diálogo o texto leído en clase.

La necesidad de la tarea para la casa se determina dado que es prácticamente imposible, por el factor tiempo, abarcar todo el material necesario en la clase. Por otra parte la frecuencia con que se estudia la lengua extranjera en la escuela (1-3 veces por semana), y tomando en cuenta que este proceso se lleva a cabo fuera del medio lingüístico, limita sus posibilidades de uso.

Cada tarea para la casa constituye un nuevo encuentro con la lengua extranjera que se estudia por lo que su sistematicidad aumenta unas cuantas veces más la relación estudiante-lengua.

La necesidad de la tarea para la casa se fundamenta, entre otras causas:

*Primero:* como ya se dijo, el trabajo extradocente es necesario para el desarrollo de los hábitos de trabajo independiente, y en el caso de la lengua extranjera en los diferentes aspectos de la actividad verbal. En este caso, la tarea para la casa puede verse como el escalón que conduce a la utilización del diccionario bilingüe, de tablas gramaticales, del libro de texto, del cuaderno de trabajo. Al trabajar con estos medios de información de forma individual (tomando en cuenta la orientación previa del maestro, los estudiantes desarrollan la habilidad de buscar en el diccionario una palabra, la explicación necesaria en los comentarios gramaticales que aparecen en su libro de texto, consolidar las habilidades de extraer la información fundamental, de acuerdo con el objetivo trazado, del texto para la lectura oral, etcétera.

*Segundo:* La realización de la tarea para la casa, como parte del sistema de enseñanza, hace posible su utilización como la forma óptima de la enseñanza durante la cual los estudiantes comprenden su papel en este proceso, dónde, qué y para qué ellos deben hacer la actividad orientada.

*Tercero:* En el material docente de cualquier curso de lengua extranjera hay momentos, partes, bloques cuya asimilación exige una variada ejercitación,

un refuerzo o complementación con otros materiales cuya ejecución por los estudiantes se hace de forma individual. En otras palabras, en un curso metodológicamente organizado, para cada clase hay una tarea para el trabajo independiente.

### **Conclusiones**

En este tema se ha expuesto los criterios de varios autores sobre la estructura o componentes de la clase entre quienes existe un cierto grado de coincidencia, no obstante se nota igualmente la diferencia al denominar o subdividir la misma en sus componentes.

En la actualidad en Cuba se sigue la tendencia, de manera generalizada, de distinguir en la clase tres componentes o etapas fundamentales: introducción, desarrollo y conclusiones, cada una de ellas con sus funciones bien delimitadas en su contexto estructural lo que responde a exigencias, psicológicas, didácticas, pedagógicas y de la didáctica de la enseñanza de las lenguas extranjeras que fueron abordadas en el desarrollo de este tema.

### **Actividades para el estudio independiente**

1. ¿Qué importancia le concede Ud. a la etapa de presentación dentro de la clase? Fundamente su respuesta.
2. Ejemplifique cuáles son las funciones didácticas que tienen lugar en la etapa de presentación.
3. ¿Por qué el saludo, dentro de la etapa de la presentación de la clase, constituye un elemento de incentivación educativa, lingüística y comunicativa?
4. ¿Qué potencialidades de carácter lingüístico tiene el trabajo con la fecha?
5. Valore la importancia que, desde el punto de vista didáctico, tiene el control de los conocimientos previos de los estudiantes en la etapa de la introducción.
6. ¿Por qué se puede afirmar que la orientación didáctica hacia los objetivos cumple una función lingüística y otra comunicativa?

7. En este tema, al abordar la etapa del desarrollo de la clase, se afirma que la misma “varía en dependencia de su tipología”. Exprese su opinión al respecto.
8. Dentro del desarrollo de la clase se incluye la presentación del nuevo material lingüístico. ¿Qué elementos se ofrecen en este tema que justifiquen la afirmación de que todo nuevo material lingüístico debe ser presentado a los estudiantes de manera contextualizada?
9. En el tema se presenta un cuadro comparativo que caracteriza la situación comunicativa y la situación comunicativa-docente. Analice los elementos que en cada una de ellas se dan y defina en qué momentos de la clase tienen lugar unas y otras.
10. Explique cómo se manifiesta en la etapa de la presentación los principios de la didáctica de las lenguas extranjeras, de la consideración de la lengua materna de los estudiantes y la consideración de los elementos de carácter linguopaisológico?
11. Remítase a los elementos teóricos que se expresan en este tema en cuanto a los diferentes grupos de procedimientos para la presentación del nuevo vocabulario y determine con qué procedimiento en específico se corresponde cada uno de siguientes ejemplos:

### IN ENGLISH

- a) The new word is **bad**.
  - My friend Carlos is a good student but his brother Ernest is a **bad** student.
  - A **bad** student is the one who never answers the questions in class, never does the homework and is frequently absent.
- b) Mary is a **beautiful** girl.
  - Beautiful = pretty
- c) The word is **clothes**.
  - Blouses, skirt, pant, short are **clothes**.
- d) This exercise is very **difficult**.
  - Difficult ≠ easy
- e) José Martí was born in 1853 and **died** in 1895 (no se ofrecen otros datos).

f) **Halloween Day** will be next month,

- Fiesta tradicional de Estados Unidos y Canadá, heredada de Gran Bretaña. Se celebra el 31 de octubre en la víspera del Día de todos los Santos.

## EN FRANÇAIS

a) La nouveau mot c'est **mauvais**.

- George est un bon étudiant, mais Ernest, il est un **mauvais** étudiant.
- Un **mauvais** étudiant est qui ne répond jamais aux question en classe, ne fait jamais son devoir, et qui est souvent absent.

b) Marie est une **belle** fille.

- Belle = jollie

c) La nouveau mot, c'est **vêtement**.

- Chemisier, jupe, pantalon et short; Ce sont des **vêtements**.

d) Cet exercice est très **difficile**.

- Difficile ≠ facile

e) José Martí est né en 1853 et il est **mort** en 1895. (no se ofrecen otros datos).

f) Le mois prochain on fêtera **Halloween**.

- Fiesta tradicional de Estados Unidos y Canadá, heredada de Gran Bretaña. Se celebra el 31 de octubre en la víspera del Día de todos los Santos.

## EN ESPAÑOL

a) La nueva palabra el **mal**.

- Jorge es un buen estudiante, pero su hermano Ernesto es un **mal** estudiante.
- Un **mal** estudiante es aquel que nunca participa, ni responde las preguntas del maestro, no hace sus tareas y falta mucho a clases.

b) Johannis es una muchacha **bonita**.

- Bonita = Hermosa

c) La palabra nueva es **ropa**.

- Las blusas, las sayas, los pantalones, las camisas, todo ello es **ropa**.

d) Este ejercicio es **difícil**.

- Difícil ≠ fácil

- e) José Martí nació en 1853 y **murió** en 1895. (no se ofrecen otros datos)
- f) El próximo mes se celebrará la fiesta de **Halloween**.
- Fiesta tradicional de Estados Unidos y Canadá, heredada de Gran Bretaña. Se celebra el 31 de octubre en la víspera del Día de todos los Santos.
12. Fundamente, a través de un ejemplo concreto, cuál es la vía más efectiva para la presentación de nuevas estructuras gramaticales.
  13. ¿Qué fundamenta la afirmación de que en la clase, la etapa de la ejercitación ocupa la mayor parte del tiempo asignada a esta?
  14. Desde el punto de vista pedagógico ¿por qué se afirma que la ejercitación deviene procedimiento adecuado para la formación en valores en los estudiantes?
  15. De acuerdo con su criterio ¿hacia dónde deben estar dirigidas las conclusiones de la clase?
  16. Explique mediante un ejemplo concreto derivado de su práctica profesional, ¿qué papel se le asigna al estudiante durante las conclusiones de la clase?
  17. En su práctica profesional cotidiana, ¿cuál es el tipo de conclusiones que predomina? Fundamente su respuesta.
  18. ¿Qué importancia reviste la orientación de la tarea para la casa, tomando en cuenta que la clase de lengua extranjera se desarrolla fuera del medio lingüístico?
  19. Elabore un plan de clase de presentación, otro de práctica controlada, otro de práctica semicontrolada y otra de aplicación. Cada uno de ellos debe evidenciar de manera objetiva, cada uno de los elementos que integran las tres etapas de la clase.
  20. Elabore un plan de clase de lectura. Especifique el tipo de lectura a trabajar y justifique los ejercicios seleccionados

## Bibliografía

Acosta Padrón, R.; S. J. Rivera Pérez, J. E. Pérez Garcñia y otros: *Communicative Language Teaching*, Sumptibus Publication. Newcastle, New South Wales, 1997.

Addine Fdez., F., O. Ginoris Quesada, C. Armas Sixto y otros: *Didáctica y optimización del proceso de enseñanza-aprendizaje*, IPLAC, La Habana, 1998.

Álvarez de Zayas, Carlos M.: *La Escuela en la Vida*, Sucre, Bolivia, 1994.

\_\_\_\_\_. *Hacia una escuela de excelencia*, Ed. Academia, La Habana, 1996.

Antich de León, R., D. Gandarias Cruz, E. López Segrera: *Metodología de la enseñanza de lenguas extranjeras*, Ed. Pueblo y Educación, La Habana, 1986.

Castellanos Simons, D., B. Castellanos Simons, M. Llivina Lavigne y otros: "Hacia una concepción de aprendizaje desarrollador", Colección *Proyectos*, ISPEJV, La Habana, 2001.

Danilov, M. A. y M. N. Skatkin: *Didáctica de la Escuela Media*, Ed. Pueblo y Educación, La Habana, 1985.

Hernández, J.: "La etapa de la práctica", Conferencia dictada en el Diplomado de Didáctica del Español como Lengua Extranjera, ISPEJV, 2008.

Mitrofánova, O. D. y V. G. Kostomarov y otros: *Metódika prepodavania russkovo jaziká kak inostrannova*, Ed. Idioma Ruso, Moscú, 1990.

Levine, D. R. and M. R. Adelman: *Beyond Language. Intercultural Communication for English as a Second Language*, Prentice-Hall, Inc., Englewood Cliffs, N.Y., 1982.

López Hurtado, J.: La orientación como parte de la actividad cognoscitiva de los escolares, en *Compendio de Pedagogía*, G. García Batista, Ed. Pueblo y Educación, La Habana. 2002.

Martínez Llantada, M.: *Calidad Educacional, actividad Pedagógica y Creatividad*, Ed. Academia, La Habana, 1998.

Padrón Casañas, C.: "Tesis en opción al grado científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas", Universidad de La Habana, 2000.

Richard, J. C. and Ch. Lockhart: *Reflective Teaching in second Language Classrooms*, Second printing, Cambridge University Press, 1995.

Ur, Penny: *A Course in Language Teaching*, Sixth printing Cambridge University Press, United Kingdom, 2000.

Richards, Platt y Weber: *A Dictionary of Applied Linguistics*, Ed. Longman, London, 1985.

## **TEMA 5: Algunos tipos de interrelaciones que se establecen en la clase de lenguas extranjeras. Su vínculo con el trabajo independiente**

### **Introducción**

El proceso de enseñanza-aprendizaje conlleva a hacer valoraciones acerca de la actividad conjunta de maestros y estudiantes a escala personal y en estrecha interrelación de colaboración mutua que propicia una adecuada dirección del proceso educativo, cuya expresión externa se manifiesta en la clase como forma de organización de la enseñanza en general, lo que obviamente involucra a la clase de lengua extranjera.

En el caso específico del proceso de enseñanza-aprendizaje de cualquier lengua extranjera, bajo un enfoque comunicativo, se establecen nexos de comunicación en la propia lengua extranjera desde las primeras clases. En ellas se propicia el establecimiento de diálogos que posibilitan al maestro controlar de manera efectiva la función lógico-gnoseológica de la organización de la clase con una definida dirección hacia el desarrollo de la competencia comunicativa y de los diferentes componentes que la integran (sociolingüístico, lingüístico, discursivo, estratégico y sociocultural),

Estos propios nexos comunicativos, que se dan durante toda la clase de lengua extranjera, propician las condiciones para el establecimiento del contacto multidireccional entre todos los elementos, personales, que de forma directa participan activamente en ella. Este propio contacto multidireccional facilita el efecto directo de la educación y el desarrollo de capacidades cognoscitivas y de la competencia comunicativa en los estudiantes.

### **Desarrollo**

La propia dinámica del proceso de enseñanza-aprendizaje, el sistema de acciones pedagógicas que en este se desarrolla, posibilitan el surgimiento de un conjunto de relaciones didáctico-pedagógicas entre el maestro y los



estudiantes, fundamentalmente, tanto desde el punto de vista individual, maestro-estudiante, como colectivo, sin obviar otros elementos no menos importantes como los materiales docentes.

M. A. Calviño, citado por Recarey Fernández, S. C., plantea que “una relación es un tipo de vínculo en el que se produce un contacto cara a cara, en la que ese contacto está sujeto a una mediación simbólica dada por la palabra o una representación que sea su instrumento. El contacto significa: implicación emocional, intelectual y actitudinal entre las personas, supone compromisos, acuerdos y existe un interés mutuo en objetivo o tarea común.”<sup>1</sup> (Recarey Fdez., S.C. 2004, 143)

En la clase se lleva a cabo una serie de actividades debidamente planificadas que facilitan el establecimiento de relaciones comunicativas, las que serían imposibles de lograr sin tener en cuenta aquellas relaciones que se establecen entre maestros, estudiantes y los materiales docentes y que constituyen la clave del proceso docente-educativo.

Las actividades que se organizan devienen medio propicio para el desarrollo de la comunicación entre los diferentes factores que intervienen en la clase. El conjunto de relaciones que en ella se establecen determinan el papel y lugar del maestro y del estudiante, fundamentalmente. Por tal motivo el carácter educativo de tales actividades, puede decirse que estará en dependencia de las características concretas de estas relaciones.

### **5.1 Tipos de interrelaciones que se establecen en la clase de lengua extranjera**

Dentro del conjunto de relaciones interpersonales que se establecen en la clase, de manera general, la Dra. C Fátima Addine identifica las siguientes: entre maestro-estudiante, maestro-grupo, estudiante-estudiante, estudiante-grupo, maestro-maestro. (Addine, F., 1998:20)

---

<sup>1</sup> S. C. Recarey Fernández: Las relaciones maestro-estudiantes ¿Qué tipo de relaciones son?, p. 143.

Independientemente de que esta es la idea que más se acerca a la realidad particular de la enseñanza de lenguas extranjeras sin embargo no expresa la interrelación estudiante-materiales docentes (libros de texto, cuadernos de trabajo, diccionario bilingüe en el caso de la clase de lengua extranjera, etc.) muy importante en nuestra actividad docente-educativa, así como tampoco la interrelación entre grupos de estudiantes. Además, la Dra. Addine menciona la relación maestro-maestro que puede darse, y de hecho se da, en el contexto de otras asignaturas a partir de la nueva concepción que sustenta el cambio educativo en la enseñanza media, pero no en el proceso de enseñanza-aprendizaje de una lengua extranjera en ese mismo subsistema educativo. Ello se origina a partir de que en la clase de lengua extranjera es un solo maestro el que interactúa con todo el grupo y no con una parte de él. Por esta razón es que este autor no se adscribe totalmente a lo expresado por la referida autora, sino que solamente toma algunas de ellas e introduce otras. De esta manera en el trabajo se abordarán las interrelaciones que se establecen entre: maestro-estudiante, estudiante-estudiante, estudiante-grupo, grupos de estudiantes y estudiante-materiales docentes.

Como puede observarse, el estudiante o grupo es componente de casi todos los factores que en esas relaciones intervienen. El estudiante, en particular, constituye la magnitud constante de la actividad docente. De ello se desprende una simple regularidad didáctico-pedagógica: el estudiante constituye el mejor evaluador de las acciones pedagógicas, de los logros, suficiencias e insuficiencias de los materiales docentes y de la eficiencia o ineficiencia de la estrategia metodológica trazada. Con él hay que contar, a él hay que referirse como personalidad poseedora de su mundo de necesidades, intereses y valores.

El análisis de las interrelaciones que a continuación se plantean se enmarcan concretamente en la clase de lenguas extranjeras, aunque obviamente, pueden estar presentes en otras clases atendiendo a las características específicas de ellas.

### **5.1.1 La interrelación maestro- estudiante**

El estudio de una lengua extranjera constituye, de hecho, un reto tanto para el maestro como para sus estudiantes. Para el primero significa un proceso de creación didáctico-metodológico, de tomar en consideración la diversidad psicopedagógica de sus estudiantes para garantizar una adecuada organización de la enseñanza que facilite un aprendizaje desarrollador que garantice la formación y desarrollo de la competencia comunicativa en estos, de manera que logren convertir la lengua que se les enseña en un medio de comunicación en cualquier contexto social.



Como parte de ese reto el maestro de lengua extranjera tiene la responsabilidad de ir transmitiendo a sus estudiantes los elementos más positivos de la cultura que es portadora la lengua que enseña, por lo que deviene promotor de los mejores valores culturales y morales de los pueblos que hablan en ella.

El maestro, al concebir la organización y desarrollo de su clase, debe tomar en cuenta el sistema de interrelaciones que se llevan a cabo entre él como guía, facilitador y controlador de las actividades docentes que se desarrollan en ella y los estudiantes como participantes activos de todo el proceso de construcción del conocimiento y su inmediata aplicación en actos de comunicación en la lengua extranjera. Es responsabilidad del maestro velar porque en la clase su actuación no sea la que prime de manera directa, sino que pondere el protagonismo de sus estudiantes en las tareas comunicativas que se realizan, evitando el uso y abuso de la lengua materna.

Los estudiantes por su parte, al iniciar el aprendizaje de una lengua extranjera se enfrentan a un sistema lingüístico que, aunque puede tener algunos puntos de contacto tanto en el orden morfológico como sintáctico con la lengua materna, en mayor cuantía son los no coincidentes. Ello les lleva a apropiarse de un sistema de conocimientos lingüísticos que, además de ser nuevos para ellos, de su apropiación y correcta aplicación práctica en los diferentes actos de habla, depende el desarrollo de su competencia comunicativa lo que constituye, sin lugar a dudas, el fin a alcanzar.

Ante tales retos, el establecimiento de interrelaciones de cooperación mutua entre el maestro y los estudiantes, es imprescindible para que cada uno logre alcanzar las metas que se han propuesto en un ambiente favorable y proclive al desarrollo de la comunicación en la lengua extranjera en los últimos. Sólo el establecimiento de un adecuado clima de entendimiento en el que lo cognitivo y lo afectivo sirva de soporte a todo el sistema de tareas comunicativas que se han de desarrollar en la clase, hará posible que se alcancen los objetivos instructivo-educativos del proceso de enseñanza-aprendizaje de la lengua extranjera.

Al hablar de tareas comunicativas se toma en cuenta la definición que brinda D. Nunan: “una parte del trabajo de clase que hace que los estudiantes comprendan, manipulen, produzcan y comuniquen en la lengua meta, centrando su atención más en el significado que en la forma. La tarea deberá caracterizarse por el hecho de que constituye un todo completo, por lo que puede considerarse por sí misma un acto comunicativo”.<sup>2</sup> (Nunan, D., 1996)

La interrelación maestro-estudiantes en la clase de lengua extranjera implica que el maestro siempre se sienta en función de sus estudiantes, propiciándoles tareas que de verdad los lleve a ir automidiendo su progreso en espiral en el dominio de la lengua tanto en su función lingüística como comunicativa, que el estudiante vea que su maestro siempre le tiene reservado algo nuevo y práctico en la clase, que le acerque cada vez más al logro de una adecuada comunicación en la lengua que estudia, íntimamente relacionado con la experiencia del mundo que le rodea.

La interrelación que se establece entre el maestro y sus estudiantes debe explicitar el sistema de ayudas que el maestro les brinda en la ejecución y solución de las tareas comunicativas orientadas en la clase. Ayudar no es suplantar, no es anticipar la respuesta o reacción comunicativa ante el estímulo comunicativo; ayudar no es sumir a los estudiantes en la pasividad, haciéndolos simples receptores o reproductores del modelo lingüístico que se les presenta como resultado final de la enseñanza y el aprendizaje; Ayudar es, en la enseñanza de lenguas extranjeras, promover, facilitar la activa participación de los estudiantes en el acto comunicativo, es propiciar la

---

<sup>2</sup> D. Nunan: *El diseño de tareas para la clase comunicativa*.

expresión de experiencias emocionales de carácter personal u otras a través de la lengua que estudian. Ayudar en nuestro contexto es brindar la orientación lingüística o comunicativa concreta y precisa en el momento preciso; es no interrumpir la actuación comunicativa del estudiante para señalar el error lingüístico cometido; es estimular la participación activa de todos los estudiantes por igual sin discriminaciones atendiendo al desarrollo del nivel lingüístico-comunicativo alcanzado por ellos; es llevar, al menos, a la mayoría a comunicarse lo más fluidamente posible en diferentes situaciones comunicativas; es remediar las insuficiencias detectadas en el dominio práctico de la lengua en el momento en que son detectadas y no dejarlas acumular.

### 5.1.2 La interrelación estudiante-estudiante

El enfoque comunicativo, como concepción metodológica básica en la clase de lengua extranjera, presupone la constante inserción de los estudiantes en situaciones comunicativas que les permitan ejercitar la formación de los hábitos lingüísticos a través del desarrollo de los diferentes componentes que integran la competencia comunicativa.

Otra de las importantes interrelaciones que se desarrollan en el proceso de enseñanza-aprendizaje de una lengua extranjera es la que se establece entre los propios estudiantes. En este sentido un lugar privilegiado lo ocupan las tareas comunicativas que realizan los estudiantes entre sí de manera cooperada, el intercambio comunicativo que se logra establecer entre ellos durante la clase.



El maestro debe ser lo suficientemente hábil para poner a sus estudiantes en situaciones comunicativas lo más cercanas a la vida real en las que se establezcan relaciones interpersonales basadas en las buenas conductas, los principios y valores éticos que se correspondan con los patrones de la sociedad en que viven.

La orientación de tareas dirigidas al intercambio bilateral o trilateral de información, ideas o valoraciones acerca del tema objeto de estudio en la clase es

muy provechosa. Esto permite al maestro comparar los puntos de vista de los estudiantes y detectar las insuficiencias que en el orden lingüístico y comunicativo pueden presentar estos y tomar, en consecuencia, las medidas adecuadas.

