



UNIVERSIDAD DE SANCTI SPÍRITUS  
JOSÉ MARTÍ

*Producción oral del idioma inglés en el posgrado de los profesionales de la salud  
en la Universidad de Ciencias Médicas.*

*Tesis presentada en opción al grado científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas.*

*Autor: MSc. Jesús Alberto González Valero*

*Tutores:*

*Dr. C. Martha Margarita López Ruiz*

*Dr. C. José Ignacio Herrera Rodríguez*

*Sancti Spíritus, noviembre de 2016*

*“Año 58 de la Revolución”*

# *AGRADECIMIENTO*



## **Agradecimientos**

A mis hijos, por todo su apoyo y las largas horas de sacrificio que han tenido que soportar para hacer realidad este trabajo.

A mis tutores Martha Margarita López Ruíz y José Ignacio Herrera Rodríguez, por todos los consejos y ayuda brindados.

A la profesora y amiga Dámari Expósito Unday por su apoyo incondicional en esta encomienda, por representar la bujía inspiradora en la realización de esta tesis.

Al profesor Kemel Orsini por su ayuda brindada en la elaboración y diseño de las tareas.

Al profesor Rafael García por su ayuda brindada en la elaboración y diseño de las tareas.

Al departamento de idiomas de la Universidad de Ciencias Médicas de Sancti-Spíritus, por su apoyo en la realización de este trabajo.

A la Universidad de Ciencias Médicas de Sancti-Spíritus, por su apoyo en la realización de este trabajo, y por su enorme contribución en mi formación como profesor.

Al Doctor Laureano Rodríguez Corvea, por su apreciable ayuda en todo momento.

Al Doctor Antonio Hernández Alegría, por brindarme toda esa sabiduría que posee y por su apoyo espiritual en todo momento.

A mis amigas Ignacia Rodríguez Esteves y Aracely Concepción Toledo por su incondicionalidad y apoyo en todo momento.

Al profesor y amigo Jesús Nadales Corrales por su gran amistad y apoyo en todo momento.

A los profesores Diana Santana, Eduardo Perez Novo, Yaquelyn Gómez, Lucy Guelmes, Ana Ibys Bonachea, Miriam Carballo, Elena Sobrino, Joel Francisco, Adilen Carpio y Pedro Bernal, por su apreciable ayuda para el logro del trabajo.

A los trabajadores del servidor de la refinería “Sergio Soto” de Cabaiguán: Juan José Brito, Carlos Crespo y Antonio Arias por su apreciable ayuda en el logro de este trabajo.

# *DEDICATORIA*



## **Dedicatoria**

### **A mis queridos padres:**

Ellos no tuvieron la oportunidad de asistir a una escuela,

La situación existente les truncó ese hermoso camino que nos hace cada vez más libres.

... No tuvieron la posibilidad de desarrollar sus potencialidades intelectuales, un derecho que debía ser de todos...pero para dos guajiros en lo más intrincado del campo, era algo betado.

...Pero si tuvieron la sabiduría y el espíritu al encaminarme por los caminos del saber, cuando llegó esta revolución, para los humildes, con su liderazgo a la cabeza señalándole a este pueblo todo lo que debía ser cambiado.

*SINTESIS*



## **SÍNTESIS**

La producción oral del idioma inglés en el posgrado de los profesionales de la Salud, en su integración con el resto de las habilidades lingüísticas, resulta de un alto valor por el nivel de desarrollo científico-técnico expresado en esta lengua y la colaboración internacional entre los pueblos. En esto se expresa la necesidad social del fortalecimiento del idioma inglés en la enseñanza posgraduada. En la actualidad prevalecen insuficiencias en la producción oral, pues entre otros factores, han existido limitaciones en su tratamiento didáctico. Todo ello incide en su desarrollo en el posgrado de los profesionales de la Salud. La determinación de un marco teórico referencial sobre el tema, así como el diagnóstico realizado permitieron diseñar una metodología que se fundamenta en los principios filosóficos, sociológicos, psicológicos, pedagógicos y didácticos que sustentan la pedagogía cubana actual, ubicados en el enfoque histórico-cultural y comunicativo para la enseñanza de la expresión oral del idioma inglés. Esta metodología se caracteriza por el uso del enfoque por tareas, con sus características, exigencias didácticas y procedimientos para la implementación. Su aplicación se efectuó en el posgrado, por lo que quedó demostrada la validez de la propuesta, al favorecer el fortalecimiento de la producción oral del idioma inglés en el posgrado de los profesionales de la Salud.

# *ÍNDICE*



## ÍNDICE

INTRODUCCIÓN .....	1
CAPÍTULO I. EL PROCESO DE SUPERACIÓN DE LOS PROFESIONALES DE LA SALUD DIRIGIDO A LA PRODUCCIÓN ORAL EN IDIOMA INGLÉS.....	11
1.1 El proceso de superación de los profesionales de la Salud.....	11
1.2 El enfoque comunicativo por tareas y la producción oral en el proceso de superación en idioma inglés, de los profesionales de la salud .....	19
1.2.1 Tratamiento de la producción oral con el uso del enfoque por tareas, en idioma inglés del posgrado de los profesionales de la salud.....	44
CAPÍTULO II: DIAGNÓSTICO DEL PROCESO DE SUPERACIÓN DE LOS PROFESIONALES DE LA SALUD EN LA PRODUCCIÓN ORAL DEL IDIOMA INGLÉS, EN EL POSGRADO EN LA UNIVERSIDAD DE CIENCIAS MÉDICAS.....	48
2.1. Métodos e instrumentos para la recogida de la información .....	49
2.2 Análisis de los resultados obtenidos en las diferentes técnicas aplicadas.....	55
CAPÍTULO III. METODOLOGÍA CON EL USO DEL ENFOQUE POR TAREAS PARA EL FORTALECIMIENTO DE LA PRODUCCIÓN ORAL DEL IDIOMA INGLÉS EN EL POSGRADO DE LOS PROFESIONALES DE LA SALUD EN LA UNIVERSIDAD DE CIENCIAS MÉDICAS .....	78
3.1 Consideraciones generales de la metodología como resultado científico.....	78
3.2 Estructura de la metodología .....	79
3.2.1 Fundamentos filosóficos, sociológicos, psicológicos, y pedagógicos en los que se sustenta la concepción de la metodología .....	80
3.2.2 Aparato cognitivo e instrumental de la metodología.....	85
3.2.3 Etapas secuenciales que conforman la metodología .....	92
3.2.4 Valoración de los resultados obtenidos en la implementación de la metodología para el fortalecimiento de la producción oral .....	99

CONCLUSIONES ..... 117

RECOMENDACIONES ..... 118

BIBLIOGRAFÍA

ANEXOS

# *INTRODUCCIÓN*



## **INTRODUCCIÓN**

El proceso de formación y superación de los recursos humanos constituye un reto a la calidad que deben garantizar las universidades, como respuesta a los cambios políticos, económicos y sociales que se generan en las diferentes regiones. Las altas casas de estudio deben trabajar por ser pertinentes y responder a las demandas imperantes del momento histórico. En el caso de las universidades médicas, se hace relevante la vigencia del planteamiento anterior.

La universidad médica no es un espejo en el que se reproduce mecánicamente el mundo del mercado de trabajo, sino donde ocurre un proceso de formación cultural, moral y ética que se interrelaciona con la ideología, la ciencia, el arte y las tecnologías médicas de la sociedad en que se desarrolla.

A partir de la Cumbre Mundial de Educación Médica celebrada en Edimburgo en 1993, se plantea la necesidad de formar profesionales de la salud que respondan a los requerimientos económicos y sociales de sus países; pero que a su vez sean capaces de enfrentar los retos científicos y tecnológicos que exige la actual centuria, sobre la base de la cooperación nacional e internacional.

En tal sentido, el Estado y los Ministerios de Salud Pública y de Educación Superior cubanos, trazan estrategias encaminadas a cumplir con las nuevas demandas que exigen los organismos internacionales en relación con la formación de los profesionales, y que están en consonancia con lo planteado en el VI Congreso del Partido Comunista de Cuba en el lineamiento 160 dirigido a: "Garantizar que la formación de especialistas médicos brinde respuesta a las necesidades del país y a las planteadas por los compromisos internacionales". (PCC, 2011: 24)

Cuba ha sido un ejemplo en cuanto a la cooperación médica en diferentes países del mundo, entre los que se incluyen los de habla inglesa; por tal motivo, se requiere que estos profesionales posean no solo competencias médicas, sino también idiomáticas.

Los estudios exploratorios realizados por el autor de esta tesis, le permiten afirmar que muchos de los que egresan del pregrado no poseen un suficiente desarrollo de las competencias comunicativas en esta lengua, sobre todo, en la expresión oral. Pues tal necesidad no se hace evidente para ellos hasta el momento en que tienen que cumplir una misión en un país de habla inglesa; carencia que se intenta suplir a través de la educación de posgrado.

En Cuba, el proceso de superación profesional de los médicos en el idioma inglés, constituye un elemento estratégico que debe estar en función de desarrollar la competencia comunicativa, sobre todo en lo referente a la expresión oral.

Un correcto dominio de la expresión oral en idioma inglés, por parte de los profesionales de la Salud, les propicia una relación directa, médico-paciente, médico-médico, médico-enfermera y una preparación para enfrentar las situaciones comunicativas propias del contexto y de la cultura.

Dentro de la expresión oral, la producción oral es concebida por (Goodwin, 2003: 117) como una etapa realmente exigente, pues el estudiante se debe apropiarse de formas reducidas del lenguaje como son: las contracciones, las reducciones de vocales, el uso de frases idiomáticas, la entonación, el acento, a las que ellos no se encuentran expuestos en el momento de su aprendizaje.

El término producción oral, que se asume para la presente investigación corresponde a la definición de T. Hedge (1993), en Mariam Celce-Murcia (2003: 45), quien lo considera: "Uso natural del idioma". Desde esta mirada se concibe un desarrollo de patrones de interacción, en el que se construye un significado que incluye producir y recibir, además de procesar información. La forma y el significado dependen del contexto donde se da la interacción, se incluye los participantes, sus experiencias, el medio ambiente y el propósito de comunicarse.

Para el logro de ese objetivo la enseñanza del inglés, como lengua extranjera, transita por diferentes enfoques que van desde los tradicionales, al comunicativo clásico y los contemporáneos, pero en ellos no siempre se le presta una especial atención a la producción oral, relacionada con el tipo de enfoque y los métodos utilizados. (Richards y Rogers, 2004: 48).

Dentro de los enfoques tradicionales aparecen: el de gramática y traducción, este es el primero conocido como tal en la historia de la enseñanza de lenguas extranjeras, el directo, que es una continuación del anterior y nace del intento de desvincularse de la metodología utilizada en las lenguas clásicas, para desarrollar un nuevo procedimiento de acuerdo con la lengua hablada. Otros enfoques son: el oral o situacional, y el audiolingualismo, la base de estos enfoques es el análisis de la lengua hablada y el procedimiento es descriptivo e inductivo; al tener en cuenta el énfasis en un solo elemento de la lengua, es decir, trabajan la escritura o la traducción, siempre vistos como elementos aislados.

Además, tienen en cuenta la enseñanza de la lengua desde la hiperbolización del

uso de reglas gramaticales, ejercicios de memorización, grandes esfuerzos por prevenir errores y el uso de la forma no contextualizada.

Las evidentes carencias de los enfoques anteriores ponen de manifiesto que ninguno cumple, por sí mismo, el objetivo de que el alumno aprenda a comunicarse en todos los sentidos, por lo que la solución debe estar basada en elementos de todos ellos, un enfoque que integre todas las áreas en que se realiza la comunicación, mediante actividades, textos, diálogos y ejercicios variados y motivadores.

El enfoque comunicativo clásico surge, a principios de la década del 70 del pasado siglo, a partir de los estudios realizados por (Hymes, 1971), como respuesta a las limitaciones que presentaban los enfoques tradicionales, históricamente empleados. Esta nueva perspectiva se basa en el cognitivismo como teoría psicológica para el aprendizaje y tiene como aporte fundamental el trabajo de forma contextualizada e integrada de las competencias comunicativas para la enseñanza del inglés.

Otros estudios más recientes, aparecen en la década de los ochenta del siglo pasado, los que aportan una metodología nueva, conocida como enfoque comunicativo, (Sánchez y Sánchez-Toledo, 2006: 408). Esta metodología tiene en cuenta las necesidades e intereses de los estudiantes, lo cual propicia un aprendizaje significativo, y convierte al estudiante en un sujeto activo y protagonista de su auto-aprendizaje.

Este enfoque tuvo otros seguidores que profundizaron en tales ideas, entre los que se destacan Borden (1973); Hatch (1978); Canale y Swain (1980); Krashen (1982); Morrow (1983); Finocchiaro (1987); Byrne (1988); Antich (1989); Stern (1989); Kohonen (1992); Hedge (1993); Baily (1994); Menasche y Brown (1994); Savage (1994); Bruner (1996); Irizar (1996); Seilhofer (1999); Goodwin (2003); Lazaraton (2003); Murcia (2003); Oxford (2003); Savignon (2003); Wilcox (2003); Richards (2004); Font (2006); Hoa (2006).

Canale y Swain (1980) y Canale (1983) establecen como indicadores para la enseñanza del inglés la clasificación de las cuatro dimensiones de la competencia comunicativa, que tiene como mayor contribución, “el balance entre la forma y la fluidez para la producción oral”. (Hedge, 1993: 8).

Según destacan autores como D. Nunan (2004), J. Willis y D. Willis (2006), a pesar de sus ventajas, el enfoque comunicativo clásico, tiene una limitada función

en la actualidad, pues ofrece una ilusión de producción libre cuando en realidad el estudiante, en la mayoría de los casos solo llega a la práctica; por tanto, no se logra una producción oral de forma natural, lo que impide que se pueda generar una necesidad auténtica de comunicación.

Como complemento y respuesta a las deficiencias encontradas en el enfoque comunicativo clásico, surge un nuevo enfoque que tiene como iniciador a N. S. Prabhu en los años 90 del pasado siglo, denominado enfoque por tareas, cuya premisa fundamental es el fortalecimiento pleno de prácticas, como la negociación de significados mediante una producción realmente libre. (Richards y Rogers ,2004: 48).

Este enfoque ha sido trabajado por autores entre los que se encuentran: Breen (1985); Candlin (1987); Ellis (1989); Rost (1995); Long y Robinson (1998); Richards y Rogers (2003); Willis (2006); Estaire (2007); Zhang (2009); Williams (2010); Agudelo (2011); Skehan (2014) y Pérez (2016).

A pesar de sus ventajas el enfoque por tareas aún evidencia limitaciones en el tratamiento balanceado de la fluidez y la forma, por el exceso de énfasis en la primera, según opinión de P. Skehan (2014).

De acuerdo con la opinión del autor de esta tesis estos autores priorizan el fortalecimiento de la producción oral, desde el enfoque comunicativo, el cual, como se planteó antes, tiene sus raíces en el cognitivismo. Este enfoque presenta limitaciones en el tratamiento del diagnóstico y evaluación en el curso de todo el proceso para la determinación de las diferencias individuales, potencialidades y necesidades del estudiante.

Como parte de las indagaciones investigativas del autor, se realizaron intercambios con profesores principales y profesores experimentados en la superación profesional de este idioma, fundamentalmente, en la educación posgraduada; se realizaron en el marco de reuniones nacionales, talleres y congresos del área del conocimiento y el trabajo metodológico de los departamentos docentes de todas las universidades del país, adscriptas al Ministerio de Salud Pública, donde se pudo constatar la necesidad de encontrar variantes que respondan a los aspectos tanto lingüísticos como instrumentales, así como a la necesidad del carácter multifactorial del proceso.

Ante las evidencias descritas, se estructuró un proceso de exploración para determinar el estado en que se encontraba la producción oral en los profesionales

de la Salud que asistieron al posgrado en la Universidad de Ciencias Médicas de Sancti Spíritus, en el curso escolar 2012-2013. Para ello se realizó un estudio donde se pudo constatar que estos profesionales poseen un nivel elemental en el desarrollo de la producción oral en general, y posibilidades limitadas para comunicarse en el idioma inglés.

De igual forma, al realizar actividades de producción oral como comentar u opinar acerca de un contenido en diferentes situaciones propias de su realidad, presentaron dificultades fuera del contexto del aula, con el vocabulario y una agudeza gramatical limitadas, carencias que influyen en el trabajo con la comprensión y la inteligibilidad del mensaje, así como, al enfrentar los aspectos suprasegmentales de la pronunciación.

Esos elementos llevan al desarrollo de una producción oral a nivel elemental, ya que se evidencia un mayor énfasis en el tratamiento que se le ofrece al sistema lingüístico del inglés, que a la relación de este con los aspectos funcionales de la comunicación.

Las deficiencias en la práctica educativa relacionadas anteriormente, llevan a una limitada exposición al idioma de forma natural que obstaculizan las posibilidades de los profesionales de la Salud, desde un diagnóstico inicial y continuo como proceso en su contexto, que propicie una comunicación auténtica, basada en la interacción, pues no se cuenta con la preparación necesaria, ni libro de texto para el posgrado, o sea, un referente teórico y metodológico para la estimulación en esta enseñanza.

El estudio de la bibliografía científica relacionada con la enseñanza del Inglés como lengua extranjera y específicamente en lo referido a la didáctica para el posgrado en el área médica, permitió constatar que existe abundante material teórico, pero que no aparece suficientemente desarrollada una metodología para su tratamiento en un contexto con fines profesionales, por lo que en su implementación práctica no se ha podido lograr el fortalecimiento de la producción oral que requiere el profesional de la Salud. De tal realidad, se deriva una contradicción entre las necesidades de la práctica pedagógica y la teoría didáctica disponible hasta el presente.

Los argumentos antes declarados conducen a plantear el siguiente **problema científico**: ¿Cómo contribuir al fortalecimiento de la producción oral, en el idioma

inglés, de los profesionales de la Salud que asisten a cursos de posgrado en la Universidad de Ciencias Médicas?

El problema declarado se expresa en el **objeto de estudio**: el proceso de superación de los profesionales de la Salud en el idioma inglés, para actuar sobre **un campo de acción** comprendido como la superación de los profesionales de la Salud para la producción oral en idioma inglés.

Se identifica entonces como **objetivo general** del presente estudio: Proponer una metodología basada en el enfoque por tareas para el fortalecimiento de la producción oral en el idioma inglés, de los profesionales de la Salud que asisten a cursos de posgrado en la Universidad de Ciencias Médicas.

En el proceso investigativo resultaron de valor las siguientes **preguntas científicas**:

1. ¿Cuáles son los referentes teóricos y metodológicos que sustentan el proceso de superación profesional para la producción oral del idioma inglés, en el posgrado de los profesionales de la Salud?
2. ¿Cuál es la situación que presentan en la producción oral del idioma inglés los profesionales de la Salud que asisten al posgrado en la Universidad de Ciencias Médicas?
3. ¿Qué metodología basada en el enfoque por tareas puede fortalecer la producción oral del idioma inglés en los profesionales de la Salud que asisten a cursos de posgrado?
4. ¿Qué resultados se obtienen con la implementación de la metodología propuesta para el fortalecimiento de la producción oral del idioma inglés, basada en el enfoque por tareas en el posgrado de los profesionales de la Salud en la Universidad de Ciencias Médicas?

Para dar respuesta a estas preguntas el autor de la tesis se trazó las siguientes **tareas científicas de la investigación**:

1. Determinación de los referentes teóricos y metodológicos que sustentan el proceso de superación profesional, para la producción oral del idioma inglés en el posgrado de los profesionales de la Salud.
2. Diagnóstico de la producción oral en el idioma inglés de los profesionales de la Salud que asisten al posgrado en la Universidad de Ciencias Médicas.
3. Diseño de una metodología basada en el enfoque por tareas para el fortalecimiento de la producción oral del idioma inglés, en el posgrado de los

profesionales de la Salud en la Universidad de Ciencias Médicas.

4. Valoración de la metodología basada en el enfoque por tareas para el fortalecimiento de la producción oral del idioma inglés, mediante su implementación en el posgrado de los profesionales de la Salud en la Universidad de Ciencias Médicas.

En el estudio, se asume el método **dialéctico-materialista** que implica el análisis del fenómeno en todas sus relaciones y manifestaciones, en la observación sistemática del proceso de desarrollo, del cambio de la cantidad en calidad y el enfoque histórico de su estudio y de los métodos investigativos. Durante el proceso se utilizaron métodos particulares de investigación, donde se trabajó en la articulación y complementación de métodos y técnicas, al interrelacionar lo cualitativo y lo cuantitativo en un proceso único, para alcanzar una comprensión de los fenómenos y hechos, de acuerdo con sus contextos de actuación.

Dentro del sistema de métodos empleados se declaran:

#### **Del nivel teórico**

**Análisis histórico-lógico:** Se utilizó con el fin de estudiar la evolución del proceso de superación de los profesionales de la Salud, para la producción oral del idioma inglés en el posgrado y diseñar un resultado científico lógico que permitiera fortalecer dicho proceso.

**Analítico-sintético:** Se empleó para analizar las informaciones teóricas y la situación actual del problema a partir de los datos recogidos en el diagnóstico para la elaboración de la metodología, las conclusiones y recomendaciones de todo el proceso.

**Ascensión de lo abstracto a lo concreto:** Se llevó a cabo en todo el proceso un estudio de la situación problemática, obtenida de la práctica y la experiencia diaria del aula. De ahí, se pasó del análisis y de la síntesis, a realizar abstracciones del problema identificado sobre la producción oral, que permitió extraer conclusiones de la esencia del mismo, para posteriormente regresar a lo concreto pensado y dar solución a dicho problema, con la metodología que se propone.

**Inductivo-deductivo:** Propició enfocar el proceso investigativo de lo particular a lo general, así como la determinación de inferencias y generalizaciones que posibilitaron la proyección de la metodología y contribución a la teoría.

**Enfoque de sistema:** Proporcionó la orientación general para el estudio del objeto y la metodología sobre la producción oral que se propone, en las que se articulan

los diferentes elementos que la conforman y para garantizar el carácter sistémico de todo el proceso investigativo en su totalidad.

**Métodos del nivel empírico:**

El análisis documental: Se utilizó para constatar cómo se trataba la producción oral del idioma inglés en el posgrado de los profesionales de la Salud en la Universidad de Ciencias Médicas. Se efectuó un ordenamiento y reconstrucción relacionado con la metodología empleada para la impartición de la producción oral en el posgrado, hasta la fecha de inicio de esta investigación, así como un análisis reflexivo.

Mediante este método se analizaron los programas de idioma Inglés impartidos hasta el momento en el posgrado, la Resolución 132/2004, Reglamento Educación de Posgrado, que tiene como objetivo fundamental elevar la preparación política, científica, pedagógica e ideológica de los profesionales de la Salud y como objetivo específico el fortalecimiento de la comunicación en el idioma inglés, para el desarrollo de la profesión y la actividad científica, así como los materiales de apoyo a la docencia relacionados con la producción oral.

La observación participante: para determinar potencialidades y carencias de los profesionales de la Salud, relacionadas con la producción oral, a través del registro de experiencia. También se utilizó en la valoración de la metodología propuesta basada en el enfoque por tareas.

La observación a clases: se realizó a los profesores que impartían docencia en el posgrado.

La evaluación oral basada en una tarea: se realizó al comienzo del curso (2012-2013) para determinar el estado en que se encontraban los profesionales de la Salud que asisten al posgrado, en cuanto al nivel de desarrollo de la producción oral en el idioma inglés.

El grupo de discusión: se realizó de forma grupal en dos sesiones a los profesores de idioma inglés que formaron parte del colectivo que imparte o han impartido clases en el posgrado; la primera parte relacionada con la producción oral y la metodología que empleaban en el aula, y la segunda, basada en el enfoque por tareas.

La entrevista individual no estructurada a: estudiantes profesionales que habían tomado el curso en el año escolar 2012-2013.

La entrevista individual no estructurada: a la coordinadora del diplomado Inglés

para profesionales de la Universidad de Ciencias Médicas de Sancti Spíritus, y al jefe del Departamento de posgrado de la institución, sobre el uso del enfoque comunicativo clásico y la implementación de la metodología.

Entrevista en profundidad: esta se realizó mediante un taller con los profesores del Departamento de Idioma inglés de la Universidad de Ciencias Médicas de Sancti Spíritus.

La evaluación final basada en una tarea: para valorar resultados del curso e implementación de la metodología.

Entrevista individual no estructurada: a profesionales de la Salud que cumplieron misión en un país de habla inglesa después de participar en el curso.

Entrevista individual no estructurada: a una especialista en el enfoque por tareas, sobre la metodología implementada.

La entrevista individual no estructurada: A Doctores en Ciencias y especialistas en el proceso de enseñanza-aprendizaje del idioma inglés como lengua extranjera en la educación superior.

La triangulación metodológica: para arribar a regularidades, después de integrar y contrastar todos los datos disponibles, tras la utilización de diversos métodos y técnicas de recogida de información.

El registro de experiencias: se utilizó con el objetivo de describir y valorar las experiencias vividas a través de la implementación de la metodología basada en el enfoque por tareas para el fortalecimiento de la producción oral del idioma inglés, en el posgrado de los profesionales de la Salud, realizado en la Universidad de Ciencias Médicas de Sancti Spíritus, a partir de la recogida e interpretación de las vivencias de los participantes y de los factores que intervinieron en dicho proceso.

El estudio se realizó durante el curso 2012-2013 en la Universidad de Ciencias Médicas de Sancti Spíritus.

**La población** estuvo conformada por los profesionales de la Salud (64) que asisten a los cursos de posgrado en la Universidad de Ciencias Médicas de Sancti Spíritus. De manera complementaria se contaron con los criterios de los profesores del Departamento de idioma Inglés con experiencia en el posgrado, el Metodólogo de posgrado, así como la coordinadora del diplomado de Inglés para profesionales y otros especialistas en el proceso de enseñanza-aprendizaje del idioma Inglés en la Educación Superior.

Muestreo intencional homogéneo: a profesionales de la Salud del posgrado que

integraban el grupo uno (21) que asisten al curso de idioma Inglés.

Criterios de selección: el grupo lo integran los profesionales de la Salud que no han cumplido misión en un país de habla inglesa y asisten al posgrado.

**La novedad científica** se concreta en la metodología propuesta, que tiene como peculiaridad fundamental el uso del enfoque por tareas, a partir de exigencias didácticas, características y procederes para el fortalecimiento de la producción oral del idioma inglés, en el posgrado de los profesionales de la Salud, para su futuro desempeño.

**La contribución teórica** está dada a partir de características, exigencias didácticas y procederes que distinguen la metodología y la hacen funcional, para el tratamiento de la producción oral con fines profesionales, basada en el enfoque por tareas. Este resultado se sustenta en el enfoque histórico-cultural, guiado por los métodos de trabajo independiente y elaboración conjunta, a través de la comprensión, interacción y producción, que de forma articulada establece un balance en la relación forma-significado-uso en el proceso comunicativo y lleva al fortalecimiento de la producción oral del idioma inglés y al enriquecimiento de la teoría didáctica, en el posgrado de los profesionales de la Salud en la Universidad de Ciencias Médicas, al tener en cuenta sus necesidades, el contexto y expectativa social.

**La contribución práctica** se centra en la metodología propuesta con el uso del enfoque por tareas, que se hace funcional con el empleo de un manual del cual forma parte un curso de posgrado dirigido a la producción oral en profesionales de la Salud, con las orientaciones metodológicas para los diferentes temas.

La tesis se estructura en: introducción, tres capítulos, conclusiones, recomendaciones, bibliografía y anexos. El primer capítulo está compuesto por un marco teórico referencial, sobre el proceso de superación de los profesionales de la Salud para la producción oral en idioma inglés.

En el segundo capítulo, se presenta el diagnóstico sobre la situación existente en la producción oral en los profesionales de la Salud, mientras en el tercero, se describe la propuesta de una metodología basada en el enfoque por tareas que contiene una fundamentación, el aparato cognitivo e instrumental, dividido este último en etapas, y pasos secuenciales, además los resultados obtenidos con la aplicación de la propuesta mediante un registro de experiencias. Las conclusiones, recomendaciones, bibliografía y los anexos.

# *CAPÍTULO I*



## **CAPÍTULO I. EL PROCESO DE SUPERACIÓN DE LOS PROFESIONALES DE LA SALUD DIRIGIDO A LA PRODUCCIÓN ORAL EN IDIOMA INGLÉS**

En este capítulo se profundiza en el proceso de superación de los profesionales de la Salud en Cuba, en el se evidencia la evolución teórica e histórica que ha tenido esta enseñanza, los enfoques tradicionales que transcurrieron hasta la década del sesenta y los más actuales, con énfasis en la producción oral en idioma inglés, a partir del enfoque comunicativo y el uso del enfoque por tareas.

### **1.1 El proceso de superación de los profesionales de la Salud**

Uno de los desafíos que se plantean para la educación superior lo constituye la calidad de la formación y la superación de los recursos humanos, vinculado a los cambios políticos, económicos y sociales que se generan.

El desarrollo social de la ciencia, la técnica, la práctica y la investigación, han obligado a aplicar no solo en el discurso, sino también en la práctica de forma efectiva, los conceptos de eficiencia, calidad y exigencia en los procesos educativos que realizan las universidades, cada vez más comprometidas y en interacción con la sociedad. De ahí que no se debe pensar en calidad de la educación, como un fin en sí, disociado de la inserción concreta de la institución universitaria en un determinado contexto social.

El Reglamento Educación de Posgrado, avalado por las Resolución No. 132/2004, plantea que: “La educación de posgrado es una de las principales direcciones de trabajo de la educación superior en Cuba y el nivel más alto del sistema de Educación Superior, dirigido a promover la educación permanente de los graduados, así como a elevar la preparación política, científica, pedagógica e ideológica de los profesionales de la salud”. (2004: 2)

En la educación de posgrado concurren uno o más procesos formativos de investigación, innovación, creación artística y otros, articulados armónicamente.

La superación profesional, posibilita la superación constante del graduado universitario, ya sea con la finalidad de actualizar los conocimientos, perfeccionar el desempeño laboral y enriquecer el acervo cultural, (MES, 1996) Ministerio de Educación Superior.

De acuerdo con lo planteado por Jesús Escudero (1998: 23), la superación profesional desde la perspectiva de la formación permanente, se caracteriza por:

- Implicar procesos de aprendizaje diversos desde el análisis y la reflexión sobre la propia práctica, hasta el acceso significativo y el aprendizaje de nuevos contenidos y habilidades, a partir del conocimiento pedagógico disponible y valioso. Entre ellos se encuentran: intercambios de experiencias, colaboración, participación en contextos sociales más amplios.
- La relación interactiva con factores personales: necesidades personales, biografías docentes, estadios de la carrera.
- El carácter negociado y contextual, que implica la atención de la cultura de los propios centros, dinámicas institucionales, culturas profesionales, estructuras que afectan al puesto de trabajo y el tiempo.
- La formación asentada en un conjunto de contenidos formativos y centrados en la enseñanza-aprendizaje, otros de carácter organizativo, profesional y personal en y desde los contextos de su propia práctica, intereses y experiencias.
- Estrategias de formación suficientemente diversificadas atendiendo a los contenidos, contextos y tiempo en que ocurran, procesos en que se pretenda movilizar los sujetos implicados, desde una perspectiva más integradora en función de unas u otras configuraciones, resultantes de la combinación de los distintos elementos, entre ellos: cursos cortos, talleres, grupos de trabajo, aprendizaje entre iguales compartiendo observaciones y valoraciones de las respectivas prácticas, colaboración en grupos de renovación pedagógica e investigación, auto-aprendizaje.

En las características anteriores el autor destaca la combinación de factores importantes con énfasis en el contexto y escenarios que intervienen en el desarrollo de la superación profesional. Estos elementos constituyen aspectos relevantes para el autor de esta investigación, por cuanto propician una posición activa del estudiante, lo que contribuye a un aprendizaje significativo y con un carácter desarrollador.

Consecuentemente con lo apuntado, y en opinión de Escotet (1998), la gran transformación profesional a que se aspira, exige mayor nivel interdisciplinario, una revitalización de las materias relacionadas con las esferas éticas y estéticas; al respecto expresó: “el profesional del futuro estará atrapado de por vida en la

educación y la educación y el trabajo irán de la mano” (1998: 21).

Este autor considera que el reto consiste en el logro de la relación estable, entre la educación superior y la sociedad.

En la educación de posgrado, el proceso de enseñanza ha sido objeto de reflexión crítica e innovación por variados autores, los cuales destacan su diferencia con el proceso que se desarrolla en el pregrado. Según Carlos Manuel Álvarez de Zayas (1999), la diferencia radica en que los estudiantes de posgrado son profesionales y que el componente laboral-investigativo desempeña un papel más significativo que en el nivel educativo anterior.

La superación profesional tiene sus propias características, que son determinadas y resumidas por Berges (2003: 85).

- Dar respuesta a las necesidades del mejoramiento profesional y humano del personal.
- Fomentar el empleo más racional y eficiente del personal altamente calificado de los diferentes subsistemas.
- Aunar los esfuerzos de las instituciones docentes, otros centros de producción, investigación, de servicios, que puedan contribuir a la superación del personal.
- Tener un carácter proyectivo y responder a objetivos concretos determinados por las necesidades y perspectivas de desarrollo mediante acciones enmarcadas en un intervalo de tiempo definido.
- Propiciar la participación periódica de los profesionales en estudios que eleven su calificación.

El autor de esta tesis concuerda con la opinión del referido investigador en relación con las cualidades que debe poseer la superación profesional, las cuales son las que garantizan el perfeccionamiento continuo del profesional egresado.

Al respecto Guillermo Bernaza Rodríguez, y otros (2010) plantean que se trata de la comprensión del carácter de multiproceso de la educación de posgrado, a partir de que se determina el proceso de enseñanza-aprendizaje, con el fin de que el estudiante se apropie de la cultura necesaria para emprenderla con alto grado de autonomía y creatividad.

El proceso de superación profesional es definido por G. Bernaza Rodríguez y

otros (2010), como un elemento formativo y de desarrollo en un contexto histórico-cultural concreto. Tiene como objeto el aprendizaje, en una concepción donde todos aprenden y enseñan.

Es un proceso sistemático, de construcción y reconstrucción social del conocimiento, transformador no solo del objeto de su aprendizaje y su entorno, sino del propio profesional y de los que en él participan, se sustenta en una concepción, en la que se considera que es posible aprender y desarrollarse a lo largo de la vida, con el fin de alcanzar una cultura integral general.

La definición anterior, asumida por el autor de esta investigación, enfatiza en el principio estudio-trabajo, principalmente en este último aspecto, como la actividad rectora de la formación profesional que se desempeña desde su puesto de trabajo, lo que conduce a la renovación y al redimensionamiento del conocimiento.

En este proceso la vivencia y la experiencia ocupan un lugar importante en los múltiples intercambios que en él se producen, así como también la lógica y el diseño de los contenidos de enseñanza.

De acuerdo con G. Bernaza Rodríguez (2010), los cambios antes mencionados requieren del referencial teórico del enfoque histórico-cultural de L. S. Vygotsky (1896-1934) y sus seguidores; como el más pertinente, que contribuye a la comprensión pedagógica en conformidad de sus principales categorías a través de las cuales se fundamenta la determinación de las necesidades de los profesionales, se caracteriza la persona culta, el aprendizaje a lo largo de la vida, la visión del ser humano y la experiencia personal.

En la determinación de las necesidades de superación según este enfoque, y en opinión del autor de esta investigación, se enseña al profesional a realizar las búsquedas de información, al tener en cuenta las tecnologías de la información y la comunicación, cómo pensar y convertir la información en conocimientos científicos, que permitan emprender procesos de alto grado de autonomía, que lo preparen para la innovación.

La persona culta debe ser entendida como hacedora, que devuelve a la cultura, de manera potenciada, lo que tomó de esta para desarrollarse y contribuir al desarrollo de los demás. Es investigadora, pues posee principios, conceptos y estrategias, experiencias y vivencias, imbricados en el proceso de pensamiento.

El aprendizaje a lo largo de la vida, considera a la persona como una integridad dinámica, bio-psico-social; tiene en cuenta como punto de partida, el aprendizaje en dependencia de su situación social de desarrollo.

La visión integral del ser humano que mantiene como aspiración el logro de su desarrollo, abarca la integridad del hombre, sus valores, conocimientos y acciones, la inserción de este en la cultura mediante la actividad transformadora y en cooperación constructiva con los demás hombres. Dispone, como construcción teórica, de un aparato conceptual con posibilidades operacionales para la acción transformadora práctica y de investigación.

La superación de los profesionales de la Salud en Cuba, tiene como objetivo la formación permanente y la actualización sistemática de los graduados universitarios, el desempeño de sus actividades profesionales y académicas, así como el enriquecimiento de su acervo cultural.

El reto que enfrenta la Universidad Médica, como institución social, hoy, es la búsqueda de la creatividad y la flexibilidad curricular, junto con su avance en la producción intelectual y científica de aplicación, tanto en la creación de conocimientos como en la producción y los servicios. Es decir, una universidad que establezca relaciones con todos los sectores de la sociedad y con diferentes contextos socioculturales, locales, regionales e internacionales.

En los últimos tiempos se destaca insistentemente el papel de la información y los conocimientos, como elementos claves de la economía y en general de la vida social. El poder y las opciones de desarrollo de cada territorio, están determinados en gran medida por la capacidad de producir, transferir, utilizar información y, sobre todo, el conocimiento; por lo que la educación y dentro de ella el posgrado, ha sido reconocido como un elemento estratégico.

En Cuba, la acreditación de las instituciones, la evaluación de la competencia y el desempeño profesional, los procesos de superación posgraduada y el establecimiento del sistema de créditos académicos en el posgrado, constituyen los pilares fundamentales que sustentan el desarrollo de la calidad de los recursos humanos, según el plan de acción incluido en el Reglamento de Educación de Posgrado en la Resolución N° 132 /2004.

En la Resolución N° 132/2004, se plantea que la educación de posgrado se

estructura en superación profesional y formación académica. En su Artículo 9, se expresa que:

“La superación profesional tiene como objetivo la formación permanente y la actualización sistemática de los graduados universitarios, el perfeccionamiento del desempeño de sus actividades profesionales y académicas, así como el enriquecimiento de su acervo cultural”. (MES, 2004: 3).

Esta se convierte en componente clave de los sistemas de Salud para poder asegurar la calidad y la pertinencia de sus acciones y constituye la herramienta insustituible para mantener y superar el nivel de desarrollo alcanzado en los recursos humanos de que dispone el país.

De igual forma, utiliza para la organización de la enseñanza-aprendizaje las siguientes figuras del posgrado: diplomado, curso, entrenamiento, taller, seminario, conferencia especializada, la auto preparación y el debate científico, para elevar la preparación política, científica, pedagógica e ideológica de los profesionales de la salud (MES, 2004: 5).

El curso, posibilita la formación básica y especializada de los graduados universitarios, comprende la organización de un conjunto de contenidos que aborden resultados de investigación relevantes o asuntos trascendentes de actualización, con el propósito de complementar o actualizar los conocimientos de los profesionales que lo reciban. Forma que, en opinión del autor, constituye una vía, para elevar su preparación.

Las figuras del posgrado utilizadas en la superación profesional pueden ser dictaminadas por el Centro de Enseñanza Superior (CES), acreditado para la enseñanza de posgrado y la firma de sus rectores, decanos o directores.

El diseño de las diferentes figuras de la superación profesional debe cumplir con requisitos metodológicos, para garantizar la conducción de la alternativa educativa, a la vez que exprese el grado de preparación del claustro de profesores.

Cada figura de la superación profesional ajustará los aspectos del diseño atendiendo a sus tipos. En tal sentido, aquellas figuras cuyo objetivo esté dirigido al desarrollo de habilidades prácticas, estas juegan el papel rector y en función de ellas se declaran todos los demás aspectos, como es el caso de los

entrenamientos y los talleres.

De igual manera, el sistema de créditos académicos posibilita plasmar y organizar mejor las posibilidades, en la búsqueda de la mayor excelencia posible en la calidad de la superación profesional, a la vez que motiva y estimula dicha superación permanente en los recursos humanos en Salud. (Sales, 2004).

Se añade como elemento clave de esta superación, la formación general y especializada en el idioma inglés, que favorece el ejercicio de la profesión asistencial y docente en países de habla inglesa, y constituye un objetivo, tanto educativo, como instructivo, dentro del modelo del profesional de la Salud graduado en las Ciencias Médicas.

El contexto que incide sobre la universidad médica, y sobre la sociedad en general, apunta a una globalización que sobrepasa el marco económico e incluye la educación, la política, la cultura, la tecnología y la información. La universidad en su empeño de insertarse internacionalmente con un nivel de excelencia y competitividad, tiene que formar los profesionales bien preparados científicamente, con altos valores humanos (humanismo, solidaridad, abnegación, sacrificio, incondicionalidad, patriotismo). (Caballero, 2000).

La superación profesional del idioma inglés en Cuba para los profesionales médicos comienza en 1975 y esta labor se encomendó a la profesora Marjorie Moore Ruholdg, quien diseñó los primeros materiales para estos cursos y los hacía llegar en hojas mimeografiadas a las provincias. Posteriormente, estos materiales se compilaron y se editaron en dos volúmenes: *Uso del inglés I* y *Uso del inglés II*, que iban acompañados por un libro de instrucciones para el profesor. (Bueno, 2001).

Desde los primeros años de la década del 90, se implementaron cursos especializados dirigidos a médicos y demás personal de la Salud. Para ello se impartieron cursos que, por lo general, tenían un semestre de duración.

Esto funcionó en un primer momento, pero en la medida en que crecían las necesidades de médicos y se hacía necesaria su presencia en países de habla inglesa y en especial en Sudáfrica, los textos se hacían insuficientes y era inminente la capacitación de los profesores, para enfrentar la implementación de un Inglés con Fines Específicos (IFE), en el cuarto nivel de enseñanza y con

mayores niveles de exigencia que los que hasta el momento se habían perseguido.

Todo ello exigía la preparación del personal médico, en especial en el idioma inglés, debido a los requisitos precisos para laborar en ese país; una de las cláusulas del contrato establecía que el personal médico cubano debía someterse a un examen oral realizado por médicos sudafricanos, en el cual se medían tanto los conocimientos del idioma como los de su competencia médica.

Ante esta situación, desde 1995 se procedió a diseñar y organizar cursos, y planes para resolver la situación en cada territorio a falta de una orientación programática a nivel central. A estos cursos asistía una representación de un profesor por cada centro, en calidad de facilitador.

Las condiciones económicas imposibilitaron la celebración de este tipo de cursos en otras provincias del país, aunque en el año 1996, se impartió en la ciudad de Holguín y en 1999, se pudo lograr que al menos un médico por cada centro asistiera, en calidad de participante, en la ciudad de La Habana.

Estos cursos resultaron pertinentes, por el contenido metodológico que ofreció para todos los profesores, con énfasis en los que imparten el Inglés con Fines Específicos (IFE) tanto en pregrado como en posgrado; además se diseñó el diplomado Inglés para profesionales, que ha sido impartido desde el curso 1999-2000 de forma continua, hasta la actualidad.

La asistencia y la permanencia en el diplomado, la opción por una superación idiomática general y específica, que responda a los intereses profesionales de los cursistas; la competencia profesional y el prestigio de quienes imparten el curso, posibilitaron que todas las ediciones impartidas fueran acreditadas hasta la fecha, en que se han graduado doscientos cuarenta y dos cursistas en un total de doce ediciones. Este diplomado está compuesto por seis módulos:

- Está basado en la impartición del inglés general. Módulo Uno (Inglés básico)
- English Pronunciation. Módulo dos (Pronunciación en el inglés), relacionado con aspectos vinculados con la fonética del idioma inglés,
- Research Methodology. Módulo tres (Metodología de la investigación). Este se basa fundamentalmente en la metodología para la investigación, elaboración de la tesina.

- English for Scientific Purposes. Módulo cuatro (El inglés con propósitos científicos). En este módulo se hace énfasis en la elaboración de los diferentes materiales científicos.
- English for Clinicians. Módulo cinco (Inglés para médicos). Se basa en la impartición del inglés con fines específicos (médicos).
- English for Medical Teaching. Módulo seis (El inglés en la enseñanza médica). Se relaciona con la metodología para la impartición de actividades docentes.

La evaluación por módulos, consta de un examen final que se lleva a cabo mediante la presentación oral y entrega de una tesina, la que permite detectar aquellas dificultades que aún poseen los cursistas para su desempeño oral y escrito en el idioma, pues todo demuestra que la metodología utilizada, hasta el momento, con la impartición del enfoque comunicativo clásico posee carencias para el fortalecimiento de la producción oral del idioma inglés, en los profesionales graduados en la Universidad Médica de Sancti Spíritus.

## **1.2 El enfoque comunicativo por tareas y la producción oral en el proceso de superación en idioma inglés, de los profesionales de la salud**

Para que la universidad sea un medio facilitador de la comunicación, y para que pueda contribuir realmente a la competencia comunicativa, es necesario que, desde la superación profesional, se desarrolle en los profesionales de la Salud una actitud diferente ante el idioma, caracterizada por la conciencia de para qué le sirve y cómo hacer un uso eficiente de él, en cualquier situación comunicativa en la que se encuentre.

Desde los inicios de la enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras, ha existido una gran preocupación por parte de los profesores de cómo enseñar esta lengua. De aquí se deriva la aparición de los diversos enfoques de enseñanza, los que también se emplean en el posgrado y están relacionados con los cambios sociopolíticos surgidos desde la época grecolatina, hasta la actualidad.

A partir de 1880, ocurrió un movimiento de reforma en la enseñanza de lenguas extranjeras, aparecieron diversas variantes de las ya existentes, cada una de ellas centrada en una u otra habilidad lingüística, o en un elemento de esta, lo que llevó, en ocasiones, al fracaso del aprendizaje.

La tendencia fue a utilizar lo nuevo y olvidar el valor didáctico del anterior

enfoque. Según Borden (1973); Finocchiaro (1987); Stern (1989); Antich (1989); Irizar (1996) y Celce-Murcia (2003); existen variados enfoques como el de gramática y traducción, el directo, el natural, el fonético, el de lectura, el audio oral, el audiovisual, el práctico consciente, el cognitivo, el afectivo-humanista y de comprensión auditiva; con bastante coincidencia en sus clasificaciones, que solo hacían énfasis en la habilidad oral, el enfoque de gramática y traducción caracterizado por el aprendizaje de las reglas gramaticales.

(Brown, 1994: 10) define el enfoque como “las posiciones teóricas relacionadas con la naturaleza del idioma y la naturaleza de su enseñanza, así como la aplicabilidad de ambos a contextos pedagógicos”. Por su parte, el método lo define como “un conjunto de especificaciones generalizado para el logro de un objetivo lingüístico determinado”.

Según el *Diccionario de la Real Academia Española*, proceder en este caso, se entiende como modo o forma de actuar, comportamiento.

Procedere: Del latín que significa ir hacia adelante.

Prefijo pro: Sinónimo de adelante

Verbo *cedere*: Que es equivalente a caminar o ir.

Se parte de la concepción de determinación del rol y los comportamientos del profesor y el estudiante para, en un segundo momento, centrarse en las necesidades lingüísticas, los objetivos, las secuencias y los materiales.

El enfoque comunicativo es calificado por Stern (1983) como la etapa del rompimiento con los enfoques de enseñanza de lenguas, el que lo nombra “enseñanza comunicativa de la lengua”. De igual forma lo hacen Celce-Murcia (2003); Oxford (2003); Savignon (2003), entre otros.

El enfoque comunicativo tiene amplia divulgación y aplicación en la enseñanza de lenguas extranjeras y también de la lengua materna, este es un enfoque filosófico amplio, que tiene sus bases en la lingüística textual y en la teoría de la comunicación, la antropología, la psicología y la sociología.

La lingüística textual es definida por autores como Betancourt (1996); Matos (1999) y Roméu, (1999:10) y (2007: 167), los cuales centran el estudio de los elementos de la lengua a partir del texto como unidad de análisis y no de oraciones aisladas, y su objeto de estudio lo constituye el texto.

La autora antes mencionada, se refiere a cuatro principios relacionados con la lingüística textual que son: concepción del lenguaje como sistema de signos que participan en la comunicación, relación entre pensamiento y lenguaje, unidad de contenido y forma en el estudio de los hechos lingüísticos y el significado funcional comunicativo del discurso, constituye lo primario y no sus rasgos estructurales y gramaticales.

Parra (1992: 4) refiere que: "...la comunicación humana es una transacción de significados que se realiza por medio de los textos". El proceso de comunicación, por tanto, es una actividad bilateral con la participación de, al menos, un sujeto comunicante y otro que interpreta, y que incluye, además, el aspecto sociolingüístico. A partir de esta perspectiva, la enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras se centra en el funcionamiento del lenguaje en el que se exige al estudiante su competencia para comprender y construir textos orales y escritos de forma coherente.

El enfoque comunicativo enfatiza en la comunicación y en la integración de las cuatro habilidades de la lengua: leer, escribir, hablar y escuchar. "Una solución razonable está en apoyar un enfoque de integración donde se adicionen las actividades orales a las de escritura y lectura, y cree posibilidades interactivas que faciliten el desarrollo productivo". (Zhang, 2009: 33).

Otros autores como Nunan (1991) establecen principios que de una forma más práctica reflejan los rasgos característicos de este enfoque y son asumidos por Morrow (2003). Estos son:

1. Pone énfasis en la comunicación en la lengua extranjera.
2. Introduce textos reales en la situación de aprendizaje.
3. Ofrece oportunidades para pensar en el proceso de aprendizaje.
4. Da importancia a las experiencias personales de los alumnos como elementos que contribuyen al aprendizaje del aula.
5. Relaciona la lengua aprendida en el aula con actividades realizadas fuera de ella.

Estos principios son los que propugnan los defensores del enfoque comunicativo, para demostrar que están tan interesados en las necesidades y deseos de sus alumnos, como en la relación que existe entre la lengua que se enseña en sus

clases y la que se utiliza fuera del aula.

Sin embargo, los mismos se cumplen mediante un proceso planificado y orientado partiendo de la comprensión del material escuchado o leído y la ejecución de las correspondientes acciones y operaciones. Solo así, se podrá llegar a la competencia comunicativa, como objetivo primordial donde mediante el texto se presenten las cuatro dimensiones que la misma encierra.

El concepto competencia en el área de la enseñanza de lenguas extranjeras aparece en la década del 1960, definido como competencia lingüística de Noam Chomsky, (1965, 1980), para referirse a la manera en que las personas son capaces de adquirir una lengua extranjera.

Este autor consideraba que los individuos eran capaces de producir y comprender nuevas oraciones, así como rechazar otras que no fueran gramaticalmente correctas, a partir de su nivel de competencia lingüística.

Chomsky, conjuntamente con la competencia lingüística, introdujo el concepto de actuación, estableció como competencia el dominio de las reglas lingüísticas en el aprendizaje de un idioma y como actuación la manifestación de las reglas lingüísticas en el uso del idioma en situaciones reales.

Al mismo tiempo estableció la dicotomía entre los términos competencia y actuación al separar los procesos del nivel psicológico de los procesos del nivel social. No obstante, no tomó en cuenta la interdependencia lengua-cultura-sociedad y las necesidades comunicativas que impone el contexto social.

Los primeros acercamientos a la competencia comunicativa en la enseñanza de lenguas, fueron punto de partida para la crítica de autores como (Lyons, 1970), (Campbell y Wales, 1970), entre otros, quienes consideraron que durante el proceso de enseñanza y aprendizaje de una lengua se debía tomar como premisa fundamental su carácter social y la necesidad de contextualizar el discurso de las diferentes situaciones comunicativas.

La competencia comunicativa es definida por Hymes (1971) en contraposición a la caracterización de Chomsky (1966) del “hablante nativo ideal”, como la capacidad de dominar la situación del habla, resultante de la aplicación adecuada de subcódigos diferentes. Este autor, desde su formación en la sociología, afirma que “... una persona competente en una lengua es aquella que la emplea para

integrarse con los otros, entendiéndolos y haciéndose entender” (Hymes, 1972: 23).

Hymes (1972) tomó el aporte de Chomsky sobre competencia y actuación y lo enriqueció con los aspectos asociados al uso y a los actos comunicativos concretos, los que difieren según el contexto sociocultural donde tiene lugar la comunicación.

La tesis de Hymes fue eco de muchos estudios, relacionados con el término competencia asociado a la enseñanza de lenguas. A esta tesis, (Gumpers, 1972: 45) agregó la necesidad de comunicarse como elemento esencial a tener en cuenta, distinguiendo la competencia comunicativa como “aquello que un hablante necesita saber para comunicarse de manera eficaz en contextos culturalmente significantes.”

Mientras que Canale y Swain (1980) y Canale (1983), plantean las cuatro dimensiones de la competencia comunicativa, que han sido sistematizadas y llevadas a la enseñanza de la lengua por diferentes autores como: Parra (1990); Roméu (1999, 2007); Celce-Murcia (2003); Wilcox (2003); Hoa (2006); Villanueva (2006); Cancio (2007); El Karfa (2007); Secades (2007); Caraballosa (2008). Todos estos autores coinciden en la existencia de cuatro dimensiones que se concretan en:

1. La dimensión lingüística: es la capacidad para emplear los medios o recursos lingüísticos.
2. La dimensión sociolingüística: es la capacidad para adecuar los medios lingüísticos al contexto y a la situación.
3. La dimensión discursiva: es la capacidad para relacionar coherentemente las partes del discurso.
4. La dimensión estratégica: es la capacidad para iniciar, desarrollar y concluir la comunicación logrando la finalidad.

Según Cassany (1994), la competencia comunicativa se define como “la capacidad de usar el lenguaje apropiadamente en las diversas situaciones que se presentan cada día”.

El Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCERL) considera la competencia comunicativa como “el conjunto de componentes lingüísticos y

pragmáticos que comprenden, conocimientos, destrezas y habilidades que deben ser desarrolladas en el proceso de formación” (MCERL, 2002: 13) que se expresan mediante un grupo de dimensiones e indicadores generales.

Otros autores han incluido otras dimensiones como la sociocultural, separada de la sociolingüística (Pulido y Hernández, 2005), e igual criterio sostiene Font (2006), que incorpora las dimensiones: cognitiva, de aprendizaje, afectiva y comportamental.