Al propiciar la interrelación estudiante-estudiante se les da la posibilidad de autoevaluarse y autocorregirse durante el propio acto comunicativo. Por otra parte, los que escuchan la intervención de sus compañeros tienen la oportunidad de evaluar la actuación de estos y participar en la corrección de los errores detectados. Tanto la autoevaluación como la coevaluación son formas fundamentales de todo sistema de evaluación por el papel formativo que tiene en la educación de los estudiantes.

Por otra parte, la interrelación estudiante-estudiante en el desarrollo de la clase de lengua extranjera, contribuye a disminuir el miedo escénico y el temor de cometer errores durante el discurso, por cuanto interactúa con un interlocutor muy cercano a él, su actuación se da a un mismo nivel desde el punto de vista cognitivo y afectivo. Al interactuar con otro u otros de sus compañeros de clase el estudiante experimenta una mayor libertad de expresión y actuación.

Este tipo de interrelación contribuye significativamente a involucrar a todos los estudiantes por igual en las tareas comunicativas, lo que evidentemente eleva la dinámica de la clase y garantiza un mayor protagonismo estudiantil, evitando el aislamiento de aquellos menos aventajados.

Desde el punto de vista educativo la interrelación estudiante-estudiante durante el establecimiento de diálogos, favorece la formación de hábitos de educación formal. En este tipo de tarea comunicativa se les va llevando a modelar su comportamiento durante el intercambio de información e ideas con otras personas. Igualmente contribuye a formar en ellos patrones de conducta que los ayudan a establecer una adecuada comunicación con su o sus interlocutores, respetando el derecho de cada quien a concluir la idea que expone sin ser interrumpido. Durante las tareas dialogadas, y con la ayuda del maestro, el estudiante aprende a modular su voz, a evitar el exceso de gesticulación y las actitudes chabacanas o vulgares.

### **5.1.3 La interrelación estudiante-grupo**

El propio sistema de tareas comunicativas que elabora el maestro para desarrollar en su clase, debe tomar en cuenta a aquellas que facilite el desarrollo de la interrelación del estudiante con el grupo de su aula en su totalidad o con el pequeño grupo en el que se encuentre insertado para la realización de la tarea encomendada, en dependencia de las características de esta.

Las tareas comunicativas que propician el establecimiento de este tipo de interrelación, facilitan la inserción del estudiante en una posición de intercambio comunicativo con el auditorio, estimulando el desarrollo del pensamiento lógico para expresar, desde su individualidad, sus ideas y recepcionar la información que recibe de sus compañeros del grupo en respuesta a lo que expone en un proceso de retroalimentación que lo lleva a la reflexión, al análisis y la síntesis que le permita, en un proceso mental, seleccionar el material lingüístico necesario para organizar y expresar sus ideas.

Es oportuno señalar que según se va avanzando en el desarrollo de la competencia comunicativa de los estudiantes, el maestro puede prever actividades en que un estudiante se vea como protagonista principal de la tarea encomendada al pequeño grupo, por ejemplo, cuando el maestro ha dado la tarea de elaborar un breve resumen de un texto leído en clase. Entre todos los integrantes del pequeño grupo lo elaboran pero seleccionan a uno para que exponga el resumen ante el resto de sus compañeros de aula.

Otro tipo de tarea comunicativa que puede propiciar este tipo de interrelación es cuando el maestro encomienda a un estudiante, como estudio individual, la lectura de un artículo o texto literario cuya complejidad estará en dependencia del nivel de competencia comunicativa alcanzado por los estudiantes en un estadio de desarrollo dado, para que en la clase próxima exponga un resumen de lo leído y sus compañeros de aula le hagan preguntas acerca de lo planteado por él.

Algunos juegos didácticos pueden contribuir al desarrollo de las relaciones estudiante-grupo. En este sentido pudiera organizarse el juego “¿Qué traigo aquí?,” en el que un estudiante trae al aula un objeto, cuya descripción se encuentre al nivel de desarrollo alcanzado por el grupo y sus compañeros le formulen preguntas hasta adivinar o no el objeto en cuestión.

#### 5.1.4 La interrelación entre grupos de estudiantes



Para que este tipo de interrelación tenga un efecto educativo y cognitivo es necesario que el maestro organice previamente los diferentes tipos de actividades que la propiciará. La activación del material lingüístico estudiado en clases anteriores en las clases de consolidación, por ejemplo, puede desarrollarse a través de

actividades competitivas entre grupos de estudiantes en el aula.

Desde el punto de vista educativo este tipo de interrelación propicia el establecimiento de relaciones de tipo afectivo-motivacional como por ejemplo, la cooperación y ayuda mutua en la ejecución de la tarea comunicativa asignada, la solidaridad, el compromiso social, el sentido de pertenencia, la sencillez al poner los intereses de la mayoría por encima de los personales, entre otros. En el orden cognitivo facilita la consolidación del conocimientos, hábitos y habilidades en el intercambio de criterios y opiniones entre el grupo acerca de cómo ejecutar de la mejor manera la tarea asignada, lo que contribuye al enriquecimiento de todos con la experiencia creadora de cada uno de sus miembros y su vinculación con las relaciones que cada uno de ellos establece con el mundo que les rodea.

Aquí podría utilizarse, como procedimiento, el uso de juegos didácticos con carácter competitivo o no. El establecimiento de un ambiente positivo alrededor de la competencia a partir del presupuesto de que en ella todos ganan, pues todos aprenden, posibilita la correcta combinación de lo afectivo y lo cognitivo en una atmósfera de verdadera solidaridad y cooperación.

Otra forma puede ser la orientación de una actividad en la que se involucra a toda el aula y cuyo resultado final depende de lo que se haga en cada grupo pequeño. El maestro asigna tareas concretas a los diferentes grupos pequeños de estudiantes, las que se interrelacionan entre sí de manera armónica y sistémica. En este caso la labor educativa del maestro consiste en llevar a la conciencia de cada grupo pequeño de estudiante la importancia que tiene la



realización de la tarea a ellos encomendada, por cuanto, esta se vincula directamente con la que realizan los demás grupos pequeños lo que determina el resultado final.

Entre las actividades que pueden realizarse con los fines descritos en el párrafo anterior puede recomendarse, a manera de ejemplo, la organización de un rincón de la lengua extranjera que estudian. Para esta actividad se asignará a cada grupo pequeño de estudiantes diferentes tareas, entre las que pueden estar las siguientes: Determinar la cantidad de países del área que hablan en esa lengua, buscar datos geográficos, económicos, culturales y sociales de cada uno de esos países, así como fotos, láminas, carteles alusivos a estos, etc. Una vez que se tienen todos estos materiales es necesario organizar el rincón, decorarlo, e inaugurarlos con una actividad que involucre a todos los estudiantes de la escuela.

El trabajo en pequeños grupos proporciona un aumento en la intensidad de la participación de los estudiantes y de la calidad en que se ejecuta la práctica de la lengua, por lo que existen más posibilidades de monitoreo de la actividad encomendada así como de retroalimentación como resultado de la adecuada orientación y preparación de la actividad por parte del maestro. (Brumfit, Ch., 1984:75)

Todo esto se evidencia a partir de que queda claro que el desarrollo de la actividad encomendada transcurre por un camino mucho más natural, el que se acerca a la conversación normal entre un pequeño grupo de amigos. Mientras preparan por ejemplo, una escenificación, el estrés se reduce, pues mientras unos participan directamente en ella, el resto de los estudiantes observa y va tomando nota de los errores que detectan, pero estos a su vez en otro momento de la clase invierten sus papeles, pues algunos de los que eran observadores pasan a ser actores y los que fueron actores pasan entonces a ser observadores, lo que pone a todos en igualdad de condiciones en la ejecución de la tarea comunicativa orientada.

#### **5.1.5 La interrelación estudiante-materiales docentes**



En el mundo moderno de hoy, el desarrollo de la tecnología en general y muy particularmente las tecnologías de la información y las comunicaciones (TIC) ha invadido con su influencia mayoritariamente positiva, todas las ramas de las ciencias y la técnica. De esta influencia no ha escapado la relacionada con el perfeccionamiento del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Muchos y diversos son los materiales docentes que, bajo esta influencia, apoyan de manera eficiente en la actualidad al proceso de enseñanza–aprendizaje de lenguas extranjeras, los que se caracterizan por una mayor calidad en su elaboración y dirección didáctica. Entiéndase por materiales docentes aquellos que sirven como mediadores entre el sistema de contenidos y los estudiantes y que les facilitan la ampliación, profundización, consolidación y sistematización de conocimientos, hábitos y habilidades muchas veces de manera independiente, lo que propicia en establecimiento de interrelaciones directas entre ambos. Por lo genérico del concepto entre estos materiales docentes se encuentran desde los nuevos libros de texto y cuadernos de trabajo en los que se evidencia, de manera general, una mayor aplicación del enfoque comunicativo, hasta los softwares educativos. Además, hay que destacar la proliferación de estos últimos junto a las teleclases, videoclases y juegos didácticos, como apoyo o complemento en las clases de lenguas extranjeras, todo lo cual contribuye sensiblemente a la elevación de su eficiencia y, por ende, al desarrollo de la competencia comunicativa de los estudiantes.

No obstante es lamentable que no todos los maestros de lengua extranjera aprovechen todas las posibilidades que brindan los mencionados materiales docentes, ignorando que un factor importante, tanto para el desarrollo cognitivo-intelectual como para el afectivo-motivacional en las clases de lengua extranjera, lo constituye la interrelación que se establece entre los estudiantes y los materiales docentes.

Tradicionalmente el libro de texto y el cuaderno de trabajo han sido los más utilizados en las clases, no obstante, y con mayor frecuencia, se usan para la realización de ejercicios que no desarrollan las habilidades comunicativas, sino los hábitos lingüísticos de manera aislada y muy pocas veces en tareas extraclase, como fuente de información para la obtención de nuevos conocimientos o la

complementación o ampliación de los conocimientos adquiridos, fundamentalmente, en las clases de presentación.

La interrelación estudiante-libro de texto-cuaderno de trabajo en el proceso de enseñanza-aprendizaje de lengua extranjera, contribuye a elevar el nivel motivacional de los estudiantes, como resultado de:

1. La orientación hacia los objetivos, lo que posibilita el incremento de los conocimientos de los estudiantes.
2. La eliminación de las formas y procedimientos puramente mecánicos en la ejercitación.
3. La utilización de trabajos que disminuyan la interferencia.
4. La consideración del nivel de preparación de los estudiantes y la dosificación de las dificultades de las tareas encomendadas.
5. La dirección comunicativa de todas las acciones docentes sobre la base del libro de texto y cuaderno de trabajo de la manera más asequible.
6. La utilización de formas de trabajo que activen a los estudiantes (trabajo por parejas, juego de roles, trabajo individual bajo la dirección del maestro, etcétera).
7. La creación de diferentes situaciones comunicativas sobre la base de los textos docentes utilizando la experiencia personal de los estudiantes.
8. La ampliación y profundización de los textos del libro y de las informaciones de los medios masivos de comunicación.
9. El desarrollo sistemático de clases de recapitulación lo más cercanas a las formas reales de comunicación.

El contenido reflejado en los libros de texto constituye un factor determinante en la formación de la motivación hacia el estudio de lenguas extranjeras. Para que el contenido propicie un efecto estimulante debe responder a todo un grupo de requisitos formulados en los principios de la enseñanza (la dirección oral del proceso de enseñanza, la selección y organización científica del material lingüístico, así como de los hábitos y habilidades que deben ser adquiridos en el proceso de enseñanza para garantizar el desarrollo de la competencia comunicativa, la consideración de las particularidades de la lengua materna de los estudiantes) y acompañarse de determinados procedimientos: juegos de roles y cognoscitivos, creación de situaciones problemáticas, discusiones docentes, etcétera.

## **El uso de la televisión, el video y los software educativos en la clase de lenguas extranjeras**

Hablar hoy de la televisión, el video y los software es algo tan familiar que hace que se olvide la trascendencia que cada uno de ellos tuvo en el desarrollo de la información y las comunicaciones en su momento y que aún están teniendo, ya que el avance de la ciencia, la técnica y la tecnología les van aportando elementos cada vez más sofisticados que elevan el nivel de su aplicabilidad en la vida diaria.

La invención de la televisión constituyó un hecho verdaderamente revolucionario en su momento. Según Vicente Glez. Castro, los antecedentes de este masivo medio de comunicación se remonta a 1884, en la ciudad de Berlín, Alemania y cuyo inventor fue el alemán Pablo Nipkow, pero no es hasta 1939 que se inicia oficialmente en los Estados Unidos la televisión comercial, tras un período de inestable difusión. (Glez. Castro, V., 1986:235-236)

Este importante medio de difusión masiva fue creado, desde sus inicios, para la recreación, a fin de llevar a grandes masas de personas en diferentes puntos geográficos, una serie de programas cuyo objetivo fundamental era el de entretener, transmitir informaciones variadas y, no menos importante, llenar el espacio de una amplia propaganda de los más diversos productos de consumo, incentivando de esta manera el espíritu consumista de los televidentes. Tanto es así, que tal fenómeno ha trascendido hasta hoy con una mayor fuerza en los países cuyas economías se basan, fundamentalmente, en la exacerbación de una sociedad de consumo.

En Cuba no es hasta 1950 que una conocida empresa de la época transmite la primera señal televisiva. Fue nuestro país el segundo de América y el séptimo en el mundo en disfrutar de la televisión.

La masificación de la enseñanza en Cuba, a partir de 1959, dio las posibilidades a todos de acceder a los diferentes subsistemas educativos, lo que implicó la necesidad de buscar alternativas para resolver la falta de maestros que esto provocó, y cubrir las aulas tanto en la enseñanza primaria como secundaria, donde se hizo particularmente crítico en la década de los años '70.

En esos años se introduce por primera vez de forma masiva la transmisión de teleclases en las Escuelas Secundarias Básica del país, en las que se ubicaron dos equipos de televisión de fabricación alemana por aula. La Dra. C Sonia Fernández define la teleclase como el marco externo televisivo, con fines didácticos, que favorece la relación entre los sujetos en un proceso de enseñanza-aprendizaje a distancia para lograr objetivos educativos, que establecen el orden de actividades y permiten la construcción de conocimientos, habilidades, hábitos, y la formación de valores, así como la interacción de los distintos componentes del proceso. (Fernández, S., 2005:83)

La programación salía al aire en directo en diferentes horarios del día, según el grado y la asignatura hacia el que iba dirigida la misma. Esta tenía una duración de unos 25 minutos aproximadamente. El resto del tiempo docente dentro del turno de clase, era cubierto por monitores que eran preparados previamente por los maestros quienes tenían en sus manos, con antelación, los guiones de las teleclases que se iban a transmitir. La actividad fundamental de estos monitores era la conducción de tareas para la ejercitación, que ya ellos habían resuelto antes durante el momento de su preparación. Los maestros, en ese tiempo, rotaban por las aulas del grado en cuestión, haciendo aclaraciones de dudas sobre el material recibido.

En esos mismos años se inician los programas de formación emergente de profesores para las Escuelas Secundaria Básicas, cuyo objetivo era el de suplir el déficit de docentes, fundamentalmente en este subsistema educacional. Al irse cubriendo las aulas con maestros, junto a otras razones, la programación de teleclases para este subsistema educativo fue desapareciendo. Y ya para mediados de esa década queda totalmente fuera de las transmisiones televisivas.

La salida a la luz del video llevó a las casas la posibilidad de tener acceso a materiales fílmicos de los más variados géneros, predominando los filmes realizados con fines específicos para este tipo de medio. No es menos cierto que el desarrollo del video, logrando tecnologías cada vez más sofisticadas, ha traído como consecuencia que muchas personas hayan dejado de ir a las salas de cine al tener la posibilidad y comodidad de ver las películas de su preferencia desde la intimidad del hogar y a precios mucho más módicos.

El uso del video con fines educativos es mucho más reciente que el de la televisión. Al contrario de esta, los programas educativos grabados, en cintas de

video, brindan la posibilidad de retransmitir el material didáctico que contiene tantas veces como le sea necesario al estudiante. Además este puede detener las imágenes que desee en el momento que estime pertinente, lo que amplía las posibilidades de uso desde el punto de vista didáctico.

Según expresa la Dra. Esperanza Asencio Cabot (2005:28) dentro de las funciones didácticas más asumidas que el maestro puede asignarle al vídeo, de acuerdo al objetivo que se proponga con su actividad docente, están las siguientes:

- **Como fuente de conocimiento:** Tanto para motivar un contenido, ofreciendo una visión general de la temática como para desarrollar un contenido a partir de que el material brinde una información que sirva de soporte fundamental para objetivizar procesos, situaciones, fenómenos, etc., y evidenciar sus manifestaciones.
- **Como forma de perfeccionamiento de la actividad perceptiva del alumno:** Para esta función el material audiovisual elegido debe mostrar aplicaciones de los conocimientos adquiridos en situaciones no abordadas en la clase de manera que puedan hacerse valoraciones y arribar a conclusiones en la actividad docente (ampliación y consolidación de conocimientos).
- **Como medio de control del conocimiento adquirido:** Desde esta perspectiva el material audiovisual se utiliza para medir los conocimientos a partir del enjuiciamiento y explicaciones de las situaciones que se plantean.

El gran fenómeno del siglo xx en el campo de la difusión masiva de información y las comunicaciones lo constituyó, sin lugar a dudas, la aparición de los equipos computarizados, los que han ido invadiendo todos los campos de la ciencia y la técnica, llegando a ocupar en la actualidad un lugar de primerísimo orden.

El desarrollo de la computación generó la aparición y posterior incremento de programas para los más diversos usos. Los software, han ido ganando cada vez mayor espacio de manera general, a partir de su permanente perfeccionamiento. El mundo moderno actual en toda su magnitud, ya no puede prescindir de los medios computarizados los que van desde la conducción de programas cósmicos, la dirección de los más complejos procesos productivos, la medicina, etc., hasta los más variados programas de entretenimiento para niños, adolescentes y jóvenes.

Es sumamente lamentable que tanto la televisión, el video y los software sean actualmente, en determinados casos y sobre todo en los países más ricos, manipulados por inescrupulosos intereses puramente mercantilistas y estén infectándolos con programas que sólo logran la degradación mental de quienes acceden a ellos, al ser usados indiscriminadamente por la gran industria pornográfica, sin tomar en cuenta el amplio acceso que tienen a estos medios los niños, adolescentes y jóvenes en general y el efecto nocivo que provoca en la salud mental y actuación personal de estos, desviando la sana y normal dirección de su conducta sexual.

No obstante tan deplorable hecho, es innegable también que el desarrollo y uso de las tecnologías de la información y las comunicaciones (TIC) se ha ido convirtiendo en un elemento imprescindible en el proceso de enseñanza-aprendizaje en el mundo moderno de hoy por las innumerables ventajas que proporciona desde todos los puntos de vista. Gracias a ellas hoy los maestros pueden llevar a sus estudiantes un sistema de conocimiento mucho más actualizado, motivador e interactivo.

Las TIC pueden ampliar y enriquecer el aprendizaje, en particular gracias a la actualidad y el realismo que aportan estos nuevos recursos. Pueden contribuir al desarrollo de aptitudes cognitivas de orden superior, entre ellas el análisis y la síntesis. (MECD., 2003:74-75)

Internacionalmente se amplía cada vez más el uso de la televisión y el video, a través de videoclases y/o tele-clases, así como los softwares educativos como medios técnicos para el aprendizaje de lenguas extranjeras.

Entre las múltiples ventajas que tiene el uso de la televisión y el video en el proceso de enseñanzas-aprendizaje de cualquier lengua extranjera se encuentran los siguientes:

- La uniformidad en la transmisión de los conocimientos lingüístico-comunicativos y socioculturales, entre otros, abordados en las clases, lo que evita que existan errores.
- Al ser los videoprofesores o teleprofesores un personal de alta calificación tanto el orden lingüístico-comunicativo como didáctico, estos devienen modelo idóneo tanto para estudiantes como para maestros en cuanto a pronunciación,

entonación, ritmo y actuación profesional por lo que, además en el caso de los maestros, constituye un medio idóneo de superación profesional tanto en el orden lingüístico como didáctico.

- Los recursos audiovisuales que se ponen a disposición de los estudiantes (fragmentos de documentales, vistas fijas, videos-clips, etc.) son mucho más amplios, de mayor calidad visual y auditiva que los que tiene el maestro a su alcance en la mayoría de los casos, lo que los hace mucho más llamativos y, por consiguiente, contribuyen a aumentar la incentivación de la motivación hacia el estudio de la lengua extranjera.
- Los cuadros sinópticos, resúmenes, gráficos, etc., poseen una mayor calidad gráfica y estética, además pueden mantenerse en pantalla durante el tiempo necesario para ser copiados por los estudiantes.

No obstante todas estas ventajas y muchas más, existe el riesgo de que el uso de estos medios convierta a la clase en un proceso donde no haya una retroalimentación inmediata, y por consiguiente los estudiantes se conviertan en elementos puramente receptores de las informaciones que brinda el telemaestro o el videomaestro. En tal sentido hay que recalcar que en las clases de lengua extranjera el uso de estos medios de enseñanza no puede, de ninguna manera, eliminar la acción del maestro en la clase.

Ahora bien, ¿cómo impedir ese fenómeno negativo y lograr que el uso del video y la televisión sea efectivos medios para lograr una enseñanza comunicativa de la lengua extranjera que se enseña?

Durante la preparación de su clase, el maestro tiene la obligación de visualizar, con toda atención y responsabilidad, la videoclase u otro material didáctico contenido en videocasete. Esto implica, en primer término, hacer un análisis didáctico del material contenido en el videocasete y determinar la relación entre el sistema de conocimientos que este contiene y el programa de estudios vigente, además, establecer la correspondiente relación de ese sistema de conocimientos con el libro de texto, el cuaderno de trabajo y los programas computarizados con que cuente para su trabajo docente. Esto tiene como objetivo establecer el correspondiente vínculo entre cada uno de ellos y se complementen entre sí a fin de lograr el efecto deseado en el aprendizaje de los estudiantes.



Por otra parte es necesario condicionar su uso a la dinámica de su clase, propiciando actividades que permitan el establecimiento en el aula del conjunto de interrelaciones analizadas en los epígrafes anteriores. Esto es posible lograrlo cuando el maestro elabora un sistema de tareas comunicativas en las que la información recibida, a través de las imágenes y los sonidos, constituya el apoyo lingüístico y comunicativo para su realización.

A tales efectos el maestro, en su plan de clases, deberá planificar un sistema de actividades a realizar antes, durante y después de la videoclase o teleclase según sea el caso, atendiendo a las necesidades concretas del grupo, ya que ambas se programan para un tipo de estudiante promedio y cuyas características, desde la individualidad, no tienen por qué coincidir con las de los presentes en cada aula y en cada escuela en particular.

Las actividades que deben realizar antes de exponer la clase grabada, están encaminadas a ir ubicando a los estudiantes en el contexto acerca de lo que van a ver más adelante. Estas pueden ser relacionadas con las experiencias que ellos posean sobre la temática que van a observar, las que pueden ser expresadas en la propia lengua extranjera, en dependencia del nivel lingüístico-comunicativo alcanzado por los estudiantes. Por otra parte, y a partir de esa actividad previa, se puede explotar el nivel de inferencia sobre lo que van a observar en la videoclase o teleclase. Esto ayuda a desarrollar el pensamiento lógico de los estudiantes y su inferencia contextual.

Una vez que los estudiantes ya estén observando el material que se les transmite, el maestro debe propiciar la correspondiente interrelación entre lo que ven y escuchan y su participación en la clase y así evitar la pasividad de estos durante la transmisión. En este sentido pueden tomarse como punto de partida, por ejemplo, la repetición de los modelos lingüísticos que se van presentando. En ese caso es necesario poner el video en posición de “pausa” y que los estudiantes en el aula repitan el modelo escuchado. Por otra parte se pueden tomar las escenificaciones que se presentan para su transposición escenificada en el aula o para su reelaboración adicionando elementos que prácticamente la hagan diferente a la observada, pero manteniendo los modelos lingüísticos trabajados en clase. De esta forma se estimula la atención voluntaria de los estudiantes hacia las

escenificaciones y su creatividad, unido al desarrollo de la expresión oral y la comprensión auditiva.

Ocasionalmente los ejercicios que se proponen en las videoclases o teleclases están dirigidos al desarrollo de hábitos lingüísticos, lo que se justifica por las propias características del medio televisivo y la imposibilidad del videoprofesor o teleprofesor de interactuar directamente con los alumnos en el aula de cada escuela. No obstante, en ellas se propicia la supremacía de la práctica oral, aún y con estas limitaciones.

Por otra parte es necesario tener en cuenta que cuando se proyecta una videoclase o una teleclase en el aula, se están produciendo de manera paralela prácticamente dos procesos de enseñanza-aprendizaje, uno el que está desarrollando el videomaestro o telemaestro con los estudiantes presentes en el estudio de televisión y otro el que desarrolla el maestro con sus estudiantes en el aula, en la escuela.

Es por ello que el maestro tiene que propiciar el desarrollo de actividades complementarias que contribuyan al desarrollo de la competencia comunicativa de estos, para lo cual puede aprovechar las clases de consolidación y convertir estas en clases de integración comunicativa de los conocimientos adquiridos en el sistema de clases desarrollado.

Una vez concluida la visualización de la videoclase o teleclase es necesario que el maestro realice algún tipo de tarea que evidencie el nivel de comprensión general de los estudiantes acerca del tema tratado en la clase observada.

Es importante recalcar que, con independencia de la generalización del uso del video y la televisión en proceso de enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras, no se debe perder de vista la necesidad de propiciar espacios para el fortalecimiento de las relaciones necesarias e imprescindibles que se establecen en la clase como tal, y analizadas en este tema, sin que en ella medie alguno de estos medios. Por otra parte el maestro tiene que tener siempre previsto alternativas para cuando, en razón de desperfectos técnicos imprevistos en los equipos electrónicos, no pueda ser usado el video o la televisión.

Paralelamente con el desarrollo de las videoclases y las teleclases, cada vez son más los softwares educativos que se elaboran como medios para facilitar el

aprendizaje de lenguas extranjeras. Lamentablemente en muchos países desarrollados estos se producen con fines puramente lucrativos y por consiguiente no son accesibles a todos aquellos que estudian idiomas extranjeros.

Los softwares dedicados a la enseñanza de lenguas extranjeras están concebidos para una amplia interrelación de los estudiantes con ellos y entre los mismos estudiantes y en múltiples oportunidades están dirigidos a la ejercitación o consolidación del material lingüístico estudiado en clase. Este tipo de interrelación tiene efectos colaterales, que contribuyen al desarrollo del pensamiento lógico de los estudiantes y de habilidades en el uso y manejo de la computadora.

Sobre el amplio espectro de posibilidades que el uso de la multimedia brinda en el proceso de enseñanza-aprendizaje de una lengua extranjera, (Mayora, C. A., 2006:15-16) plantea:

- Permite a los estudiantes trabajar individualmente con la computadora, con todas las posibilidades que ella brinda, de acuerdo a las necesidades de estos.
- Ayuda a los maestros a distribuir con mayor efectividad los grupos de estudiantes.
- Aumenta la motivación de los estudiantes, debido a la natural interactividad en que se realizan las tareas.
- Hace que la presentación e introducción del contenido sea más dinámica y atractiva para los estudiantes.
- Entrena a los estudiantes para que sean los propios evaluadores de su progreso, promoviendo el aprendizaje autónomo.
- Promueve un enfoque basado en tareas durante el aprendizaje.
- Permite a los estudiantes experimentar en situaciones y contextos de la vida real con un mayor sentido comunicativo.
- Introduce una amplia variedad de materiales impresos, visuales y auditivos.

Otra de las ventajas de la interrelación estudiante-software educativo en lengua extranjera es su contribución al desarrollo de la comprensión auditiva. Muchos de los ejercicios propuestos tienen una base orientadora, en la propia lengua extranjera, lo que implica que su correcta comprensión determina el éxito en la realización del ejercicio dado.

Estos mismos software contienen juegos didácticos que contribuyen a la formación de hábitos léxicos, gramaticales o fonéticos los que deberán ser usados durante el desarrollo de las tareas comunicativas que orienta el maestro en el aula.

La permanente interrelación estudiante-materiales docentes es un factor de primer orden en el proceso de enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras. Constituye un elemento a tomar en consideración por el maestro en la concepción didáctica y metodológica de cada una de sus clases. En tal sentido es oportuno aclarar que su inclusión en la clase no puede ser arbitraria, sino que debe responder a una adecuada lógica de la misma, evitando que, fundamentalmente los software educativos y los juegos didácticos, se conviertan en elementos de pura distracción y en ello se pierda el objetivo instructivo-educativo de cada una de las actividades que en ellos se orienten. Por otra parte el libro de texto y el cuaderno de trabajo deben constituir herramientas fundamentales e insustituibles de uso permanente por los estudiantes no sólo en la clase sino, también, en tareas extraclase.

Estos propios nexos comunicativos, que se dan durante toda la clase de lengua extranjera, propician las condiciones para el establecimiento del contacto multidireccional entre todos los elementos, que participan activamente en ella. Este propio contacto multidireccional facilita el efecto directo de la educación, el desarrollo de capacidades cognoscitivas y de la competencia comunicativa en los estudiantes.

Es de lamentar que actualmente hay maestros de lenguas extranjeras que subvaloran el uso de las TIC en sus clases. Es bueno recordar que los medios de enseñanza, entre los que estas se incluyen, forman parte indisoluble de los componentes no personales del proceso de enseñanza-aprendizaje en general y contribuyen a facilitar este, pero es la forma en que son utilizadas por el maestro la que, en definitiva, garantiza su efectividad en la adquisición del conocimiento por parte de los estudiantes. Es por esta razón que el maestro no debe esperar un efecto positivo en sus alumnos con la simple inclusión de estas en su clase, por eso como parte de su autopreparación y en el momento de planificar la conducción de su clase debe tomar en cuenta la relación didáctica que se establece durante el proceso de enseñanza-aprendizaje entre los medios de enseñanza, el contenido a desarrollar y el método seleccionado.

## **5.2 El trabajo independiente, como vía para el desarrollo de las diferentes interrelaciones en la clase de lengua extranjera**

El trabajo independiente constituye una de las vías fundamentales que propicia el desarrollo de las potencialidades cognitivas de los estudiantes dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Lamentablemente no siempre los maestros explotan a su máxima capacidad las posibilidades que brinda la inclusión de tareas para cuya solución el estudiante tenga que trabajar de forma independiente, tanto en la propia clase como fuera de ella, utilizando sus propios recursos, buscando las vías que a él, como ser capaz de conocer, le sean más adecuadas para apropiarse del conocimiento, creando su propio algoritmo de trabajo, llegando a elaborar sus propias conclusiones, que fundamenten los resultados de su trabajo, todo lo cual, evidentemente, contribuye al desarrollo de su nivel metacognitivo.

En el caso específico de la enseñanza de lenguas extranjeras, el trabajo independiente contribuye significativamente, además de lo planteado, al desarrollo de la competencia comunicativa de los estudiantes, por cuanto los involucra en la búsqueda de los modelos lingüísticos propios de las funciones comunicativas que estén estudiando e insertarlos en la solución de las tareas comunicativas que el maestro les haya planteado dentro de una situación determinada.

El trabajo independiente, tanto individual como colectivo, fuera de la clase de lengua extranjera, facilita el reencuentro de los estudiantes con la lengua que estudian en condiciones diferentes a las que tiene en su aula, lo que cobra una mayor significación cuando el proceso de enseñanza-aprendizaje de esta se desarrolla fuera del medio lingüístico.

El trabajo independiente reviste una gran importancia para el desarrollo de la independencia cognitiva de los estudiantes, por cuanto implica la búsqueda por parte de estos de métodos, procedimientos y estrategias de aprendizaje de manera autónoma y si este se realiza fuera del ámbito del aula contribuye significativamente al desarrollo del autoaprendizaje, término que es definido por M. Bosch como “la capacidad potencial de actuar en una situación de aprendizaje, aplicando

conscientemente estrategias, poniendo en juego la voluntad de asumir la responsabilidad de su propio aprendizaje, sin la presencia física del maestro [...]”.<sup>3</sup>

El trabajo independiente, de manera general, tiene como objetivo el logro de la independencia, que en el plano pedagógico consiste en la libertad de elección de los modos y las vías para desarrollar tareas cognoscitivas, es decir, la capacidad de actuar por sí mismos. Por tal motivo es el aspecto metodológico lo que concreta la independencia cognoscitiva del estudiante en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

En él se pone de manifiesto su carácter autoconsciente y metacognitivo. Es autoconsciente pues el estudiante se ve involucrado en una actividad para cuya realización está interesado y por ende, pone en función de ello todo su arsenal de conocimientos y voluntades. Su nivel motivacional lo compromete a hallar las mejores vías de solución a la tarea planteada, además, es consciente de los beneficios, que en el orden cognitivo y de autorrealización, le traerá el éxito de la misma. Por otra parte es metacognitivo pues durante la realización de la tarea se va produciendo una regulación de su actividad mental al ir tomando conciencia de cuáles son sus saberes, es capaz de autoevaluarse, organizar su propio aprendizaje, llegar a definir sus fortalezas y debilidades, va construyendo su propio sistema de conocimientos a partir de la propia búsqueda y/o elaboración de sus propias estrategias de aprendizaje y recursos *mnemotécnicos* Todo ello los debe llevar a aprender a aprender.

En este sentido, el trabajo independiente orientado por el maestro de lengua extranjera pone al estudiante en situación de elegir los modelos lingüísticos que le son necesarios para la realización de la tarea comunicativa encomendada: elaboración de diálogos abiertos, narraciones, valoraciones, etcétera.

Como se vio en los epígrafes anteriores, la clase de lengua extranjera, como actividad cognoscitiva estructurada, organizada y conscientemente dirigida hacia el desarrollo de la competencia comunicativa de los estudiantes, propicia las condiciones para el establecimiento de diferentes tipos de interrelaciones y que no solamente se fomentan y desarrollan en el aula, sino también fuera de ella.

El trabajo independiente en las condiciones particulares de la enseñanza de lenguas extranjeras deviene procedimiento de vital importancia, no sólo para la

---

<sup>3</sup> M. Bosch: *Autonomía y aprendizaje de las lenguas*, pp. 7-8.

adquisición de nuevos conocimientos, sino además, para lograr una mejor fijación y aplicación del material lingüístico dado en las clases. Es por ello que en su realización el estudiante se ve en la obligación de remitirse a los materiales docentes que le orienta su maestro para dar solución a las tareas encomendadas.

El desarrollo de las relaciones que se establecen entre los propios estudiantes o entre grupos de estudiantes garantiza el intercambio de opiniones, ideas, argumentos, etc. durante la solución a la tarea.

### 5.2.1 El trabajo individual y grupal



Una vía muy importante de incentivar el desarrollo de este tipo de interrelaciones es a través del trabajo individual y grupal, como formas del trabajo independiente.

Durante el desarrollo de la clase el maestro lleva a cabo un conjunto de actividades que deben realizar los estudiantes de forma independiente que, por su forma de realización pueden ser individuales o grupales. Cada una de ellas cumple diferentes funciones en dependencia de los objetivos trazados previamente.

Su distribución en el tiempo de la clase no puede ser arbitraria, sino que debe responder, entre otras cosas, a la complejidad y forma de la actividad orientada.

El trabajo individual es caracterizado “como una situación donde los estudiantes tienen, en cierta medida, libertad para escoger cómo y qué van a aprender en un tiempo determinado (lo que implica una menor supervisión del maestro y un mayor aprendizaje autónomo y responsable por parte del estudiante) así como la posibilidad de adaptar o seleccionar las tareas y materiales que les faciliten su aprendizaje individual. (Ur, P., 2000:233)

Durante el trabajo individual el estudiante debe ser capaz de desempeñar el papel que le corresponde y sentirse motivado por ejecutar la tarea encomendada. Por tal razón, el maestro tiene la alta responsabilidad de hacer una adecuada

selección de las actividades que orientará en la clase, o fuera de ella, como trabajo individual.

El desarrollo de la interrelación maestro-estudiante está dado, en este caso, por la orientación que el maestro brinda a sus estudiantes para la realización de este tipo de trabajo y que ella sea suficientemente clara, tomando en cuenta las características de cada uno de ellos y sus posibilidades reales para cumplir con la tarea asignada. Este tipo de trabajo es muy conveniente en actividades encaminadas al desarrollo de las habilidades de comprensión de lectura y expresión escrita.

El trabajo individual debe llegar a formar parte de la vida diaria del estudiante, de manera tal que llegue a valorar en toda su dimensión el aporte que este hace a su desarrollo intelectual, moral, social y práctico.

Es importante que cada trabajo individual orientado sea lo suficientemente incentivador, como para que el estudiante disfrute el tiempo de su realización, que lo lleve a seguir indagando, investigando con posterioridad a la realización de este. Debe propiciar la reflexión consciente, la comparación, la búsqueda de su aplicación en diferentes momentos de su vida personal y social, el desarrollo del pensamiento lógico, la valoración de la actividad a realizar, la aplicación en diferentes situaciones comunicativas y la sustitución del nivel repetitivo por el nivel productivo. Igualmente es importante que en su ejecución el estudiante sienta que su solución requiere de su esfuerzo, pues a ella no se llega por un camino demasiado fácil, pues ello no le compulsará a alcanzar estadios superiores de desarrollo.

J. R. Richards, y Ch. Lockhart, (1995-149) señalan como ventajas del trabajo individual las siguientes:

- Provee a los estudiantes de oportunidades para progresar en su rapidez y en su modo de actuación.
- Provee a los estudiantes de oportunidades para practicar y aplicar las habilidades estudiadas.
- Permite a los maestros evaluar el progreso de los estudiantes de manera individual.
- Permite a los maestros asignar diferentes actividades a los estudiantes basadas en habilidades y necesidades individuales.



- Pueden ser usadas para preparar a los estudiantes para actividades venideras.

Otra de las formas de realización del trabajo independiente es a través del trabajo grupal, en el que se ponen de manifiesto las interrelaciones estudiante-estudiante y entre grupos de estudiantes.

Desde el punto de vista didáctico, la consideración del grupo como un espacio de aprendizaje, supone una visión diferente y cualitativamente superior del diseño de las tareas de aprendizaje, pues no se trata ya de la limitada relación dicotómica entre la atención a *todos* los estudiantes del grupo y la atención diferenciada a *cada* miembro del mismo. Se trata de utilizar este espacio grupal como un componente del proceso que debe ser tenido en cuenta en su diseño y ejecución, como una herramienta para la atención a la diversidad. Este principio pedagógico se constituye en eje estructurador de la organización del proceso. (Castellanos, D., 2001:65)

El trabajo grupal tiene su manifestación en la clase, cuando el maestro organiza a los estudiantes en pequeños grupos para la ejecución de determinadas tareas, lo que pone de manifiesto la interrelación maestro-estudiante. Durante este tipo de trabajo la función del maestro se centra en la orientación, control y rectificación de la actividad que realizan los estudiantes.

Los grupos pequeños proporcionan una enorme intensidad en la participación de los estudiantes, además la calidad de la práctica de la lengua aumenta, así como las posibilidades de retroalimentación. El escenario es más natural que cuando las actividades se desarrollan en la clase completa, dado que la actividad en el grupo pequeño se asemeja más a una conversación grupal normal, lo que disminuye el estrés que producen las representaciones públicas ante toda la clase. (Brumfit, Ch., 1984:77)

Desde el punto de vista de su organización el trabajo grupal puede estar encaminado a dar solución a una misma tarea o la asignación a cada pequeño grupo de una tarea concreta alrededor del tema de la clase. En el primer caso el objetivo está dirigido a confrontar los diferentes criterios de cada grupo sobre el tema tratado y, a partir de ellos, elaborar conclusiones generales. En el segundo caso el objetivo va dirigido a hacer valoraciones de las conclusiones a las que arribó

cada grupo e ir conformado un cuadro teórico del tema tratado o hacer valoraciones sobre diferentes tópicos de un mismo tema.

El trabajo grupal fluye mucho mejor cuando se realiza en pequeños grupos de estudiantes, sobre todo cuando se relaciona con actividades encaminadas al desarrollo de las habilidades de expresión oral y audición.

El trabajo grupal para el desarrollo de habilidades de expresión oral monologada es muy efectivo cuando se le da a los estudiantes fragmentos de un mismo texto para que se hagan generalizaciones, que se entrelacen entre sí de forma lógica y que son expuestas por uno de los integrantes del pequeño grupo. Igualmente se puede dar a cada pequeño grupo un mismo texto, pero asignándole diferentes actividades a cada uno, por ejemplo: descripción del contexto en que se desenvuelve la acción o trama, valoración de las actitudes de los diferentes personajes o marco teórico, datos del autor del texto (si lo tuviera), etc. En todos los casos el maestro debe mover al análisis y discusión de cada una de las exposiciones realizadas a fin de lograr la mayor participación de todos los estudiantes, miembros o no del grupo expositor. Durante las exposiciones orales el maestro va tomando nota de los errores cometidos y al finalizar hace las correcciones necesarias.

Hay que destacar que el trabajo grupal posibilita la actividad educativa, por cuanto permite el desarrollo en los estudiantes del respeto hacia sus compañeros, la consideración de cada miembro del grupo independientemente de la coincidencia o no de sus criterios, la autovaloración de su participación en el grupo, hacer reflexiones de manera colectiva con la adecuada argumentación, subordinarse a las decisiones del grupo y asumirlas como propias.

Volviendo nuevamente a los criterios de Richards y Lackhart ellos plantean: que el uso de actividades para el trabajo grupal es otra de las frecuentes estrategias para el cambio de la dinámica interaccional de la clase de lengua [...] el trabajo grupal posee un número adicional de ventajas”.<sup>4</sup>

- Reduce la influencia directa del maestro sobre la clase.
- Incrementa la cantidad de estudiantes participando en la clase.

---

<sup>4</sup> J. R. Richards y Ch. Lockhart: *Reflective Teaching in second Language classroom*, p. 153.

- Incrementa las oportunidades para la participación individual de los estudiantes en la práctica y el uso de nuevos elementos de la lengua.
- Promueve la colaboración entre los estudiantes.
- Permite al maestro trabajar más en calidad de facilitador y consultante.
- Da a los estudiantes un papel más activo en el proceso de enseñanza.

### **La atención a las diferencias individuales de los estudiantes durante la realización del trabajo independiente**

Durante la realización del trabajo independiente, sea individual o grupal, las interrelaciones que se establecen entre los estudiantes o entre grupos de estudiantes se ven mediatizadas por el desigual desarrollo del nivel lingüístico-comunicativo de estos.

De manera ocasional lo anteriormente dicho, dado como consecuencia del desigual dominio de la competencia comunicativa de los estudiantes, hace que las tareas comunicativas encomendadas recaigan en aquellos más aventajados.

Una de las características de la clase de lengua extranjera es dar una atención máxima a cada estudiante, a pesar de su carácter colectivo.

En el caso específico de la enseñanza de lenguas extranjeras hay que tomar en cuenta que el estudiante se enfrenta con un nuevo código lingüístico para su comunicación, que difiere del que él domina. Por esta causa el mismo necesita incorporar a su sistema de aprendizaje un conjunto de habilidades, en la lengua extranjera, que le permita ir apropiándose de los conocimientos de esta para poder convertirla en un medio de expresión y comprensión de ideas. Este proceso no se logra de la misma manera en todos los estudiantes. Regularmente, según su nivel de desarrollo estos se diferencian, por decirlo de alguna manera, en aventajados, promedios y menos aventajados.

Sería oportuno, a estos efectos, dar algunos criterios sobre los cuales considerar a un estudiante aventajado, promedio o menos aventajado.

Los maestros consideran que un estudiante es aventajado cuando asimila con rapidez el sistema de contenidos que se le transmite en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Este estudiante de manera muy rápida incorpora a su práctica

comunicativa las diferentes unidades del habla que se le enseñan, desarrolla una memoria de larga duración con mayor rapidez, y utiliza con fluidez y precisión los giros lingüísticos propios de las funciones comunicativas que aprende. De la misma manera traspola esas funciones, unidades y giros a su lenguaje particular en cualquier situación comunicativa en que se encuentre.

Ocasionalmente los maestros identifican a estos estudiantes como “inteligentes”, considerando esta capacidad como algo innato en el estudiante, la que posibilita el desarrollo de su aprendizaje. Al respecto la Dra. Margarita Silvestre señala:

Pudiéramos entonces plantear una forma de relación un tanto diferente al aprendizaje y la inteligencia, en la que la inteligencia no es innata y el proceso de enseñanza-aprendizaje la desarrolla, así como que el nivel de logros alcanzado en el desarrollo de la inteligencia influye en el nivel de logros alcanzados en el aprendizaje. Esta relación ocurre a modo de una espiral y su éxito será mayor en la medida en que se identifiquen y desarrollen las potencialidades del niño desde las edades más tempranas.<sup>5</sup>

Aquellos estudiantes cuyo desarrollo de las habilidades lingüístico-comunicativas transcurren a un ritmo dígame adecuado o normal, sin que haya particularidades específicas que lo diferencien sustancialmente de otros, son los llamados promedio.