Por su parte, la competencia comunicativa es definida por A. M. González, y S. Recarey (2006: 25) como: “una configuración psicológica compleja que integra en su estructura y funcionamiento formaciones motivacionales, cognitivas y recursos personológicos que se manifiestan en la actuación profesional del sujeto y que garantizan un desempeño profesional responsable y eficiente”.

El autor de la presente investigación se adscribe al criterio del primer grupo de autores, pues consideran que las adicionadas son estrategias de aprendizaje que constituyen vías para lograr la competencia comunicativa en sus cuatro dimensiones.

De igual manera es importante tener en cuenta el enfoque cognitivo, comunicativo y sociocultural propuesto por Roméu (2007: 72), que según esta autora: “(...) asume el enfoque vigotskiano (...) de la unidad de las funciones cognitiva, afectiva y comunicativa teniendo en cuenta su dependencia social en la cual la comunicación tiene lugar (...)”.

Esta fusión de los enfoques cognitivo, comunicativo y sociocultural bajo los principios de la dialéctica materialista para lograr un aprendizaje desarrollador en la enseñanza de la lengua materna. “Un aprendizaje desarrollador es aquel que garantiza en el individuo la apropiación activa y creadora de la cultura, propiciando el desarrollo de su auto-perfeccionamiento constante, de su autonomía y autodeterminación, en íntima conexión con los necesarios procesos de socialización, compromiso y responsabilidad social.” (Castellanos, *et al.* 2002: 11).

La metodología para la enseñanza de lenguas en el siglo XX, en todo el mundo y en Cuba, estuvo caracterizada por el marco de trabajo relacionado con la presentación, práctica y producción (ppp) (Byrne, 1989); (Willis, 2000),

metodología ubicada, dentro del enfoque comunicativo clásico.

Una clase normal basada en el marco de trabajo ppp, sugiere lo siguiente:

**Etapa de presentación:** El profesor comienza presentando un aspecto de la lengua, en un contexto que ayuda a esclarecer su significado. La presentación puede consistir en patrones de oraciones ofrecidas por el profesor, o diálogos cortos que ilustren aspectos de la lengua en cuestión, leídos de un libro o escuchados en una grabadora.

**Etapa de práctica:** Aquí los estudiantes repiten los aspectos más importantes y practican oraciones y diálogos, frecuentemente en coros o parejas hasta que lo puedan decir correctamente.

Las actividades incluyen ejercicios de práctica, enlazar partes u oraciones, completar oraciones o diálogos y preguntar y responder preguntas usando formas pre especificadas.

**Etapa de producción:** Se espera que los estudiantes produzcan en una situación libre, aspectos de la lengua que ya han aprendido, junto con otros aprendidos previamente. Esta situación libre puede ser un juego de roles, una actividad de simulación o aún una actividad de comunicación.

Se asumen como limitaciones de este marco de trabajo las enunciadas por Samuda y Bygate: (2008)

- En ocasiones los profesionales tratan de realizar la tarea o el juego de rol en la etapa de producción, sin haber usado del todo los aspectos de la lengua. Esto puede ser, porque el desarrollo del sistema de su lenguaje no está listo para transitar con su uso, o porque no necesitan el nuevo patrón para expresar el significado que quieren. Después de todo, usan la lengua que desean en la etapa de producción libre.
- En otros momentos los profesionales tienden al uso excesivo de los aspectos que se tratan y hacen de ello una conversación no natural, por ejemplo, ¿Qué harás mañana? Mañana iré a la casa de mi tía. Yo iré en guagua. Yo veré a mis primos. Jugaré football con ellos. (What will you do tomorrow? Tomorrow I will go to my aunt's house. I will go by buss. I will see my cousins. I will play football with them). Los estudiantes que hacen esto, están probablemente en el modo de práctica. Ellos están tratando de mostrar control de los nuevos

aspectos de la lengua y no de expresar sus propios significados. No son partícipes de una comunicación efectiva.

- El marco de trabajo ppp ofrece una idea de dominio, puesto que los estudiantes pueden frecuentemente producir las formas requeridas confidencialmente en el aula, pero desde que están fuera de esta o en próximas clases no las usan o las usan de forma incorrecta.

El marco de trabajo ppp se deriva del enfoque comportamental, que se basa en que la repetición ayuda a automatizar las respuestas y que la práctica lleva a la perfección. Esta investigación ha sido desacreditada. De acuerdo con J. Willis (2001), el aprendizaje en pocas ocasiones ocurre de forma aditiva, o sea, a través de la suma de trozos de material lingüístico, aprendidos por separado, uno detrás del otro. No se puede predecir lo que los estudiantes van a aprender en una determinada etapa.

La instrucción sí ayuda a largo plazo, pero no garantiza cuándo algo será aprendido. Una rica y variada exposición ayuda al desarrollo de la lengua, gradual y orgánicamente. Desafortunadamente el marco de trabajo ppp restringe las experiencias del estudiante en el uso de la lengua, solo se enfoca en aspectos aislados de ella, al confiar en ejercicios que estimulan la formación de hábitos y esto puede desestimular que el estudiante use su pensamiento creativo acerca de la lengua y trabajen por sí mismos.

Lo incoherente, según (Willis, 2006) es que el propósito de la (p) final, producción o producción libre no es alcanzada frecuentemente. ¿Cómo puede ser la producción libre si a los profesionales se les pide producir formas, que han sido especificadas por adelantado?

Richards y Rogers (1998: 64-65), realizan un análisis acerca de los principales enfoques para la enseñanza y el aprendizaje del idioma inglés y las agrupan en tres etapas fundamentales:

Primera etapa: Los enfoques tradicionales. (Hasta finales de 1960).

Segunda etapa: La enseñanza del inglés comunicativo clásico. (1970-1990).

Tercera etapa: La enseñanza comunicativa actual. (Finales de los 90 hasta la fecha).

A partir de esta tercera etapa surgen varias realizaciones que claramente pueden

residir dentro de la familia del enfoque comunicativo, donde se incluyen *problem-based learning*, (aprendizaje problémico); *immersion education* (enfoque de inmersión), Johnston y Swain (1997); *text-based syllabuses* (basada en el texto) Feez (1998); *content-based instruction* (instrucción basada en el contenido), Brinton (2003).

En esta etapa aparece el enfoque por tareas calificado también como un enfoque comunicativo contemporáneo. Richards (2004) lo considera como una de los enfoques actuales que surge a partir de los años 90 del pasado siglo y tiene como su precursor a N. S. Prabhu (1984) con el proyecto Bangalore.

#### **1.2.1.1 La producción oral con el uso del enfoque por tareas en los profesionales de la Salud**

El enfoque por tareas representa una realización de la misma filosofía que se asume para la enseñanza comunicativa considerada como un enfoque filosófico amplio que se basa en la teoría e investigación de la lingüística, antropología, psicología y sociología (Savignon, 1993), pero a nivel de diseño y de la metodología.

Una importante base conceptual para la enseñanza del enfoque por tareas lo constituye el aprendizaje experiencial, en el cual el crecimiento intelectual ocurre cuando el aprendiz se involucra y transforma en las secuencias de tareas (Nunan, 2004).

En este modelo los aprendices se mueven desde lo que ya conocen a lo que pueden hacer por la incorporación del nuevo conocimiento. La aplicación mejor articulada del aprendizaje experiencial en la enseñanza de idiomas es el ofrecido por Kohonen (1992).

En el caso de la enseñanza del idioma inglés el impacto de la teoría de la competencia comunicativa, no puede ser desestimado, pues son relevantes los aspectos que influyen en ella y fundamentalmente la producción oral. Uno de los mayores avances de la pedagogía relacionada con la expresión oral como resultado de esta teoría ha sido la no aceptación de un énfasis solo en el desarrollo de la competencia gramatical.

A partir del establecimiento de las cuatro dimensiones de la competencia comunicativa, un elemento muy beneficiado lo constituye la fluidez, entendida en

esta tesis como sinónimo de producción oral.

El aprendizaje basado en tareas contribuye al desarrollo de la competencia comunicativa y juega un papel importante en la formación de profesionales competentes en lo que a lenguas extranjeras se refiere, ya que prioriza la necesaria interacción entre los participantes, tiene en cuenta el uso de lo aprendido en situaciones concretas como base para lo nuevo.

En el uso del enfoque por tareas el punto de partida en el proceso de enseñanza-aprendizaje de una lengua extranjera es su carácter social, así como el conocimiento de las reglas lingüísticas en su uso social y durante la organización de los contenidos se debe tener en cuenta lo que es posible, factible y apropiado. El enfoque por tareas es un tipo de enfoque comunicativo, que realiza un marcado énfasis en la fluidez que cuenta entre sus sustentos teóricos con los trabajos realizados por diferentes autores:

- Hatch (1978) que enfatiza sobre la teoría de la negociación de significado, señaló que solo se aprende a conversar en una lengua extranjera, teniendo conversaciones y no aprendiendo estructuras gramaticales; puntualiza que la interacción debe venir primero y que de ello vendría el desarrollo del conocimiento gramatical.
- Krashen (1982) habla de la adquisición del aprendizaje y la hipótesis sobre la entrada de información.
- Swain (1985) propuso la salida de información, que constituye una hipótesis paralela a la teoría de la negociación de significado.
- Bruner (1996: 89) en su teoría del aprendizaje significativo expresa: “Es solamente después que se ha completado el ciclo de tareas que la atención de los alumnos se dirige a las formas específicas del lenguaje”.
- Long y Robinson (1998) incorporaron un modelo de adquisición del aprendizaje, conocido como “ajuste conversacional”, el que también fue denominado como negociación de significado, para este se establecen cuatro etapas, identificadas como: comienzo, señal, respuesta y continuidad.

El aprendizaje basado en tareas tiene un enfoque holístico, pues los alumnos transitan por una tarea comunicativa usando el lenguaje que han adquirido en clases anteriores u otras fuentes.

La tarea ha sido definida por múltiples estudiosos del enfoque por tareas entre los que se encuentran a Long (1985); Breen (1987); Candlin (1987); Nunan (1989) citado en Estaire (2007); Willis (1996); Skehan (1998); Fernández (2001); el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (2002); Nunan (2002, 2004); Kim (2004).

M. H. Long (1985: 75) considera que “las tareas como unidad lingüística en la vida real se definen como aquellas actividades para las cuales utilizamos la lengua en nuestra vida cotidiana”.

Breen (1987); Candlin (1987) y Nunan (1989) citados en Estaire (2007), plantean que las tareas son el punto de partida para la organización de la programación de una unidad didáctica, de un curso completo. Una programación por tareas tiene como primer elemento una lista de tareas que deben llevarse a cabo, y son estas tareas las que determinan los contenidos lingüísticos y demás elementos de la programación.

Según Willis (1996), es una actividad orientada hacia un objetivo con un resultado específico, en la que el énfasis está en el intercambio de significados y no en producir una forma específica del lenguaje.

Por su parte Fernández (2001: 15) la define a partir del significado de la tarea en una unidad didáctica como: “una actividad concreta, que se prevé realizar en clase o desde la clase y que se convierte en el eje de la programación didáctica de una unidad. A partir de esa tarea elegida, se programan los objetivos, los contenidos, las actividades, las situaciones y la evaluación” (...) “en la que el logro de la tarea final orienta los pasos (...) y la valoración de si se ha llevado a cabo la tarea y con qué grado de éxito (...)”. (Ibídem: 105).

Nunan (2002: 6) la concibe como “una actividad o acción que se lleva a cabo como resultado de procesar o entender la lengua”.

El Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (2002: 9) la considera como “(...) cualquier acción intencionada que un individuo considera necesaria para conseguir un resultado concreto en cuanto a la resolución de un problema, el cumplimiento de una obligación o la consecución de un objetivo”.

De acuerdo con Kim (2004) el propósito fundamental es insertar la realización del lenguaje en un contexto significativo que implique su uso de manera relevante y

auténtica.

Más tarde, Nunan (2004: 17) la redefine como “(...) Un trabajo de aula que involucre a los estudiantes en la comprensión, manipulación, producción o interacción en la lengua objeto de estudio; mientras que su atención esté centrada en el significado más que en la forma. La tarea debe tener también un sentido de completamiento y de realización que pueda identificarse como un acto comunicativo propiamente dicho”.

Es esta definición la que se asume en la presente investigación, por ser considerada como la más completa, puesto que aquí se tiene en cuenta la interacción como un elemento fundamental para el fortalecimiento de la producción; además se ofrece la posibilidad del trabajo con la forma para el logro del intercambio de significados, aunque se observan en las definiciones ofrecidas por estos autores limitaciones en lo relacionado con el trabajo basado en los intereses y necesidades del estudiante.

El enfoque por tareas es considerado un enfoque práctico en la enseñanza del idioma que acelera el aprendizaje a través de vías auténticas y significativas, al activar el repertorio existente e incrementar los recursos de los estudiantes al realizar la tarea.

El enfoque por tareas promueve el aprendizaje del idioma a través de resultados significativos. Este se enfoca más en la negociación de significados que en la forma. Los estudiantes adquieren el conocimiento del idioma mediante la realización de las tareas, que crean un reto para el desarrollo del idioma. Con respecto a esto los estudiantes pueden usar cualquier recurso del idioma que posean para lograr el cumplimiento de la tarea.

Skehan (1998) señala que el enfoque por tareas tiene como premisa la negociación de significados, o sea, la valoración de la tarea es en términos del resultado.

En el mismo sentido J. Willis, y D. Willis, (2007) señalan que las tareas más exitosas en el aula envuelven un espontáneo intercambio de significados, mediante la interacción. Los estudiantes desarrollarán una autonomía adicional desde las oportunidades que experimentan al usar el idioma por sí mismos para lograr el propósito en la tarea, pues los aspectos gramaticales no son

predeterminados en la tarea, los estudiantes pueden libremente seleccionar cualquier recurso lingüístico para realizar la tarea.

Los estudiantes también pueden tener la expectativa de fortalecer sus habilidades sociales al colaborar con su pareja cuando realizan la tarea. Esta colaboración semeja la interacción en la vida cotidiana fuera del aula. La interacción social es promovida y hay menos probabilidad de una atmósfera dominada por el profesor. Se puede resumir que una tarea no comprende un propósito u objetivo lingüístico, pero en su realización se manejan una o más habilidades lingüísticas para cumplirla. Expresan el significado de modo que en ella se aplica el uso real del idioma.

Se consideran como las acciones realizadas por el profesor y los estudiantes, en ciertas circunstancias pedagógicas, con el fin de alcanzar un objetivo de carácter elemental: el profesor plantea un problema que el estudiante debe resolver.

Bajo esta concepción, el proceso de superación profesional para la producción oral en idioma inglés, debe transitar de tarea en tarea hasta alcanzar ese fin, es decir, hasta que el estudiante se comporte del modo esperado.

Las tareas y las funciones comunicativas están estrechamente relacionadas, cualquier tarea va a estar sustentada al menos, por una o varias funciones, o sea, más de una función puede ser trabajada por los estudiantes en una misma tarea. Estas pueden ser concebidas como función más contexto. Les dan paso a las funciones y a la gramática para ser trabajadas en el contexto de una actividad comunicativa.

La enseñanza mediante tareas, según Giovannini (1996) y Álvarez (2008) responde a las preguntas: ¿Qué objetivos se desea alcanzar?, ¿Qué contenidos hay que incluir en el programa?, ¿Qué actividades realizarán los alumnos para la asimilación de dichos contenidos?, ¿Cómo se comprueba que se van alcanzando los objetivos?, ¿Son eficaces las actividades?

Es importante reflexionar también en lo que añade Álvarez de Zayas (2008) “¿Mediante qué tareas mis alumnos desarrollarán el conocimiento lingüístico y la capacidad comunicativa necesarios para la realización de la tarea final? ¿Qué contenidos léxicos, gramaticales y funcionales necesitan mis alumnos?”.

Otro elemento importante a considerar, según Agudelo (2011: 105), es “(...) la

utilización de varios tipos de tareas diferentes para la enseñanza de lenguas que hace que sea más comunicativa (...) ya que aporta un objetivo para las actividades de clase que van más allá de la mera práctica lingüística”.

Este autor antes mencionado considera las tareas de comunicación como unidades de trabajo que:

- Se centran en el significado, no en aspectos formales de la lengua, es decir, se focalizan en qué se expresa, más que en las formas lingüísticas utilizadas para expresarlo.
- Involucran a todos los alumnos en la comprensión o producción oral o escrita.
- Tienen una finalidad comunicativa (utilizando lengua oral o escrita), que en muchos casos va acompañada de un resultado tangible.
- Reproducen procesos de comunicación, oral o escrita, de la vida cotidiana, al realizarse en un aula de lengua extranjera.
- Tienen un objetivo de aprendizaje del lenguaje y una estructura y secuenciación de trabajo en el aula, presencial o virtual, tendentes a facilitar el aprendizaje.
- Pueden ser evaluadas en dos vertientes: en su aspecto comunicativo y como instrumento de aprendizaje.

Las tareas de apoyo lingüístico, se centran en:

- los aspectos formales de la lengua en los elementos lingüísticos, actúan como soporte de las tareas de comunicación, capacitando a los alumnos desde el punto de vista lingüístico para la realización de las tareas de comunicación que han sido establecidas como eje de la unidad didáctica: Breen (1987); Candlin (1987); Nunan (1989); Estaire y Zanón (1990 y 1994); Estaire (1990 y 1996); Agudelo (2011).

El autor, en consonancia con lo planteado por (Agudelo, 2011), considera que en el enfoque por tareas deben estar presentes los aspectos siguientes:

**Interacción comunicativa:** Para poner en marcha los mecanismos de la interacción se debe buscar que la comunicación sea auténtica, con respuestas más o menos imprevisibles. El enfoque por tareas cumple con esta condición cuando lleva al aula tareas que no solo son simuladas, sino que conllevan a la solución de problemas, o a la negociación.

**Lenguaje auténtico y contextualizado:** Mientras que los métodos estructuralistas provocaban diálogos artificiales, el enfoque por tareas se preocupa por la efectividad comunicativa, por lo cual se hace necesario trabajar con el lenguaje propio de cada registro. El enfoque por tareas busca material auténtico en función de lo que se está haciendo en la clase.

**Proceso de aprendizaje:** El acento del enfoque comunicativo está en lo cognitivo, es decir, en que el alumno va formando sus propias hipótesis, rechazándolas o afirmándolas a partir de las situaciones de comunicación en las que se encuentre. El enfoque por tareas dinamiza este proceso, pues la tarea está envuelta en una situación efectiva de comunicación.

**Estrategias de aprendizaje y desarrollo de la autonomía:** El enfoque por tareas se preocupa por involucrar al alumno en las decisiones sobre lo que aprende, cómo lo aprende y cuándo lo aprende. Consiste en potenciar la autonomía del estudiante y en generar un cambio de actitud tanto en el profesor como en el alumno.

**Desarrollo integrado de las destrezas:** Al utilizar el lenguaje en la vida cotidiana se usan todas las destrezas, el enfoque por tareas pretende que el aprendizaje se lleve a cabo por la realización de tareas reales, de ahí que la integración de las destrezas le es connatural.

Todo esto hace que el estudiante aprenda con más facilidad un nuevo idioma, sin la preocupación de memorizar las reglas gramaticales, ni tampoco memorizar las palabras, lo más importante y significativo es la comunicación entre los hablantes. El proceso de la búsqueda de materiales auténticos y contextualizados, el desarrollo de la autonomía, el logro de la interacción comunicativa, la activación de procesos cognitivos, el fomento del aprendizaje significativo y la planificación de actividades dinámicas y novedosas en la enseñanza, se ha visto promovido con la inclusión de las tecnologías de la información y las comunicaciones (TIC) en el proceso de enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras.

Existen varias conceptualizaciones sobre los elementos componentes de las tareas. Shavelson y Stern (1981: 478) articularon sus conceptos dentro del contexto educacional en general y definieron los siguientes elementos.

- Contenido: lo que debe ser enseñado.

- Materiales: las cosas que el estudiante puede observar/manipular.
- Actividad: las cosas que los estudiantes y los profesores estarán haciendo durante la clase.
- Metas: los objetivos generales para la tarea.
- Los estudiantes: sus habilidades, necesidades son importantes.
- La comunidad social: el grupo como un todo y su sentido de colectivo.

Candlin (1987) realiza un trabajo sobre los componentes de las tareas fuera del contexto pedagógico y sugiere que estas deben tener en cuenta: entrada de información, roles, contexto, acciones, monitoreo, resultado y retroalimentación. Por su parte, Wright (1987), enuncia como elementos que componen la tarea en la enseñanza de idiomas:

- Los datos de entrada: materiales
- Actividad: rol de profesores y estudiantes
- La pregunta de inicio

Nunan (2004) en su libro *Enseñanza de lenguas por tareas*, articula seis elementos que componen la tarea los cuales de forma coherente se imbrican con los componentes del proceso de enseñanza-aprendizaje y esta es la razón por la cual son los asumidos por el autor de esta investigación: metas, entrada de información, procederes, escenario, actividad, rol del estudiante y el profesor.

Como puede observarse, de forma explícita o implícita, todos los autores mencionados anteriormente coinciden al exponer los elementos componentes de la tarea.

Nunan (2004), por su parte, enuncia los siguientes principios para sustentar el aprendizaje basado en tareas:

- Principio del andamiaje.
- Principio de dependencia de la tarea.
- Principio de reciclaje.
- Principio del aprendizaje activo.
- Principio de la integración.
- Principio de la reproducción a la creación.
- Principio de la reflexión.

Los principios básicos del aprendizaje basado en tareas planteados por Willis

(2006), son los que asume el autor de esta investigación por considerarlos más adecuados a los principios del enfoque comunicativo:

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

Tanto los principios enunciados por Nunan (2004) así como los de Willis (2006) son contentivos del enfoque comunicativo, aunque a juicio del autor de esta tesis se consideran los expuestos por Willis más factibles, para su puesta en práctica, por su marcado interés en la producción, así como la posibilidad del uso de todos los recursos que posea el estudiante.

Según opinión de este autor tanto los principios expuestos por Nunan (2004), así como los declarados por Willis (2006), presentan dificultades en el excesivo énfasis en la fluidez y en el no uso del diagnóstico como un proceso continuo, como se sugiere en la teoría del enfoque histórico-cultural, asumida por el autor de esta tesis, donde se tienen en cuenta fundamentalmente las potencialidades del estudiante.

La metodología propuesta por Willis (2006) contiene tres aspectos a considerar: la tarea previa (*pre-task*), el ciclo de la tarea y la focalización en el lenguaje, la que asume el autor de esta investigación por considerarla la más factible y pertinente para su aplicación, además esta secuencia ofrecida por Willis (2006) está en concordancia con los postulados enunciados por Leontiev sobre la actividad; esta debe contar con tres etapas: orientación ejecución y control.

Orientación

I. La tarea previa (*pre-task*) (incluyendo tópico y tarea):

## Ejecución

II. Ciclo de la tarea. Tiene tres momentos:

Tarea, Planeación, Reporte:

III. Focalización en el lenguaje (Tratamiento de las estructuras gramaticales)

Control, Análisis o Práctica:

Nunan (2004) por su parte, también ofrece una metodología del aprendizaje basada en tareas, que tienen los siguientes componentes: focalización en el significado, focalización en la forma, tarea central y retroalimentación, aprendizaje profundo.

I. Focalización en el significado

- Activación o construcción del plan: El profesor esboza la tarea que los estudiantes realizarán y presenta la parte seleccionada de la lengua que se estudiará, generalmente relacionada con el vocabulario o introducción de nuevas palabras.
- Práctica controlada (modelación): Se realiza en un contexto comunicativo que les permita a los estudiantes memorizar el idioma y usarlo de manera natural.
- Trabajo de recepción auténtica de habilidades: Consiste en la presentación de un texto de lectura o material de audición que ofrezca un modelo de la tarea que los estudiantes realizarán posteriormente.

II. Focalización en la forma

- Focalización en el lenguaje: Se estimula a los estudiantes a usar la lectura o la audición hecha con anterioridad para extraer el lenguaje útil para la tarea. El profesor enfatiza en los significados, las formas y la pronunciación correcta en esta etapa.

III. Tarea central

- Planificación y ejecución de la tarea: Los estudiantes trabajan en pequeños grupos y deciden cómo la realizarán. Hay predominio del trabajo cooperativo. El profesor controla las actividades y ayuda con el lenguaje, si es necesario. Los estudiantes reportan o presentan la información de sus resultados en el aula.

IV. Retroalimentación, aprendizaje profundo

- Retroalimentación y reflexión sobre la tarea: Los estudiantes, a partir de la

exposición de los resultados se autoevalúan y reciben retroalimentación de sus compañeros de aula y del profesor.

Tipología en el uso del enfoque por tareas:

Acerca de las tareas que aparecen en la literatura una de las primeras fue la del proyecto Bangalore y en él se establecen tres tipos, que son las utilizadas en la metodología de Prabhu (1987). Existen tantas definiciones diferentes sobre la tipología de la tarea como personas que han escrito sobre la enseñanza basada en tareas (TBLT), (Nunan, 2004).

1- Actividades de vacío de información.

2- Actividades de razonamiento.

3- Actividades de vacío de opinión.

Casi al mismo tiempo aparece otra tipología propuesta por Pattison (1987), el cual establece siete tipos de tareas, y Richards (2001) propuso una tipología encaminada fundamentalmente al fortalecimiento de la producción oral, que posee como premisa el desarrollo de la comprensión, como punto de partida para potenciar el habla, por lo que es asumida por el autor de esta investigación. Esta incluye:

1- Combinación de tareas para formar una.

2- Tareas de vacío de información.

3- Tareas de solución de problemas.

4- Tareas de toma de decisiones.

5- Tareas de intercambio de opinión.

En el fortalecimiento de la producción oral, con énfasis en una lengua extranjera, adquiere gran relevancia la comprensión de los mensajes que se intercambian en el acto comunicativo. Para lograr la comprensión, la decodificación auditiva, constituye un elemento fundamental de la lengua; en esta actividad, los estudiantes obtienen la información, su entendimiento del mundo que los rodea, el sentido de los valores y su apreciación. Por lo que resulta de gran importancia para los profesionales, al disponerse a adquirir una lengua extranjera la impartición de la comprensión de forma efectiva.

La comprensión adquiere día a día una mayor importancia en la enseñanza del inglés. Existen varias razones para el aumento de esta significación.

Investigaciones realizadas acerca del papel de la entrada de información, de forma comprensible en la enseñanza de una lengua extranjera, le ha dado una gran reactivación a la comprensión auditiva.

De esta forma la comunicación oral va acompañada de códigos no verbales: la fisonomía y los gestos, el movimiento del cuerpo (de la cabeza, de las manos, de las piernas), la conducta táctil, rasgos paralingüísticos, el espacio de la situación. (Brown y George, 1987). Todos estos elementos aportan y forman parte del mensaje que se quiere compartir. Es un proceso dual entre el hablante y el oyente o los oyentes, envuelve la producción del habla y la recepción del entendimiento, o escuchar con entendimiento Byrne (1988).

Antich (1989: 26) define la expresión oral como “una interacción entre el hombre y el medio y se caracteriza por su relación directa con las situaciones comunicativas y con otros factores extralingüísticos, así como la intención, y por tener objetivos definidos”. Estos son aspectos que el autor de esta investigación valora de forma significativa.