En estos casos el proceso de apropiación de los conocimientos, del carácter funcional de la lengua y su aplicación en la cadena hablada se encuentra en un punto medio en el que ni logra traspasar los límites de asimilación normal ni llega a estar por debajo de estos.

El aprendizaje de estos estudiantes se comporta al nivel de la media concebida en los programas docentes. Ellos van adelantando en el dominio de la lengua al ritmo de proceso de enseñanza-aprendizaje de la misma.

No obstante, en las aulas también hay estudiantes cuyo aprendizaje de la lengua extranjera es mucho más lento. A estos les cuesta trabajo memorizar las unidades lingüísticas que enseña el maestro en la clase, por consiguiente su

---

<sup>5</sup> M. Silvestre: “Aprendizaje e inteligencia”, p. 123.

participación en las actividades y tareas comunicativas que este orienta se reduce al mínimo y ocasionalmente tratan de pasar inadvertidos por temor a equivocarse.

El maestro no prepara su clase solamente para los estudiantes aventajados, o para los promedios, olvidando a los menos aventajados. Es tarea del maestro, al planificar su clase, proyectarla de manera tal que satisfaga las expectativas de todos sus estudiantes en general. Es por ello que el maestro debe planificar tareas diferenciadas dentro de la concepción general de la clase para que todos los estudiantes se sientan con deseos de participar en ella.

Es labor del maestro propiciar el cambio de la posición pasiva de algunos estudiantes en la clase a la posición activa, llevarlos a una participación en la clase en la que se conjugue lo cuantitativo y lo cualitativo, o sea, que la actividad de ellos sea consecuencia directa de su constante ascenso en la espiral del conocimiento, hábitos y habilidades, lo que conducirá a un enriquecimiento de su inteligencia. La tarea del maestro, con una concepción diferenciada de las tareas comunicativas que ponga en manos de los estudiantes, es lograr que los más aventajados, en sus interrelaciones con el resto de sus compañeros de grupo, se sientan en la necesidad de ayudar al resto de sus compañeros, que los estudiantes promedio mantengan un orden aceptadamente ascendente, e ir llevando, paulatinamente a los menos aventajados a escalones cualitativamente superiores en su desarrollo intelectual.

Es importante recalcar que las tareas docentes orientadas por el maestro no sean primordialmente del orden repetitivo-reproductivo, sino que las mismas impliquen el esfuerzo intelectual de los estudiantes para poder darles solución. En las clases de lengua extranjera el abuso de ejercicios puramente de lengua (léxico y gramática, fundamentalmente) llevan al desarrollo de conocimientos y hábitos lingüísticos, pero no desarrollan por sí solos las habilidades comunicativas.

Hay que incentivar constantemente la participación de los estudiantes menos aventajados, en los diálogos, escenificaciones, etc. a fin de insertarlos en el aprendizaje activo de la lengua extranjera. Para lograr lo planteado, es necesario que el maestro cree las condiciones que lleven a los estudiantes, de manera progresiva, a su inserción en la actividad lingüístico-comunicativa de la clase.

La atención a las diferencias individuales de los estudiantes propicia el desarrollo del protagonismo estudiantil en la clase. La MSc. Dania Domenech sustenta:

el protagonismo es visto como la capacidad que se desarrolla en el sujeto en formación como resultado del proceso educativo, encaminado al desarrollo integral de la personalidad que le permite implicarse conscientemente y con satisfacción en todas las actividades y que expresa en sus modos de actuación, responsabilidad, toma de decisiones e independencia.<sup>6</sup>

Un elemento que como resultado de las investigaciones pedagógicas cobra cada vez más auge, por su vital influencia e importancia en el proceso de enseñanza-aprendizaje, es la atención a la diversidad pedagógica.

No siempre el maestro se detiene a meditar acerca de que las diferencias individuales de sus estudiantes no solamente se enmarcan en el desarrollo de sus capacidades intelectuales, en relación con su aprovechamiento docente en las clases.

El estudiante, como ser social insertado en un contexto determinado, está identificado por un conjunto de elementos de carácter económico, social, familiar, biológico, psicológico, de desventaja social, etcétera.

Solamente un estudio de las características del grupo docente en el que se trabaja, puede acercar al maestro a descubrir el amplio mundo de la diversidad que identifica a cada uno de sus estudiantes. Esto es lo que permite al maestro, una vez identificados los principales problemas de sus estudiantes, tanto en lo cognitivo como en lo afectivo, trazar una verdadera estrategia pedagógica en la que se involucre a todo el colectivo pedagógico del grupo, organizaciones sociales y estudiantiles, la propia escuela, la familia y la comunidad.

La atención a las diferencias individuales de los estudiantes, pues no se limita a las de tipo docente, a ver cómo avanza el estudiante en la asimilación de los conocimientos, formación de hábitos y desarrollo de habilidades para así definir los estudiantes aventajados, promedios y desaventajados. Atender las diferencias

---

<sup>6</sup> D. Doménech: "El protagonismo estudiantil: Una vía de formación integral", en *Pedagogía*, p. 208.

individuales de los estudiantes va mucho más allá en el campo pedagógico, es ver al estudiante en su integridad y diversidad personológica.

## **Conclusiones**

La dinámica del proceso de enseñanza-aprendizaje en general y de cualquier lengua extranjera en particular, propicia el surgimiento de un conjunto de interrelaciones que incluyen no solamente las de carácter interpersonal referidas a las que se establecen entre sus componentes personales, sino también entre estos y los materiales docentes.

Es labor del maestro hacer que el surgimiento y desarrollo de estas interrelaciones tributen a la eliminación de tensiones en el aula, al desarrollo de un clima de confort en el que se fomenten la cooperación mutua, la conversión del grupo en un verdadero colectivo donde converjan los principales objetivos de sus integrantes, el estudio de la lengua extranjera como medio de comunicación, y se alcance la subordinación de la minoría a la mayoría.

Los diferentes tipos de interrelaciones que se establecen en el aula al calor de la clase, llevan al maestro a ir descubriendo las diferencias individuales de sus estudiantes en su sentido más amplio y, en consecuencia, a trazar las estrategias pedagógicas que contribuyan de manera eficaz a la formación de la personalidad de sus estudiantes a través de los medios expresivos de la lengua que enseña.

Las propias condiciones en que se desarrolla el proceso de enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras fuera del medio lingüístico hacen, que los maestros se vean en la necesidad de propiciar las vías para que sus estudiantes se vinculen al uso práctico de la lengua que estudian no sólo durante la clase sino, también, fuera de ella. El trabajo independiente, tanto individual como colectivo, deviene procedimiento eficaz para lograr tales fines.

Por otra parte, la orientación sistemática y bien planificada de un sistema de tareas comunicativas para desarrollar de manera independiente contribuye al desarrollo de la independencia cognitiva de los estudiantes para la realización de la misma y en cuya solución no tiene la ayuda directa de su maestro, lo que le obliga a buscar sus propios recursos para poder cumplir satisfactoriamente con la tarea encomendada.

El trabajo independiente debe constituir un procedimiento de carácter permanente en todas las clases de lengua extranjera. Poner a los estudiantes en situaciones comunicativas en las que él debe buscar los modelos o patrones lingüísticos y comunicativos que le sean necesarios para poder llevar a cabo la comunicación con sus compañeros de grupo o subgrupo contribuye significativamente a la activación y desarrollo de los diferentes componentes que integran la competencia comunicativa.

### **Actividades para el estudio independiente**

1. En el sistema de interrelaciones que se establecen en la clase de lengua extranjera se evidencia la permanente presencia del estudiante. De acuerdo con su opinión, ¿a qué responde esto?
2. ¿Qué acciones realiza Ud. en su clase para garantizar que la interrelación que se establece entre Ud. y sus estudiantes se lleven a cabo de manera exitosa?
3. ¿Cómo se manifiesta la ayuda que Ud., como maestro, brinda a sus estudiantes durante la clase? Fundamente su respuesta con ejemplos concretos de su experiencia profesional.
4. Explique, mediante ejemplos de su actividad en la clase, cómo Ud. propicia el establecimiento y desarrollo de las interrelaciones entre los estudiantes de manera individual.
5. ¿Qué importancia le atribuye Ud. al establecimiento de este tipo de interrelación desde el punto de vista educativo?
6. ¿Qué tipos de tareas comunicativas propondría Ud. para establecer la interrelación estudiante-grupo?
7. A partir de su experiencia profesional, fundamente qué importancia le concede Ud. al establecimiento de las interrelaciones grupo-grupo?
8. Dé algunos ejemplos de cómo Ud. estimula la interrelación grupo-grupo en sus clases.
9. Ejemplifique cómo Ud. en sus clases propicia la interrelación estudiante-materiales docentes.
10. Según su criterio, qué factores propician y cuáles dificultan el más amplio establecimiento de las interrelaciones estudiante-materiales docentes.



11. A partir de lo tratado en el epígrafe 5.1.5.1 ¿qué importancia Ud. le atribuye al uso de las TIC en el proceso de enseñanza-aprendizaje de una lengua extranjera? Fundamente su respuesta a partir de su reflexión personal.
12. Defina Ud., a partir de su experiencia profesional y criterio personal, cuáles son las fortalezas y las amenazas que existen para el mejor uso de las videoclases en el contexto actual de su país.
13. Lea detenidamente el primer párrafo del epígrafe 5.2 de este tema y trate de fundamentar lo que en él se expresa.
14. Resuma los criterios que se dan en ese mismo epígrafe sobre la importancia del trabajo independiente en la clase de lengua extranjera.
15. Fundamente objetivamente, a través de ejemplos de su experiencia profesional, qué lugar ocupa el trabajo independiente en sus clases.
16. Ponga algunos ejemplos, extraídos de sus clases, de tareas o actividades que Ud. haya llevado a cabo para desarrollar como trabajo independiente tanto individual como grupal. ¿Qué resultados obtuvo?
17. Investigue entre sus colegas de escuela, y elabore un informe escrito al respecto, sobre los siguientes aspectos:
  - a) Determine dentro de un sistema de clases dado (una Unidad Temática) la presencia del trabajo independiente.
  - b) De existir, ¿qué tareas se desarrollan como trabajo independiente individual y cuáles como trabajo independiente grupal?
  - c) Dentro de la organización del grupo de estudiantes, ¿el maestro tiene definido y organizado pequeños grupos o semigrupos de trabajo?
  - d) Sobre la base de qué parámetros se organizan los semigrupos o pequeños grupos dentro del grupo de estudiantes
18. ¿Cómo organiza Ud. en su clase la atención a las diferencias individuales de los estudiantes?
19. ¿Qué tipos de interrelaciones se establecen durante la atención a las diferencias individuales de los estudiantes?
20. ¿Qué papel juega el diagnóstico en la determinación de las diferencias individuales de los estudiantes tanto desde el punto de vista académico como pedagógico?
21. Una vez definidas las diferencias individuales de los estudiantes a través del diagnóstico, ¿cómo procede Ud. con esos resultados? Argumente.

## Bibliografía

Addine Fernández, F., O. Ginoris Quesada, C. Armas Sixto y otros: *Didáctica y optimización del proceso de enseñanza-aprendizaje*, en soporte magnético, La Habana, 1998.

Asencio Cabot, E.: *Tendencias actuales en el perfeccionamiento del proceso de enseñanza-aprendizaje*, IPLAC, La Habana, 2005.

Bosch, M.: *Autonomía y Aprendizaje de las Lenguas*, Ed. Graó, Barcelona, 1996.

Brumfit, Ch.: *Communicative Methodology in Language Teaching*, The Roles of Fluency and Accuracy, Cambridge University Press, 1984.

Castellanos Simons, D, B. Castellanos Simons, M. J. Llivina Lavigne y otros: Hacia una concepción del aprendizaje, ISPEJV 2001.

González Castro, V.: *Teoría y Práctica de los medios de enseñanza*, Ed. Pueblo y Educación, La Habana, 1986.

Domenech Almarales, D: “El protagonismo estudiantil: una vía de formación integral” en (G. García Batista, Comp), *Pedagogía*, Ed. Pueblo y Educación, La Habana, 2002.

Fernández González S.: “Diseño curricular de un proyecto para la enseñanza del inglés por televisión dirigido a adultos en el contexto cubano”, Tesis en opción al grado científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas ISPEJV, La Habana, 2005.

González Maura, V; D. Castellanos Simons, M. D. Córdova Llorca y otros: *Psicología para Educadores*, Ed. Pueblo y Educación, La Habana, 1995.

Mayora, Carlos A.: “Integrating Multimedia Technology in High School EFL Program”, English Teaching Forum, 2006.

MECD (Ministerio de Educación, Cultura y Deportes de España): Los desafíos de las Tecnologías de la Información y las Comunicaciones en la Educación, Editado por la Secretaría general Técnica, Madrid, 2003.

Nunan, D.: *El diseño de tareas para la clase comunicativa*, Ed. Cambridge University Press, 1996.

Recarey Fernández, S. C.: “Las relaciones maestro-estudiante, ¿qué tipo de relaciones son?” en *Diáctica, Teoría y Práctica*, Addines, F. Ed. Pueblo y Educación. La Habana, 2004.

Rico, P y M. Silvestre: “Proceso de Enseñanza-Aprendizaje”, en *Pedagogía*, (G. García Batista, Comp.), Ed. Pueblo y Educación, La Habana, 2002.

Rico, P.: “Algunas características de la actividad de aprendizaje y del desarrollo intelectual de los estudiantes”, en *Pedagogía*, (G. García Batista, Comp.), Ed. Pueblo y Educación, La Habana, 2002.

Richards, J. C. and Ch. Lockhart: *Reflective Teaching in Second Language Classroom*, Second printing, Cambridge University Press, 1995.

Roméu Escobar, A.: *Teoría y práctica del análisis del discurso*, Su aplicación a la enseñanza, Ed. Pueblo y Educación, La Habana, 2003.

Sinclair, J. and R. M. Coulthard: *Towards and analysis of discourse*, Oxford University Press, Oxford, [s.a.].

Silvestre, M.: “Aprendizaje e Inteligencia”, en *Pedagogía*, (G. García Batista, Comp.), Ed. Pueblo y Educación, La Habana, 2002.

Ur, P.: *A Course in Language Teaching*, Sixth printing, Cambridge University Press, United Kingdom, 2000.

## **TEMA 6: El papel del maestro de lengua extranjera en el desarrollo de la motivación de sus estudiantes en la clase**

### **Introducción**

No pocos son los maestros de lenguas extranjeras que, después de un periodo de tiempo trabajando con sus grupos, se quejan de que los estudiantes no avanzan lo suficiente por la falta de motivación hacia su estudio. Pero valdría la pena preguntarse si eran realmente fuertes o necesarios los motivos que ellos poseían cuando comenzaron el estudio de la lengua extranjera y si el maestro, contribuyó a mantenerlos y desarrollarlos; si sus clases constituyen la respuesta a las necesidades reales de su grupo y si él ha trabajado tomando en consideración los motivos de sus estudiantes para estudiar la lengua extranjera que él imparte.

### **Desarrollo**

Todos, en un momento u otro de nuestras vidas, hemos tenido la posibilidad de asistir a alguna que otra actividad docente, bien como parte de ella participando como estudiante o maestro, o como observadores. Recordemos aquellas en las que, desde los primeros minutos de las mismas, se ha creado una atmósfera de trabajo útil y consciente en la que nos hemos visto envueltos casi sin darnos cuenta. Recordemos, igualmente, cómo las actividades desarrolladas fueron despertando nuestro interés hacia su realización al punto de hacernos partícipes activos de la propia actividad.

La formación e incentivación de la motivación en los estudiantes hacia la lengua extranjera que estudian, transcurre fundamentalmente, en la interacción pedagógica que se desarrollan entre el maestro y ellos en el propio proceso de la clase, de la maestría pedagógica que tenga el docente para lograr que se mantenga siempre alto el interés de sus discípulos por insertarse en diferentes situaciones de comunicación con un mayor nivel de competencia comunicativa.

#### **6.1 Motivación, incentivación y motivos**

De todos es conocido que en su vida personal el hombre actúa, por lo general, bajo la influencia de determinados objetivos que en la mayoría de las ocasiones están preconcebidos con el fin de satisfacer sus necesidades, lo cual responde al criterio psicológico de que todo motivo es producto de una necesidad concreta a partir de la cual el hombre dirige su actuación. La formación, desarrollo y alcance de estos objetivos constituyen la esencia de la vida misma. En el mejor de los casos el logro de los objetivos primarios trae consigo la necesidad de proyectar nuevos y más elevados objetivos lo que implica que la dirección de su actuación se vea modificada por el imperativo de las tareas propuestas para lograr lo planteado.

Toda decisión humana y las necesidades que son satisfechas con la misma, tienen un condicionamiento sociohistórico. La motivación expresa por tanto la dialéctica entre sociedad e individualidad. (Pino, J. L. del. 2005:01)

El Dr. Diego González Serra da la siguiente definición: “Por motivación entendemos la regulación inductora del comportamiento, o sea, la motivación determina, regula, la dirección (el objeto meta) y el grado de activación o intensidad del comportamiento.”<sup>1</sup> (González. Serra, D., 1995:2)

Partiendo de lo antes expuesto se puede plantear que la motivación en el hombre se origina a partir del imperativo de satisfacer necesidades de carácter material y/o espiritual que lo llevan a trazarse objetivos que, para alcanzarlos, le es imprescindible desarrollar un conjunto de actividades diversas y en cuya realización un papel importante lo juegan los estímulos, que en buena medida regulan y activan su comportamiento, impregnándole intensidad a las mismas en dependencia de la necesidad que experimente el sujeto de lograr la meta fijada.

La necesidad es un estado de carencia del individuo que lleva a su activación con vistas a su satisfacción, con dependencia de las condiciones de existencia. (González. M. V., 1995:97)

Las propias necesidades impulsan al ser humano a la creación de motivos, entendiéndose por estos aquel objeto que responde a una u otra necesidad y que, reflejado bajo una forma u otra por el sujeto, conduce su actividad. (González. M. V., 1995:100)

---

<sup>1</sup> D. González: *Teoría de la motivación y práctica profesional*, p. 97.

Del gran espectro de motivos que compulsion al ser humano en su vida diaria existen determinados motivos inherentes a aquellos que estudian una lengua extranjera. Estos motivos pueden agruparse de la siguiente manera:

1. Motivos de presión grupal durante el aprendizaje de la lengua (los otros saben y yo quiero saber).
2. Motivos personales.

Los motivos de presión grupal surgen cuando los miembros del grupo estudian la misma lengua. En este caso en el estudiante que presenta dificultades en el conocimiento o aprendizaje de la lengua extranjera surge una determinada barrera psicológica, él se siente, en comparación con los demás, en desventaja y entonces se esfuerza por ponerse a tono con sus compañeros de grupo lo más rápidamente posible. Para que esto se comporte de esta forma el trabajo del maestro debe estar encaminado a demostrarle que él puede lograrlo si se lo propone y estimular su actuación hacia dicho fin.

Los motivos personales pueden ser diferentes: sociales, económicos, culturales, profesionales.

A partir de lo analizado se puede concluir que la motivación está relacionada con elementos de carácter interno del hombre (la determinación e interiorización de las necesidades que competen a su persona y la formación de motivos que regulan su actividad). Por esta razón no se debe confundir la motivación con la incentivación, pues esta última se relaciona directamente con factores externos, o sea, con el conjunto de influencias que recibe el sujeto del medio circundante las que de una manera u otra contribuyen a aumentar o disminuir su nivel motivacional por la actividad que está realizando.

La calidad de la motivación en el proceso de enseñanza-aprendizaje de una asignatura o área del conocimiento se manifiesta en la existencia de los siguientes factores (que pueden considerarse indicadores). (Pino, J. L., 2005:20)

- Papel predominante de la motivación intrínseca hacia el estudio de la asignatura o área del conocimiento.
- Existencia de interés en relacionar los contenidos de la asignatura o área del conocimiento con problemas de la vida práctica o con las experiencias del sujeto.

- Tendencia a relacionar los contenidos de la asignatura o área del conocimiento con los planes o proyectos de vida del sujeto (en el caso de los estudiantes en formación profesional de Nivel Medio o Superior, este factor incluye la relación con los contenidos específicos de la profesión y el desempeño profesional).
- Expectativas positivas del estudiante respecto al aprendizaje de la asignatura o área del conocimiento, coincida o no con su expectativa general como estudiante.
- Autoestima positiva como estudiante de esa asignatura o área del conocimiento, coincida o no con su autoestima general como estudiante.
- Satisfacción en el proceso de aprendizaje de la asignatura o área del conocimiento.
- Integralidad de los contenidos motivacionales que sustentan su inclinación y sostenimiento en la actividad de estudio de esa asignatura o área del conocimiento.
- Esfuerzo volitivo en la búsqueda de información sobre esa asignatura o área del conocimiento, o en el proceso de aprendizaje de la misma.

Así pues, para incentivar la motivación en el proceso de enseñanza-aprendizaje de una lengua extranjera y de la misma forma elevar la efectividad de su trabajo, el maestro de esta debe:

1. Conocer los mecanismos psicológicos de la motivación y los factores que posibilitan su desarrollo y sostenimiento.
2. Reexaminar el papel del estudiante en el proceso docente, tomarlo como una personalidad, comprender lo lógico de su actuación, conocer el mundo de sus intereses.
3. Reexaminar críticamente su arsenal pedagógico y metodológico para asegurarse en qué medida se corresponde con las exigencias del mundo de hoy.
4. Ocuparse de su autoanálisis y de tiempo en tiempo mirarse con ojos de estudiante.

En cuanto a las lenguas extranjeras, la motivación es la relación del estudiante hacia esta, hacia su cultura, el deseo de estudiarla y el reconocimiento del valor de su dominio.

La motivación hacia el dominio de una lengua extranjera adquiere un reflejo en la esfera motivacional en dependencia:

- Del carácter del material docente y del proceso de enseñanza-aprendizaje, los cuales constituyen la fuente de la relación emocional hacia la asignatura.
- De la relación que hacia la asignatura tenga un grupo de personas (prestigio social).
- De la naturaleza de las necesidades individuales que son realizadas en la actividad docente.
- De que la actividad fundamental esté dirigida hacia el logro de los objetivos planteados y que los mismos sean el reflejo de las necesidades de los estudiantes.