De hecho Murphy (1993) señala que todo profesor debe conectar la enseñanza del habla con la comprensión auditiva, lo cual es asumido en esta investigación.

La comunicación oral está determinada por la situación en que se produce la interacción comunicativa, de tal manera que el hablante se expresará de forma distinta si se encuentra en su casa, afrontando una tarea, o en una reunión social, ya que puede manifestarse mediante diversos estilos: el lenguaje formal e informal. “El habla es una actividad que requiere la integración de muchos subsistemas... todos estos factores se combinan para hacer del habla una tarea formidable para los estudiantes de idioma” (Baily 1994: 6-7).

Como señala Rost (1995), la audición es vital en las aulas de idioma, pues provee al estudiante de una entrada de conocimientos y si esta no se efectúa a un nivel adecuado, simplemente ningún conocimiento puede comenzar; por lo tanto, la audición es fundamental para llegar al habla.

En el caso de la producción oral existen factores que hacen de ella una etapa realmente exigente, como el hecho de las formas reducidas del lenguaje que se presentan en el inglés, las contracciones, las reducciones de vocales a las cuales el estudiante no está lo suficientemente expuesto, el uso de frases idiomáticas, la

entonación, el acento, así como la necesidad de interactuar con al menos otro hablante. (Goodwin, 2003: 117).

Otra característica particular de la producción oral, es que se manifiesta en una diversidad de variedades geográficas y sociales. Así es como el oyente enfrenta diferencias dialectales distintas de la forma estándar de los países del Reino Unido de Gran Bretaña, por ejemplo, el inglés hablado por personas como idioma extranjero, el hablado en América Central, o incluso el hablado en Estados Unidos, Jamaica, etc.

El profesor debe ofrecer al estudiante algunas reglas que incluyen:

- Conocimientos de las herramientas del lenguaje comunicativo
- Opciones para el lenguaje comunicativo
- Estrategias comunicativas

En cuanto a las variedades sociales, la producción oral puede estar determinada por la edad de los hablantes, así es como la del adulto, quizás más parecida a la expresión escrita, suele ser diferente a la de los jóvenes. Otros factores importantes que inciden en la producción oral, son la clase social a la que pertenece el hablante, la ocupación y el sexo. Por ejemplo, el inglés de zonas urbanas, el del campo, el de la clase alta, el de la clase baja, el lenguaje de los jóvenes; entre otros.

Existen tres factores estrechamente relacionados, para lograr la fluidez o producción oral en el aprendizaje de un idioma extranjero:

- 1- Disponibilidad de la información
- 2- La interacción
- 3- Salida de información

La disponibilidad de la información, la constituye el cúmulo de contenidos que se le ofrece a los estudiantes (Krashen, 1985); según Ellis (2009), la hipótesis de la disponibilidad de información es esencial para el proceso de adquisición de un idioma; sin embargo, existen muchos autores que consideran que un comprensible grado de información es necesaria, pero no suficiente, para la adquisición de una lengua extranjera (Swain, 1981, 1995, 2005); (Hart,1997); (Harly, 2007).

La interacción se refiere a los intercambios en los cuales hay una señal de que un

enunciado, no ha sido completamente entendido y los participantes necesitan interrumpir el flujo de la conversación, para que ambas partes la entiendan, (Gass y Selinker, 2001).

Existen teóricos en la enseñanza de lenguas extranjeras que consideran la interacción como la piedra angular en la adquisición de un idioma extranjero, en esta etapa es donde se hace comprensible la información. Este elemento es asumido por el autor de esta investigación, quien considera el uso del enfoque por tareas, como la vía idónea para el fortalecimiento de la producción oral, por su marcado énfasis en el desarrollo de la fluidez, y los principios que lo sustentan.

El autor de esta tesis concuerda con estos postulados, sobre todo si este trabajo de interacción se realiza de forma cooperativa, ya sea en parejas o grupo, apoyado en las ideas del psicólogo ruso L. S. Vygotsky, quien argumenta que el estudiante aprende a través de la actividad interpersonal y ahí radica la importancia de la zona de desarrollo próximo, ya que le ofrece al estudiante la posibilidad de conocer lo que puede hacer por él mismo y lo que puede realizar con la ayuda de un compañero.

En resumen, la disponibilidad de información y la interacción pueden facilitar la ruta para la adquisición de una segunda lengua.

En opinión de Schwartz (1993), la teoría de la disponibilidad de la información, es necesaria y no existe enfoque que no lo reconozca, pero su uso de forma aislada, no facilita la adquisición de una lengua extranjera. No funcionará del todo hasta que se envuelva en la interacción, con el uso de una metodología que ofrezca oportunidades, para la negociación de significados de forma natural, con lo cual coincide el autor de esta investigación, sobre todo, si esa disponibilidad de información está basada en la comprensión.

La producción es el uso del idioma de forma fluida que el estudiante pone en práctica. Una de las funciones de la producción es el desarrollo de la fluidez y la automaticidad dentro del sistema. Mclaughlin (1987) lo señala como un significado extendido al lenguaje oral, o sea una práctica exitosa y consistente de ella, trae como consecuencia su automaticidad, o sea la fluidez.

Un aspecto importante que se da en este proceso es la conexión que se establece entre la interacción y la salida de información, aquí es donde debe

ocurrir el proceso de la retroalimentación, entre los estudiantes en el grupo o entre el profesor y el estudiante.

Con el advenimiento de la teoría de la competencia comunicativa (Hymes, 1971) y la práctica de la enseñanza comunicativa, (Savignon, 2003); la enseñanza de la producción oral como una actividad socioculturalmente contextualizada, se ha convertido en el aspecto fundamental en muchas aulas en la enseñanza de lenguas, adaptado del familiar modelo de la “pirámide invertida”, propuesto por Savignon (2003).

Esta demuestra cómo mediante la práctica y la experiencia en un creciente y amplio rango de eventos y contextos comunicativos, los estudiantes gradualmente expanden el uso de su idioma de forma efectiva.

Uno de los rasgos más importantes que caracteriza al enfoque comunicativo, y dentro de este, al enfoque por tareas, es la expectativa de un incremento de la fluidez. T. Hedges, (1993: 275-276) realiza una propuesta holística al ofrecer la definición de fluidez como: El uso natural del idioma: a través de la interacción, que es asumida por el autor de esta tesis por considerarla la más abarcadora y acertada, ya que como señala, A. Isaac, en Celce-Murcia (2003) solo se puede medir el éxito de la producción mediante la interacción.

Skehan (1998), define la producción oral como la habilidad para hablar rápidamente y de forma precisa, sin titubeos en una ejecución automática.

Byrne (2003), define la producción oral con el sinónimo de fluidez oral o sea “la posibilidad de expresarse de forma inteligible y razonable, sin demasiadas pausas o titubeo”.

Al decidir cómo estructurar y qué enseñar en una clase de producción oral, sería recomendable que el profesor se preguntara lo siguiente: ¿Quiénes son los estudiantes?, ¿Por qué están ahí?, ¿Qué esperan aprender?, ¿Qué espero enseñar? (Lazaraton, A., 2003). Por tanto el autor de esta investigación asume que un diagnóstico previo debe tenerse en cuenta, para realizar un trabajo basado en las fortalezas y necesidades de los estudiantes; pero fundamentalmente en las posibilidades que tengan estos para su desarrollo.

Existen muchas vías para promover la producción oral en la enseñanza-aprendizaje del inglés, entre los principales se pueden implementar: las

discusiones, los discursos, los juegos de roles, las conversaciones, las grabaciones de diálogos orales y el diálogo diario oral, todo ello basado en la interacción y un adecuado nivel de disponibilidad de información a través de la comprensión.

A pesar de que el enfoque comunicativo tiene como principio lograr la competencia comunicativa en el caso que se analiza, el de los galenos, el fortalecimiento de la producción oral, no siempre se ha logrado, debido a dificultades, determinadas por la contradicción existente entre la teoría didáctica disponible hasta el presente y las necesidades de la práctica pedagógica.

En la propia enseñanza-aprendizaje de la lengua extranjera, ha imperado el formalismo, así como el divorcio entre el análisis reflexivo y su empleo práctico, al limitar la planificación y la orientación hacia objetivos determinados y propiciar la tendencia a la ejercitación de las habilidades comunicativas desvinculadas de la práctica social de forma natural. El desarrollo de las habilidades comunicativas, a pesar de ser en esencia un proceso activo no ha escapado a este fenómeno.

Lo anterior ocurre, fundamentalmente, cuando se han querido desarrollar dichas habilidades, en situaciones desligadas de las necesidades prácticas y comunicativas del estudiante; sin analizar que las actividades comunicativas, que son el centro de la organización conceptual de la enseñanza comunicativa del lenguaje, involucran el aprendizaje en comunicación auténtica. Esta puede tener lugar en un contexto de interacción entre dos personas en situaciones de la vida diaria; también puede ser organizada para determinados fines en el contexto de la clase.

La producción oral del idioma inglés, en el posgrado de los profesionales de la Salud, se desarrolla de forma individualizada, el grupo contribuye a ello con su interacción, condicionado por motivaciones e intereses comunes, los que tienen que ser necesariamente conocidos por los profesores, para crear las actividades que sean de su agrado y la necesidad de su desarrollo y fortalecimiento continuo, a la vez que se garantice la competencia comunicativa, tan necesaria para su actuación en la práctica investigativa, laboral y social.

A juicio del autor de esta tesis, el uso del enfoque por tareas constituye un marco de trabajo favorable para el fortalecimiento de la producción oral del idioma inglés

en el posgrado de los profesionales de la Salud, debido a su énfasis en la fluidez, y los principios que lo sustentan.

La adquisición de un idioma extranjero, según Merrill Swain (2010), así como su desarrollo, está estrechamente asociado con la negociación de significados, que potencia los ajustes de interacción, que facilitan su fortalecimiento, ello conecta la disponibilidad de información con las capacidades internas del estudiante, para que el mensaje sea comprendido satisfactoriamente, mediante la operación de salida de información, en forma de producción.

Esta autora señala que la producción puede llevar a la adquisición del idioma cuando a los estudiantes se les ofrecen oportunidades para usarlo, a través de tareas que sean relevantes para sus vidas. También hace énfasis en la importancia del proceso de retroalimentación, ya sea mediante el trabajo en parejas, grupos o con el profesor. Los sustentos antes mencionados, se encuentran ubicados dentro de los postulados del enfoque histórico-cultural, y constituyen características esenciales del enfoque por tareas.

La operación de salida de información y la interacción pueden proveer una operación de disponibilidad de información adicional, como resultado de una información comprensible, la que impacta en el aprendizaje, donde se refuerza la producción y fluidez en el idioma, mediante la automatización (Swain, 2010).

El autor de esta tesis concuerda con lo señalado por Merrill Swain previamente, lo que es asumido en su tesis, por la relevancia de estos y por la importancia que tienen en el fortalecimiento de la producción oral.

Según L. S. Vygotsky en Ellis (2009), la interacción es clave en la adquisición de un idioma extranjero y constituye su rasgo fundamental, debido a que facilita el aprendizaje, envuelve a los estudiantes en actividades para aprender el idioma y crea posibilidades de producción.

El enfoque basado en tareas, para el fortalecimiento de la producción oral sustentado en el enfoque histórico-cultural, le ofrece al profesional de la Salud que asiste al posgrado, oportunidades para el desarrollo de su autonomía en el aprendizaje, o sea los capacita para el fortalecimiento de su autorregulación, que constituye la meta fundamental en la educación.

En el proceso de interacción que se ofrece en el cumplimiento de la tarea, el

contenido cumple un rol importante; pero el rol fundamental lo desempeña las posibilidades para el intercambio que se producen, al generar oportunidades de disponibilidad y producción de la información.

El autor de esta investigación asume este criterio en su tesis por considerarlo relevante en el proceso de enseñanza-aprendizaje de un idioma extranjero, ya que mediante la interacción ocurre el intercambio de significados.

### **1.2.1 Tratamiento de la producción oral con el uso del enfoque por tareas, en idioma inglés del posgrado de los profesionales de la salud**

Para la mayoría de las personas el uso del habla de forma inteligible constituye sinónimo de conocimiento del idioma; el discurso representa la forma más elemental de la comunicación humana, a pesar de ello el habla en una lengua extranjera, ha sido vista como la más exigente de las cuatro habilidades (Baily y Savage, 1994).

El tratamiento de la producción oral con el uso del enfoque por tareas debe contribuir al logro de su fortalecimiento, entendido como sinónimo de fluidez oral, mediante la interacción, la posibilidad de expresarse de forma inteligible y razonable, sin demasiadas pausas o titubeos (Byrne, 2003).

Existe un número de factores que deben constituir rasgos distintivos para el fortalecimiento de la producción oral. Son varios los aspectos que hacen de la producción oral un elemento realmente difícil, como son las formas de la pronunciación, a las cuales el profesional de la salud que asiste al posgrado no está expuesto con una suficiente práctica.

Este estudiante, debe fortalecer el ritmo, la entonación y el acento en el idioma inglés, se necesita trabajar los aspectos segmentales y suprasegmentales de la pronunciación que contribuyan al fortalecimiento de la inteligibilidad. (Goodwin, 2003). La pronunciación no es un fin por ella misma, sino un medio de negociar significado. (Seilhofer, 1999).

En el tratamiento de la producción oral el autor de esta tesis, ha asumido la posición ofrecida por Murphy (2003) al señalar que el proceso de superación profesional en la producción oral, debe ser conectado a la comprensión y la pronunciación, aunque el énfasis sea en el habla. En el caso de la comprensión, esta constituirá un elemento distintivo para el fortalecimiento de la producción

oral, debido a que el entendimiento constituye un aspecto relevante para su desarrollo, una pobre recepción tendrá como resultado la inhibición de la habilidad del habla.

Un rasgo que debe caracterizar el tratamiento de la producción oral será la responsabilidad a que serán enfrentados estos profesionales que asisten al posgrado para el logro de su propia superación.

La superación no será vista como una transferencia de una sola vía de conocimiento del profesor al profesional, sino que el profesional aprenderá del profesor, de los otros profesionales del aula, del mundo fuera del aula y de todas las oportunidades que el profesional busque. El profesional que asiste al posgrado, aprenderá según tenga posibilidades para el uso del idioma, donde pueda valorar su propia producción oral y el progreso de su superación.

Al decidir cómo estructurar un resultado científico para el fortalecimiento de la producción oral en los profesionales de la Salud que asisten al posgrado, primeramente, se tuvieron en cuenta las siguientes preguntas: ¿Quiénes son los estudiantes?, ¿Por qué están allí?, ¿Qué esperan aprender? ¿Qué se les espera enseñar?

Los profesionales de la Salud que asisten al posgrado, poseen un marcado interés por el fortalecimiento de la producción oral en el idioma inglés. En la mayoría de ellos, constituye un elemento relevante la posibilidad de cumplir misión o colaboración en un país de habla inglesa, asistir a un evento internacional o con el objetivo de participar en maestrías o doctorados.

Según opinión del autor de esta tesis el uso del enfoque por tareas constituye un aspecto relevante en el fortalecimiento de la producción oral en los profesionales de la salud que asisten al posgrado. Este enfoque ofrece la posibilidad idónea para el trabajo cooperativo, ya sea en parejas o grupo, donde se da la necesaria interacción, que representa la piedra angular que genera oportunidades para el aprendizaje. (Swain, M. 2005).

Este enfoque ofrece posibilidades, donde el orden de las tareas no se realiza de forma predeterminada, así como el establecimiento de objetivos pre establecido, lo que brinda la posibilidad de un diagnóstico continuo donde se atienden las potencialidades del estudiante.

Mediante el uso de este enfoque al estudiante se le asignan tareas que requieran un esfuerzo, pero las mismas estarán dentro de sus posibilidades de realización, a través de la interacción en el grupo o con su pareja. Este es un aspecto, o sea la posibilidad que se le ofrece al estudiante mediante el trabajo cooperativo, se enmarca en la idea de la zona de desarrollo próximo (Vigotsky, L. S., 1978).

El fortalecimiento de la producción oral con el uso del enfoque por tareas en estos profesionales, debe ofrecerles vías para un proceso de superación motivador donde estén reflejadas sus necesidades e intereses, debe propiciar la interacción y producción de significados dentro y fuera del aula.

En opinión del autor de esta tesis, en lo relacionado con el fortalecimiento de la producción oral con el uso del enfoque por tareas se deben ofrecer:

- Vías para el fortalecimiento de las motivaciones intrínsecas y de la comunicación personal, portadora de la integración de lo instructivo-educativo y lo afectivo-cognitivo y comunicativo, mediante la comprensión, interacción y producción en la negociación de significados.
- Oportunidades para el uso del vocabulario en los profesionales de la Salud que asisten al posgrado, así como ofrecer plenas posibilidades para el reforzamiento de sus experiencias previas, mediante la negociación de significados.
- Oportunidades donde los profesionales de la Salud que asisten al posgrado, usen el idioma, puedan manipular la forma y tener en cuenta la retroalimentación como un rasgo importante en la interacción.
- La posibilidad de ser el protagonista de su propia superación profesional, en la que el profesor juega el papel de guía, director y participante en este proceso.
- La posibilidad de ser el centro de atención al tener en cuenta las vías para despertar el interés y considerar sus necesidades como una condición esencial.
- Posibilidades para el fortalecimiento de sus potencialidades a partir del diagnóstico inicial y continuo, según la teoría vigotskiana de la Zona de Desarrollo Próximo.
- Vías para que este profesional de la Salud realice las tareas y estas tengan un sentido de completamiento y comunicación efectiva, con consecuencias para el incremento de la producción oral o fluidez.

- Posibilidades para que el profesional de la Salud que asiste al posgrado pueda realizar tareas que constituyan un reflejo del mundo real fuera del contexto del aula.

El autor de esta tesis considera que aún cuando los estudiantes se sientan motivados desde el punto de vista intrínseco para la superación en el idioma inglés, esto no basta para el fortalecimiento de la producción oral. Se necesita la búsqueda de vías que conduzcan al uso espontáneo del idioma dentro y fuera del aula, al desarrollo de sus potencialidades; pero partiendo del diagnóstico inicial.

### **Consideraciones finales del capítulo**

El análisis realizado permitió identificar un marco teórico de referencia en aspectos relacionados con el proceso de superación en profesionales de la Salud, para la producción oral en el idioma inglés, desde los postulados del enfoque-histórico-cultural y comunicativo, en su integración con las habilidades lingüísticas, además ofreció vías para llegar a una concreción más precisa sobre las dimensiones que fundamentan la producción oral. Este estudio permitió:

- Realizar un análisis de la enseñanza del posgrado, y los principales enfoques en la impartición del idioma inglés.
- Hacer consideraciones sobre los distintos enfoques y su contribución a la producción oral.
- Ofrecer consideraciones teóricas de cómo debe ser la enseñanza del inglés con el uso del enfoque por tareas y su tratamiento.
- Arribar a consideraciones teóricas con el uso del enfoque por tareas, y su contribución a la práctica pedagógica, que se expresa en el resultado científico.

# *CAPÍTULO II*



## **CAPÍTULO II: DIAGNÓSTICO DEL PROCESO DE SUPERACIÓN DE LOS PROFESIONALES DE LA SALUD EN LA PRODUCCIÓN ORAL DEL IDIOMA INGLÉS, EN EL POSGRADO EN LA UNIVERSIDAD DE CIENCIAS MÉDICAS**

En este capítulo se realizó un diagnóstico con el propósito de identificar la situación existente en la producción oral del idioma inglés en el posgrado de los profesionales de la Salud en la Universidad de Ciencias Médicas. En este proceso se tuvo en cuenta:

- Selección de la población y la muestra.
- Técnicas empleadas.
- Informantes claves.
- Acceso al campo para cada encuentro con informantes claves.
- Técnicas de análisis de resultados.

La población estuvo compuesta por los profesionales de la Salud que asisten al posgrado desde las diferentes especialidades (64), de la Universidad de Ciencias Médicas de Sancti Spíritus.

Se tomó una muestra intencional homogénea, de los profesionales de la Salud del posgrado que integraban el grupo uno (21) que asistían al curso de idioma Inglés, quienes desempeñaron el rol de participantes investigadores, según S. Rodríguez, y otros (2002).

De manera complementaria se contaron con los criterios de diez docentes de la Facultad de Ciencias Médicas de Sancti Spíritus que trabajaron durante el curso 2012-2013 y que habían impartido clases en el posgrado, al menos en tres ocasiones y que por su experiencia fueron capaces de suministrar información clave a los propósitos de la investigación.

También se consultó, a la Coordinadora del diplomado, inglés para los profesionales, desde su comienzo en el 1999, y al Metodólogo de posgrado de la Universidad de Ciencias Médicas de Sancti Spíritus, quienes son especialistas en la enseñanza del idioma inglés, así como a otros especialistas en el proceso de enseñanza-aprendizaje del idioma Inglés en la Educación Superior.

En cuanto a la experiencia como docentes en la Educación Superior de los diez profesores, todos poseen más de 20 años. La categoría docente predominante es Profesor Auxiliar y uno es Asistente. Un total de ocho docentes han cursado

maestrías y dos poseen el grado científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas. Estos sujetos poseían características similares y se tuvo como criterio de exclusión el hecho de haber cumplido misión en un país de habla inglesa.

### **2.1. Métodos e instrumentos para la recogida de la información**

Análisis documental: Se procedió a realizar un análisis documental que incluyó los programas del posgrado. Se analizan los programas de Inglés que han sido impartidos en esta enseñanza, y se realiza un análisis crítico relacionado con el tratamiento de la producción oral en cada etapa, o sea, se ha analizado de forma cronológica, el enfoque utilizado, así como los métodos y procedimientos empleados para el tratamiento de la producción oral, desde que se comenzó a impartir el Inglés en la enseñanza posgraduada de la Universidad de Ciencias Médicas de Sancti Spíritus.

A partir de su reconstrucción y ordenamiento, se tienen en cuenta elementos objetivos y subjetivos que han intervenido en el proceso, para llegar a comprenderlo e interpretarlo arribar a conclusiones y establecer regularidades. También se efectuó un análisis del Reglamento Educación de Posgrado, la resolución 132/2004. (Anexo 1).

La observación participante: Para determinar potencialidades y carencias de los profesionales de la Salud, relacionadas con la producción oral, mediante el registro de experiencia.

Observaciones a clases: .A los profesores de mayor experiencia que impartían docencia en el posgrado de la Universidad de Ciencias Médicas de Sancti Spíritus, con el objetivo de valorar los métodos, procedimientos, tipos de textos y ejercicios que se utilizaban para el fortalecimiento del proceso de la producción oral en la enseñanza posgraduada, así como la forma en que esos ejercicios se trabajaron. (Anexo 3).

La evaluación oral basada en una tarea: Se realizó al comienzo del curso (2012-2013) para determinar el estado en que se encontraban los profesionales de la Salud que asisten al posgrado en cuanto al nivel de desarrollo de la producción oral en el idioma inglés (en ella se tiene en cuenta la interacción), para medir el éxito de la producción oral. (Isaac, 2003). Para ello se efectuó un examen oral basado en el enfoque por tareas, en el que se midieron las dimensiones

fundamentales relacionadas con la producción oral y el uso natural del idioma inglés. (Lazaraton, 2003). Este aspecto constituye en la práctica un parámetro importante para determinar el nivel de adquisición del idioma por parte del estudiante. (Swain, 2005). (Anexo 4).

Al valorar la producción oral en el trabajo de interacción del aprendiz, Lazaraton (2003), desde la teoría propone cuatro dimensiones:

1- Confianza en el uso del idioma inglés.

- Desarrollo del vocabulario.
- Formación de oraciones.

2- Posibilidades en el uso de la pronunciación en el idioma inglés.

Desarrollo de la inteligibilidad teniendo en cuenta los rasgos suprasegmentales, tales como el acento y entonación, las formas reducidas, unión de sonidos.

3- Desarrollo de la comprensión auditiva.

- Desarrollo de la comprensión auditiva unidireccional.
- Desarrollo de la comprensión auditiva bidireccional.

4- Desarrollo de la conversación social.

- Posibilidades para el entendimiento de significados sociales apropiados, reglas para la expresión y formas gramaticales en diferentes contextos.
- Dominio de las reglas de coherencia y cohesión en la construcción del texto oral.
- Desarrollo de estrategias compensatorias que ayuden con las dificultades en la comunicación.

El grupo de discusión: Se realizó antes de la implementación de la propuesta, con los profesores de lengua inglesa que imparten o han impartido clases en el posgrado, debido a su experiencia en la impartición del idioma inglés como lengua extranjera, con el objetivo de valorar el dominio de los elementos teóricos sobre la producción oral y su tratamiento, así como los factores que pueden favorecer o entorpecer su fortalecimiento en la enseñanza posgraduada (Anexo 6).

Entrevista individual no estructurada: Aplicada a la Doctora en Ciencias Pedagógicas, Coordinadora del diplomado, Inglés para profesionales, de la Universidad de Ciencias Médicas de Sancti Spíritus y al Doctor en Ciencias pedagógicas (jefe del Departamento de posgrado de la misma institución) (Anexo

7).

Entrevista individual no estructurada: También se tomó una muestra homogénea de los profesionales de la Salud del posgrado que integraban el grupo uno que asistían al curso de idioma inglés (21), del cual el autor forma parte, quienes desempeñaron el rol de participantes, para obtener una aproximación más tangible a la información sobre las fortalezas y debilidades, en función de fortalecer la producción oral. (Rodríguez y otros, 2002).

En la indagación se analizaron aspectos que pueden influir en el fortalecimiento del proceso de adquisición del idioma como son: la significación del idioma inglés en la vida de los profesionales de la Salud que asisten al posgrado, posibilidades para el uso del idioma, correspondencia con sus necesidades y posibilidades para el fortalecimiento de la autonomía en el uso del idioma. (Anexo 8).

Entrevista focal: Esta se realiza mediante un taller con todos los profesores del Departamento de idioma Inglés de la Universidad de Ciencias Médicas de Sancti Spíritus, también conocida como entrevista conversacional, para obtener información sobre la impartición del enfoque comunicativo clásico, el uso del enfoque por tareas en la enseñanza del idioma inglés y el fortalecimiento de la producción oral. (Anexo 9).

Triangulación metodológica: Para arribar a regularidades después de integrar y contrastar todos los datos disponibles, tras la utilización de diversos métodos y técnicas de recogida de información. Además, posibilita crear una visión global, detallada y exhaustiva, como plantean Janesick (1994), Rodríguez Espinar, y otros (2002) sobre la problemática en estudio.

El registro de experiencias: Para la recogida de información, desde el inicio del proceso con el diagnóstico y durante la implementación de la metodología. Con el uso de este instrumento se describe el registro de experiencias desarrollado para contribuir al fortalecimiento de la producción oral del idioma inglés en el posgrado de los profesionales de la Salud en la Universidad de Ciencias Médicas de Sancti Spíritus, así como su interpretación crítica, la valoración de sus resultados y las regularidades que se obtuvieron.

En la presente investigación, el registro de experiencias se considera como un proceso de reflexión crítica de lo vivido por los profesionales de la Salud que

asisten al posgrado, así como los profesores que han participado en la investigación y que, a partir de su ordenamiento y reconstrucción, permite explicitar la lógica vivida en cada momento, en que se generan conocimientos con el objetivo de mejorar la práctica.

Este proceso vivido, el que se relata mediante un registro de experiencias, que en la etapa de diagnóstico fue asumido por el profesional investigador, con el objetivo de constatar la situación actual del proceso de la producción oral en el posgrado de los profesionales de la Salud. A partir de la implementación de la propuesta, este registro se asume por el profesional investigador y los participantes en la investigación.

El registro de experiencias está asociado a concepciones de transformación de la práctica social. Su origen se identifica en el pensamiento pedagógico de Paulo Freire, (1881-1992) y en las experiencias comunitarias y pedagógicas que surgen en América Latina en la década del 70 del siglo XX, interesadas en promover el proceso educativo a partir de explicaciones verdaderas y de la historicidad de las instituciones, comunidades o procesos sociales orientados a la búsqueda de la emancipación mediante la participación activa y transformadora.

Entre sus principales precursores están: Jara, (1984, 1994, 1998, 2001, 2002, 2003, 2006); Martinic (1984); Antillón (1991); Marfil y Morgan (1995); Barnechea (1998); Espinosa (2001); Benavides (2005); Rodríguez y Guelmes (2008); López y Pérez (s.f).

Oscar Jara, (2003: 7) plantea que el registro de experiencias es: “aquella interpretación crítica de una o varias experiencias que, a partir de su ordenamiento y reconstrucción, descubre o explicita la lógica del proceso vivido, los factores que han intervenido en dicho proceso, cómo se han relacionado entre sí y por qué lo han hecho de eso modo”.

Rodríguez y Guelmes (2008: 5) la consideran como: “Un proceso productor de conocimientos y representa una articulación entre la teoría y la práctica, por tanto, por una parte, mejora la práctica desde lo que ella misma enseña y por la otra enriquece o modifica el conocimiento teórico y contribuye a convertirlo en una herramienta realmente útil para entender y transformar la realidad”.

Todos estos autores coinciden en verla como un proceso que implica la

comprensión, extracción de enseñanzas y comunicación de experiencias prácticas concretas, una reflexión cuyo énfasis se sitúa en la creación participativa de conocimientos teórico-prácticos, en la reconstrucción ordenada de la experiencia, la producción de conocimientos y la conceptualización de dicha práctica.

Al registrar estas experiencias se establece una relación dialéctica entre la teoría y la práctica; mientras que esta última origina conocimientos que, sistematizados enriquecen la teoría, es esta quien propicia la interpretación, explicación y proyección de la práctica; se conforma un binomio atravesado por la crítica y la reflexión; por lo que se convierte en una herramienta útil para entender y transformar la realidad.

### **Desarrollo del registro de las experiencias vividas**

El acceso al campo se posibilitó a partir del consentimiento informado para ejecutar la investigación, por el rector de la Universidad de Ciencias Médicas de Sancti Spíritus en el curso 2012-2013, en profesionales de la Salud que asistían al posgrado.

Para el desarrollo del registro de las experiencias vividas se partió del punto de acercamiento o partida al tener en cuenta el contexto, así como los participantes en la investigación.

Al inicio de esta investigación y debido a limitaciones que presentan en muchas ocasiones los profesionales de la Salud en lo relacionado con el fortalecimiento de la competencia comunicativa en idioma inglés y fundamentalmente la producción oral, se realizaron estudios exploratorios por el autor de esta tesis, donde se establecen debates con profesores de idioma Inglés con experiencia en la enseñanza posgraduada, reuniones metodológicas, así como contactos con otros departamentos de Inglés del país.

Para dar comienzo a la investigación se establecen las siguientes preguntas de inicio:

- a) ¿Para qué registrar? Definición del objetivo del registro.
- b) ¿Qué experiencia registrar? Delimitación del objeto a registrar.
- c) ¿Qué aspectos de esta experiencia interesa registrar?

A través de este registro se tienen en cuenta todas las experiencias vividas en el proceso de la investigación por los participantes, con el objetivo de valorar

mediante el diagnóstico inicial y continuo, las regularidades que pueden fortalecer el proceso de la producción oral del idioma Inglés en el posgrado de los profesionales de la Salud, así como las carencias que lo afectan. En este proceso se precisan y valoran los aspectos a analizar relacionadas con la producción oral.

En el mes de septiembre del 2012, el investigador se reúne con los profesionales de la Salud del grupo 1 (21) estudiantes, con el objetivo de obtener su consentimiento, y posteriormente, se realizaron entrevistas individuales, con el propósito de tener una aproximación más tangible a la información sobre las necesidades relacionadas con la producción oral, por parte de los profesionales de la Salud que asisten al posgrado. Estos pudieron expresar en un clima respetuoso y de confianza sus criterios relacionados con el tema.

La entrevista individual no estructurada le permitió al investigador descubrir fortalezas relacionadas con el aprendizaje del idioma inglés en los profesionales de la Salud que asisten al posgrado, así como sus principales carencias.

En este propio mes, y basada en los datos obtenidos mediante la entrevista a los profesionales que asisten al posgrado, se realiza una entrevista individual no estructurada a la Coordinadora del diplomado, Inglés para profesionales, de la Universidad de Ciencias Médicas de Sancti Spíritus y al Jefe del Departamento de Posgrado de la institución. Ambos directivos son especialistas en la lengua inglesa. Esta se realizó con el fin de constatar su opinión sobre el enfoque comunicativo clásico y el enfoque por tareas, así como el tratamiento a la producción oral, desde el inicio de los cursos de posgrado en la Universidad de Ciencias Médicas de Sancti Spíritus.

Estas entrevistas le permitieron al autor de esta tesis, poseer un nivel de información más preciso sobre el tratamiento ofrecido a la producción oral del idioma Inglés en el posgrado, lo que llevó a un análisis de los programas para su impartición.

En la tercera semana del mes de septiembre del 2012, se aplica una guía de observación a clases a los profesores que impartían el posgrado en esos momentos, así como una entrevista grupal con los diez profesores seleccionados por su experiencia en la impartición de clases en el posgrado y su categoría docente y científica, quienes ofrecieron una valiosa información relacionada con la

impartición del idioma inglés en el posgrado con el uso del enfoque comunicativo, sus ventajas y las necesidades que existen en la práctica educativa.

Al poseer todos estos elementos se decidió realizar un grupo focal que reunió a todos los profesores del Departamento de Idioma Inglés de la Universidad de Ciencias Médicas de Sancti Spíritus, con el objetivo de constatar el nivel de conocimientos acerca del uso del enfoque por tareas en la producción oral del idioma inglés en el proceso de superación profesional.

En el mes de octubre se procedió a la aplicación de una evaluación oral a los profesionales de la Salud que asistían a curso de posgrado (grupo 1) 21 estudiantes, en la que se tuvo en cuenta la realización de una tarea. La medida del éxito del cumplimiento de esta tarea, se obtuvo a través de la interacción, ya que a criterio del autor es donde mejor se puede medir la producción oral.

Una vez recopilada toda la información, el autor de esta tesis consideró que se había arribado a un punto donde el nivel de información estaba saturado, y es el momento que se procede a la triangulación de los datos e instrumentos utilizados. Las valoraciones teóricas y empíricas realizadas permitieron identificar un grupo de dimensiones alrededor del constructo “Fortalecimiento de la producción oral.”

## **2.2 Análisis de los resultados obtenidos en las diferentes técnicas aplicadas**

Técnica de análisis de resultados: Análisis de contenido categorial o temático

Análisis de la entrevista individual no estructurada aplicada a los profesionales que asisten al posgrado.

Se debe señalar que el análisis de contenido categorial o temático por categorías es, ante todo, una herramienta, es decir, una técnica de investigación que permite sistematizar información. Como lo define Krippendorff (1987: 28): “Es una técnica de investigación destinada a formular, a partir de ciertos datos, inferencias reproducibles y válidas que puedan aplicarse a su contexto”.

La entrevista arrojó como resultados un grupo de potencialidades y carencias en el proceso de comprensión auditiva de los estudiantes profesionales de la Salud que asisten al posgrado, aspecto de gran relevancia para el desarrollo de la producción oral.

Estos profesionales han presentado una limitada exposición a situaciones naturales en el uso del idioma; pero se pudieron observar potencialidades muy

significativas como son la autovaloración que realizan acerca de sus necesidades en lo relacionado con el fortalecimiento de la producción oral en el idioma inglés y su profesión, así como la importancia que ofrecen al dominio de este idioma en lo relacionado con sus profesiones.

Testimonios que se pudieron constatar en el proceso de indagación:

*“...Cuando tengo frente a mí a un hablante que es nativo de un país de habla inglesa, todo el cuerpo me tiembla, siento que no le voy a entender una palabra y esto me pone en una situación muy tensa. Yo quisiera que esto no me sucediera, pero no estoy acostumbrada a este tipo de situaciones...”*

*“...Siento que soy juzgado por la forma de mi inglés, por mi pobre inglés...”*

Estos estudiantes que asisten al posgrado, junto a la limitada exposición a situaciones auténticas y al intercambio con nativos, presentan serias dificultades al establecer conversaciones fluidas. Además, poseen deficiencias con la reducción de vocales y fusión de sonidos.

*“... Algunas veces cuando hablo con un nativo, siento por mi acento latino una sensación de que pronuncio las palabras de forma errónea. Ellos me preguntan ¿Que dijiste? “, “Can you repeat? “. Algunas veces mi cara se torna roja y me pongo nerviosa frente a ellos. Recuerdo una vez las lágrimas en mis ojos...”*

Todos estos profesionales del posgrado tienen una visión muy positiva acerca de la importancia e implicación personal que reviste el dominio del idioma inglés para ellos, así como la influencia educativa que reciben mediante las diferentes vías o agentes.

*“...Me gustaría cumplir una misión en un país de habla inglesa, ya que en estos países; además, pudiera mejorar ostensiblemente mi inglés; pero tengo muchos temores ya que sé que no puedo establecer una conversación fluida con un nativo y eso me atormenta. Mis compañeros piensan que no deseo o no tengo motivación para hablar; pero la verdadera razón es que siento que me falta vocabulario para expresar lo que quiero...”*

Cuando el autor de esta investigación hablaba con estos estudiantes profesionales de la Salud que asisten al posgrado, todos manifestaron el inmenso deseo de poder dominar el idioma inglés o hablarlo de forma natural, expresaron una motivación intrínseca por este idioma y una necesidad imperiosa por su dominio.

Ven en ello su crecimiento personal como profesional.

*“...Desde niño me gustaba el inglés y veo de forma muy clara la implicación que reviste para mi persona desde el punto de vista profesional, ya que es inconcebible que un médico que debe estar completamente actualizado, no domine este idioma...” ¿Cómo obtenemos la información actualizada entonces?*

*“...Todos mis profesores del pregrado eran profesionales con una enorme experiencia y muy bien preparados desde el punto de vista idiomático, pero no sé qué me ha sucedido, mi inglés es pésimo, así lo considero en lo personal y muchas veces lo esquivo por temor, no entiendo cuando me hablan rápido, me da la impresión que todo lo que me dicen es una sola palabra y no sé cómo resolver esas dificultades...”*

Los estudiantes coinciden en la necesidad de buscar, por parte de los especialistas en el idioma, alternativas, vías que lleven a una verdadera superación desde el punto de vista idiomático, a los profesionales de la Salud que asisten al posgrado, para que la barrera idiomática no constituya un obstáculo en el cumplimiento de su labor como médico en un país de habla inglesa.

En lo relacionado al nivel de preparación del colectivo de profesores que imparte clases en el posgrado se puede constatar que son profesores con una vasta experiencia en la impartición del idioma Inglés en la Universidad de Ciencias Médicas; pero persisten dificultades provocadas por las limitaciones en su preparación metodológica, ya que existen debilidades en la práctica educativa, que todavía no han sido resueltas.

Todo lo expresado anteriormente conlleva a insuficiencias en la producción oral del idioma inglés por parte de los profesionales de la Salud que asisten a cursos de posgrado, debido a la carencia de una metodología que les ofrezca posibilidades para una comunicación auténtica y oportunidades para la exposición al idioma de forma natural.

Durante el proceso de indagación todos expresaron su satisfacción por el nivel que poseen los profesores que les impartieron clases en el pregrado, pero al mismo tiempo expresaron la necesidad de buscar vías para fortalecer su producción oral.

El autor de esta investigación considera que se debe aumentar el nivel de preparación desde el punto de vista metodológico de estos profesores y aquellos

que imparten el posgrado, es una dificultad que poseen los profesionales de la Salud desde el punto de vista idiomático, el fortalecimiento de la producción oral al egresar de las Ciencias Médicas.

*“...Durante cinco años de mi carrera como médico cursé el inglés y, sin embargo, considero que mi idioma es bastante elemental. Cuando hablo siento que me disgrego mucho al expresar mis ideas y no lo puedo hacer de forma coherente. Me gusta el inglés, pero en ciertos momentos siento desesperación y desánimo porque no sé cómo avanzar y lo necesito mucho. Creo que las vías utilizadas hasta el momento no han fructificado...”*

Cuando se les preguntaba sobre el uso del trabajo en parejas o grupo en el aula, estos manifestaron que cuando esto sucedía se sentían mucho más relajados y dispuestos a usar el idioma que cuando lo hacían frontalmente con el profesor.

*“...Me gusta mucho, mucho trabajar en grupo, me siento muy relajada, no siento la presión sobre mí constantemente corrigiéndome errores, o sanciones por mi pésimo inglés. Lastimosamente cuando estudiaba en el pregrado se usaba muy poco. Quisiera tener muchas oportunidades para poder hablar libremente porque creo que es la única forma que me llevaría a ser verdaderamente competente...”*

De todo lo expuesto por los profesionales de la Salud entrevistados, se concluye que estos estudiantes presentan un nivel elemental en la producción oral del idioma inglés, debido fundamentalmente a serias dificultades con la comprensión, el uso fluido o natural del idioma, limitaciones relacionadas con el vocabulario y la pronunciación.

Análisis de los resultados de la entrevista individual no estructurada aplicada a la, Coordinadora del diplomado, Inglés para profesionales, de la Universidad de Ciencias Médicas de Sancti Spíritus y al Doctor en Ciencias Pedagógicas (jefe del Departamento de Posgrado de la misma institución). (Anexo 7).

Durante el proceso de búsqueda de información relacionada con el enfoque comunicativo clásico, su metodología y su uso en los cursos de posgrado, se entrevistó a la profesora Ignacia Rodríguez Esteves, Doctora en Ciencias Pedagógicas, la cual expresó sus puntos de vista relacionados con la trayectoria de los cursos de posgrado en la universidad de Ciencias Médicas de Sancti Spíritus, logros y principales deficiencias.

La entrevistada expresó la necesidad de búsqueda de variantes metodológicas para el proceso de superación en lo relacionado con la producción oral en el idioma inglés de los profesionales de la Salud que asisten al posgrado, de un incremento en el nivel de preparación metodológica de los profesores que imparten el Inglés en las Ciencias Médicas que lleven al fortalecimiento de su producción oral, que puedan usar el idioma de forma auténtica.

*“...Desde 1984 y con la apertura de la Universidad de Ciencias Médicas de Sancti Spíritus hemos trabajado aquí, en este centro de educación superior, como profesora de Inglés, hasta el momento he impartido todos los programas de Inglés que comprende la docencia médica en nuestra Universidad. A partir de aquella fecha se comenzó a impartir el enfoque comunicativo en todas las universidades médicas del país y la nuestra no constituyó una excepción. Todo aquello resultó una verdadera revolución en la impartición del Inglés en las Ciencias Médicas. Todo se volcó en ese sentido y todos veíamos con mucho júbilo ese anhelado deseo... La formación de egresados de nuestra Universidad competente desde el punto de vista comunicativo...”*

*“...Creo que desde el mismo 1984 y con la fundación de nuestra Universidad se comienzan a impartir los cursos de posgrado de idioma Inglés para todos los profesionales de la Salud graduados de las Ciencias Médicas. Al principio estos cursos estaban basados en los contenidos de los libros del pre grado... Este tipo de curso no satisfizo las necesidades de aquellos profesionales que asistían... El logro de la competencia comunicativa...”*

*“...A partir de aquella fecha y por orientación del Ministerio de Salud Pública, cada Universidad comienza a elaborar sus propios cursos de posgrado y es entonces que en el 1999 se inaugura el diplomado, Inglés para Profesionales, en nuestra Universidad con sus diferentes módulos, del cual soy la Coordinadora desde aquel momento...”*

*“...Desde el comienzo de la impartición de los cursos de posgrado de Inglés en nuestro Departamento... y al finalizar cada curso académico, siempre se realiza un análisis sobre las principales fortalezas y debilidades que ha presentado la enseñanza del posgrado, con el objetivo de su sistematización y fortalecimiento, especialmente en la producción oral...”*

*“... El Diplomado siempre ha tenido como objetivo fundamental la preparación tanto idiomática, como científica de los profesionales de la Salud, ya que para que este profesional pueda vencer el mismo, tiene como requisitos, aprobar todos los módulos impartidos y elaborar una tesina...”*

*“... Este diplomado siempre ha contado entre sus fortalezas con un claustro de profesores con más de 20 años de experiencia en la educación médica, con una vasta experiencia en el trabajo con el enfoque comunicativo, dos Doctores en Ciencias Pedagógicas y el resto Másteres en Ciencias de la Educación y ostentan la categoría docente de profesor auxiliar... pero se debe señalar que a pesar de todo ello las dificultades continúan y no se logra lo deseado por todos: la competencia desde el punto de vista idiomático; que sean capaces de producir el idioma fuera del contexto de nuestras aulas. Se necesita la búsqueda de vías que conlleven a que nuestros profesionales produzcan en situaciones reales de comunicación...”*

*“... Cada día son más crecientes las demandas del idioma inglés. En el 1996 el mayor contrato era con Sudáfrica, hoy son muchos los países que piden la colaboración de nuestros profesionales y muchas veces estamos imposibilitados de ofrecerla por las limitaciones idiomáticas que poseen...”*

*“...Soy de la opinión de que a pesar de que durante todos estos años se ha estado trabajando con el enfoque comunicativo en los cursos de posgrado, debe existir un cambio en la metodología, debido a que los resultados lo están exigiendo, nuestros profesionales fueron estudiantes del pregrado y la gran mayoría tiene un nivel elemental, entonces cómo es posible que lleguen al posgrado y solo algunos profesionales logren pasar al nivel intermedio o avanzado...”*

*“... Creo que la práctica educativa exige de una nueva propuesta metodológica que garantice la formación de un profesional de la Salud que sea capaz de usar el idioma en cualquier contexto y momento histórico que lo requiera. Todos debemos recordar lo planteado en el VI Congreso del Partido Comunista de Cuba, o sea, la formación de un profesional que sea capaz de cumplir con los compromisos nacionales, así como internacionales...”*

Posteriormente se le realizó una entrevista individual no estructurada al Doctor en Ciencias Pedagógicas José Alejandro Concepción Pacheco, profesor con más de

29 años en la docencia médica y más de 25 años en la educación posgraduada del idioma Inglés de la Universidad de Ciencias Médicas de Sancti Spíritus y con una categoría docente de Profesor Titular y metodólogo de posgrado en la Universidad de Ciencias Médicas.

El referido profesor es miembro del claustro de profesores de idioma Inglés que imparte el diplomado desde el 1999 y hasta la fecha. En varias oportunidades ha impartido el módulo de metodología de la investigación como preparación desde el punto de vista científico de estos profesionales de la Salud que asisten al posgrado.

Al hablar sobre la metodología tratada en el posgrado o el diplomado hasta el momento, señala que durante muchos años el claustro de profesores del diplomado (con mucha experiencia y con alto nivel de preparación) ha trabajado rigurosamente en busca de lograr que los profesionales que asisten a estos cursos de posgrado se gradúen con el nivel idiomático requerido o sea intermedio o avanzado y hasta el momento el objetivo ha sido solo parcialmente logrado.

También resaltó la necesidad de buscar nuevas vías en la práctica educativa, un aumento en el nivel de preparación metodológica, una metodología que lleve al logro de la meta deseada, un profesional de la Salud que sea capaz de usar el idioma de forma fluida en cualquier contexto.

*“... Nos ha faltado algo en nuestros procedimientos, en la metodología empleada. Creo que los principios del enfoque comunicativo son los correctos para la formación de un profesional competente desde el punto de vista comunicativo; pero hace falta algo más, ya que la práctica educativa lo requiere... Todos los años se realiza una valoración sobre las principales dificultades; pero el resultado esperado no llega...”*

*“...Soy de la opinión de que el profesional de la Salud que asiste al posgrado, más que el uso de determinadas estructuras que ya le fueron impartidas durante los años del pregrado, lo que más necesita son oportunidades para hablar, para producir el idioma, si no se le ofrecen esas posibilidades nunca va a producir de forma fluida, solo se aprende a hablar hablando...”*

*“... El enfoque comunicativo clásico tiene muchas ventajas y entre ellas está la flexibilidad metodológica que ofrece al profesor; pero no se puede olvidar también que se basa en la práctica de las tres “p” presentación, práctica y producción. Lo*

*que lleva en muchas ocasiones al sobre uso de determinadas estructuras y a la falsa ilusión de dominio de algunas de ellas...”*

*“... Al país le piden cada día más colaboradores para cumplir misión en diferentes países de habla inglesa y en muchas ocasiones tenemos personal calificado y competente desde el punto de vista médico; pero con serias limitaciones desde el punto de vista idiomático, aspecto que constituye una invalidante para cumplir misión en un país de habla inglesa...”*

### **Análisis de los programas para la superación profesional del idioma Inglés en el posgrado**

En el análisis de los documentos y programas del posgrado se realizó una revisión del Reglamento Educación de Posgrado, así como de la Resolución No. 132/2004 dirigido a promover el constante desarrollo, mediante diplomados, cursos, entrenamientos, talleres, seminarios y elevar la preparación política, científica, pedagógica e ideológica de los profesionales de la Salud y el fortalecimiento de la comunicación en el idioma inglés, para el desarrollo de la profesión y la actividad científica

Los cursos de idioma inglés comenzaron a utilizarse en el curso 1984 para la superación profesional de este idioma en el posgrado en la Universidad de Ciencias Médicas de Sancti Spíritus.

Se propone practicar las cuatro habilidades de la lengua, siguiendo una metodología ecléctica, es decir, ideas prácticas de diferentes metodologías, aunque se declara que la fundamental es la comunicativa.

Coincide el investigador con la posición de Rodríguez (2012), al plantear que el eclecticismo declarado lo conduce a obviar algunos de los principios del enfoque comunicativo y caer en el estructuralismo que tantos efectos negativos ha provocado en el aprendizaje del idioma inglés en el contexto cubano e internacional. No se observa verdaderamente que la metodología fundamental sea la comunicativa, pues no existe una integración de las habilidades de la lengua ni un fundamento hacia la producción oral.

Algo positivo es que se tratan aspectos que están relacionadas con la profesión de los estudiantes y se introducen términos médicos y de enfermería mediante los diferentes ejercicios, aunque estos no tienen en cuenta las necesidades

específicas de cada estudiante, sino de forma general. Relacionado con este aspecto tan importante (Breen, 1987) señala que un elemento de mucha relevancia lo constituye el hecho de tener en cuenta, que en el proceso de enseñanza-aprendizaje, las tareas y los roles que lo envuelven se convierten en el aspecto esencial para los que participan en este proceso.

El elemento “autenticidad” se presenta limitado, así como lo sistémico dentro de los ejercicios, la unidad y entre las unidades.

Posteriormente se analizaron los programas para la superación profesional. Se pudo constatar que estos tienen sus bases generales en el enfoque comunicativo e histórico-cultural. Se describe la importancia que reviste el trabajo con las cuatro habilidades de la lengua para el desarrollo lingüístico.

Unido a lo anterior se plantea el conocimiento de aspectos relativos al lenguaje y a elementos culturales de la lengua en cuestión. Esto permite lograr la competencia comunicativa, y aunque no se menciona, se infiere por las características que se describen.

También se enfatiza en el trabajo colectivo o en parejas, o sea, el trabajo de forma cooperativa y el uso de la lengua materna en el aula, solo en aquellos casos que resulte útil o que sea estrictamente necesario. De esta forma, se orienta no realizar explicaciones “excesivas” sobre gramática y fonética u otro aspecto de la lengua.

Este debe hacerse a través de las funciones y comunicativamente, de forma tal que se logre un aprendizaje en “espiral ascendente”.

Otra de las indicaciones está centrada en la utilización de los medios de enseñanza que requieren las actividades docentes, esencialmente grabadoras; elemento este que ha afectado el trabajo con la comprensión auditiva, aspecto que constituye la base para la producción oral, pues hay carencia total de este medio en el centro y se sustituye, cuando es posible, por el uso de grabaciones de otros programas en los laboratorios de computación.

Al efectuar la revisión de los programas de idioma Inglés impartidos en el posgrado hasta el momento, se pudo constatar que en algunos casos se trabajó el uso de un elemento del idioma u otro o algún aspecto lingüístico; pero no se realizó el énfasis suficiente en la producción oral.

También se pudo constatar que la mayoría de estos programas impartidos a

profesionales de la Salud se realizaban sin la aplicación de un diagnóstico previo, para constatar la situación existente, así como las necesidades de los estudiantes, o sea, en muchas ocasiones no se tenía en cuenta, ¿Quiénes eran los estudiantes?, ¿Por qué estaban allí? y ¿Qué esperaban aprender? Estos programas eran elaborados de forma previa.

### **Análisis de la observación a clases en grupos del posgrado**

Las observaciones a clases realizadas, cuatro (4) durante el curso 2012-2013 se efectuaron con los profesores que impartían clases en el posgrado.

Los materiales utilizados para desarrollar la producción oral fueron predominantemente diálogos diseñados para comprensión auditiva y solo dos textos auténticos que fueron anuncios que se consideraron de importancia, pues reflejaban aspectos de la realidad, y ofrecían la posibilidad al estudiante de practicar algo que se presenta en la vida real.

El autor considera que los tipos de texto que se usaron contribuyeron, de una forma pobre, en el proceso de superación profesional en el idioma inglés, su contenido no siempre permitió realizar los diferentes pasos para el desarrollo de la producción oral.

La extrapolación, se desarrolló frecuentemente en las clases, aunque se pudo observar que la calidad no era siempre adecuada por no haber un proceso o secuencia de pasos para la comprensión auditiva que le permitiera al profesional la apropiación paulatina de los elementos lingüísticos y de ahí poder llegar a la producción oral.

El autor de esta investigación considera que el trabajo que se lleva a cabo en las clases del posgrado, relacionado con la producción oral debe ser fortalecido, porque en muchas de estas clases el estudiante solo llega a una práctica, cuando se persigue una producción libre.

También se pudo observar que los objetivos planteados en las clases del posgrado poseían propósitos restringidos y no el cumplimiento de una tarea con metas, en las que el estudiante no tuviera que usar determinadas funciones u objetivos prefijados. En muchas ocasiones las actividades asignadas al estudiante eran reguladas por un objeto del contexto, o por el profesor, o sea existían pocas posibilidades para el fortalecimiento de la autonomía.

Se pudo observar la necesidad de elevar el nivel de preparación de los profesores que imparten clases en el posgrado, pues a pesar de su maestría y experiencia, deben continuar el trabajo, para elevar sus conocimientos en lo relacionado con los diferentes enfoques contemporáneos.