Determinantemente importante para elevar la motivación de los estudiantes es hacer que ellos concienticen, que en la vida el ser humano se traza diferentes metas a alcanzar y que, una vez logradas, le impulsan a trazarse otras a un mayor nivel de complejidad que requieren de él nuevos esfuerzos y que, obviamente, contribuyen a su propio desarrollo. Se debe ayudar a los estudiantes a encontrar el sentido de su actividad en el aula, a comprender el valor que tiene estudiar la lengua extranjera en cuestión para su futuro profesional y cultural.

## **6.2 Papel del maestro en el desarrollo de la motivación de sus estudiantes hacia el estudio de la lengua extranjera**

Si de manera general se pidiera definir qué es un maestro, sin lugar a dudas se pudiera decir que es aquel profesional que tiene como encargo social la formación de las nuevas generaciones, con el objetivo de que estas estén preparadas, tanto en el plano cognitivo-intelectual como el afectivo-emocional, para insertarse en la vida económica, política y social, de su país y contribuir, con su actuación personal, al desarrollo de la sociedad desde su puesto de trabajo.



El maestro de lengua extranjera no se excluye de la definición dada pero además tiene la responsabilidad de darle a sus estudiantes “los conocimientos necesarios acerca de la lengua que estudia y formar en ellos hábitos y habilidades de utilización de esos conocimientos en condiciones de comunicación real”.<sup>2</sup> (Dobrovolskaia, V. V., 1986, 42)

Para que lo expresado en el párrafo anterior sea verdaderamente efectivo es necesario, que el maestro de lengua extranjera tenga un pleno dominio de las bases teóricas que sustentan el enfoque comunicativo como elemento dominante en el mundo actual para la enseñanza de lenguas extranjeras; de cada uno de los componentes de la competencia comunicativa. Además es importante que domine, en la misma medida, el sistema de competencias profesionales que distinguen a un maestro de esta asignatura, con un marcado énfasis en lo afectivo-emocional en sus relaciones con sus estudiantes, lo que le permitirá influir en ellos de manera positiva tanto en el plano instructivo como educativo, contribuyendo eficientemente al desarrollo de la motivación de sus estudiantes.

La propia práctica pedagógica demuestra que, en ocasiones, el interés de los estudiantes hacia el estudio de la lengua extranjera desciende pasado algún tiempo, y aquí entonces aparece una situación problemática para el maestro. A ello contribuyen, entre otras, las dificultades propias que conlleva el aprendizaje de cualquier lengua extranjera, mucho más fuera del medio lingüístico, en el que la barrera idiomática se hace fuerte para algunos estudiantes y les impide insertarse en la atmósfera comunicativa de la clase por temor a cometer errores durante la expresión oral. Ante esta situación cabe preguntarse: ¿qué hacer para lograr la elevación del interés de mis estudiantes por el estudio de la lengua que enseño?

Es importante que el maestro, desde la primera clase, lleve al ánimo de sus estudiantes el hecho de que cada uno de ellos es potencialmente capaz de aprender la lengua extranjera que estudian, sólo que es necesario estudiar responsablemente. Obviamente, el maestro conoce que estas potencialidades varían de un estudiante a otro en dependencia del nivel de desarrollo cognitivo-intelectual de cada quien.

---

<sup>2</sup> V. V. Dobrovolskaia: “Funciones del profesor y los estadios del proceso de enseñanza” en revista *El idioma ruso en el extranjero*.

Se puede afirmar que la vía principal para evitar el descenso del interés de los estudiantes en la clase de lengua extranjera radica precisamente, en que el maestro la organice, teniendo en cuenta las características de su grupo, o sea, su diversidad pedagógica en su concepción más amplia, sus intereses e inquietudes. Para ello es necesario que el maestro ponga toda su actividad creadora en función de proporcionar una amplia práctica comunicativa estrechamente vinculada a esos intereses e inquietudes de sus estudiantes. La principal función del maestro no es cumplir el programa docente, lo que no deja de ser importante, sino hacer que sus estudiantes logren comunicarse en la lengua extranjera que imparte.

Muchas veces la no actualización y la descontextualización de los materiales docentes por los que trabaja el maestro y, por ende, de las situaciones comunicativas en que este se apoya para enseñar las funciones comunicativas con la ayuda del material lingüístico seleccionado, dista bastante de los intereses de los estudiantes y por lo tanto al trabajar con estos en las clases, los estudiantes se sienten muy distantes de ellas por cuanto no los ubican en su verdadero contexto social y comunicativo.

Esto sucede de igual forma con los textos que sirven para el desarrollo de la comprensión lectora en las clases de lengua extranjera. Las temáticas que tratan los textos docentes son, obviamente, estáticas ya que sería imposible mantener una permanente actualización de los mismos. En la escuela media es imposible acudir a la lectura de materiales de periódicos o revistas suficientemente actualizados y que resulten de interés para los estudiantes, por las particularidades lingüísticas y estilísticas propias de la redacción de este tipo de materiales.

Los dos casos descritos en los párrafos anteriores, pone al maestro ante la pregunta ¿qué hago para salvar estas dificultades? Esta pregunta solamente halla respuesta en su capacidad creadora, la que se enriquece a partir de su constante actualización en el campo de la didáctica tanto general como de la lengua que enseña, la Psicología, la Sociología, la Lingüística y la Pedagogía.

Las corrientes curriculares actuales convocan cada vez con más fuerza, a la flexibilidad del currículo, la que llega hasta su expresión más concreta en la clase. La flexibilidad del currículo implica la libertad del maestro de adecuar el programa de estudio y el libro de texto a los intereses de sus destinatarios: los estudiantes.

### **6.2.1 Importancia de la preparación del maestro de lengua extranjera y su influencia en el desarrollo de la motivación**

La correcta preparación del maestro de lengua extranjera implica, sin violar la consecutividad lógica en la impartición del sistema de contenidos previsto, buscar las vías de optimización del proceso de enseñanza-aprendizaje de la lengua extranjera que enseña, en directa correspondencia con los intereses de sus estudiantes, adecuando a estos las situaciones comunicativas y los textos para la comprensión lectora, lo que implica unas veces la variación de algunos elementos de los originales, o su total sustitución por otros.

En la actualidad existe la tendencia en la enseñanza de lenguas extranjeras, de seleccionar las funciones comunicativas y el material lingüístico, en dependencia de las verdaderas necesidades comunicativas de los estudiantes, lo que implica romper con la rigurosidad del criterio de lo más simple a lo más complejo e insertar aquel vocabulario y estructuras gramaticales que exige el desarrollo de la competencia comunicativa en cada etapa de la enseñanza.

Es evidente que las posibilidades de dominio de los conocimientos, hábitos y habilidades comunicativas en una lengua extranjera están estrechamente vinculadas con la organización de los elementos que tienen lugar en la esfera cognoscitiva de la actividad de los estudiantes.

En la gran mayoría de los casos, los estudiantes arriban a la escuela media y comienzan el estudio de una lengua extranjera sin tener, aparentemente, los más elementales conocimientos de la misma, lo que implica la necesidad de que el maestro sea muy cuidadoso en la dosificación del material lingüístico a impartir y extremar las medidas para evitar el tedio y la inactividad de aquellos que prestan poca atención o indiferencia por la clase.

Es recomendable que el maestro en las primeras clases vaya diagnosticando la capacidad de trabajo de sus estudiantes, el nivel de dominio de la lengua materna que estos presentan, sus posibles dificultades en la articulación de determinados sonidos o en el habla en general, sus relaciones interpersonales, lo que puede influir negativamente en la dinámica del desarrollo de la propia clase y en el aumento o disminución de la motivación hacia el estudio de la lengua. Igualmente el maestro debe detectar la reacción de sus estudiantes ante las tareas que se les

orientan para el desarrollo de la competencia comunicativa, que pueden poner al descubierto determinados trastornos como, por ejemplo, la timidez, la tartamudez, la falta de concentración en la realización de la tarea encomendada, la hiperquinesia y otras. El conocimiento por parte del maestro, de estos elementos, le posibilita organizar el proceso de enseñanza-aprendizaje de la lengua extranjera de manera tal que permita a sus estudiantes el dominio de la autodirección y autorregulación de sus aprendizajes lo que, evidentemente, les facilitará la asimilación de la lengua que estudian de forma más eficiente, contribuyendo al desarrollo del pensamiento lógico y la independencia cognitiva.

Lo antes expuesto justifica por qué, para el exitoso desarrollo de la competencia comunicativa, el maestro debe colocar en primer orden, la tarea de conocer las particularidades y posibilidades que, desde el punto de vista de la actividad verbal y no verbal en la comunicación, tienen sus estudiantes lo que le permitirá tomar las medidas que le garanticen la elevación de la efectividad de su actividad docente en el proceso de desarrollo de la competencia comunicativa en la lengua extranjera y la incentivación del nivel motivacional de sus estudiantes.

Estos elementos evidencian el carácter bidireccional de la clase de lengua extranjera a partir de las concepciones más avanzadas en el campo pedagógico y didáctico: la educativa y la cognitiva que conllevan a lograr una enseñanza desarrolladora. Estas dos direcciones se derivan, por una parte, del encargo social que tiene ante sí el maestro de lengua extranjera: preparar un individuo para la sociedad que sepa expresarse con claridad, utilizando adecuadamente los medios expresivos de la lengua que estudia, en cualquier situación comunicativa en que se encuentre, que sea capaz de actuar y pensar por sí mismo dentro de un medio lingüístico dado, manteniendo sus principios y normas éticas y morales en correspondencia con la sociedad que los ha preparado y que tenga un elevado nivel de iniciativa creadora para utilizar la lengua extranjera como un medio de adquisición de conocimientos a través de diferentes vías; y por otra parte, las propias particularidades del proceso docente-educativo, que exige del maestro contribuir al desarrollo de la personalidad de sus estudiantes, a través de las potencialidades que le brinda la propia lengua que enseña.

Como ya se ha dicho reiteradamente, la clase de lengua extranjera se debe caracterizar por el desarrollo paralelo de hábitos y habilidades de la actividad verbal

para lo cual se requiere de una adecuada preparación del maestro que facilite las dos direcciones del proceso descritas en el párrafo anterior y, además, la autodirección de los estudiantes en la ejecución de las tareas comunicativas orientadas.

La clase de lengua extranjera deviene medio apropiado para el desarrollo de la estimulación de la motivación en los estudiantes hacia la actividad productiva desde dos sentidos: primero, su aprendizaje exige por parte de ellos grandes esfuerzos productivos para la aplicación de los medios lingüísticos aprendidos en diferentes situaciones comunicativas en las que el maestro los inserte; segundo, durante la clase, con el estudio de las diferentes funciones comunicativas conocen personajes que ejercen diferentes profesiones u oficios y, en alguna medida, se familiarizan con la actividad productiva que estos realizan lo que, bien orientado por el maestro, contribuye a la formación vocacional y orientación profesional de los estudiantes.

Una vez más se pone de manifiesto la inmensa significación que tiene la capacidad del maestro de lengua extranjera de planear y conducir su clase con un elevado nivel profesional, de incorporar a sus estudiantes a la activa participación en todas y cada una de las tareas comunicativas que se les orienten.

Es oportuno reiterar, una vez más, que para que la clase de lengua extranjera cumpla con su carácter educativo e instructivo y, por ende, devenga proceso verdaderamente desarrollador, es muy necesario que el maestro tenga un amplio conocimiento de sus estudiantes, estudiar y tomar en cuenta minuciosamente sus particularidades individuales, poder determinar la estrategia y táctica pedagógica a seguir para, finalmente, establecer la estructura didáctica de su clase, como medio para la individualización del proceso de enseñanza-aprendizaje de la lengua extranjera que imparte, a pesar de su carácter colectivo.

### **6.3 La enseñanza cooperada y su influencia en la estimulación de la motivación en las clases de lengua extranjera. Su carácter educativo**

Ya anteriormente se analizó los diferentes tipos de interrelaciones que se desarrollan en la clase y cómo el maestro es el mayor propiciador de estas interrelaciones que contribuyen al mejoramiento del proceso de enseñanza-aprendizaje tanto desde lo cognitivo como desde lo afectivo.

Todos los tipos de relaciones que surgen en la clase mucho tienen que ver con el espíritu de cooperación y colaboración que se desarrolle en esta entre los estudiantes y entre el maestro y los estudiantes con el fin de dar cumplimiento a las tareas de aprendizaje que orienta el maestro para el logro de los objetivos de la clase, de manera concreta, y del curso de manera general y futura.

La enseñanza cooperada es definida por G. Ghaith como “una estrategia instructiva que se lleva a cabo durante el trabajo grupal bajo los principios de una positiva interdependencia individual y responsable, una interacción frontal, el desarrollo de relaciones interpersonales y el procesamiento de toda la información recibida como significado para ir alcanzando los objetivos tanto grupal como individual.”<sup>3</sup> (G. Ghaith, 2002:26)

Como se puede observar, en esta definición se concibe la enseñanza cooperada como una estrategia que centra su atención en la parte instructiva del proceso de enseñanza-aprendizaje, dejando de lado el elemento educativo, por lo que se hace necesario agregar que toda estrategia de aprendizaje tiene que conjugar lo instructivo y lo educativo para dar cumplimiento a su esencia en el marco de la educación cubana: la estrecha relación entre lo afectivo y lo cognitivo.

Ahora bien, ¿se debe considerar la enseñanza cooperada como una estrategia de trabajo docente, o como un procedimiento o técnica para alcanzar un mayor nivel desarrollo de la competencia comunicativa, a partir de la instrumentación en ella de actividades o tareas, que estimulen la interrelación comunicativa entre los miembros del grupo de estudiantes? Evidentemente que la segunda opción tiende a ser mucho más acertada que la primera.

Aun cuando no es objetivo de este tema adentrarse en el mundo de las estrategias y por ende hacer un exhaustivo análisis de ellas, sí es oportuno, referirse a estas, aunque sea de manera muy rápida a fin de definir posiciones en el marco teórico conceptual.

Se comparte la definición que de estrategia propone la Dra, F. Addine y un colectivo de prestigiosos estudiosos de la Didáctica. Ellos señalan que se interpreta

---

<sup>3</sup> G. Ghaith: “Using cooperative learning to facilitate alternative Assessment en *English Teaching Forum*.

como estrategias de enseñanza-aprendizaje a secuencias integradas, más o menos extensas y complejas, de acciones y procedimientos seleccionados y organizados, que atendiendo a todos los componentes del proceso, persiguen alcanzar los fines educativos propuestos. (Addine, F., 1998:25)

La tarea principal del maestro es elaborar estrategias de enseñanza y aprendizaje que vinculen, en el quehacer de su actividad profesional, tanto lo didáctico como lo pedagógico, o sea, donde marchen parejo lo instructivo y lo educativo.

El enfoque de la enseñanza cooperada tiene su reflejo desde la concepción del propio currículo al concebir en su diseño actividades que conlleven a los estudiantes a establecer vínculos de cooperación entre sí, ayudando al perfeccionamiento de los procesos de instrucción y educación.

En el caso de la enseñanza de lenguas extranjeras un currículo enfocado hacia la enseñanza cooperada, proporciona el desarrollo de los elementos lingüísticos que son objeto de estudio en la clase, además, involucra tanto a estudiantes como a los propios maestros. El maestro de una lengua extranjera bajo estas condiciones va acondicionando el contenido de sus clases para propiciar cada vez más la actividad práctica de los estudiantes a fin de desarrollar en ellos la competencia comunicativa.

Una enseñanza cooperada implica un arduo y creador trabajo del maestro que lo lleva a la elaboración de diferentes estrategias de aprendizaje, la asignación de materiales complementarios en la lengua extranjera para ser analizados por los grupos o equipos de trabajo que haya organizado convenientemente, atendiendo a la diversidad pedagógica de sus estudiantes, materiales que serán sometidos a debate en clases posteriores y cuya complejidad está en dependencia del nivel de desarrollo de la competencia comunicativa, que van alcanzando los estudiantes en cada una de las etapas de aprendizaje que se encuentren (inicial, intermedia o avanzada).

Ahora bien, una enseñanza cooperada debe propiciar un aprendizaje cooperado. Cuando se habla de cooperación siempre viene a la mente la ayuda. Según el *Diccionario de la Real Academia de la Lengua Española* que aparece en la

Enciclopedia Electrónica *Encarta 2005*, cooperar significa: obrar juntamente con otro u otros para un mismo fin.

Este concepto es ampliado por D. W. Johnson y R. T. Johnson (1990:69) al relacionarlo con el aprendizaje cooperado. Ellos plantean que: “es la actividad de carácter instructivo que realizan los pequeños grupos de estudiantes para propiciar el trabajo conjunto con el fin de elevar sus propios aprendizajes”.<sup>4</sup>

En el tipo de enseñanza cooperada se establecen compromisos docentes entre los miembros de los pequeños grupos o equipos formados por el maestro en su clase que llevan a asumir responsabilidades que tienen que ver con todos los miembros del grupo. Además esos mismos compromisos y responsabilidades fomentan la autoconciencia de que cada miembro del grupo participe en la ejecución de la tarea encomendada a un mismo nivel de ejecución para alcanzar los objetivos propuestos.

El nivel de cooperación se eleva en la medida en que todos los estudiantes que integran el grupo trabajen de manera coordinada, cuando cada uno sabe la parte que le corresponde ejecutar y se esfuerza en hacerla con rapidez y calidad.

Los mismos autores D. W. Johnson y R. T. Johnson (1990:77-79), señalan que para que una clase sea cooperada tiene que incluir cinco elementos esenciales:

- ✓ *Interdependencia positiva*: Los estudiantes deben creer que ellos están vinculados unos con otros de manera tal que uno solo no puede alcanzar algo a menos que los otros miembros del grupo lo logren y viceversa.
- *Interacción frontal entre los estudiantes*: Ello sucede cuando los estudiantes explican oralmente a los demás cómo resolver la tarea encomendada, discuten la naturaleza de conceptos y estrategias que propicien la adquisición de conocimientos a sus compañeros de clase y son capaces de exponer al resto la conexión entre los elementos conocidos y los desconocidos.
- *Responsabilidad individual*: El maestro necesita asegurar que la actuación de cada miembro del grupo pequeño o equipo sea adecuadamente evaluada y que el resultado de la evaluación se revierta en lo grupal e individual. Es necesario

---

<sup>4</sup> D. E. Johnson y R. T. Johnson: “What is Cooperative learning, in *Perspective on Small group learning*, p. 69.



que el grupo conozca quién necesita más ayuda en el completamiento del trabajo asignado. Igualmente es importante que cada miembro del grupo o equipo sepa que ninguno puede constituir un obstáculo para el trabajo de los demás.

- *Nivel social:* El grupo no puede funcionar efectivamente, si los estudiantes no tienen y usan el necesario liderazgo, la toma de decisiones, la confianza, la comunicación y la habilidad de manejar los conflictos que surjan entre sus miembros.
- *Proceso de consolidación grupal:* El profesor tiene que asegurar la consolidación en el trabajo del grupo, ver cómo ellos están logrando los objetivos de aprendizajes, el mantenimiento de la efectividad del trabajo y las relaciones entre sus miembros. Como colofón de este proceso el funcionamiento de los grupos puede evaluarse respondiendo a dos preguntas:
  - ¿Qué cosa pudo ser útil para cada miembro del grupo?
  - ¿Qué cosa pudo hacer cada miembro del grupo para un mejor trabajo futuro?

A partir de lo antes expuesto se puede concluir que, proporcionar un aprendizaje cooperado no es solamente organizar la clase en pequeños grupos de estudiantes o equipos para que ejecuten determinadas tareas. Hay quienes creen que propician la cooperación entre sus estudiantes cuando les asignan la preparación de un diálogo en que deben incluir determinados modelos lingüísticos o que cumplan determinadas funciones comunicativas. De la misma manera consideran que al asignar tareas individuales dentro del pequeño grupo o equipo propician la cooperación cuando les piden a los estudiantes más aventajados que al terminar la tarea ayuden a los que aún no la han terminado. A partir de lo expuesto en este tema se evidencia que eso no es enseñanza cooperada.

## Conclusiones

Como se ha podido observar la motivación hacia la actividad verbal es un elemento esencial para alcanzar la competencia comunicativa.

La motivación constituye desde el punto de vista psicológico, pedagógico y didáctico un concepto demasiado amplio que determina la posición del individuo hacia la realización de cualquier acto de la vida, entre ellos el estudio de una lengua

extranjera, por cuanto se basa en una amplia multiplicidad de factores que varían entre sí en el sistema de relaciones que se establecen entre ellos.

La utilización de juegos didácticos durante la ejercitación en las clases de lengua extranjera contribuye no sólo a propiciar una mayor dinámica al proceso de enseñanza-aprendizaje y a la consolidación de los conocimientos impartidos, sino además, significativamente a la elevación del interés por el aprendizaje y, lógicamente, las hacen mucho más amenas.

La estructuración de la clase de lengua extranjera a partir de una concepción cooperada propicia, el desarrollo en los estudiantes de las relaciones interpersonales de ayuda mutua, fomenta el colectivismo, la búsqueda colectiva de diferentes procedimientos de aprendizaje para la solución de las tareas docentes planteadas. Además, crea las condiciones de subordinación colectiva donde todos se sienten y son importantes, y cuyas opiniones se toman en cuenta y discuten. Evidentemente la enseñanza y el aprendizaje cooperado de una lengua extranjera estimula las condiciones para que se produzca en la clase un aprendizaje desarrollador.

### **Actividades para el estudio independiente**

1. ¿Cuáles fueron los motivos que le llevaron a escoger la profesión de maestro de una lengua extranjera?
2. ¿En qué medida su relación o vínculo con la práctica profesional ha contribuido a aumentar su motivación hacia el trabajo como maestro de una lengua extranjera?
3. Lea detenidamente lo que se expresa en el cuarto párrafo del epígrafe 6.1, y fundamente cómo ello se ha manifestado en su vida profesional.
4. Haga un análisis individual de los motivos de presión grupal y/o personales que han influido en su selección de la carrera de maestro de idiomas.
5. Lea el epígrafe 6.1 y localice los cuatro elementos que influyen en la motivación hacia el dominio de una lengua extranjera. Valore lo que se expone desde su punto de vista y/o experiencia profesional.