El autor de esta investigación es de la opinión que la evaluación debe ser flexibilizada, para la consecución del uso natural del idioma.

El resto de los ejercicios de producción se realizaron a un nivel ínfimo.

Por todo lo expuesto hasta aquí, se concluye que:

- 1- El proceso de comprensión auditiva como base esencial para la producción oral presenta dificultades en su tratamiento didáctico, debido fundamentalmente a las carencias que tienen los programas del posgrado, obviándose acciones en dicho proceso, lo que incide negativamente en el logro de su fortalecimiento. Esto demuestra la falta de una metodología explícita y necesaria para el proceso de superación de los profesionales de la Salud que asisten al posgrado, en la producción oral del idioma inglés
- 2- A pesar de, las carencias en dicho proceso, los profesores desarrollan otras actividades basadas en la experiencia que poseen en el trabajo con el enfoque comunicativo clásico.

### **El grupo de discusión a los profesores de lengua inglesa que imparten o han impartido clases en el posgrado, en la Universidad de Ciencias Médicas de Sancti Spíritus**

El grupo de discusión que se realizó estuvo dividido en dos partes. La primera parte relacionada con la producción oral y el enfoque comunicativo clásico y la segunda sobre la producción oral con el uso del enfoque por tareas en la superación posgraduada del idioma inglés.

Los diez profesores que habían impartido el posgrado en varias ocasiones demostraron dominio de los elementos teóricos al dirigir la comprensión auditiva y su relevante importancia al plantear la necesidad de fortalecer esta habilidad, en realidad la audición es mucho más usada que cualquier otra habilidad en un día común.

También expresaron lo valioso que ha resultado el análisis realizado al finalizar cada curso académico, acerca de la enseñanza del idioma inglés en el posgrado y

especialmente la producción oral lo que ha llevado a la búsqueda de vías para el fortalecimiento de la práctica educativa.

En ambos casos los profesores entrevistados mostraron muchos conocimientos sobre el enfoque comunicativo clásico que se ejemplifica, mediante la integración de las habilidades de la lengua, de la necesidad de comunicarse de forma oral, de la explicación gramatical mediante las funciones, del trabajo en grupo y parejas, el papel activo y protagónico del alumno y director del profesor.

Los profesores de mayor experiencia señalaron:

*“...El enfoque comunicativo (se referían al clásico) introducido en las ciencias médicas en los años 80, constituyó una verdadera revolución en la enseñanza de este idioma en Cuba. Este es un enfoque que demanda del trabajo de las cuatro dimensiones de la comunicación y en su integración trata de lograr ó formar un comunicador competente en el idioma inglés; pero realmente este anhelado deseo no se ha podido lograr del todo con los egresados de la universidad médica de Sancti Spíritus...”*

Plantearon la necesidad de mayor profundización en cuanto a la práctica, y extrapolar el contenido del texto a situaciones reales de los profesionales, que, aunque sí se realizaba, casi nunca se hacía derivado del contenido de los textos. Consideraron necesario, actividades previas, durante y después de las actividades de comprensión auditiva, algo en lo que se presentaban grandes dificultades sobre todo en las tareas posteriores a la audición.

También señalaron que era importante notar los múltiples beneficios que ofrece el incremento de las habilidades auditivas, puesto que las prácticas de comprensión auditiva constituyen un vehículo para la enseñanza de elementos gramaticales y un nuevo vocabulario contextualizado dentro del cuerpo comunicativo del discurso de acuerdo a lo planteado por P. Denes, y E. Pinson (1963).

Al reunirse el autor de esta investigación con estos profesores de mayor experiencia señalaron:

*“...Llevo más de 20 años en la docencia médica, en varias ocasiones he impartido cursos de posgrado, desde los años 80 se ha impartido el enfoque comunicativo y siento que falta algo porque nuestros profesionales de la Salud toman cursos de posgrado, nos da la sensación que aprenden y posteriormente al cumplir una*

*misión o tener que usar el idioma fuera del aula se sienten incapaces de hacerlo...”*

*“...He tratado de usar diferentes variantes; pero siempre me sucede lo mismo, los profesionales del posgrado entran a nuestros cursos, sabemos que están en un nivel elemental porque todos habían tomado inglés en el pregrado; pero al concluir el curso siguen las lagunas en el conocimiento del idioma...”*

*“...En mi caso, creo que soy una de las viejas profesoras en el Departamento y en muchas ocasiones he impartido el posgrado; pero realmente ese sueño de que nuestros profesionales salgan de nuestras aulas y hablen inglés de forma fluida...eso nunca ha sido logrado, pues si salen de misión tienen dificultades, si van a un evento tienen dificultades...”*

*“...Es cierto durante muchos años hemos impartido el enfoque comunicativo; pero no basta, creo que la formula no está bien del todo y año tras año hemos visto como estos profesionales de la Salud que asisten al posgrado llegan con la esperanza de hablar inglés de forma fluida, y al final la terrible decepción de no poder hacerlo como lo desean...”*

*“...He impartido clases en el diplomado de Inglés que se imparte en la Universidad de ciencias Médicas de Sancti Spíritus, Inglés para profesionales, (English for Professionals), desde su fundación. Allí se han tomado diferentes variantes; pero todo sigue igual, siguen las dificultades con la producción oral en esos profesionales al concluir el curso...”*

### **Entrevista focal con todos los profesores del Departamento de idioma Inglés de la Universidad de Ciencias Médicas de Sancti Spíritus (Anexo 9)**

Todos opinaron, que debían existir vías que permitieran a los profesionales ser capaces de comunicarse oralmente de forma natural en el idioma inglés y que no tenían dudas que la comprensión y en este caso la auditiva constituía la base para el posible desarrollo de las habilidades orales.

Murphy (1993) señaló que los profesores que enseñan habilidades orales deben siempre conectar el habla con la audición y que en estas clases pueden usarse actividades de lectura y escritura. De acuerdo a lo planteado por Hedge (2006), es el uso natural del idioma, o sea la negociación de significado el principal objetivo

en la conversación opinión con la que concuerda el autor de esta investigación.

*“...Yo considero que la enseñanza de la comprensión auditiva en nuestros estudiantes, aparte de las grandes dificultades objetivas que tenemos, es una habilidad que constituye un verdadero tormento para ellos, ya que en ella juegan un rol importante varios factores que la hacen aun más difícil, y si no lo hacemos correctamente, lejos de enseñar, lo que hacemos es evaluar la comprensión auditiva...”*

*“...Yo soy de la opinión que todo lo que se ha planteado es cierto, para llegar al habla, o sea, para producir en el idioma inglés se necesita y es indispensable la comprensión; además, hay que buscar vías para que el estudiante produzca de forma fluida y eso solo se logra al ofrecer oportunidades para el intercambio, para la negociación de significados...”*

*“...Es cierto, se necesitan vías que lleven al estudiante a producir; pero hace falta también buscar en sus intereses, en sus motivaciones, porque uno se motiva por aquello que es significativo en nuestras vidas. Necesitamos seguir la investigación sobre cómo aprenden esos profesionales, qué les interese, que les sea relevante en sus vidas...”*

*“...Todos estos estudiantes o profesionales durante el pregrado tomaron cursos de Inglés por cinco años por lo que como se ha podido observar en el examen de diagnóstico, todos tienen al menos un nivel elemental, por tanto, estos galenos lo que necesitan son posibilidades para hablar, para comunicarse en una forma efectiva, espontánea, como ocurre en la comunicación real diaria, vías que le ofrezcan un intercambio lo más natural posible, sin temor a los errores, que actúen sin presión...”*

*“...El habla es una de las habilidades más exigentes de la dimensión lingüística, ya que existen muchos factores que pueden inhibirla y causar nerviosismo. El hablar de forma fluida creo que recoge una serie de factores que lleven al estudiante a un estado de relajamiento total, de disfrute por la actividad que realiza, una sensación de crecimiento personal y para ello se debe crear una metodología, vías que tengan en cuenta esos aspectos...”*

*“...Si deseamos que nuestros profesionales que asisten a cursos de posgrado produzcan de forma oral en el idioma inglés hay que ofrecerles confianza,*

*seguridad y empatía. Se necesita ofrecerles la seguridad de que se puede convivir con el error, que, en nuestra lengua materna, en el lenguaje espontáneo, también cometemos errores, que lo más importante es intercambiar el mensaje...”*

*“...Creo que todo lo dicho hasta el momento es realmente válido. La comprensión es algo realmente necesario para llegar al habla; pero creo que solo eso no es suficiente. Estos profesionales necesitan oportunidades para desarrollar el habla, para comunicarse de forma natural, aunque cometan errores, porque así es el idioma...”*

En la segunda parte de la entrevista sobre el tratamiento de la producción oral con el uso del enfoque por tareas en la superación posgraduada del idioma inglés y segunda sesión de trabajo se obtuvo como resultado que la mayoría de los profesores le concedieron importancia a la necesidad de la búsqueda de vías que conlleven al estudiante al uso natural del idioma dentro y fuera del aula, aunque reconocieron que no era un aspecto en que hubiesen centrado su atención directamente, o sea, que sus conocimientos sobre este enfoque eran limitados.

*“...Creo que existe una necesidad imperiosa de buscar vías que lleven al estudiante al uso natural del idioma, de forma inteligible. Creo que nuestros profesionales están acostumbrados a usar trozos del idioma preconcebidos...”*

*“...Se necesitan vías que permitan al profesional el uso del idioma en situaciones reales de comunicación, fuera del contexto del aula. En el caso de nuestros estudiantes, estos están preparados para producir estructuras predeterminadas...”*

No obstante lo planteado anteriormente, al preguntarles qué consideraban adecuado para el fortalecimiento de la producción oral, enumeraron diferentes aspectos que coinciden con los principios del enfoque por tareas descritas por otros autores como Prabhu (1984); Breen (1987); Candlin (1987); Estaire (1990 y 1996); Estaire y Zanón (1990 y 1994); Zanón (1990); Cohen y Chi (2002); Oxford (2003); Nunan (2004); Agudelo (2011).

*“...Las vías usadas mediante el enfoque comunicativo (clásico) ofrece una posibilidad de dominio del idioma; pero esto solo ocurre en el contexto del aula, ya que fuera de esta no son capaces de usarlo y en muchas ocasiones temen usarlo...”*

*“...Realmente es la primera vez que he podido conocer algo sobre este enfoque,*

*nunca había tenido la oportunidad de tomar un curso o entrenamiento relacionado con este tipo de enfoque; pero según lo planteado por el Dr. C. profesor Ubaldo Recino, creo que al usarlo se le ofrecerían grandes ventajas a este profesional de la Salud con el cual se trabaja...”*

*“...Me gustó realmente mucho la intervención del Doctor en Ciencias Pedagógicas Ubaldo Recino, profesor de la Filial Universitaria de Sagua la Grande en Villa Clara, creo que fue una semana muy productiva, nunca había oído hablar del enfoque por tareas. Es un tipo de enfoque comunicativo también, lo que este último le ofrece un nuevo diseño y metodología...”*

*“...Me gustaría conocer mucho más sobre este enfoque... No sé si será una idea mía; pero según lo planteado por el profesor Ubaldo, su uso creo pudiera resultar más efectivo en aquellos estudiantes que hubiesen tenido algún inglés...”*

Todos estos profesores fueron del criterio de concientizar a los profesionales de la Salud que asisten al posgrado con su uso, lo que los ayudaría a obtener mejores resultados en el desarrollo de este aspecto lingüístico, además que debían realizarse investigaciones en que se profundizara más en este tema, en la universidad de Ciencias Médicas de Sancti Spíritus.

Mediante este grupo focal con todos los profesores del Departamento de idioma Inglés, así como con aquellos profesores de mayor experiencia sobre el tratamiento de la producción oral y su vínculo con el uso del enfoque por tareas, se pudo constatar que se hace necesario el fortalecimiento del claustro de profesores desde el punto de vista metodológico, en lo relacionado con la impartición de los enfoques comunicativos que surgen en los años 90 del pasado siglo.

De esta forma se resume que:

1. Los profesores les conceden importancia a las cuatro habilidades de la lengua y su trabajo de forma integradora, pero reconocen que hay que comprender primeramente para poder comunicarse de forma oral en una lengua extranjera.
2. Existen limitaciones relacionadas con el uso de los enfoques comunicativos contemporáneos; los entrevistados consideran continuar las investigaciones sobre el tema.
3. Plantean la necesidad de la búsqueda de vías que permitan el desarrollo de la producción oral teniendo como base la comprensión auditiva, y consideran

como prioridad la inclusión de materiales auténticos.

4. El habla no constituye un acto de comunicación por sí misma, excepto si lo dicho es comprendido por otra persona, por tanto, la enseñanza de la comprensión del discurso es de importancia primordial para que el objetivo de la comunicación sea alcanzado.

### **Análisis de los resultados de la aplicación de la evaluación oral basada en una tarea**

En este diagnóstico se pudo constatar que existen dificultades relacionadas con el desarrollo de la comprensión en los estudiantes del posgrado, o sea, el nivel de comprensión auditiva de estos estudiantes al efectuárseles la prueba de entrada era bajo; pero también se pudo constatar, como potencialidad, el alto grado de motivación por el fortalecimiento de esta habilidad debido a los beneficios que representa para estos profesionales el desarrollo de la comprensión y como resultado de la misma, el fortalecimiento de la producción oral.

En cuanto a la pronunciación a la hora de producir, presentaron serias limitaciones debido a la pobre exposición al uso del idioma de forma natural. Su nivel de comprensión al exponerse a frases orales, donde existía la reducción de vocales o fusión de sonidos, era pobre.

En cuanto al uso natural del idioma de forma inteligible, su nivel de comunicación era elemental a la hora de efectuarse la prueba oral. Presentaron dificultades en lo relacionado con la inteligibilidad y como consecuencia, condujo a serios errores en el proceso de negociación de significado.

Durante la tarea a completar se pudo observar que estos profesionales de la Salud presentaron limitaciones en el vocabulario y como resultado, deficiencias en la construcción de oraciones de forma cohesionada y coherente. Todo lo antes expuesto condujo a la falta de confianza en ellos mismos, algo que se hizo explícito en el nerviosismo manifestado durante el examen.

Al realizar el análisis sobre los aspectos que se consideran indicadores de que un profesional de la Salud presenta una producción oral en idioma inglés adecuada para su desempeño en un contexto que así lo requiera, se tuvo en cuenta el buen desarrollo del vocabulario, cohesión y coherencia, así como la agudeza gramatical, desarrollo progresivo de la comprensión e inteligibilidad, la cual, según Isaac (1995)

solo se puede medir a través del éxito en la interacción, que este caso se da mediante el cumplimiento de la tarea.

En esta investigación se tuvieron en consideración los niveles para la producción oral sugeridos por el Marco Común Europeo de Referencia, para las lenguas, que se corresponden con los establecidos, para la enseñanza de posgrado en Cuba, donde se tuvo en cuenta el nivel B2 como el adecuado para los profesionales de la Salud, que asisten al posgrado.

#### Producción oral

A1- Utilizo expresiones y frases sencillas para describir el lugar donde vivo y las personas que conozco.

A2- Utilizo una serie de expresiones y frases para describir con términos sencillos a mi familia y otras personas, mis condiciones de vida, mi origen educativo y mi trabajo actual o el último que tuve. Presento un vocabulario limitado. En algunas ocasiones presento dificultad con la cohesión y coherencia oral de mis textos.

B1- Sé enlazar frases de forma sencilla con el fin de describir experiencias y hechos, mis sueños, esperanzas y ambiciones. Puedo explicar y justificar brevemente mis opiniones y proyectos. Sé narrar una historia o relato, la trama de un libro o película y puedo describir mis reacciones. Presento un buen desarrollo del vocabulario.

B2- Presento descripciones claras y detalladas de una amplia serie de temas relacionados con mi especialidad. Sé explicar un punto de vista sobre un tema exponiendo las ventajas y los inconvenientes de varias opciones. Todo ello de forma cohesionada y coherente con un buen desarrollo del vocabulario y la inteligibilidad.

Se muestra un gráfico con los indicadores de la interacción y producción hablada, de acuerdo a los parámetros planteados por el Marco Común Europeo de Referencia, para las Lenguas (2001). (Anexo 17).

Del total de profesionales de la Salud que asistieron al posgrado (21) solo cinco de ellos fueron evaluados excelente (B2), el resto fue evaluado de aprobado (A2).

En todos los profesionales que asisten al posgrado se pudo constatar una adecuada autovaloración en lo relacionado con sus limitaciones en el desempeño

de la producción oral en el idioma inglés.

Durante la prueba oral efectuada a los profesionales de la Salud que asisten al posgrado se pudo constatar la favorable opinión que todos poseen acerca del claustro de profesores que les impartió Inglés, durante su estancia en el pregrado. Con el propósito de lograr la fluidez, uso natural del lenguaje oral debe ser incluido el dominio de diferentes áreas del lenguaje. Los profesionales deben poseer un adecuado dominio de la gramática y el vocabulario, aspectos relacionados con la pronunciación, cohesión y coherencia, debe ser ofrecida más atención a la recepción, mayor caudal de vocabulario, pues si este aspecto no es adecuado, la comunicación puede romperse, todo ello a través de la interacción (Hedge, 1993). Al concluir la prueba oral basada en el enfoque por tareas los profesionales de la Salud diagnosticados se sintieron muy satisfechos con el tipo de examen que se les había aplicado, pues constituía algo realmente novedoso para ellos. Aseguraron que nunca se habían enfrentado a una prueba con esta tipología.

*“...Fue algo muy relajante para mí. Me sentí como si no estuviera siendo evaluada. Esto para mí ha sido como un juego, todos hablamos o tratamos de hablar, porque... como usted sabe nuestro inglés es bastante pobre; pero lo hicimos y nos sentimos muy contentos, creo que para la otra oportunidad estaremos mucho mejor, porque no esperábamos esto así...”*

*“...Nosotros estamos acostumbrados a que se nos apliquen exámenes, donde se nos pide lo que debemos hacer, sobre que estructuras trabajar o funciones. Ahora todo ha cambiado. Ahora nos piden solo cumplir una tarea, usando cualquier aspecto del idioma que dominemos de antes...”*

*“...Este examen no lo vi como tal, pensé que estaba en un juego de roles, no sentí nerviosismo, es la primera vez que me sucede esto en un examen de inglés. Para mí el idioma inglés siempre ha sido muy estresante, quizás sea que mi inglés no es bueno, y esto conlleva a sentirme tan tenso...”*

*“...Quisiera que todas mis clases de inglés fueran de esta manera, si esto es un examen, que me examinen todos los días. Me he sentido muy relajado. Quisiera ir a mis clases de inglés a disfrutar, no a sufrir como lo he hecho en toda mi vida. Quiero sentir que puedo hablar sin presión y sobre todo lo que desee...”*

*“...Todos tenemos muchas expectativas con el curso que comenzaremos pronto.*

*Le hemos expresado a nuestro profesor, lo hemos comentado entre nosotros que las expectativas son bien, bien grandes, deseamos que nuestro inglés progrese y poder comunicarnos en cualquier contexto...”*

*“...Casi todos nosotros estamos prestos a cumplir una misión en el extranjero, donde podamos ser útiles a otros pueblos del mundo; pero para ello vamos a dar todo de nosotros por hacerlo bien. Yo particularmente quisiera salir a un país de habla inglesa; pero para ello debo ser un digno representante de mi país...”*

En estos momentos se cuenta en el Departamento de idioma Inglés de la Universidad de Ciencias Médicas de Sancti Spíritus con un claustro de profesores (30), la mitad de ellos posee más de 20 años de experiencia en la docencia médica, dos doctores en Ciencias Pedagógicas, doce Másteres en Ciencias de la Educación, dos profesores titulares y diez profesores auxiliares con una gran experiencia en la impartición del idioma Inglés, esto significa que aunque posean limitaciones con el uso de los enfoques comunicativos contemporáneos, estas carencias pueden ser resueltas.

Estas opiniones y la forma en que se realizó el diagnóstico inicial sobre la producción oral con los profesionales de la Salud que asistirán al posgrado auguran beneficiosas oportunidades para los mismos si se es capaz de elaborar y proponer una metodología que contenga todos estos factores que pueden incidir en el profesional de la Salud que asiste al posgrado de forma positiva, para llegar al logro del fortalecimiento de la producción oral en el idioma Inglés de estos profesionales de la Salud del posgrado.

### **Análisis de los resultados de la aplicación del método de triangulación**

En este estudio el empleo de varias fuentes de datos permitió la triangulación, que condujo a una misma línea de información y por tanto de conclusiones.

Como afirman Hamersley y Atkinson (1983) citados en S. Rodríguez, y otros, (2002: 207): “Si los diversos datos conducen a la misma conclusión podemos estar más seguros al respecto”.

También se efectuó el diagnóstico continuo con los participantes para contrastar los datos e interpretaciones, no solo en las interacciones cara a cara sino de los obtenidos por medio de las diferentes técnicas e instrumentos, para determinar las regularidades emanadas de los resultados y establecer generalizaciones

encaminadas a la justificación del problema científico de la investigación y la vía de intervención para buscar su solución.

Además, es utilizada para establecer puntos de contacto, mediante la literatura consultada. De igual manera, fue empleada para examinar los criterios coincidentes a lo largo de las diferentes etapas en la valoración de la efectividad.

El análisis de los datos obtenidos permitió identificar las potencialidades y las brechas de la práctica educativa en la enseñanza del idioma inglés para el fortalecimiento de la producción oral en la superación de los profesionales de la Salud que asisten al posgrado y el necesario análisis entre la práctica actual y la deseada según la percepción de los propios participantes, coherentemente con el conjunto de dimensiones e indicadores de análisis contruidos para esta investigación:

Dimensiones desde el análisis empírico:

- 1- Autonomía en el aprendizaje.
- 2- Nivel de satisfacción, al tener en cuenta sus necesidades.
- 3- Posibilidades para la interacción en el aprendizaje.
  - 3.1 Trabajo cooperativo.
  - 3.2 Negociación de significado.

Al valorar la producción oral en el trabajo de interacción en el aprendizaje, Lazaraton (2003) desde la teoría propone cuatro dimensiones:

- a) Confianza en el uso del idioma inglés
  - Desarrollo del vocabulario.
  - Formación de oraciones.
  - Posibilidades en el uso de la pronunciación en el idioma inglés. Desarrollo de la inteligibilidad teniendo en cuenta los rasgos suprasegmentales, tales como el estrés y entonación, las formas reducidas, unión de sonidos.
- b) Desarrollo de la comprensión auditiva.
  - Desarrollo de la comprensión auditiva unidireccional.
  - Desarrollo de la comprensión auditiva bidireccional.
- c) Desarrollo de la conversación social.
  - Posibilidades para el entendimiento de significados sociales apropiados,

reglas para la expresión y formas gramaticales en diferentes contextos.

- Dominio de las reglas de coherencia y cohesión en la construcción del texto oral.

d) Desarrollo de estrategias compensatorias que ayuden con las dificultades en la comunicación.

### **Regularidades que emergen del proceso de diagnóstico**

#### **Fortalezas**

1. Significación personal y profesional positiva hacia el idioma inglés.
2. Autovaloración adecuada sobre las limitaciones que poseen en el idioma inglés y la necesidad de superarlas por parte de los profesionales de la Salud que asisten al posgrado.

#### **Debilidades**

1. Necesidad del fortalecimiento de la producción oral en los profesionales de la Salud que asisten al posgrado.
2. Debilidades en las orientaciones metodológicas para el docente que lleve al fortalecimiento de la producción oral, vista desde la inteligibilidad, fluidez y uso natural del idioma.
3. Necesidad del fortalecimiento de la comprensión, en este caso la auditiva como base esencial para el fortalecimiento de la producción oral.
4. Necesidad de una adecuada preparación del claustro docente que imparte el posgrado.

### **Consideraciones finales del capítulo**

Los resultados obtenidos mediante las diferentes técnicas referidas en el presente capítulo, los informantes claves permitieron constatar el estado en que se encontraba la producción oral en idioma inglés en los sujetos objeto de estudio, fortalezas y debilidades. Se evidencian una vez más, las limitaciones para lograr el fortalecimiento de la producción oral.

Los profesores poseen preparación teórica y metodológica en cuanto al trabajo con el enfoque comunicativo clásico; pero existen limitaciones con el uso de una práctica educativa que pueda transformar la realidad del proceso de la producción oral en los profesionales de la Salud que asisten al posgrado en la Universidad de Ciencias Médicas, ya que se necesita de un resultado científico que, permita su

fortalecimiento, un resultado científico que ofrezca posibilidades para el uso natural del idioma.

Después de haber constatado los fundamentos teóricos y metodológicos y haber realizado el diagnóstico de fortalezas y debilidades, el autor determina elaborar una metodología, para el fortalecimiento de la producción oral del idioma inglés en el posgrado de los profesionales de la Salud de la Universidad de Ciencias Médicas, con el uso del enfoque por tareas y sustentada en el enfoque histórico-cultural, donde se tienen en cuenta, las potencialidades, autonomía del aprendizaje del profesional de la Salud, satisfacción de sus necesidades, así como la interacción; piedra angular para el fortalecimiento de la producción oral.

# *CAPÍTULO III*



### **CAPÍTULO III. METODOLOGÍA CON EL USO DEL ENFOQUE POR TAREAS PARA EL FORTALECIMIENTO DE LA PRODUCCIÓN ORAL DEL IDIOMA INGLÉS EN EL POSGRADO DE LOS PROFESIONALES DE LA SALUD EN LA UNIVERSIDAD DE CIENCIAS MÉDICAS**

En el presente capítulo se concibe una metodología para el fortalecimiento de la producción oral basada en el enfoque por tareas en el idioma inglés en el posgrado de los profesionales de la Salud en la Universidad de Ciencias Médicas, la que se estructura a partir de las consideraciones generales sobre este resultado científico, una síntesis de los elementos teóricos que la sustentan, así como su aparato cognitivo e instrumental.

El cuerpo conceptual incluye las definiciones fundamentales relacionadas con el objeto de investigación y el cuerpo legal, las exigencias didácticas que regulan la aplicación del aparato instrumental, y los rasgos fundamentales que caracterizan la metodología para conformar el aparato cognitivo. Este último consta de etapas, y de las acciones correspondientes para cada una en las fases de orientación, ejecución y control de la clase.

En este capítulo también se incluyen los resultados obtenidos en el análisis llevado a cabo en la práctica del aula para valorar la metodología.

#### **3.1 Consideraciones generales de la metodología como resultado científico**

La concepción de una metodología, diseñada a favor de la solución de problemas docentes y particularmente orientada al proceso de dirección de la clase, coexiste junto a otras concepciones: teóricas, pedagógicas, didácticas y teórico metodológicas.

“En primer orden es un conjunto de procedimientos de investigación aplicables en alguna ciencia y en segundo, es la teoría sobre métodos del conocimiento científico del mundo y la transformación de este” (Rosenthal e Iudín, 1981: 317).

Esta propuesta como resultado científico la constituye: “un conjunto de métodos, y técnicas que, regulados por determinadas exigencias, categorías y procedimientos, permiten ordenar mejor el pensamiento y el modo de actuación para poder descubrir nuevos conocimientos en el estudio de los problemas de la teoría o en la solución de problemas en la práctica”. (De Armas, 2003:15).