6. En este tema se expresa: La principal función del maestro no es cumplir el programa docente, lo que no deja de ser importante, sino hacer que sus estudiantes logren comunicarse en la lengua extranjera que imparten, al menos a un nivel aceptable. Argumente desde su óptica personal esta afirmación. Usted puede concordar o discrepar con lo planteado, en cualquier caso, fundamente.
7. En este tema se expresa: “La flexibilidad del *curriculum* implica la libertad del maestro de adecuar el programa de estudio y el libro de texto a los intereses de sus destinatarios: los estudiantes”. ¿Cómo interpreta Ud. esta afirmación?
8. Como maestro de una lengua extranjera, ¿qué valor le concede Ud. al diagnóstico inicial de las potencialidades de sus estudiantes para enfrentar el estudio de la misma?
9. Analice de qué forma Ud., como maestro de una lengua extranjera, puede contribuir, desde su clase, a desarrollar la motivación de sus estudiantes hacia la formación vocacional y orientación profesional de ellos.
10. Investigue con sus profesores y/o compañeros de trabajo, qué lugar ocupa, en su sistema de clases, la enseñanza cooperada.
11. Lea lo que se plantea en el último párrafo del epígrafe 6.3 y ejemplifique, a partir de su criterio y/o experiencia profesional, cómo Ud. implementaría actividades que promuevan la enseñanza cooperada en su clase de lengua extranjera.
12. A partir de todo lo expresado en el epígrafe 6.3 de este tema, determine los elementos que convierten al proceso de enseñanza-aprendizaje cooperado, en su clase de lengua extranjera, en medio eficaz para la formación en valores de la personalidad de sus estudiantes

## Bibliografía

Addine Fdez., F., O. Ginoris Quesada, C. Armas Sixto y otros: *Didáctica y optimización del proceso de enseñanza-aprendizaje*, IPLAC, La Habana, 1998.

González Maura, V, D. Castellanos Simons, M. D.Córdova Llorca, y otros: *Psicología para Educadores*, Ed. Pueblo y educación, La Habana, 1995.

Ghait, G.: "Using Cooperative Learning to Facilitate Alternative Assessment", en *English Teaching Forum*, 2002.

González Serra, D.: *Teoría de la motivación y práctica profesional*, Ed. Pueblo y Educación, La Habana, 1995.

Grandall, J. A.: "Colaborate and Cooperate Teacher Education for Integrating Language and Content Instruction", *English Teaching Forum*, 1998.

Hidalgo Guzmán, J. L.: Aprendizaje operatorio, Casa de la Cultura del Maestro Mexicano, A. C. México, 1993.

Johnson, D. W. and Johnson, R. T.: "What is Cooperative Learning". In M. Brubacher, R. Payne y K. Rickett: *Perspective on Small Group Learning*, Rubicon Publishing Inc. Oakville, Ontario, 1990.

Jhonson, D., W. and Johnson, R. T.: "Cooperative Classrooms" In M. Brubacher, R. Payne, y K. Rickett: *Perspective on Small Group Learning*, Rubicon Publishing Inc. Oakville, Ontario, 1990.

Pino Calderón, J. L.: *Investigación, evaluación y estimulación de la motivación hacia el aprendizaje: una propuesta desde el enfoque histórico-cultural*, IPLAC, La Habana, 2005.

Sierra Salcedo, R. A.: "Estrategia y alternativa pedagógica", en F. Blanco Mollinedo, *Psicopedagogía*, Universidad Autónoma "Juan Misael Saracho", Instituto Superior de Educación Rural, Bolivia, 1996.

## **TEMA 7: La evaluación formativa en la clase de lengua extranjera**

### **Introducción**

La clase de lengua extranjera se diferencia del resto de las demás asignaturas del plan de estudios porque, como ya se ha dicho, en esta se forman hábitos y desarrollan habilidades de carácter lingüístico-comunicativas, con el objetivo desarrollar en los estudiantes la competencia comunicativa, lo que constituye el fin de la enseñanza de cualquier lengua extranjera, el cual se logra a través de una adecuada concepción didáctica de su estructura, que posibilite su uso en situaciones de comunicación real.

Por otra parte la evaluación del aprendizaje tiene una gran importancia como elemento de diagnóstico y permanente retroalimentación dentro de la clase de cualquier asignatura, y de la misma manera en las clases de lengua extranjera, donde este proceso se lleva a cabo a través de medios lingüísticos diferentes a los de la lengua materna.

### **Desarrollo**

La dirección del proceso de enseñanza-aprendizaje en general, y de cualquier lengua extranjera en particular, es necesario concebirla sobre la base de un permanente proceso de retroalimentación, que brinde al maestro una sistemática información sobre cómo es asimilado el material lingüístico-comunicativo por parte de sus estudiantes. Es evidente que una vía efectiva para garantizar esa retroalimentación es a través del sistema de evaluación.

La evaluación, desde el punto de vista sumativo así como formativo, provee tanto al maestro como al estudiante, de la información necesaria acerca de los logros y dificultades que se van presentando en el proceso de desarrollo de la competencia comunicativa.

#### **7.1 La evaluación como categoría didáctica**

La literatura pedagógica en lengua inglesa utiliza tres vocablos para el término evaluación en dependencia de su dirección. Así, por ejemplo, se le asigna a la evaluación del desarrollo académico del estudiante el vocablo *assessment*, para la evaluación correspondiente a los cambios de carácter interno que se van operando en la organización de centros educacionales, planes y programas de estudio, se utiliza *evaluation*; y para la evaluación del maestro en su desempeño profesional *appraisal*. (Ur, P., 2000:245)

No obstante lo dicho en el párrafo anterior se ha podido corroborar al consultar la literatura especializada en lengua inglesa que en muchas ocasiones se utiliza, indistintamente *assessment* o *evaluation* como sinónimos.

El objetivo de este tema es profundizar en la evaluación de los estudiantes en las clases de lengua extranjera, como componente didáctico, en el proceso de enseñanza-aprendizaje, su dirección comunicativa y, fundamentalmente, su carácter formativo.

La evaluación constituye una de las categorías de la didáctica general junto a los objetivos, el contenido, los métodos y procedimientos, las formas de organización de la docencia y los medios de enseñanza. Siendo los objetivos la categoría rectora, la evaluación está dirigida, en su concepción más general, a comprobar el nivel de efectividad que ha alcanzado el logro de los objetivos trazados en una clase, en una unidad, en un período determinado dentro de un curso, en un curso, en un nivel. Como puede verse la evaluación tiene su espacio desde un mayor nivel de concreción dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje, la clase, hasta niveles de mayor generalización.

En el caso específico de la enseñanza de lenguas extranjeras, la evaluación lleva a dar respuesta a algunas interrogantes. Cuando el maestro se dispone a elaborar el sistema de evaluación de su clase, ante todo debe preguntarse: ¿para qué evaluar? A partir de lo que se ha tratado hasta ahora se puede responder: para identificar los problemas y avances que se presentan en el proceso de enseñanza-aprendizaje: para diagnosticar cómo se encuentra el estudiante. Visto así la evaluación se proyecta en su dimensión diagnóstica. De esta forma la evaluación proporciona al maestro la información necesaria para poder seguir el proceso de desarrollo que, en el plano instructivo y educativo, va teniendo el estudiante. En

este sentido, la evaluación permite valorar el progreso, el retroceso o estabilidad que en la asimilación de los conocimientos va teniendo el estudiante.

Otra pregunta de gran importancia es ¿qué evaluar? La enseñanza de cualquier lengua extranjera bajo el enfoque comunicativo, no deja dudas de que se deben evaluar conocimientos, hábitos, habilidades, desarrollo de la competencia comunicativa, formas de convivencia con el mundo, sentimientos, valores y actitudes

Ahora bien tanto los conocimientos que de carácter lingüístico van adquiriendo los estudiantes, como parte de su interacción con el sistema de la lengua que estudian, como el nivel de formación de hábitos, es necesario evaluarlos a través del desarrollo de las habilidades. Es a través de la propia comunicación de los estudiantes en la lengua extranjera que estudian, como forma de expresión de su nivel de desarrollo de la competencia comunicativa, que el maestro puede valorar, en su nivel de aplicación práctica, el dominio del léxico y la gramática estudiados en clase. En la interacción comunicativa del estudiante puede, además, evaluar su pronunciación y entonación como elementos del nivel fonético de la lengua.

No obstante, concibiendo la evaluación en una dimensión amplia, en la que se rebase el plano puramente instructivo, la respuesta a esta segunda pregunta abarca el plano formativo. La evaluación, como categoría de la didáctica no puede verse alejada de su aspecto pedagógico. Un sistema de evaluación bien concebido permite llegar al plano afectivo, viendo al estudiante en toda su plenitud como ser cognoscente en su micromundo personalológico en el que incluye su sistema de sentimientos y valores.

Finalmente, llega la tercera pregunta: ¿cuándo evaluar? La concepción del actual sistema de evaluación en la inmensa mayoría de los países lleva a responder a esta pregunta de manera rápida: de manera sistemática.

La evaluación sistemática permite ir detectando a cada paso las suficiencias e insuficiencias tanto de la conducción del propio proceso de enseñanza-aprendizaje, como del nivel de desarrollo de los estudiantes. Ella sirve de termómetro para ir midiendo su ascenso en espiral en el desarrollo de su competencia comunicativa. Otras formas de evaluación ya han sido tratadas en el Tema 2.

Muchos son los criterios dados alrededor de la evaluación, la mayoría de los cuales centran su atención en el elemento valorativo del plano instructivo. Sólo a manera de ejemplo de lo que se acaba de expresar, se presentan algunos de esos criterios dados por reconocidos especialistas cubanos y extranjeros.

La evaluación es un control que se hace en los momentos finales de cualquiera de las instancias organizativas del proceso docente-educativo, como pueden ser, el tema, la asignatura, etc., y que sirve para determinar el grado en que se aprendió, en que se cumplieron los objetivos. (Álvarez de Zayas, C.A., 1996:27)

Como puede observarse en esta definición, el muy conocido Dr. Álvarez de Zayas coloca en un mismo plano la evaluación y el control, lo que equivale a ver ambos como sinónimos y lo ubica expresamente “en los momentos finales de cualquier instancia organizativa del proceso docente-educativo...”,<sup>1</sup> pero además explicita que su objetivo está encaminado hacia lo cognitivo, cuando plantea que “sirve para determinar el grado en que se aprendió...”<sup>2</sup> Si se viera la evaluación dentro del proceso dirigido solamente hacia lo que se aprendió, entonces ¿dónde queda lo educativo? El más simple análisis de la mencionada definición evidencia su carácter sumativo.

Otro criterio importante a tener en cuenta en cualquier tipo de análisis sobre el tema de la evaluación es el que brinda la Dr.C, F. Addine: “La evaluación es el elemento regulador. Su aplicación ofrece información sobre la calidad del proceso de enseñanza-aprendizaje, sobre la efectividad del resto de los componentes y las necesidades de ajustes, modificaciones u otros procesos que todo el sistema o algunos de sus elementos deben sufrir”.<sup>3</sup>

En este sentido puede verse claramente que la definición dada ubica a la evaluación en una magnitud general pues la sitúa como elemento *proporcionador de información* “sobre la calidad del proceso de enseñanza-aprendizaje”.

---

<sup>1</sup> C. A. Álvarez de Zayas: *Hacia una escuela de excelencia*, p. 27.

<sup>2</sup> Ídem.

<sup>3</sup> F. Advine y otros: *Didáctica y optimización del proceso de Enseñanza-Aprendizaje*, p. 23.



Ya se ha visto los criterios de dos reconocidos didactas cubanos y ahora se expondrán los criterios de dos especialistas en la enseñanza de lenguas extranjeras.

La evaluación es el proceso general que determina la efectividad del proceso de enseñanza-aprendizaje. La evaluación es una parte esencial de la enseñanza por la influencia que recibe principalmente de otros componentes de la clase: objetivos, contenido y métodos. Estos componentes determinan el sistema de evaluación de cualquier curso. (Acosta, R., 1997:371)

Nuevamente se está frente a una definición que centra su atención en lo general del proceso de enseñanza-aprendizaje y lo relaciona con otras categorías didácticas las que finalmente son las que determinan el sistema de evaluación. Esta posición, asumida por el Dr. C. Acosta, lleva a ubicarse nuevamente en un sistema de evaluación que toma fundamentalmente en cuenta el elemento cognitivo con un énfasis expreso en la enseñanza. Esto pudiera interpretarse como que la evaluación es un problema esencial del maestro, por lo que cabe preguntarse ¿y es que acaso no es también un problema esencial del aprendiz?

Finalmente se presenta el criterio que brinda Wallace, M. J., quien expresa lo siguiente al respecto: “La lógica del sistema de evaluación de cualquier curso o clase tiene que ser cuidadosamente determinado para asegurarse que la misma mantenga su actualidad y constituya una ayuda para alcanzar los objetivos como un todo y no sea usada como un elemento tradicional o de rutina”.<sup>4</sup> (Wallace, M.J. 1995:126).

No puede negarse lo general y poco concreto de esta definición. Si algo pudiera sacarse de positivo de lo dicho es lo referente a que la evaluación debe mantenerse actualizada y que no se convierta en “un elemento tradicional o de rutina”

Hoy en día se hace cada vez más fuerte el criterio de ver el proceso de enseñanza-aprendizaje como un proceso donde se combina armónicamente lo instructivo y lo educativo desde el punto de vista pedagógico y lo cognitivo y afectivo desde el punto de vista psicológico.

Por otra parte, las concepciones más modernas en el campo de la pedagogía y la didáctica dan cada vez más espacio al papel protagónico de los estudiantes como

---

<sup>4</sup> M. J. Wallace: Training Foreign language teachers. A reflective approach, p. 126.

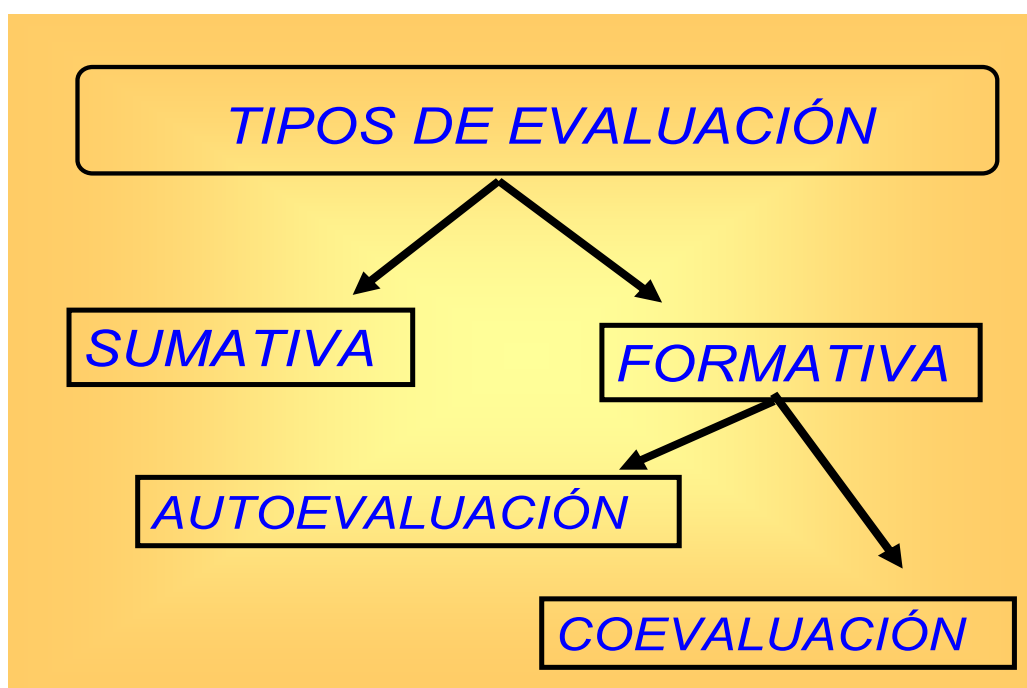
elementos activos dentro del proceso por ser los destinatarios de todo el accionar de maestros, profesores y directivos educacionales.

Estos criterios llevan a precisar que la evaluación no puede verse como un elemento regulador solamente del proceso de enseñanza-aprendizaje en su generalidad, ni como proporcionador de informaciones acerca del estado en que se encuentra el nivel de asimilación del sistema de contenidos, o sea, solo en el plano cognitivo e instructivo.

Al ver al estudiante como objeto y sujeto de la educación inmerso en un sistema de interacciones e interrelaciones personales que contribuyen al desarrollo de su personalidad, es importante ver a la evaluación como elemento regulador de este sistema de interacciones e interrelaciones de los estudiantes dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje, o sea, ver la evaluación en sus dos artistas: la sumativa y la formativa, dándole a esta última el lugar priorizado que le corresponde.

## 7.2 Papel educativo de la evaluación

La evaluación tiene dos tipos de manifestaciones, fundamentalmente, en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Véase el siguiente gráfico:



El propósito de la evaluación sumativa es evaluar lo que el estudiante en la clase es capaz de hacer en aspectos específicos de la lengua, incluidos en el programa de estudio lo mismo al final de una unidad de trabajo o al final de un semestre. (BCTF, 2001:5)

Esta definición se relaciona directamente con los criterios que fueron analizados en el epígrafe anterior, por cuanto su objetivo va encaminado a valorar los cambios que, en el orden de los conocimientos, o sea en el plano instructivo, se van produciendo en los estudiantes. Este tipo de evaluación se usa regularmente con bastante frecuencia tanto de manera sistemática como en cualquiera de las otras formas evaluativas.

La evaluación sumativa no tiene en cuenta los cambios actitudinales del estudiante, para ella solamente vale de qué forma se va produciendo la asimilación del conocimiento por parte de los estudiantes. Este tipo de evaluación se vale de determinados instrumentos que van desde cuestionarios, muchas veces de carácter reproductivo, hasta *test* o encuestas cerradas en las que la elaboración por parte de los evaluados no tiene apenas lugar.

En este tipo de evaluación el estudiante debe demostrar, en un período de tiempo previamente establecido y en un momento dado, cuanto ha aprendido en cuanto a lo que se le pregunta. En tal sentido valdría preguntarse ¿evidencia una prueba o examen verdaderamente el nivel de desarrollo alcanzado por el estudiante en cuanto a su competencia comunicativa?

Es la evaluación sumativa sistemática la que va dando la verdadera noción del comportamiento del desarrollo de los conocimientos adquiridos por el estudiante a través de su aplicación práctica en la comunicación.

Por otra parte la evaluación formativa tiene un alcance mucho mayor en el plano pedagógico. A fin de poder ilustrar este epígrafe se da la definición que brinda la Dra. Rita M. Alzavez de Zayas:

El concepto de educación que concebimos aspira a lograr que el estudiante cambie, se transforme, crezca personal y socialmente. En este propósito la evaluación no satisface al dar criterios de producto final, de resultado alcanzado,

pues la propia finalidad educativa implica seguir el proceso de desarrollo del estudiante, sus movimientos, contradicciones, conflictos, logros, retrocesos, detenimientos, alegrías, tristezas, éxitos y fracasos, como factores que bien aprovechados devienen motor impulsor del propio desarrollo y fuente de las metodologías necesarias.<sup>5</sup>

Una simple lectura de esta definición abre ante los ojos macadas diferencias conceptuales con relación a las que se vieron en el epígrafe anterior. Sin descontar el factor cognitivo dentro de la evaluación, la mencionada autora va más allá y se adentra en el factor formativo de la evaluación.

Felizmente la autora brinda un panorama suficientemente amplio del carácter formativo de la evaluación en el que se puede ver a la evaluación tanto en el plano cognitivo-intelectual, como en el afectivo-emocional.

La Dra. Álvarez de Zayas coloca a la evaluación en un estadio superior al vincularla con la esfera afectiva emocional del estudiante evaluado, por cuanto considera necesario que la misma debe “[...] seguir el proceso de desarrollo del estudiante [...]”<sup>6</sup> proceso en que involucra acertadamente a todos los componentes del sistema de contenidos, y no solamente al sistema de conocimientos y de formación y desarrollo de hábitos y habilidades. En esta definición la evaluación se ve como un instrumento capaz de transformar a los estudiantes, a partir de que en ella se le tiene en cuenta como ser humano y su proyección en todo su mundo de vivencias y vela por su crecimiento tanto personal como social.

Por otra parte, y quizás uno de los aportes fundamentales, esta definición, concibe la evaluación no como un resultado final desde el punto de vista del aprendizaje, sino como un proceso de formación y desarrollo de la personalidad del estudiante desde una perspectiva integral.

Otra definición de la evaluación que ratifica su carácter formativo es la que brinda C. E. Mena en su tesis de maestría. En la memoria escrita se plantea:

La evaluación en su carácter holístico, procesal y personológico, es el componente que influye en todo el proceso de desarrollo de la personalidad del estudiante, potencia la independencia, la metacognición, las relaciones

---

<sup>5</sup> R. M. Álvarez de Zayas: *Hacia un currículo integral y diferenciado*, p. 105.

<sup>6</sup> R. M. Álvarez de Zayas: *Hacia un currículo integral y diferenciado*, p. 105.

interpersonales, la reflexión, la responsabilidad y la práctica creativa. Permite valorar cualitativa y cuantitativamente los cambios que se producen en el aprendizaje, constituyendo en sí misma una vía para el crecimiento individual y grupal. <sup>7</sup>(Mena, C. E. 2001)

En esta definición Mena destaca., como elementos importantes la concepción de la evaluación como proceso pero, además, como resultado encaminado al desarrollo de la personalidad del estudiante. Por otra parte combina lo holístico y lo personológico como elementos que integran el resultado como un todo que centra su atención en la persona del estudiante a fin de lograr su independencia cognitiva lo que contribuye, evidentemente, al desarrollo metacognitivo del sujeto evaluable y el afianzamiento de su responsabilidad ante su aprendizaje y las actitudes ante la vida que asuma en sus relaciones con el mundo que le rodea. No cabe la menor duda de que una evaluación de carácter formativo que reúna todos estos elementos conlleva a un adecuado crecimiento individual y grupal.

La concepción general de la evaluación formativa no está dirigida a ser instrumentada, ejecutada por un solo maestro. La evaluación formativa tiene que ser el resultado del accionar pedagógico de todo el colectivo docente en función de lograr transformaciones en los estudiantes tanto en lo académico como en lo actitudinal.

Un colectivo docente, que tenga en su centro de atención al estudiante como elemento activo y consciente de todo el proceso de enseñanza-aprendizaje, jamás verá a la evaluación como el instrumento suministrador de datos expresados en porcentajes que midan solamente lo instructivo-intelectual. Es su responsabilidad aplicar la evaluación en su dimensión diagnóstica, tomando en cuenta la diversidad pedagógica de todos sus estudiantes y, en consecuencia, elaborar las estrategias que sean necesarias a partir de la definición de las regularidades que conforman los problemas fundamentales que presenta el colectivo estudiantil. En sus análisis no debe concentrarse únicamente en los resultados cuantitativos o cualitativos de las evaluaciones sumativas sistemáticas, parciales o finales. Todo análisis alrededor de los resultados alcanzados por los estudiantes en el proceso será siempre incompleto, y por ende carente de integralidad, si no tiene, además, en qué medida

---

<sup>7</sup> C. E. Mena: "Autoevaluación y creatividad de: un reto para la pedagogía", Tesis en opción al título de Máster en Educación.

se ha alcanzado su crecimiento personal en lo que a la parte afectiva-emocional respecta.

Es importante tomar en cuenta dos elementos muy importantes dentro del sistema de evaluación con una dirección formativa: la autoevaluación y la coevaluación del aprendizaje.

La autoevaluación y la coevaluación son dos elementos importantes en el logro del desarrollo de la competencia comunicativa, y de la formación de mecanismos para este fin en el proceso de enseñanza-aprendizaje de una lengua extranjera, lo que constituye una condición insoslayable para la realización de las acciones y operaciones lingüísticas como actividad concreta de los estudiantes.

Lamentablemente son contadas las oportunidades en que se aprecia en la clase de lengua extranjera la aplicación de este procedimiento y, por el contrario, se pierde la oportunidad de involucrar en el proceso de evaluación a todos los estudiantes en general e ir creando en ellos criterios evaluativos sobre la actividad que se realiza, lo que eleva la capacidad de distinguir los errores que se comenten y actuar consecuentemente en su erradicación. Es obvio que en la medida en que el estudiante identifique y concientice dónde se encuentran sus errores e intervenga de manera activa en su erradicación mucho mayor será el nivel de desarrollo que alcance en su sistema de conocimientos

### **7.3 La evaluación de los estudiantes en las clases de lengua extranjera**

La evaluación en la clase de lengua extranjera es muy dinámica por cuanto debe tomar en cuenta el desarrollo alcanzado por los estudiantes en su competencia comunicativa, o sea, cómo se comunica en la lengua extranjera a partir de las diferentes funciones comunicativas estudiadas en clase. Por otra parte la evaluación escrita no se basa en la realización de ejercicios puramente de lengua, sino a través de su expresión escrita, en correspondencia del nivel de desarrollo de esta habilidad concebido en el programa docente. La esencia de la evaluación de la lengua extranjera, a diferencia de la de otras asignaturas del plan de estudios, es que ella mide al estudiante como emisor y receptor de información e ideas en una lengua diferente a la propia insertado en determinadas situaciones de

comunicación lo más cercanas posible a la realidad tanto en las habilidades receptivas como productivas.

Por tal motivo es necesario valorar el contenido y organización de la evaluación de las habilidades comunicativas en estrecha relación con el material lingüístico estudiado en el sistema de clases, en su unidad y consecutividad didáctica.

La evaluación debe tener como centro de su atención no sólo el material lingüístico a evaluar, sino además, al estudiante como sujeto de la evaluación. Durante la ejecución de cualquier instrumento de evaluación, sea oral o escrita, el estudiante es consciente de que tiene que realizar una o varias tareas y que para ello tiene que poner en tensión todo su esfuerzo intelectual, volitivo y emocional. Se ve obligado por la situación de evaluación a demostrar cuanto ha aprendido y que le permita dar solución a las tareas evaluativas que han puesto ante él. Esto demuestra la necesidad de que el maestro, al elaborar el instrumento de evaluación tenga en cuenta el tiempo de que dispone el estudiante para su realización, la relación entre la preparación lingüístico-comunicativa alcanzada por sus estudiantes en el período que se evalúa y las actividades propuestas y que las mismas respondan directamente a los objetivos de la enseñanza de la lengua extranjera, expuestos en los programas docentes de esta asignatura.

Un elemento fundamental, devenido objetivo de la enseñanza de cualquier lengua extranjera, es el desarrollo de la competencia comunicativa como ya se ha reiterado en varias oportunidades. Es por ello que cualquier instrumento de evaluación en las condiciones de la enseñanza de lenguas extranjeras debe estar dirigido, ante todo, a la verificación de su expresión en situaciones concretas de comunicación.

Por tal motivo a fin de llevar a cabo una evaluación de las habilidades comunicativas con efectividad, es necesario que el maestro sea capaz de organizar las situaciones comunicativas, a través de las cuales va a llevarse a cabo la evaluación, para lo cual es necesario crear las condiciones de una atmósfera comunicativa lo más cercana posible a las condiciones reales de comunicación, como estímulo para que el estudiante se inserte en ella con agrado y así ir quebrantando la presión emocional que provoca el sentirse evaluado. En este caso

el maestro deberá convertirse en el interlocutor amable y facilitador de la comunicación, no exigir la correcta utilización de los contenidos lingüísticos por la vía de la inmediata corrección del error cometido a fin de no interrumpir la fluidez alcanzada en la comunicación.

La inserción de los estudiantes en situaciones comunicativas con fines evaluativos deviene instrumento ideal a través del cual puede medirse el nivel de desarrollo de los hábitos lingüísticos. A través del acto comunicativo el maestro puede valorar el dominio del léxico, de la gramática e igualmente de la pronunciación, entonación y el ritmo. Existe más tensión emocional en el estudiante que se enfrenta a un *test* o cuestionario con ejercicios de aplicación escrita, que cuando en una atmósfera relajante, natural, la evaluación transcurre como una conversación normal entre conocidos, en la que no siempre estará presente el interrogatorio rígido que obligue al estudiante a predeterminadas respuestas. A través de la conversación evaluativa, el maestro puede determinar el dominio de cada uno de los componentes de la competencia comunicativa.

En cuanto a la expresión escrita es mucho más productivo dar libertad a los estudiantes de expresar sus ideas a la redacción de un párrafo, cuya dimensión y complejidad dependerá del nivel o estadio en que se encuentre (inicial o intermedio) o de una composición (avanzado).

En este tipo de actividad evaluativa, que mide una de las formas de la comunicación que tiene lugar en la vida real, se puede evaluar de manera integral la ortografía del estudiante en la lengua extranjera a partir de la relación sonido-grafía que este haga. Además, en el orden fonético, se comprueba el dominio que tiene el estudiante de las variantes alofónicas que caracterizan a la lengua extranjera que estudia y su expresión gráfica.

Por otra parte a través de la expresión escrita, como habilidad comunicativa, es posible verificar el uso que hace el estudiante de las diferentes estructuras gramaticales estudiadas en clases durante el período que se evalúa.

Cuando el profesor de lengua extranjera se dispone a preparar cualquier instrumento evaluativo para sus estudiantes se enfrenta a varias interrogantes que actúan como guía para hacer que el mismo cumpla con su verdadero objetivo.



Primero que todo, es necesario que el maestro defina para qué va a evaluar. Es obvio que la respuesta lógica sería: Para identificar los avances y/o retrocesos que se presentan en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Para diagnosticar cómo se encuentra el estudiante.

Es importante que el maestro periódicamente valore el estadio de desarrollo de sus estudiantes y así comprobar la tendencia que va teniendo el desarrollo de la competencia comunicativa en estos. Esto lleva a identificar en qué medida los estudiantes, menos aventajados, han transitado hacia estadios superiores en sus posibilidades de comunicación en la lengua que estudian, si los que marchan a un ritmo normal se mantienen o han ascendido en su espiral de desarrollo. Por otra parte, da la posibilidad de ver cómo se ha comportado el nivel de dominio de la competencia comunicativa de los estudiantes más aventajados.

Otra pregunta que surge, y no menos importante, es qué evaluar. La respuesta más rápida que puede dar cualquier maestro de lengua extranjera sería: formación de hábitos y desarrollo de habilidades. Sin embargo, lo más importante es evaluar de manera integral el desarrollo de la competencia comunicativa de los estudiantes, desde el punto de vista cognitivo. Pero, como ya se dijo anteriormente, sería incompleta la evaluación si la respuesta a esta pregunta no incluyera, las formas de convivencia con el mundo, los sentimientos, los valores y las actitudes de estos, desde el punto de vista afectivo. La combinación de estos dos elementos el cognitivo y el afectivo en la evaluación garantiza su dirección formativa.

En todo proceso educativo el “cuándo” ocupa un lugar de primer orden. ¿Cuándo evaluar en el proceso de enseñanza-aprendizaje de una lengua extranjera? Siendo la lengua un sistema cuyo dominio se va produciendo en diferentes etapas o estadios de desarrollo con un ascenso en espiral, se hace necesario que la evaluación tenga un carácter sistemático por la unidad lingüística y dialéctica que esta tiene, lo que determina que es imposible alcanzar estadios superiores en el desarrollo de la competencia comunicativa, si las funciones comunicativas y el material lingüístico estudiado en cada clase o Unidad Temática no han alcanzado el correspondiente nivel de automatización en su uso durante la comunicación. Es por ello que se hace necesario que todo el sistema de contenidos sea valorado de manera permanente en un contexto comunicativo lo que permite tomar las medidas necesarias en el momento preciso para garantizar su dominio.

Ahora bien, a partir de todo lo que se ha expuesto hasta este momento, cabría preguntarse entonces: ¿qué cambios se deben medir a través de la evaluación en las clases de lengua extranjera? Para dar respuesta a esta pregunta es necesario proyectarla desde diferentes puntos de vista.

Desde el punto de vista lingüístico-comunicativo se debe evaluar los cambios que se van produciendo en los estudiantes en cuanto al uso de las estructuras de la lengua en un contexto comunicativo. Esto implica, la correspondiente selección de los modelos lingüísticos apropiados para las diferentes situaciones de comunicación en que se encuentre insertado, lo que se relaciona con el uso adecuado de los medios lingüísticos y extralingüísticos.

Siguiendo la dirección formativa de la evaluación, es necesario a través de esta, medir los cambios que se han ido produciendo en los estudiantes en cuanto a su formación en valores a través del sistema de contenidos recibido en la propia lengua que estudia. La inserción de los estudiantes en situaciones de comunicación lo más cercanas posibles a las reales implica, desarrollar en ellos normas correctas de conducta y actuación durante el acto comunicativo con sus interlocutores. La gesticulación, el tono de la voz, la relación afectiva que rodee a los que intervienen en la comunicación facilita o dificulta el establecimiento de la comunicación y, por ende, el buen entendimiento entre los que en ella intervienen.

Es conveniente precisar, en este momento, que la evaluación puede proporcionar tantos aspectos positivos como negativos en el proceso de formación de los estudiantes si no es bien orientada por el maestro.

En cuanto a los aspectos positivos se pueden señalar los siguientes, entre otros:

- Contribuye a medir el nivel alcanzado en el dominio de los objetivos planteados (para una clase, una unidad, un período, un curso).
- Deviene elemento de retroalimentación para el perfeccionamiento del proceso de enseñanza-aprendizaje.
- Es un elemento de diagnóstico para la elaboración de adecuadas estrategias didácticas de aprendizaje.
- Puede ser, si es bien orientada, un elemento de incentivación para los estudiantes que les compulse a esforzarse más en la solución de las dificultades detectadas, lo que contribuye a reforzar el carácter educativo de la evaluación

- Debe mostrar al estudiante el verdadero deseo del maestro en ayudarlo a resolver las deficiencias detectadas.
- Aminora los efectos negativos en el orden afectivo cuando la actitud del maestro es solidaria, honesta y justa.

Como elementos negativos se pueden distinguir:

- Falta de articulación horizontal y vertical dentro del sistema de conocimientos, hábitos y habilidades de la lengua extranjera dentro del curso y en el plan de estudio en general, así como la no consideración de su vínculo con las experiencias de la actividad creadora de los estudiantes y sus normas de actuación personal.
- No se toman en cuenta los vínculos interdisciplinarios en la concepción general del sistema de evaluación como consecuencia, generalmente, de su ausencia en el sistema de clases.
- Solamente se concreta a dar un valor numérico o literal sin otras consecuencias positivas.
- El nivel de exigencia y complejidad de la evaluación no se corresponde con esos mismos parámetros en las clases desarrolladas.
- No tiene carácter integrador y generalizador, sino que sólo se limita a cuestiones muy específicas y generalmente esquemáticas.
- Solamente incluye la formación de hábitos y deja a un plano secundario el desarrollo de habilidades, lo que evidencia la ausencia de una consecuente aplicación del enfoque comunicativo.
- No mide el cambio que la propia lengua extranjera ha proporcionado a los estudiantes en el orden actitudinal.
- Deviene, ocasionalmente, medio de intimidación para alcanzar determinados objetivos, lo que no es educativo y pone de manifiesto un determinado grado de agresividad por parte del maestro, siendo ello un reflejo de su incapacidad e incompetencia pedagógica para resolver los problemas de su grupo por otras vías más educativas.
- Puede provocar efectos negativos en la formación de la personalidad de los estudiantes cuando los resultados de la evaluación, por ser manejados

inadecuadamente, pueden humillar al evaluado o cuando la actitud del maestro es irónica y burlesca por el resultado negativo alcanzado.

Finalmente, se hace necesario aclarar aunque parezca obvio, que tanto los elementos positivos como negativos señalados anteriormente son el resultado de una adecuada o inadecuada aplicación del sistema de evaluación, el que puede estar muy bien estructurado y fundamentado en su concepción curricular pero que a la hora de llevarlo a cabo se fortalece o desvirtúa, se consolida o deforma, educa o mal educa.

## **Conclusiones**

El sistema de evaluación en las clases de lengua extranjera, debe y tiene que responder a las exigencias de la adecuada y sistemática aplicación del enfoque comunicativo en el sistema de clases. Cualquier instrumento de evaluación, oral o escrito, debe estar encaminado a evaluar el nivel de dominio de los hábitos lingüísticos a través de las habilidades comunicativas en una situación comunicativa lo más cercana posible a la realidad, y no por separado, tal actuación evidencia un pobre dominio del enfoque comunicativo.

Por lo antes expuesto se puede concluir que la evaluación no es positiva o negativa en sí misma, sino por las implicaciones que ella trae como consecuencia de un inadecuado manejo por parte del maestro.

Si después de efectuar cualquier tipo de evaluación, de ella no se deriva una acción educativa que convierta la insuficiencia en suficiencia y logre un sentimiento de autosuperación en los estudiantes entonces la evaluación, como categoría didáctica no ha cumplido su cometido.

Un proceso de evaluación no fundamentado en valores educativos corre el riesgo de convertirse en un proceso de medición más que en un proceso de mejora. La evaluación no es un fin en sí misma, sino un medio para el mejoramiento educativo. Los valores educativos han de guiar no sólo el qué evaluar, sino cómo evaluar.

### Actividades para el estudio independiente

1. La evaluación del aprendizaje tiene una dimensión diagnóstica. Argumente cómo se expresa la misma en la clase de lengua extranjera.
2. Al definir el sistema de evaluación en sus clases, ¿hacia dónde Ud. dirige su principal atención?
  - a) Hacia los conocimientos de la lengua que han alcanzado sus estudiantes.
  - b) Hacia la determinación del nivel de los hábitos lingüísticos adquiridos.
  - c) Hacia la determinación del nivel de las habilidades lingüísticas adquiridas.
  - d) Hacia el desarrollo de la competencia comunicativa de sus estudiantes.
3. En el sistema de evaluación, de acuerdo a su periodicidad, se pueden distinguir tres tipos: sistemática, parcial y final. A partir de lo estudiado en este tema, ¿cuáles son las ventajas que le brinda al maestro, la evaluación sistemática?
4. En este tema, en el epígrafe 7.1 se exponen los criterios de cuatro reconocidos especialistas sobre la evaluación. Analice los elementos que en esas cuatro definiciones y extraiga los elementos que, de manera general, las caracteriza.
5. A partir de lo que se plantea acerca de la evaluación sumativa, exponga los elementos que la caracterizan.
6. Lea detenidamente las definiciones que dan R. M. Álvarez de Zayas y C. E. Mena, en el epígrafe 7.2 y haga una generalización de los elementos que las caracterizan.
7. Tomando en cuenta lo estudiado en este tema, ¿qué debe caracterizar al colectivo pedagógico que tenga claro el carácter formativo de la evaluación?
8. Investigue en otras fuentes bibliográficas los fundamentos que caracterizan a la autoevaluación y a la coevaluación. Extraiga los aspectos fundamentales que la caracterizan y exprese su valoración al respecto.
9. Indague con otros profesores de su centro:

- a) ¿Qué importancia le conceden a estas dos formas de la evaluación formativa?
  - b) ¿Qué lugar ocupa en el sistema de evaluación de sus asignaturas la autoevaluación y la coevaluación?
10. Exponga, a través de algunos ejemplos, cómo llevaría a cabo Ud. la autoevaluación y la coevaluación en su clase de lengua extranjera.
  11. Exponga, apoyándose en algunos ejemplos, de qué manera se puede vincular la evaluación sumativa y la formativa en el proceso de enseñanza-aprendizaje de una lengua extranjera.

## Bibliografía

- Acosta Padrón, R. S. J. Rivera Pérez, J. E. Pérez García y otros: *Communicative Language Teaching*, Sumptibus Publication, Newcastle, New South Wales, 1997.
- Acosta Padrón, R.: *Didáctica desarrolladora para lenguas extranjeras*, IPLAC, La Habana, 2005.
- Álvarez de Zayas, C. A.: *Hacia una escuela de excelencia*, Ed. Academia. Colección ALS, La Habana, 1996.
- Álvarez de Zayas, R. M.: *Hacia un curriculum integral y diferenciado*, Ed. Academia, La Habana. 1997.
- Asencio Cabot, E.: *Tendencias actuales en el perfeccionamiento del proceso de enseñanza-aprendizaje*, IPLAC, La Habana, 2005.
- “Communicative Approaches to Evaluation in Foreign Languages”, Teacher's Federation, British Columbia, 2001

Carnero, O.: "Aportes para la evaluación del aprendizaje de lengua extranjera", [http://members.tripod.com/~Osvaldo\\_Carnero/APORTES\\_3.htm](http://members.tripod.com/~Osvaldo_Carnero/APORTES_3.htm).

Fernández Cartaya, Ma. de los A.: "La evaluación: una cuestión en la enseñanza-aprendizaje del Español como segunda lengua", <http://www.ilustrados.com/publicaciones/EpZluEyKAuwtAfvsx.php>. 2005.

Labarrere Reyes, G. y G. E. Valdivia Pairol: *Pedagogía*, Ed. Pueblo y Educación, La Habana, 1988.

Mena, C. E.: "Autoevaluación y creatividad: un reto para la pedagogía", tesis en opción al título de Máster en Educación, ISPEJV, La Habana, 2001.

Ur, P.: *A Course in Language Teaching*, Sixth printing, Cambridge University Press, United Kingdom, 2000.

Wallace, M. J.: *Training Foreign Language Teachers. A reflective approach*, fifth printing, Cambridge University Press, Great Britain, 1995.

## Glosario

Nota del autor: Las definiciones, en las que no aparece la fuente, son dadas por el propio autor y pueden no estar incluidas en el libro

- **Aprender:** Consiste en la actividad mental intensiva a la que los estudiantes se dedican en el manejo directo de los datos de la materia, procurando asimilar su contenido (Addine, F., 2004:8).
- **Aprendizaje:** Consiste esencialmente en modificar el comportamiento del estudiante y enriquecer su personalidad (Advine, F., (2004:9)
- **Actividad verbal:** [...] es el proceso por el cual el hombre utiliza el lenguaje con el fin de transmitir y asimilar la experiencia histórico-social o el establecimiento de la comunicación o la planificación de sus actividades.<sup>1</sup>
- **Actos del habla:** Es la unidad elemental de la comunicación lingüística, que según J. R. Searle, no es un símbolo sino “la producción o emisión de una “instancia” de una oración bajo ciertas condiciones”. (Vega Ramírez, M.)
- **Aplicación:** Etapa final del ciclo de aprendizaje de una lengua extranjera. Se corresponde con uno de los tipos de clase de lengua extranjera. En el desarrollo de esta el sistema de ejercicios propicia la aplicación de las funciones comunicativas en diferentes situaciones de comunicación. Se corresponde con la etapa de la ejercitación comunicativa.
- **Aplicación libre:** Etapa superior del ciclo de aprendizaje donde se produce de aplicación del sistema de conocimientos, hábitos y habilidades comunicativas en situaciones de comunicación real. Se corresponde con la etapa de la práctica comunicativa.

---

<sup>1</sup> A. A. Leontiev: “El lenguaje” en A. V. Petrovski: *Psicología general*, p. 259.



- **Análisis:** Es la operación intelectual que posibilita descomponer mentalmente un todo en sus partes y cualidades, en sus múltiples relaciones, propiedades y componentes. (Cerezal Mezquita, J., [s.a.]:16)
- **Abstracción:** Es un procedimiento importante para la comparación del objeto investigado, ya que se llegan a destacar sus propiedades y relaciones. Permite reflejar las cualidades y regularidades generales estables y necesarias del objeto de investigación. No se limita a destacar y aislar alguna propiedad y relación del objeto asequible a los sentidos, sino que trata de descubrir lo esencial oculto e inasequible al conocimiento empírico. (ibídem, p.17)
- **Comparación:** Operación lógica del pensamiento que consiste en la confrontación de objetos, hechos o fenómenos con el fin de poner de manifiesto los rasgos de semejanza o de diferencia entre ellos (o ambos a la vez). Es una premisa importantísima de la generalización. (Domínguez I., 2007:92)
- **Comparar:** Fijar la atención en dos o más objetos para descubrir o valorar sus diferencias o semejanzas. (Compact Océano, Diccionario Enciclopédico, 1999:235)
- **Competencia comunicativa:** Es el conjunto de reglas sociales, de la cultura nacional, de las valoraciones y los valores que determinan tanto la forma como el contenido admisibles en el habla de la lengua que se estudia. Constituye la capacidad real individual de organizar la actividad verbal de forma adecuada en diferentes situaciones de comunicación (según los objetivos, las relaciones de roles, el contenido...) en sus actividades receptivas y productivas en correspondencia de cada situación concreta. (I. A. Zimniaya, 1989:28)
- **Componentes que integran la competencia comunicativa:**

*Componente sociolingüístico:* Constituye el conocimiento del contexto social en el que la comunicación se establece, que incluye el papel de las relaciones interpersonales, la información que comparten los participantes en el acto comunicativo y el propósito de la interacción entre estos.

*Componente discursivo:* Es la consideración de los elementos de interconexión del mensaje individual y de la manera en que se presenta lo que se quiere decir en el discurso.