La metodología es un resultado relativamente estable que se obtiene a través de

investigación científica. El autor de esta investigación asume el criterio de la autora antes mencionada, que tiene como propósito responder a un problema de la práctica educativa.

La concepción de esta metodología se sustenta en un cuerpo teórico de la filosofía marxista, las ciencias de la educación y la lingüística textual como ciencia que toma de cada una de las anteriores para fundamentarse teóricamente y utilizarse en la didáctica de las lenguas extranjeras, es un proceso conformado de manera lógica y sistémica, pero flexible, que permite el cumplimiento de los objetivos propuestos, cada etapa se corresponde con un grupo de pasos para su cumplimiento. Se realizan acciones que responden además a las fases de orientación, ejecución y control.

### **3.2 Estructura de la metodología**

Al concebir la metodología se tuvieron en cuenta los componentes estructurales y las formas en que se procede, compuesta por el aparato cognitivo con su cuerpo teórico y el aparato instrumental con el componente metodológico, además de un folleto con textos auténticos para la comprensión auditiva.

La metodología se estructura, por tanto, en el objetivo general, la fundamentación teórica que la sustenta y las etapas y pasos que la componen de forma sistémica, la representación gráfica y posibles acciones a desarrollar derivadas de cada paso y divididos en fases de orientación, ejecución y control, y la elaboración de actividades con sus correspondientes sugerencias metodológicas, la valoración de su efectividad en la práctica del aula.

**Objetivo:** Fortalecer el proceso de la producción oral del idioma inglés en el posgrado, basada en el enfoque por tareas en los profesionales de la Salud en la Universidad de Ciencias Médicas.

En la metodología que se propone, el objetivo tiene un carácter rector, en el que los componentes del proceso de enseñanza-aprendizaje están determinados por los objetivos, o sea, ellos determinan el contenido de la enseñanza.

Se sustenta en un fundamento filosófico dialéctico-materialista que vincula la formación idiomática de los profesionales de la Salud con el fin de la educación cubana; un fundamento sociológico que establece el vínculo entre el proceso de enseñanza-aprendizaje de esta y el contexto social que determina la necesidad de

aprender el idioma inglés.

El fundamento psicológico permite la vinculación de lo afectivo y lo cognitivo y la identificación de necesidades educativas generales y particulares de los profesionales de la Salud y un fundamento didáctico y metodológico encaminado a lograr la superación integral de los profesionales, al proporcionarles las herramientas necesarias para la apropiación del idioma a un nivel superior y que se concretan en la selección de contenidos lingüísticos y sociolingüísticos que se presentan de forma integrada desde la producción oral, para lograr su fortalecimiento en el idioma inglés.

### **3.2.1 Fundamentos filosóficos, sociológicos, psicológicos, y pedagógicos en los que se sustenta la concepción de la metodología**

La metodología se sustenta en el método dialéctico-materialista, como guía orientadora e instrumento rector para la actividad práctica que permite interpretar y organizar los fines que se persiguen en el proceso de la producción oral en la superación del idioma inglés en profesionales de la Salud.

Lo anterior se concreta en la aplicación de sus principios: concatenación universal, movimiento y desarrollo, análisis histórico concreto, análisis multilateral y flexibilidad y se expresan en la unidad de los elementos lingüísticos y sociolingüísticos como sistema que de forma integrada se interrelacionan mediante las diferentes unidades; estos incluyen aspectos de la cultura general y de la profesión de los profesionales de la Salud, susceptibles de adaptación o modificación, conllevándolos al desarrollo en espiral de los contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales.

Los componentes del proceso de superación profesional con su carácter dinámico hacen que estos se encuentren en constante movimiento, busquen vías más adecuadas y alternativas que, bajo el principio de la flexibilidad, permitan redireccionar y reordenar el proceso de acuerdo con la situación concreta de los contenidos y las actividades diseñadas en cada caso, lo que propicia un desarrollo y fomenta la superación de los profesionales.

Los fundamentos sociológicos se corresponden con la filosofía dialéctico-materialista que se resumen en la educación como fenómeno social determinado por la sociedad y determinante por su influencia en el desarrollo de esta; el

sistema de relaciones que se establece entre las agencias y agentes socializadores, la función social de la escuela, el rol de los educadores y el proceso de socio-individualización del educando.

Se concibe al sujeto como protagonista del desarrollo social, que transforma la sociedad en condiciones históricas concretas y a sí mismo. Se asume la dialéctica materialista en la interpretación de la relación sujeto-objeto en el proceso de enseñanza-aprendizaje, así como en la interpretación de la relación sujeto-sujeto en el proceso de la comunicación, que ocurre en un intercambio entre el estudiante y el profesor, los propios estudiantes y el grupo en general a través de las diferentes tareas que se orientan.

Se hace necesario apreciar la unidad dialéctica entre la socialización y la individualización, que le permite al estudiante a través de la primera en el contexto del aula, desarrollar los elementos lingüísticos, que le ayudan para apropiarse de la lengua inglesa, en la que esta juega un papel importante por cuanto lo prepara para su actualización científica y técnica y esto a su vez propicia su contribución a la sociedad. El rol del profesor como director y conductor, es esencial.

Se asume el enfoque histórico-cultural, donde el proceso de enseñanza-aprendizaje se coloca como centro de atención a partir del cual se utilizan vías para propiciar el interés de los estudiantes y un mayor grado de implicación personal en las tareas de aprendizaje en la que la relación entre pensamiento y lenguaje es primordial.

El hablante necesita reconocer, las palabras, las frases, captar el significado explícito e implícito y poder apropiarse de los diferentes elementos y extrapolarlos a situaciones de su realidad. También el principio de que la enseñanza precede al desarrollo es asumido, se concibe al estudiante como producto de una enseñanza, la actividad y la comunicación, sin las cuales no sería posible la realización del proceso de superación y menos aún en el contexto de una lengua extranjera.

El desarrollo de las habilidades lingüísticas se logra en el proceso de comunicación en él los estudiantes y el profesor indistintamente desempeñan el papel de emisor y receptor, y tiene lugar la interacción grupal y dinámica entre todos, mediante actividades prácticas, debates y opiniones en que puedan usar y extrapolar los contenidos lingüísticos aprendidos a otras situaciones que propicien

la comunicación, al tener en cuenta la ZDP, para desarrollar las potencialidades individuales con la atención a las diferencias de los profesionales de la Salud en su contexto.

Los fundamentos pedagógicos constituyen el sustento teórico y metodológico de la metodología que se propone. Se tienen en consideración las categorías de la pedagogía que constituyen pares dialécticos a la vez que se encuentran interrelacionados las unas con las otras.

En esta metodología propuesta la instrucción está encaminada a desarrollar la actividad cognoscitiva de los profesionales de la Salud que asisten al posgrado y tiene que ver con los contenidos conceptuales (conceptos, hechos, datos) y los procedimentales (habilidades, hábitos, destrezas y procedimientos propiamente dichos), relacionados con el fortalecimiento de la producción oral. La educación sirve de guía espiritual, facilitada por el trabajo organizado y dirigido de los educadores para la formación objetiva de cualidades de la personalidad, convicciones, rasgos morales y del carácter, ideales y gustos estéticos, así como los modos de conducta.

La formación expresa la dirección del desarrollo, el camino hacia donde debe dirigirse, o sea, que será apoyada por el proceso de fortalecimiento de la producción oral en los profesionales del posgrado. El proceso de instrucción y educación constituye el núcleo básico de la formación y el desarrollo. El idioma inglés compone un medio al igual que el resto, para lograr que el profesional de la Salud que asiste al posgrado se forme de manera integral.

El desarrollo responde a las partes internas del proceso sin que implique la no consideración de la influencia socioeducativa. La formación se considera más ligada a las propias regularidades del proceso educativo que se encuentra en su base. La instrucción y la educación se materializan mediante el proceso de superación de los profesionales de la Salud que asisten al posgrado, para el fortalecimiento de la producción oral.

La enseñanza es un proceso instructivo y ahí, los estudiantes se apropian de conocimientos y desarrollan hábitos, habilidades, destrezas, por lo que se puede aseverar que no ocurre solo, sino en unión del aprendizaje, considerado como un proceso organizado y dirigido por el profesor a la apropiación activa y consciente

de los estudiantes de la herencia cultural acumulada y el desarrollo de habilidades intelectuales, así como el fortalecimiento de sentimientos y convicciones, que les permitan influir en la sociedad, transformarla y lograr su autodesarrollo y autoperfeccionamiento constante.

Consecuentemente, la metodología tomará en consideración la dinámica de los componentes personales y personalizados del proceso de enseñanza-aprendizaje, en el que se observa su relación dialéctica. Se destaca aquí el papel del problema dado por la situación que presenta el objeto y que genera una necesidad. En este caso el problema se centra en las necesidades de la producción oral en el idioma inglés, y el objeto en la superación de los profesionales de la salud en el idioma inglés.

El profesor actúa como director, conductor en el proceso que diseña a partir del diagnóstico continuo de los profesionales de la Salud. El objetivo ocupa un lugar destacado en la dirección del proceso. "Constituye el propósito y aspiración que se conforma en el modo de pensar, sentir y actuar del estudiante". (Addine, 2004: 67) y determina el contenido, los métodos y las formas de organización de la enseñanza del idioma inglés al expresar la transformación que se desea lograr en el profesional de la Salud.

El contenido, está conformado por el sistema de conocimientos e incluye los aspectos lingüísticos y sociolingüísticos, presentados de forma inductiva o deductiva, donde se realiza un mayor uso de la inductiva, sobre todo para las estructuras gramaticales que solo se trabajarán para convenir un significado. De acuerdo con Addine (2004), y asumido por el investigador, constituye el componente primario del proceso, al no ser posible pensar en un objetivo sin el contenido en mente, o sea, no se renuncia al carácter rector del primero.

La formación de habilidades que parte de la demostración del docente, el trabajo conjunto docente-estudiante y el trabajo independiente del estudiante, donde desempeñan un papel determinante las formas de aprendizaje desarrollador para comunicarse de forma inteligible y la formación de valores, para lo que necesita conocer en qué consiste el valor, querer poseer el valor, sentir satisfacción por el valor y por último manifestar el valor.

Esto indica que las formaciones de estos contenidos, en primer lugar, no se

realizan de manera aislada al resto de los contenidos y, en segundo lugar, que se requiere de una planificación y orientación muy precisa por parte del profesor, así como de tiempo para ello en el que tiene una influencia grande su modo de actuar, sentir y pensar, es decir, su ejemplo a seguir por los estudiantes.

En esta investigación se asume el método de trabajo independiente, fundamentalmente mediante el trabajo cooperativo en la comprensión, producción e interacción, al tener en cuenta la relación actividad alumno-profesor (Klingberg, 1970).

Desde la perspectiva vigotskiana el aprendizaje tiene un fuerte componente social donde el experto y el aprendiz, toman parte en una actividad destinada a alcanzar una meta y el enfoque comunicativo por tareas, es capaz de cubrir ese vacío teórico, herencia de los enfoques tradicionales anteriores, que no propiciaban una situación de comunicación real en el aula.

En esta tesis se asume la clasificación de métodos ofrecida por L. Klingberg, (1970) en G. Labarrere, (1988) de acuerdo con la relación alumno-profesor, o sea: expositivo, elaboración conjunta y trabajo independiente.

Los métodos fundamentales que se utilizan en esta metodología son los de elaboración conjunta, un método usado fundamentalmente en la conversación, incluido entre los métodos orales, así como el de trabajo independiente, que tiene en cuenta la realización de las tareas por parte de los profesionales bajo la dirección del profesor, sin lugar a dudas este método se distingue por su carácter productivo, que puede alcanzar el nivel más alto, el de la creación.

El método realiza una función dinamizante dentro del proceso, dónde se coincide también con F. Addine, (2004), constituye un sistema de acciones dirigidas a un objetivo con el que se debe asegurar una adecuada apropiación de los contenidos.

De acuerdo con la opinión del autor de esta tesis la puesta en práctica de este método, es factible y pertinente mediante el enfoque por tareas para el fortalecimiento de la producción oral en los profesionales de la Salud.

El enfoque por tareas, mediante su diseño y metodología le ofrece ese contexto para su realización y para el andamiaje interaccional (Gibbons, 2003). Los medios de enseñanza como sostén material del método serán variados en

correspondencia con el tipo de actividad, objetivo y contenido, por lo que se utilizarán objetos reales, láminas, fotos, tarjetas con informaciones diversas o palabras, grabaciones, videos entre otros. Estos dos últimos resultan de gran importancia, pues permiten al profesional apropiarse paulatinamente del lenguaje en su forma auténtica, donde escuchan diferentes acentos de nativos y el lenguaje extra verbal adecuado para cada situación comunicativa.

La evaluación como un proceso dentro del propio proceso de superación posibilita su trayectoria adecuada, así como el control y la valoración del aprendizaje. Esta comienza con el diagnóstico inicial y continuo, lo que permite determinar en diferentes momentos la calidad con que se cumplen las tareas y realizar las correcciones pertinentes, redirecciona el proceso en correspondencia a las necesidades y fortalezas que se detecten.

Igualmente se asumen los eslabones del proceso evaluativo descritos por Fuentes (2002), donde la coevaluación y la autoevaluación, además de la más empleada, la heteroevaluación conllevan a un análisis “democrático” sobre el proceso.

La autoevaluación, es la que se desarrolla a un nivel cualitativamente superior, en la que se regresa a la evaluación de cada sujeto, pero desde una perspectiva individual. El profesor analiza el proceso críticamente y cada estudiante analiza su propio avance o retroceso, trazándose metas superiores para elevar la calidad en el aprendizaje.

El sistema de evaluación que forma parte de la metodología se efectuará mediante evaluaciones frecuentes para cada tarea, en las que predomina la evaluación cualitativa integral desarrollada por el estudiante durante las diferentes actividades docentes de cada tarea, todo ello basado en la realización de tareas.

La forma organizativa docente será la clase como forma básica de organización del proceso de enseñanza para las lenguas extranjeras en las ciencias médicas, (MES, 2007).

Su estructuración constituye una etapa fundamental del trabajo docente ya que de la calidad de la misma depende, en gran medida, su efectiva realización.

### **3.2.2 Aparato cognitivo e instrumental de la metodología**

El aparato cognitivo aporta los elementos teóricos que fundamentan la acción del profesor de lenguas extranjeras para el logro de los objetivos propuestos y el

aparato instrumental lo conforman tres etapas divididas en una secuencia de pasos metodológicos estructurados de forma sistémica, bajo el principio de la flexibilidad, que explican cómo opera la metodología en la práctica del aula.

El aparato cognitivo está definido por los aspectos fundamentales del objeto de estudio y campo de acción, es decir, el proceso de superación de los profesionales de la Salud que asisten al posgrado y la producción oral en el idioma inglés.

En su cuerpo conceptual aparecen las definiciones fundamentales y en su cuerpo legal, las características emanadas del diagnóstico, reformuladas por el autor de esta tesis, las exigencias didácticas y los procederes de la metodología propuesta que regulan el proceso de aplicación del aparato instrumental.

### **Cuerpo Conceptual**

**Producción oral:** El término producción oral, que se asume para la presente investigación corresponde a la definición de Hedge (1993), donde esta se considera como sinónimo de fluidez, uso natural del idioma. Entendida como sinónimo de fluidez oral, o sea, como la posibilidad de expresarse de forma inteligible y razonable, sin demasiadas pausas o titubeos.

**Materiales auténticos:** Los materiales auténticos pueden ser denominados de diferentes formas; son considerados materiales auténticos genuinos aquellos creados para la vida real. Alterados, cuando no existe cambio de significado, pero pueden ser modificados en la forma, y adaptados aquellos materiales creados para la vida real, pero con un vocabulario y estructuras cambiadas, para ser simplificados.

Son simulados, aunque especialmente han sido escritos por el autor para los propósitos de la enseñanza, este trata de usar características de textos genuinos (Brown y Menasche, 1994).

**Superación profesional:** El proceso de superación profesional es definido por G. Bernaza Rodríguez y otros (2010), como un elemento formativo y de desarrollo en un contexto histórico-cultural concreto. Tiene como objeto el aprendizaje, en una concepción donde todos aprenden y enseñan. Es un proceso sistemático, de construcción y reconstrucción social del conocimiento, transformador no solo del objeto de su aprendizaje y su entorno, sino del propio profesional y de los que en

él participan, se sustenta en una concepción, en la que se considera que es posible aprender y desarrollarse a lo largo de la vida, con el fin de alcanzar una cultura integral general.

Enfoque por tareas: “Cualquier tipo de trabajo de aula que involucre a los estudiantes en la comprensión, manipulación, producción o interacción en la lengua meta; mientras que su atención esté centrada en el significado más que en la forma. La tarea debe tener también un sentido de completamiento y de realización que pueda identificarse como un acto comunicativo propiamente dicho”. (Nunan, D. 2004).

### **Cuerpo Legal**

El análisis de los datos obtenidos permitió identificar las potencialidades y las brechas de la práctica educativa en la enseñanza del idioma inglés para el fortalecimiento de la producción oral en la superación de los profesionales de la Salud que asisten al posgrado y el necesario análisis entre la práctica actual y la deseada, según la percepción de los propios participantes, coherentemente con el conjunto de características construido para esta investigación:

### **Se logra el funcionamiento de la metodología con la puesta en práctica de las tareas que contienen las siguientes características**

- 1 Las tareas constituyen un procedimiento de intervención pedagógica, y el sostén didáctico de la metodología en función del fortalecimiento de la producción oral de los estudiantes del posgrado.
- 2 Las tareas facilitan las relaciones interpersonales, la participación, el análisis de situaciones problémicas desde diferentes perspectivas para el desarrollo de la autonomía, en el fortalecimiento de la producción oral, el pensamiento crítico, reflexivo y valorativo.
- 3 Encierran el desarrollo de la capacidad, para desarrollar valores y cualidades, como la responsabilidad, solidaridad y la participación protagónica de los profesionales de la Salud, que asisten al posgrado y expresa la cultura que se logra en las relaciones intradisciplinarias e interdisciplinarias con aquellos aspectos del sistema de conocimientos que resultan convergentes.
- 4 Valoran y ofrecen coherencia al sentido de la producción oral, así como a las potencialidades de aprendizaje de los profesionales, para su futuro desempeño

en la colaboración y la docencia Universitaria.

### **Exigencias didácticas en la aplicación de la metodología para la producción oral del idioma inglés**

Integración de los componentes personalizados del proceso de enseñanza-aprendizaje con los componentes del enfoque por tareas, metas, procedimientos, rol del profesor, el estudiante, el escenario y la entrada de datos), mediados por la dirección del profesor, quien diseña, orienta, participa y controla.

En tanto, el estudiante de posgrado ejecuta las diferentes tareas relacionadas con la producción oral en su integración con las restantes habilidades lingüísticas y con el uso del enfoque por tareas, teniendo como base esencial la interacción.

A continuación, se relacionan las que han sido formuladas por el autor (González Valero, 2014), para la metodología que se presenta:

- 1 Se establece el balance en la relación forma-significado-uso en el proceso comunicativo.

Desde la aparición de los enfoques tradicionales, siempre se le ofreció un gran peso al trabajo con la forma en el proceso de aprendizaje de lenguas extranjeras, con la llegada del enfoque comunicativo clásico en la década del 70 del pasado siglo, se establecen entre sus principios y aportes fundamentales, el balance entre la forma y la fluidez; aspecto este que en muchas ocasiones no se logra.

En la década de los 90 del pasado siglo surgen los enfoques comunicativos contemporáneos, y entre ellos el enfoque por tareas que hace un marcado énfasis en el trabajo con la fluidez. Con la implementación de esta metodología el autor establece un balance entre la fluidez y la forma.

- 2 Realización del diagnóstico inicial y continuo como proceso, en los profesionales de la Salud en el idioma inglés, donde se tienen en cuenta sus potencialidades en este contexto, con la utilización del principio de la flexibilidad metodológica.

Se efectuarán evaluaciones frecuentes de forma sistemática con el objetivo de detectar las potencialidades y carencias individuales de cada estudiante.

- 3- La creación de un clima de clase adecuado para mantener el interés y la motivación hacia la actividad docente, en el que la interacción y el trabajo

cooperativo constituyen elementos de gran importancia, para el fortalecimiento de la producción oral y el desarrollo de la autonomía en el aprendizaje de los profesionales de la Salud, donde se tiene en cuenta lo relacionado con la autenticidad.

Establecimiento de la relación meta-contenido-método, para el logro del cumplimiento de la tarea, en ella se utilizan fundamentalmente los métodos de elaboración conjunta y trabajo independiente.

4- Aplicabilidad: el contenido debe ser relevante para la vida real de los profesionales que asisten al posgrado, por lo que se deben tener en cuenta sus motivos, necesidades e intereses, así como el principio de la flexibilidad durante la implementación de la metodología y en todo el curso, ya que este es el aspecto que permite realizar el reordenamiento y su reflexión crítica.

Durante la aplicación del diagnóstico inicial y continuo que se desarrolla se tienen en cuenta los aspectos que pueden ser más sensibles a la vida de los profesionales de la Salud, que asisten al posgrado, o sea, sus necesidades, su entorno y expectativa social, y su tratamiento en un contexto con fines profesionales, pues constituyen aspectos relevantes al elaborar el resultado científico.

**La metodología para el fortalecimiento de la producción oral, basada en el enfoque por tareas en profesionales de la Salud que asisten al posgrado, concibe procedimientos que comprenden**

1- Ofrecer un reforzamiento pleno de las experiencias previas y el establecimiento de una estrecha relación entre los intereses de los profesionales de la Salud que asisten al posgrado y las tareas planteadas, o sea ofrecer plena libertad al estudiante para utilizar todos los recursos previos que posean, nunca restringir al estudiante ni llevarlo al uso de determinadas formas.

Toda tarea planteada a los profesionales que asisten al posgrado, debe poseer una estrecha relación con sus intereses, contexto y motivaciones; estas deben constituir parte fundamental de sus necesidades. Aplicar evaluaciones frecuentes basadas en el uso natural del idioma, mediante el uso del enfoque por tareas, a partir del nivel que poseen los profesionales de la Salud que

asisten al posgrado, para ajustar el grado de dificultad a los conocimientos de los estudiantes.

2- Trabajar para el cumplimiento de una tarea. La meta fundamental en cada una de ellas será su completamiento y la negociación de significado. Estas se trabajarán por temas; pero encaminadas al logro de un objetivo, componente rector del proceso, con el profesor como su director y conductor. Se trabajarán los métodos de trabajo independiente y elaboración conjunta. La secuencia de realización de la tarea debe constar de una fase de orientación, una de ejecución y una de control. En cada actividad docente se tendrán en cuenta estas fases.

3- Ofrecer tratamiento del sistema lingüístico, así como su relación con los aspectos funcionales de la comunicación.

Los estudiantes, colectivamente, hacen las aclaraciones necesarias en cada caso y construyen sus conocimientos a partir de los errores; también estimulan las respuestas correctas, de forma tal que, tanto éxitos como dificultades estén en función del proceso de superación de los profesionales de la Salud y se evalúe el esfuerzo.

El aparato instrumental se construye a partir de los elementos teóricos recogidos anteriormente y para su concepción y puesta en práctica se tuvieron en cuenta las tres etapas establecidas por Willis (2007) con la peculiaridad de que la conforman pasos divididos en esas tres etapas en las que se establecen relaciones entre ellas y se tienen en cuenta aspectos relacionados con la pronunciación y la comprensión auditiva.

Cada etapa de la metodología, guarda relación con la anterior e igualmente los pasos que la conforman, los que permiten un orden lógico para la aplicación y control de la misma, aunque se ajustan al principio de la flexibilidad, es decir, variar el orden de los pasos, e incluso excluir alguno si así se entiende, que no influya negativamente en el desarrollo del proceso de la producción oral.

Para cada paso se sugieren variadas actividades en las que el profesor puede elegir la adecuada de acuerdo con las características del tema y contenido de que se trate, particularidades de cada profesional y del momento histórico concreto en que tenga lugar el proceso; algo que debe estar presente en aquellos que

podieran en un momento determinado hacer uso de la metodología en el proceso de enseñanza-aprendizaje del idioma inglés. Igualmente se sugieren las acciones a realizar en la fase de orientación, ejecución y control en cada uno de los pasos, las que se encuentran dentro de las etapas.

En opinión de Benítez (2007), se toman en cuenta los postulados de la teoría de la actividad enunciados por Leontiev. La secuencia de realización de la tarea debe constar de una fase de orientación, una de ejecución y una de control. En cada actividad docente se tendrán en cuenta estas fases.

**Fase de orientación:** Esta constituye la etapa de movilización de lenguaje, la que será relevante para la tarea y facilita el proceso de carga para la tarea a efectuar. Se debe hacer un análisis del diagnóstico, y determinar la tarea a orientar sobre la base de los conocimientos previos, así como las dificultades, motivaciones e intereses sobre el tema en cuestión. Esta fase resulta la más importante de cada tarea en la que hay un proceso completamente mental por parte del alumno.

**Fase de ejecución:** Su éxito depende de la primera fase. El alumno ejecuta, teniendo en cuenta la orientación dada. A pesar de que el protagonismo corresponde al alumno, el profesor juega un papel importante, porque es el director y conductor, brinda ayuda, pero además identifica las posibilidades de cada alumno en particular al realizar la tarea lo que realiza con la colaboración de otros o del propio profesor (ZDP); la tarea debe poseer un determinado grado de dificultad. Aquí se desarrollan actividades de comprensión, producción o interacción.

**Fase de control:** tiene función retroalimentadora, le aporta elementos de juicio a las dos partes del proceso; el alumno se valora a sí mismo, se percata de sus avances y debilidades para trabajar sobre esta base y alcanzar el desarrollo. El profesor hace una valoración del objetivo propuesto al tener en cuenta el progreso y dificultades, lo que le permitirá planificar la próxima tarea.

No obstante, debe estar presente en las tres fases y, sobre todo, en la de orientación, resulta de gran importancia controlar si esta ha sido precisa, de lo contrario se trabajaría sobre la base del ensayo y error.

Las etapas que conforman la metodología son consideradas secuencias, para su instrumentación y las fases de la actividad enunciadas por Leontiev se encuentran

dentro de las etapas de esta metodología, donde se utilizaron indistintamente.

La aplicación de la metodología se concibe en un proceso organizado y dirigido hacia el fortalecimiento de la producción oral en idioma Inglés. Se tiene en cuenta el encargo social al que están llamados los profesionales de la Salud de comunicarse en la lengua inglesa y de su preparación científico-técnica para toda la vida, para lo cual resulta imprescindible desarrollar el proceso de producción oral de forma adecuada.

### **3.2.3 Etapas secuenciales que conforman la metodología**

Primera Etapa.

Fase de orientación

I.- La tarea previa (*pre-task*) (Se incluye tópico y tarea): El profesor introduce y define el tema, usa actividades que ayuden a los profesionales a recordar palabras y frases claves de utilidad, se asegura de que los profesionales entiendan las instrucciones para realizar la tarea. Ellos anotan las palabras y frases claves. Se les puede dar unos minutos para la preparación individual de la tarea. Esta es la etapa que el aprendiz debe movilizar el lenguaje, es el espacio de familiarización con el tema.