*Componente estratégico:* Está dada por los diferentes medios de que se vale el hablante para iniciar, mantener, terminar, reiniciar y cambiar la dirección de la comunicación.

*Componente lingüístico:* Considera el nivel de dominio de los elementos morfosintácticos y lexicales de la lengua que se estudia inmerso en el medio sociocultural que le compete.

*Componente sociocultural:* Se centra en la habilidad que desarrolle el estudiante para usar determinadas expresiones de la lengua propias de contexto sociocultural dado en la lengua que estudia y que representan la expresión de la envoltura cultural de la lengua.

- **Clase de lengua extranjera:** La clase de lengua extranjera es la forma de organización externa del proceso de enseñanza-aprendizaje que de manera creativa, dinámica, sistémica e interactiva concibe, planifica y conduce el maestro para facilitar el desarrollo de la competencia comunicativa de los estudiantes, quienes tienen el papel protagónico en la misma, a través de la práctica sistemática en contextos situacionales directamente vinculados a la realidad en la que ellos se desenvuelven como parte de su experiencia personal.
- **Competencia profesional:** Son aquellas que permiten al individuo solucionar los problemas inherentes al objeto de su profesión en un contexto laboral específico, en correspondencia con las funciones, tareas y cualidades profesionales que responden a las demandas del desarrollo social. (Parra Vigo, I., 2002:49)
- **Ciclo de aprendizaje:** Secuencia de etapas sistémicamente organizadas, que se siguen para lograr que los estudiantes se apropien de conocimientos lingüísticos y los transformen gradualmente en habilidad para el uso en la comunicación libre y espontánea. (Font Milán, S., 2006:91)

- **Currículo:** "[...] el curriculum al concretar su concepción didáctica, científica, dispone de un basamento científico, pero al mismo tiempo tiene una naturaleza dinámica, cambiante —al poseer su objeto relaciones independientes con el contexto histórico-social, la ciencia y los alumnos— condición que le permite adaptarse al desarrollo social, las necesidades del estudiante y los procesos de la ciencia".<sup>2</sup>
- **Clase:** La clase se define como la forma organizativa mediante la cual el maestro, en el transcurso de un periodo de tiempo rigurosamente establecido y en un lugar acondicionado especialmente para este fin, dirige la actividad cognoscitiva de un grupo constante de estudiantes, teniendo en cuenta las particularidades de cada uno de ellos, utilizando tipos, medios y métodos de trabajo que crean las condiciones propicias para que todos los estudiantes dominen los fundamentos de lo estudiado directamente durante el proceso de enseñanza, así como también para la educación y el desarrollo de la capacidad cognoscitiva de los estudiantes. (Danilov, M. A. y Skatkin, M. N., 1985:233).
- **Cognoscitivo:** Relativo al conocimiento humano.
- **Condíscipulos:** Compañeros de estudio.
- **Contenido:** El contenido es el elemento objetivador del proceso y responde a la pregunta "¿Qué es enseñar-aprender?". Es aquella parte de la cultura y experiencia social que debe ser adquirida por los estudiantes y se encuentra en dependencia de los objetivos propuestos. (Addine Fdez., F., Ginoris Quesada, O, Armas Sixto, C. y otros, 1998.)
- **Categoría:** Concepto fundamental que refleja las propiedades, facetas y relaciones más generales y esenciales de los fenómenos de la realidad y de la coonición. (Rosental, M. y P. Iudin, 1981:61)
- **Cultura:** "[...] el conjunto de saberes, destrezas, procedimientos, modos de actuación y resultados que se obtienen en el proceso de transformación de la realidad objetiva por el hombre. Pero, a su vez, supone el proceso de

---

<sup>2</sup> R. M. Álvarez de Zayas: La formación del profesor contemporáneo: Currículo y Sociedad.

creación y apropiación, por lo que lleva al problema de la herencia, de la continuidad y ruptura, del enriquecimiento y superación, del desarrollo”.<sup>3</sup>

- **Diagnóstico pedagógico:** “[...] es un proceso continuo, dinámico, sistémico y participativo que implica efectuar un acercamiento a la realidad educativa con el propósito de conocerlo, analizarlo y evaluarlo desde la misma realidad, pronosticar su posible cambio, a su transformación, concretando estas en el diseño del microcurrículo y en la dirección del proceso de enseñanza-aprendizaje”.<sup>4</sup>
- **Discurso:** Habla. Realización del acto de comunicación tanto oral como escrito.
- **Diversidad:** Conjunto de características individuales y/o grupales que diferencian a las personas o grupos de personas unos de otros. En ella se incluyen las inherentes a la personalidad, extracción social, posición económica, relaciones afectivo-emocionales tanto familiares como sociales, así como el desarrollo intelectual y biológico.
- **Ejercicios de habla:** Son aquellos que están dirigidos al desarrollo de las habilidades comunicativas en los estudiantes y por consiguiente deben ocupar el mayor espacio en el sistema de ejercicios a desarrollar en las clases.
- **Estrategia:** Conjunto de acciones institucionales de carácter general conducente al logro de una posición de primer orden, estable y sostenida a largo plazo en cada actividad en que se participa. (José Antonio Bringas, 1997:100).
- **Estrategia pedagógica:** Dirección pedagógica de la transformación del estado real al estado deseado del objeto a modificar, que condiciona todo el sistema de acciones entre maestros y alumnos, para alcanzar los objetivos de máximo nivel, (Sierra Salcedo R. A., 1996:199)

---

<sup>3</sup> L. Mendoza: “Axiología y Cultura en José Martí, Tesis en opción al grado de Doctor en Ciencia Filosóficas, p. 68.

<sup>4</sup> V. Páez Suárez: “El diagnóstico pedagógico integral”, en Ana María González, *Nociones de sociología, psicología y pedagogía*.

- **Estrategias de enseñanza-aprendizaje:** secuencias integradas, más o menos extensas y complejas, de acciones y procedimientos seleccionados y organizados, que atendiendo a todos los componentes del proceso, persiguen alcanzar los fines educativos propuestos. (Addine, F., F., Ginoris Quesada, O, Armas Sixto, C., 1998:25)
- **Educación:** En su sentido más amplio: se entiende la educación como el proceso de formación y desarrollo del sujeto para insertarse en una sociedad determinada, que no fue seleccionada por él, o sea, como formación para la vida en sociedad. (Martínez, M., Castellanos, B., Miranda, T., Blanco., A. y otros, 2004:2)
- **Enseñar:** Es organizar de manera planificada y científica las condiciones susceptibles de propiciar los tipos de aprendizajes que buscamos, es elicitar determinados procesos en los educandos, propiciando en ellos el enriquecimiento y el crecimiento integral de sus recursos como seres humanos (es decir, la apropiación de determinados contenidos y de ciertos resultados). (Castellanos D., 1999:11)
- **Enfoque:** Si se asume la definición conformada por Edgard Anthony (1963) y citada por Douglas Brown (1994) de enfoque en la enseñanza de lenguas: “Un sistema de concepciones relacionadas con la naturaleza de la lengua, de su aprendizaje, y su enseñanza se podrá comprender por qué se habla de un enfoque comunicativo. Se trata de una concepción educativa que se refleja en todo lo que sucede en la clase, y que está marcada por nuestras concepciones acerca de la naturaleza de lengua y de su aprendizaje”<sup>5</sup>.
- **Forma:** La forma es el componente del proceso, que expresa la configuración externa del mismo como consecuencia de la relación entre el proceso como totalidad y su ubicación espacio-temporal durante su ejecución, a partir de los recursos humanos y materiales que se posea; la forma es la estructura externa del proceso, que adquiere como resultado de su organización para alcanzar el objetivo. (Álvarez de Zayas, C., 1994:33)

---

<sup>5</sup> S. Font: “Metodología para la asignatura inglés en la secundaria básica desde una concepción problemática del enfoque comunicativo”, p. 13.

- **Función comunicativa:** Los contenidos se organizan y estructuran a partir de funciones o propósitos comunicativos, también llamados actos del habla [...] Ur define las funciones como lo que se puede hacer con la lengua: identificar, explicar, negar, prometer, etcétera.<sup>6</sup>
- **Funciones didácticas:** Las funciones didácticas es necesario concebirlas como elementos que se expresan dentro del proceso de enseñanza con un carácter general y necesario, ya que las mismas actúan en sistema y van dando lugar al desarrollo escalonado de cada una de las etapas y actividades de la clase. El proceso de enseñanza está integrado por las funciones didácticas siguientes: preparación para la nueva materia, orientación hacia la nueva materia, orientación hacia los objetivos, tratamiento de la nueva materia, consolidación o ejercitación y control. Todas estas funciones didácticas tienen su expresión en la clase de lengua extranjera y se corresponden con los pasos o etapas de la misma desde el punto de vista metodológico.
- **Fuerzas dinámicas (o motrices):** En el proceso de enseñanza-aprendizaje las fuerzas dinámicas las constituyen los elementos personales que intervienen en el mismo, o sea, el maestro y los alumnos. En el desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje se produce una serie de contradicciones, no antagónicas, entre el maestro, quien pone al estudiante ante tareas cuya complejidad va aumentando a partir de los nuevos conocimientos que le imparte y la necesidad del estudiante de resolverlos a partir de su asimilación e incorporación a su nivel intelectual.
- **Hábito lingüístico:** Son considerados componentes de las habilidades comunicativas y constituyen operaciones lingüísticas automatizadas de carácter aspectual (fonético, lexical, gramatical). Es la capacidad que desarrollan los estudiantes para operar con ellas de la mejor forma.
- **Habilidad comunicativa:** constituye la capacidad de dirigir la actividad verbal en condiciones de solución de tareas comunicativas. Ella es la capacidad que desarrolla el estudiante para utilizar de forma diferenciada,

---

<sup>6</sup> Ibídem, p. 19

los distintos objetivos comunicativos, los diferentes hábitos lingüísticos o su consecutividad.

- **Instrucción:** Es la transmisión de conocimientos, de informaciones de acuerdo con el modelo educativo que se desarrolla. Su resultado es la asimilación del conocimiento, las habilidades y los hábitos por parte de los estudiantes con vistas a su preparación en la actividad social. (Martínez, M., Castellanos, B., Miranda, T., 2004:26)
- **Idiosincrasia:** Índole del temperamento y carácter de cada individuo. Se aplica a pueblos y naciones. (Compact Océano. Diccionario Enciclopédico, 1999:481)
- **Ley:** Conexión interna y esencial de los fenómenos que condiciona el desarrollo necesario, regular de los mismos. La ley expresa un determinado orden de la conexión causal y necesaria entre los fenómenos o entre las propiedades de los objetos materiales. (Rosental, M. y P. Iudin, 1981:268)
- **Leyes de la Pedagogía:**
  - Ley básica de la educación.
  - Ley de la unidad entre las conducciones socioeconómicas y el proceso pedagógico.
  - Ley de la unidad entre los objetivos, desarrollo del proceso y sus resultados.
  - Ley de la unidad de la instrucción y la educación.

(Calzado, D La ley de la unidad de la instrucción y la educación. En: Advine, F. Didáctica. Teoría y Práctica. Pueblo y Educación. La Habana. 2004:22)
- **Leyes de la Didáctica:** Es la relación entre los componentes del proceso docente-educativo o entre este y el medio, que explica esencialmente el porqué se comporta de un modo determinado dicho proceso:
  - *Primera Ley de la Didáctica:* Relaciones del proceso docente-educativo con el contexto social: La escuela en la vida. Esta ley establece la relación entre el proceso docente-educativo y el contexto social.

- *Segunda Ley de la Didáctica*: Relaciones entre los componentes del proceso docente-educativo: La educación a través de la instrucción. Establece las relaciones entre los componentes que garantizan que el estudiante alcance el objetivo, que sepa resolver los problemas. (Álvarez de Zayas, C. M., 1996:pp. 32-34)
- **Lenguaje coloquial**: Una de las formas o estilos del lenguaje, junto al publicístico, científico, literario y otros. Se corresponde con el lenguaje popular, llano, sencillo, pero no chabacano ni vulgar.
- **Material lingüístico**: Es todo aquel material fonético, léxico o gramatical que es objeto de estudio en el proceso de enseñanza-aprendizaje de una lengua extranjera.
- **Material docente**: Son aquellos que sirven como mediadores entre el sistema de contenidos y los estudiantes y que les facilitan la ampliación, profundización, consolidación y sistematización de conocimientos, hábitos y habilidades muchas veces de manera independiente, lo que propicia en establecimiento de interrelaciones directas entre ambos. Por lo genérico del concepto entre estos materiales docentes se encuentran desde los nuevos libros de texto y cuadernos de trabajo en los que se evidencia, de manera general, una mayor aplicación del enfoque comunicativo, hasta los software educativos.
- **Medios de enseñanza**: En el contexto de la enseñanza de lenguas extranjeras los medios de enseñanza son todos los elementos, naturales o artificiales en los que se incluye el objeto mismo o sus representaciones gráficas que contribuyen a objetivar la interrelación que se establece entre el maestro y los estudiantes en el proceso de transmisión y adquisición de los conocimientos, hábitos, habilidades y capacidades. Estos a su vez constituyen la base material que ayuda a hacer más efectivos los métodos y procedimientos que se emplean en la clase por parte de sus fuerzas dinámicas a fin de hacer más asequibles los contenidos que se imparten y de esta forma alcanzar los objetivos de la clase.
- **Memoria escrita**: Tesis, documento escrito que constituye el resultado del proceso de la investigación en todas sus partes.



- **Método:** constituye la concepción metodológica general que con carácter dominante ha de dirigir todo el proceso de enseñanza-aprendizaje de la lengua extranjera bajo su propio sistema de principios. El método está encaminado a resolver el problema de la enseñanza de manera general, trazando las pautas a seguir para el logro de los objetivos planteados.
- **Motivación:** Por motivación entendemos la regulación inductora del comportamiento, o sea, la motivación determina, regula, la dirección (el objeto meta) y el grado de activación o intensidad del comportamiento.<sup>7</sup>
- **Motivo:** aquel objeto que responde a una u otra necesidad y que, reflejado bajo una forma u otra por el sujeto, conduce su actividad. (González Maura, V; D. Castellanos Simons, M. D. Córdova Llorca y otros: 1995:100)
- **Necesidad:** La necesidad es un estado de carencia del individuo que lleva a su activación con vistas a su satisfacción, con dependencia de las condiciones de existencia. (González Maura, V; D. Castellanos Simons, M. D. y otros: 1995:97)
- **Niveles de asimilación:** Camino por el que transcurre la asimilación de los conocimientos. Estos niveles son: reconocimiento, reproducción, aplicación y creación. Cada uno de ellos es cualitativamente superior al anterior y va propiciando el ascenso en espiral del proceso de asimilación.
- **Objetivos:** Los objetivos de la enseñanza constituyen el punto de partida y la premisa más general para el trabajo pedagógico, por cuanto son las metas, los propósitos que indican las transformaciones que, de forma gradual, se quieren lograr en la construcción del conocimiento y la manera de pensar, sentir y actuar de los estudiantes en el proceso docente-educativo.
- **Objeto:** Todo lo que puede ser materia de conocimiento o sensibilidad de parte del sujeto. Lo que sirve de materia al ejercicio de facultades mentales. Fin a que se dirige una acción. (Compact Océano. Diccionario Enciclopédico, 1999:671)

---

<sup>7</sup> D. González: *Teoría de la motivación y práctica profesional*, p. 2.

- **Paisológico:** Aquellos conocimientos que se relacionan con las características generales (culturales, económicas, sociales, históricas, geográficas, etc.) de un país determinado o del país cuya lengua se estudia. Estos conocimientos regularmente se adquieren o reciben en la propia lengua materna del estudiante.
- **Proceso de enseñanza-aprendizaje:** El proceso de enseñanza-aprendizaje ha sido históricamente caracterizado de formas diferentes, que van desde su identificación como proceso de enseñanza, con un marcado acento en el papel central del maestro como transmisor de conocimientos, hasta las concepciones más actuales en las que se concibe el proceso de enseñanza-aprendizaje como un todo integrado, en el cual se pone de relieve el papel protagónico del estudiante. En este último enfoque se revela como característico determinante la integración de lo cognitivo y lo afectivo, de lo instructivo y lo educativo, como requisitos psicológicos y pedagógicos esenciales. (Rico, P. y Silvestre, 2002:69)
- **Personalidad:** El concepto de personalidad se refiere a las propiedades y estados psíquicos internos, relativamente estables y superiores (sociales) que caracterizan al ser humano. (González Serra, J. Diego J., 2003:8)
- **Principio:** Es un concepto central, el fundamento de un sistema, concepto y fundamento que constituyen una generalización. (Abbagnano, N., 2004:374)
- **Percepción:** Se pueden distinguir tres significados principales de este término:
  - Un significado muy general por el cual se designa cualquier acto cognoscitivo en general.
  - Un significado más restringido por el cual se designa el acto o la función cognoscitiva a la que está presente el objeto real.
  - Un significado específico o técnico por el cual designa una operación determinada del hombre en sus relaciones con el ambiente.
  - (Abbagnano, N., 2004:902)

- **Práctica controlada:** Una de las etapas del ciclo de aprendizaje de una lengua extranjera. Se corresponde con uno de los tipos de clase de lengua extranjera. En este tipo de clase la ejercitación transcurre por la vía, fundamentalmente, de la imitación y reproducción, bajo la guía del maestro. Entra dentro de la ejercitación precomunicativa
- **Práctica semicontrolada:** Otra de las etapas del ciclo de aprendizaje de una lengua extranjera. Se corresponde con otro de los tipos de clase de lengua extranjera. En ella la ejercitación transcurre por la vía de la reproducción, pero con un determinado nivel de independencia en la ejecución del sistema de ejercicios elaborado. Se mantiene dentro de la ejercitación precomunicativa.
- **Personológico:** Relativo a la persona. De acuerdo a la posición personal de quien ejecuta la acción.
- **Procedimiento:** Mientras el método está relacionado con el objetivo, el procedimiento lo hace con las condiciones en que se desarrolla el proceso. Además apunta que el método está conformado por procedimientos. El primero depende de la intención a alcanzar y los segundos del contexto en que se desarrollan (Álvarez de Zayas, C. A., 1996.)
- **Retroalimentación:** Proceso sistemático de intercambio de información entre el maestro y los estudiantes que permite ir diagnosticando cómo se van alcanzando los objetivos planteados en el proceso de enseñanza-aprendizaje y, en consecuencia, ir determinando las estrategias de enseñanza y de aprendizaje que garanticen la efectividad de este.
- **Semantización:** Este término constituye un calco del idioma ruso (*семантизация*) y que ha generalizado en el contexto de la enseñanza de lenguas extranjeras en muchos centros educacionales y colectivos docentes. El mismo se refiere a los diferentes procedimientos de presentación del nuevo material léxico, fundamentalmente.
- **Situación comunicativa:** El aspecto comunicativo de cualquier idioma tiene su expresión concreta en determinadas situaciones de la vida en las que tienen lugar los elementos tanto lingüísticos como extralingüísticos. En el contenido lingüístico de la situación se incluyen todos aquellos elementos

que conforman su estructura morfológica, la que contiene las estructuras léxicas o gramaticales estudiadas en las clases de lengua extranjera o aquellas que serán estudiadas en la clase dada. Entre los elementos extralingüísticos que tienen lugar durante la conformación de las situaciones, se pueden enumerar los siguientes: las condiciones en que se produce la situación, el nivel de contacto de los interlocutores, la naturalidad, el mundo material y espiritual que rodea a las personas que intervienen en la situación, etcétera.

- **Sujeto:** “[...] se entiende al hombre que obra y conoce activamente, está dotado de conciencia y voluntad.”<sup>8</sup>
- **Sistema:** Conjunto de elementos relacionados entre sí que constituyen una determinada formación íntegra. (Rosental, M. y P. Iudin, 1981:426)
- **Sistema de ejercicios:** conjunto de actividades organizadas y orientadas por el maestro de forma que estimulen la creación, la independencia y el pensamiento crítico de los estudiantes encaminados a desarrollar las habilidades propias de cada aspecto de la actividad verbal, teniendo en cuenta el grado de dificultad lingüística, no verbal, operacional y cultural, así como el nivel de asimilación de los conocimientos en que se encuentran los estudiantes en su desarrollo de hábitos y habilidades y donde el centro de atención esté dirigido hacia la solución de problemas propios de cada aspecto de la actividad verbal”.<sup>9</sup>
- **Sistema de clases:** El conjunto de clases que conforman el proceso de enseñanza-aprendizaje de una lengua extranjera. Las clases interactúan entre sí en forma de sistema, ya que el propio conocimiento tiene carácter sistémico. Es por ello que ninguna clase se encuentra totalmente aislada unas de otras. Entre ellas hay una articulación lógica y en espiral, lo que propicia el desarrollo de los conocimientos, la formación de hábitos y el desarrollo de habilidades. Ninguna clase por sí sola propicia un efecto final tanto en lo instructivo como en lo educativo.

---

<sup>8</sup> Diccionario Enciclopédico: Compact Océano, p. 443.

<sup>9</sup> C. Padrón: Tesis en opción al grado científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas, Universidad de La Habana.

- **Síntesis:** Es la operación que establece mentalmente la unión o combinación de las partes previamente analizadas y posibilita descubrir relaciones y características generales entre los elementos de la realidad (relación todo-parte). (Cerezal Mezquita, J., Fiallo Rodríguez, J., Ramírez Urizarri, L. A., y otros, [s.a]:16)
- **Tema:** Aquella unidad organizativa del proceso docente-educativo que en su desarrollo garantiza la formación de una habilidad en el estudiante, el logro de un objetivo. (Álvarez de Zayas, C. M., 1996:48)
- **Unidad Temática:** Cada una de las unidades de estudio en que encuentra organizado el libro de texto, las que responden a determinadas temáticas en correspondencia con las funciones comunicativas a desarrollar.
- **Valores:** “[...] son determinaciones espirituales que designan la significación positiva de las cosas, hechos, fenómenos, relaciones, y sujetos, para un individuo, un grupo o clase social o sociedad en su conjunto.”<sup>10</sup>
- **Zona de Desarrollo Próximo:** La distancia entre el nivel real de desarrollo, determinado por la capacidad de resolver independientemente un problema y el nivel de desarrollo potencial, determinado a través de la resolución de un problema bajo la guía de un adulto o en colaboración con otro compañero más capaz. (Vigotski, L. S., 1968)

---

<sup>10</sup> MINED: “VIII Seminario Nacional para Educadores”. Primera Parte, p. 3.