Segunda etapa:

Fase de ejecución

II.- Ciclo de la tarea. Tiene tres momentos:

1. Introducción a la tarea: Los profesionales (siempre en esta metodología propuesta) realizan esta en parejas o en pequeños grupos. Siempre contará como elemento introductorio a la tarea como tal, una actividad de comprensión auditiva, destinado a la recepción de información, siempre siguiendo la metodología para la impartición de la misma (motivación, audición como tal y la etapa de pos audición que constituye el paso a la tarea) mientras el profesor monitorea la actividad y los estimula.
2. Ejecución de la tarea: Los profesionales de la Salud que participan en el posgrado se preparan dándole cumplimiento a la tarea junto con sus compañeros de grupo y plantean cómo hicieron la tarea, lo que descubrieron o

decidieron, es decir, los resultados. Ensayan lo que dirán o hacen un borrador de la versión para ser expuesta en el aula. El profesor asegura que la orientación para el reporte esté clara, actúa como director y los ayuda.

3. Reporte: Los profesionales que participan en el posgrado presentan los reportes a sus compañeros de grupo. El profesor actúa como director y conductor, al seleccionar a los participantes.

De acuerdo con los logros o no de la exposición, proporcionará la retroalimentación adecuada, con respecto a la forma y al contenido de la tarea.

Tercera etapa:

Fase de control

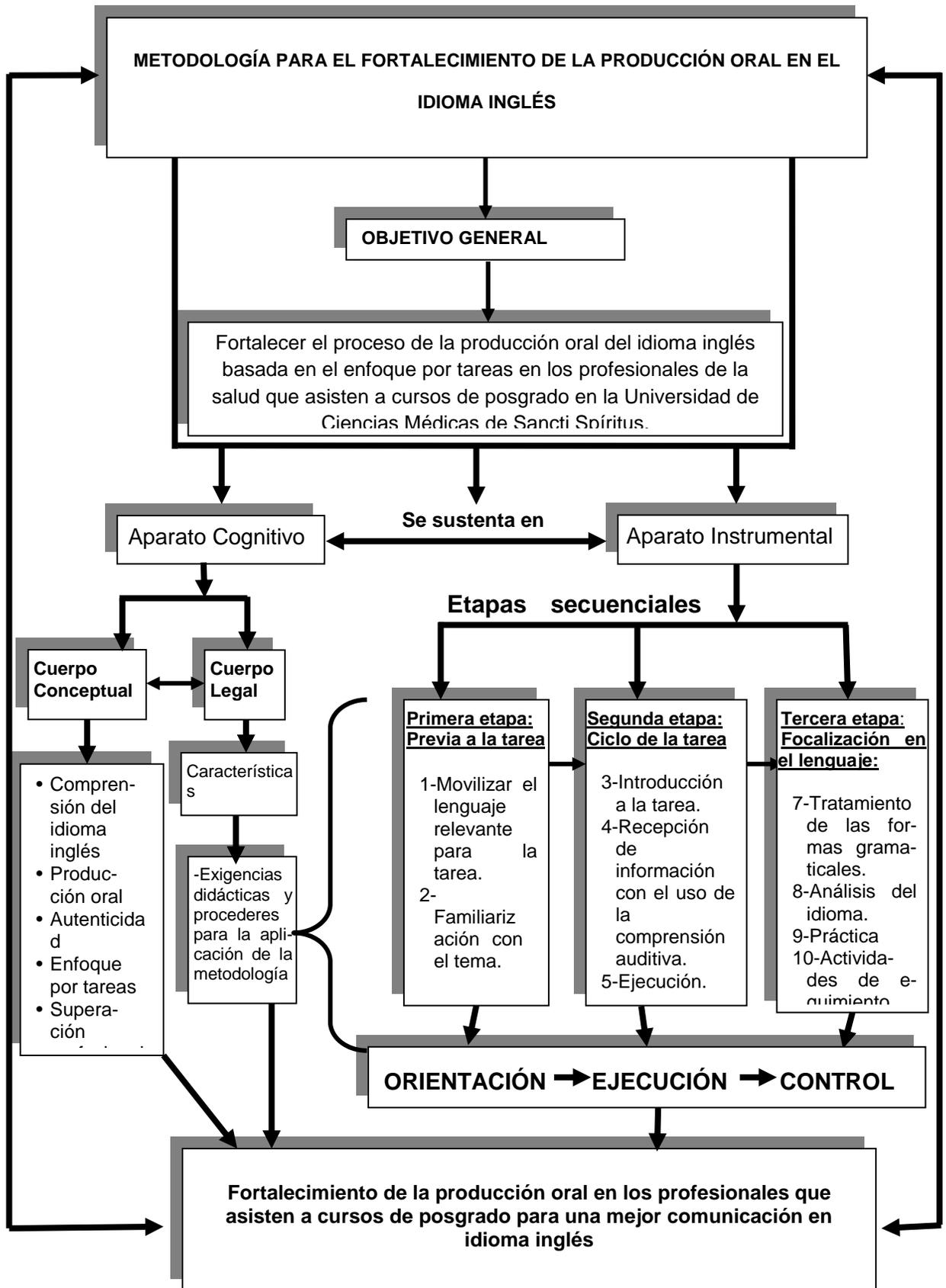
III.- Focalización en el lenguaje (Tratamiento de las estructuras gramaticales)

1. Análisis: Los alumnos identifican y procesan estructuras específicas del texto de la tarea y hacen preguntas sobre lo que no hayan entendido. El profesor repasará cada actividad de análisis de palabras, patrones o frases útiles con los estudiantes.
2. Práctica: El profesor conduce las actividades prácticas cuando sea necesario para que los estudiantes se sientan confiados. Ellos ejercitan palabras, frases y patrones de las actividades de análisis, y otras estructuras que aparezcan en el texto de la tarea o en la etapa de reporte, además escriben en sus libretas las unidades de la lengua que les resultan útiles para la comunicación.

Tipología de tareas en la metodología propuesta para el fortalecimiento de la producción oral:

- 1- Tareas de vacío de información.
- 2- Tareas de solución de problemas.
- 3- Tareas de toma de decisiones.
- 4- Tareas de intercambio de opinión.

A continuación, se representa de forma gráfica la modelación de la metodología propuesta como resultado científico de la investigación.



Marco de trabajo para la enseñanza del idioma basada en el enfoque por tareas. En este caso se exponen ejemplos de tareas, así como los procedimientos u operaciones, para su realización.

#### Task 1

#### (Talking about Asthma) Asma

Tarea previa:

Etapa de Orientación (Se incluye el tema y la tarea)

En el comienzo de esta actividad, el profesor les explicará a los estudiantes todo lo relacionado con el tema de la tarea que van a trabajar, y les pedirá que comenten sobre algunos aspectos vinculados al tópico. En ese momento los profesionales de la Salud que asisten al posgrado ofrecerán sus opiniones relacionadas con la: etiología de la enfermedad, factores de riesgo, así como las posibles complicaciones.

Al finalizar esta actividad el profesor escribirá en la pizarra algunas preguntas, para ser respondidas después de escuchar la grabación o disertación sobre el tema; pero antes de realizar este paso relacionado con la tarea el profesor o la profesora se asegurará de que entienden las preguntas que posteriormente serán respondidas.

Etapa de ejecución

Ciclo de la tarea

Tarea

En el desarrollo de esta etapa, a los estudiantes se les repartieron tarjetas con nuevos casos para ser debatidos. En esta actividad el profesor les pidió a los estudiantes, reunirse en pequeños grupos de cuatro o cinco estudiantes, para discutir sobre los principales problemas de los casos que les fueron asignados.

Planificación

Al realizar esta actividad los estudiantes trabajaron en grupos, para el desarrollo y discusión de un caso de Asma, al tener en cuenta, los aspectos relacionados con la enfermedad, tales como: etiología, factores de riesgo, complicaciones, y la afectación de órganos que han sido dañados. En la conducción de esta tarea, el profesor realizó un monitoreo, guió y facilitó el proceso al ser su director, al asistir a los estudiantes, si necesitaban ayuda; pero sin interrumpirlos.

## Reporte

Al realizar la actividad del reporte los estudiantes presentaron sus trabajos al grupo y el profesor al conducir la sesión, realizó la función de monitor, guía y director, al seleccionar los estudiantes que presentarán su reporte oral.

## Análisis del idioma

Durante esta actividad los estudiantes desarrollaron una tarea de aprendizaje, al identificar y procesar elementos específicos del idioma. También pudieron preguntar sobre otros aspectos que no han sido trabajados y que también son esenciales para el cumplimiento de la tarea.

## Ejemplo

Precipitating factors (Factores desencadenantes).

Some flavors (Algunos sabores).

Aggravating factors (Factores agravantes).

Relieving factors (Factores de Alivio).

Stress (Nerviosismo).

Allergies (Alergias).

Air dust (Polvo del aire).

House dust (Polvo de las casas).

En el desarrollo de esta actividad dirigida al análisis del idioma con el grupo, el profesor puede traer al aula frases y patrones que puedan ser relevantes para la atención de los profesionales de la Salud que asisten al posgrado. También puede seleccionar aspectos del idioma, que fueron trabajados en la etapa del reporte.

En este momento el profesor podría trabajar con las estructuras relacionadas con las formas de dar consejo: postpretérito, pasado simple, ante presente, copretérito, para ayudar a los estudiantes en la elaboración de su disertación.

## Práctica

En esta actividad el profesor condujo un trabajo grupal en el cual los estudiantes simularon el rol de un médico, al disertar asignándosele un determinado tema. Aquí los estudiantes practican palabras, frases y patrones de la actividad de análisis, practican otros aspectos que ocurren en la realización de la tarea e introducen otros elementos del idioma.

(The teacher asks the students some questions for them, to be answered in

groups:)

El profesor realiza algunas preguntas a los estudiantes para ser respondidas en un trabajo grupal.

(What´s your opinion about this disease? May it cause death? Why?)

¿Cuál es su opinión acerca de esta enfermedad? ¿Puede causar la muerte? ¿Por qué?

(What kind of medication is used in Cuba to treat Asthma?)

¿Qué tipo de medicamento es empleado en Cuba para tratar el Asma?

(Talk about the symptoms and signs, you can find in patients suffering from asthma?)

Hablar acerca de los síntomas y signos que se pueden encontrar en un paciente que padece de Asma.

(Have you thought about any other disease with similar symptoms?)

¿Ha pensado usted en alguna otra enfermedad con síntomas similares?

(What would you prescribe in a case like this?)

¿Qué prescribiría usted en un caso como este?

(What lab studies would you indicate?)

¿Qué exámenes indicaría en un caso de Asma?

(Are there any complication in this disease?)

¿Existe alguna complicación en esta enfermedad?

(What should a person do to control his/her asthma?)

¿Qué debe hacer una persona para controlar el Asma?

Tarea 2

(The interview) La entrevista

Tarea previa

Etapas de orientación

El profesor introduce y define el tema: El profesor introduce el tema mediante una actividad de comprensión auditiva, a través de una entrevista. El profesor presenta el tema en inglés y escribe algunas categorías en la pizarra como: tiempo libre, ocupación, oficio, tiempo de repuesto, especialidad, estado civil, edad, hábitos tóxicos. Entonces los estudiantes explican oralmente la posible conexión entre estas categorías y copian palabras y frases útiles en su libreta. El profesor asigna

la siguiente tarea: Ahora escribirán acerca de ustedes en inglés. El profesor se asegurará de que los estudiantes entienden la tarea quien puede poner la grabación de nuevo para que los estudiantes escuchen y completen la información en la pizarra. (Aquí se realizará una actividad de comprensión auditiva, siguiendo las etapas).

Ciclo de tarea.

Etapas de ejecución

Tarea

Los estudiantes realizan la tarea de forma oral en parejas y así pueden ayudarse en el uso del idioma. El profesor controla alrededor del aula y actúa como monitor, o sea, dirige el proceso al estimular a los estudiantes.

Planeamiento de la tarea

Los estudiantes se preparan para el reporte de la tarea en el grupo de acuerdo a como fue realizada y lo que pudieron constatar. Ellos ensayan lo que le dirán al grupo y cada pareja desarrollará su trabajo.

El profesor se asegurará de que el propósito del reporte está claro, en este caso actúa como un guía y ayuda a los estudiantes en el ensayo del reporte oral.

Reporte

Etapas de control

Los estudiantes presentan sus reportes orales al grupo y posteriormente los intercambian con aquellos que no eran sus parejas originales y de esa forma chequean sus reportes escritos.

El profesor actúa como un director al seleccionar quién hablará próximamente mientras los estudiantes reportan de forma oral. El profesor también puede ofrecer una retroalimentación basada en el contenido y la forma.

Análisis del Idioma:

Los estudiantes realizan actividades para identificar rasgos específicos del idioma, desde la tarea. Ellos también pueden preguntar acerca de otros aspectos que hayan notado. En esta etapa ellos pueden preguntar acerca de palabras con las cuales no hayan trabajado y son esenciales para completar sus entrevistas, por ejemplo, casado, soltero, divorciado, compañero, admirar, cinco años hacia adelante.

El profesor repasa cada actividad de análisis con el grupo, trae, palabras, frases, patrones útiles y de atención para los estudiantes, además puede resaltar aspectos importantes del idioma de la etapa del reporte. El profesor pudiera trabajar con algunos verbos como disfrutar, preferir, para ayudar a los estudiantes a hablar sobre sus actividades del tiempo libre, ya que los estudiantes necesitarán decir, por ejemplo: I enjoy visiting my friends (Yo disfruto visitar mis amigos)

#### Práctica:

El profesor conduce una actividad de trabajo en pareja en la cual los estudiantes tienen que simular el rol de doctor y paciente al debatir los principales problemas de éste último. Los estudiantes practican palabras, frases y patrones de las actividades en la etapa de reporte, así como introducen nuevos aspectos del idioma.

Actividad opcional de producción oral:

También se incluyen otras actividades como: (In pront to dissertation), disertación sin previa preparación, cuyo objetivo fundamental es fortalecer el proceso de la producción oral, mediante el que se sigue la metodología propuesta o se toma el principio de la flexibilidad.

- 1- Disertación sin preparación previa.
- 2- Conversaciones.
- 3- Discurso preparado con antelación.
- 4- Diálogo diario oral.
- 5- Disertaciones de nativos de países de habla inglesa.
- 6- Trabajo con la pronunciación (elementos suprasegmentales).

#### **3.2.4 Valoración de los resultados obtenidos en la implementación de la metodología para el fortalecimiento de la producción oral**

Técnica de análisis de resultados: Análisis de contenido categorial o temático

Métodos e instrumentos para la recogida de la información y análisis sobre la valoración de la metodología propuesta.

El registro de experiencias: Se efectúa con el objetivo de describir y valorar el proceso vivido en la implementación de la metodología, con el uso del enfoque por tareas para el fortalecimiento de la producción oral del idioma inglés, en el posgrado de los profesionales de la Salud, realizado en la Universidad de Ciencias

Médicas de Sancti Spíritus, a partir de la recogida e interpretación de las vivencias de los participantes y de los factores que intervinieron en dicho proceso.

En este período de tiempo todos los participantes en la investigación llevaron un registro de experiencias sobre los hechos vividos en esas ocho semanas, ya fuera como profesor o estudiante participante de la investigación, con el objetivo de sistematizar dichas experiencias que están asociadas a concepciones de transformación en la práctica social.

Se considera un aspecto relevante para la investigación, la valoración de los resultados de la metodología desde la percepción de los profesionales de la Salud que asisten al posgrado, protagonistas por excelencia del proceso vivido. Los participantes hicieron referencia a las posibilidades brindadas por la pertinencia en la práctica educativa de la metodología, dado el dominio adquirido y la superación de dificultades en el establecimiento de los vínculos del aprendizaje con la práctica social y el incentivo de la motivación, aspectos reiterados por la mayoría de los participantes en sus intervenciones.

Según opinión del investigador Lewis (2011) toda investigación llevada a cabo a través de técnicas cualitativas reposa su confiabilidad en la multiplicidad de narraciones y narradores; su validez sobre las palabras de las personas y su objetividad sobre la independencia de los datos con respecto al investigador.

En este caso la implementación de la metodología elaborada concluyó en la semana ocho del curso, durante la aplicación de esta metodología no existieron dificultades que afectaran su puesta en práctica.

La observación participante: Se utilizó en la valoración de la metodología propuesta, basada en el enfoque por tareas, para el fortalecimiento de la producción oral en el idioma inglés del posgrado, en profesionales de la Salud, así como en el trabajo de ejecución de las tareas con el uso del registro de experiencia (Anexo 2).

El grupo de discusión: Se realizó de forma grupal a los profesores de idioma inglés que formaron parte del colectivo que imparte o han impartido clases en el posgrado, donde se tienen en cuenta los criterios de M. B. Miles, y A. M. Huberman (1994). Esta sesión está relacionada con la producción oral y la metodología que empleaban en el aula, basada en el enfoque por tareas y su

valoración, (Anexo 5 y 6).

La entrevista individual no estructurada: A directivos del posgrado, especialistas en el idioma inglés, para valorar la pertinencia de la metodología basada en el enfoque por tareas respectivamente (Anexo 7).

Evaluación final del curso, mediante una tarea: Para valorar los resultados del curso y la implementación de la metodología basada en el enfoque por tareas, sustentada en el enfoque histórico-cultural, para el fortalecimiento de la producción oral en los profesionales de la Salud que asisten al posgrado (Anexo 10).

Entrevista individual no estructurada: A profesionales de la Salud que cumplieron misión en un país de habla inglesa después de haber tomado el curso en el 2012-2013. Para constatar efectividad de la metodología, desde su opinión personal (Anexo 11).

Entrevista individual no estructurada: A una especialista en el idioma inglés, que ha trabajado el enfoque por tareas, así como el enfoque por competencias, con el objetivo de constatar, la posibilidad de réplica de la metodología en otro contexto, pertinencia, así como el tratamiento de la producción oral. (Anexo 14).

Entrevista individual no estructurada: A la Doctora en Ciencias Pedagógicas, Coordinadora del diplomado Inglés para Profesionales, de la Universidad de Ciencias Médicas de Sancti Spíritus y al Doctor en Ciencias pedagógicas (Jefe del Departamento de Posgrado de la misma institución), para constatar opinión de directivos del posgrado, especialistas en la lengua inglesa sobre la pertinencia de la implementación de la metodología basada en el enfoque por tareas (Anexo 15).

La entrevista individual no estructurada: A estudiantes profesionales que habían participado en el curso 2012-2013 (Anexo 16).

La entrevista individual no estructurada: A Doctores en Ciencias y especialistas en el proceso de enseñanza-aprendizaje del idioma inglés como lengua extranjera en la educación superior, (profesores informantes), para valorar el resultado científico ofrecido, al tener en cuenta: actualidad, novedad del trabajo y valor de los resultados, valor científico de las conclusiones y recomendaciones, utilización de la bibliografía, y méritos e insuficiencias de la tesis (Anexo 18).

La triangulación metodológica: Para arribar a regularidades, después de integrar y contrastar todos los datos disponibles, tras la utilización de diversos métodos y

técnicas de recogida de información.

En la aproximación al fenómeno objeto de estudio desde una perspectiva flexible, se aplicó la metodología por un período de ocho semanas, en las cuales tanto el profesor, como los estudiantes constituyen objeto y sujetos de la investigación. Durante esta etapa se contó con 64 horas clases, 4 horas para el diagnóstico y 4 horas para la realización de las entrevistas.

A continuación, se ofrecen testimonios, desde la reflexión crítica de los estudiantes profesionales de la Salud del grupo 1 (21 estudiantes) participantes en la investigación:

*“...Hemos compartido un proceso muy especial, hemos aprendido de todos y entre todos, (...) el aprendizaje en cada encuentro fue superior y la motivación también por conducir el aprendizaje y desarrollo de los estudiantes en esta línea...”*

En el transcurso de la entrevista, se hizo alusión al permanente fomento del pensamiento crítico y reflexivo, el trabajo cooperado, el diálogo y la participación que aproximan al estado deseado de los conocimientos, actitudes y prácticas para fortalecer la enseñanza-aprendizaje en el escenario que constituye el posgrado. Todos los miembros del grupo han coincidido en el hecho de lo mucho que han aprendido sin importar el resultado de la evaluación final.

*“...Es la primera vez que asisto a un curso de Inglés y se me pregunta, antes de comenzar el mismo, o sea en la etapa de diagnóstico, sobre mis intereses, necesidades, significación del inglés para mí y contenidos que deseaba que fueran tratados...”*

*“...Yo pienso que ha sido muy importante la participación y sobre todo la cooperación en todo el curso, en el diagnóstico, en la planificación de las acciones (...) otra cuestión importantísima ha sido la auto-preparación...”*

*“... El hecho de percibir el grupo como un espacio de reflexión, de intercambio intersubjetivo, de relaciones interpersonales sobre la base del respeto a la individualidad, la reciprocidad, la ayuda, la cooperación para lograr una mejor práctica educativa, de excelencia. Nunca había participado en un curso de inglés, donde todo el tiempo se trabajará en grupo. Esto ha sido muy beneficioso para el intercambio y el uso del idioma de forma natural...”*

*“... yo considero que los aspectos positivos son varios, y ellos están centrados en*

*la cooperación, en la motivación del grupo hacia los contenidos del proceso de enseñanza -aprendizaje, ya que siempre se ha tratado de cubrir nuestras necesidades e intereses, todo ha sido muy estimulante, y pienso que lo más importante es que ya tenemos una seguridad para la práctica...”*

*“...yo pensaba que nunca podía hacer lo que he hecho durante estas ocho semanas, hablar de cualquier tema sin preocuparme como lo hacía antes de forma exagerada por los errores que cometo. He vivido un ambiente de armonía sin tener miedo a cometer errores, he aprendido que con ellos me comunico también...”*

*“...Durante la primera semana no me sentí muy cómodo, ya que me quedaba con dudas. Todo era basado en la práctica oral con un gran énfasis en la fluidez, no se realizaba un énfasis en el trabajo con las estructuras gramaticales y yo particularmente me quedaba con muchas lagunas. A partir de la segunda semana se consultó esto con el profesor y todo quedó solucionado...”*

Mediante estas vivencias, se pudo observar todo lo positiva que ha resultado la implementación de esta metodología para los profesionales de la Salud que asisten al posgrado. Todos han manifestado su interés por participar en el curso intermedio. Todos estos estudiantes del posgrado presentan un nivel de motivación muy alto, algo no visto con frecuencia en estos profesionales, pues su interés fundamental radica en el cumplimiento de su especialidad. Esta implementación ha sido verdaderamente impactante.

*“...Para mí como profesor e investigador ha sido una experiencia vivida muy hermosa, ya que aparte de profesor he sido un aprendiz de mis alumnos. Esto nunca lo olvidaré...”*

*“...Todos hemos vivido el hecho de sentir confianza al producir el idioma hablado. Nos han ofrecido la confianza, como se le dice al niño que sabe caminar con dificultades y le decimos ¡camina que tú puedes! nos mantenemos cerca, pero lo dejamos que camine que busque sus propios recursos. Así han hecho con nosotros, y así hemos andado el camino...”*

*“...Cuando estudiaba en el pregrado sentía un gran temor al ir a las clases de inglés, hoy la espero con anhelo, porque sé que voy a hablar, que nadie me va a reprimir, porque sé que no tengo que hablar sobre algo prefabricado que después*

*no sé cómo emplearlo fuera del aula. Este tipo de enseñanza me ofrece la oportunidad de utilizar el idioma de forma libre y sin elementos prefijados. Todos hemos avanzado mucho gracias a esta metodología empleada con nosotros...”*

Este deseo de aprender, ese factor emocional tan positivo ha llevado a estos profesionales que asisten al posgrado a construir y reconstruir su propio vocabulario, a elevarlo a través de la búsqueda constante por ellos mismos.

Su nivel de comprensión mediante el trabajo en parejas, grupo, en la interacción que se ha visto incrementada, desde el punto de vista cuantitativo, así como cualitativo, no existe la barrera del estrés que tanta tensión causa y entorpece el desarrollo, por tanto, se ha fortalecido la producción oral del idioma inglés en estos profesionales de la Salud que asisten al posgrado. Esto constituye un criterio de todos los miembros del grupo que forma parte del estudio.

Posteriormente se procede a efectuar un grupo de discusión con los profesores que han impartido clases en el posgrado desde la aplicación de la metodología propuesta, para su valoración, basada en el enfoque comunicativo y con el uso del enfoque por tareas, finalizada la semana ocho y después de haber sido aplicada.

Esto permitió tener un referente teórico de la contribución que realiza dicha metodología al proceso de superación del idioma inglés y a la formación, desde el punto de vista idiomático de los profesionales de la Salud que asisten al posgrado.

Todos los profesores que han impartido clases en el posgrado y participado en la entrevista grupal, han valorado la puesta en práctica de esta propuesta como una contribución valiosa a la metodología y diseño del enfoque comunicativo, expresándolo mediante sus testimonios:

*“...Llevo 31 años en la impartición de clases en esta Universidad y creo que la puesta en práctica de esta metodología le puede ofrecer grandes ventajas al estudiante, en este caso es el verdadero protagonista de sus acciones. Es una metodología que no restringe al estudiante, le ofrece la posibilidad de una producción del idioma libre y sin el uso de estructuras predeterminadas...”*

Fue en el escenario del grupo de discusión donde afloraron, con diversos e interesantes matices, las potencialidades transformadoras de la metodología, y los aspectos positivos de su impacto, desde la percepción de los docentes participantes.

Este intercambio fluyó de forma amena, caracterizado, además, por la participación activa y reflexiva de todos los docentes, el diálogo asertivo, altamente profesional, ético e impregnado de nuevos motivos, actitudes y valores compartidos hacia la potenciación del aprendizaje.

Múltiples docentes enfatizaron el alcance de niveles elevados de conocimientos y prácticas, de mayor motivación e implicación personal y grupal, así como la disposición de todos hacia la conducción de una práctica educativa desarrolladora, donde se estimula la autonomía en el aprendizaje de los estudiantes, a partir de las posibilidades reales de aplicación de los contenidos y la dinámica del trabajo cooperado en el grupo. Esto último, considerado muy valioso para la construcción grupal del conocimiento e incremento de la unidad afectiva y conductual.

*“...Para mí ha sido muy importante la formación que ha aportado esta metodología y todo el proceso en general, tanto desde el punto de vista profesional, como personal, (...) y esto ha favorecido la construcción de un sentido personal hacia la formación y la temática del aprendizaje, (...) así se aprecia en todos los miembros de este grupo de profesores que imparten el posgrado. Al principio solo algunos teníamos nociones muy elementales, ahora el cambio es evidente...”*

*“...Mi opinión es que la sustentación de esta metodología, al usar métodos cooperativos de interacción ha sido un elemento clave, porque el hecho de centrar la metodología en el trabajo cooperado ha favorecido la participación activa de todos en este proceso, también ha permitido aprovechar la experiencia de cada profesor, establecer un clima abierto, de diálogo, de participación espontánea en el análisis de las situaciones de aprendizaje y la búsqueda de marcos comunes para conducir una educación desarrolladora...”*

*“... Nunca se había tenido en cuenta algo tan importante como lo constituye el hecho de realizar un diagnóstico inicial y continuo, con vistas a tener en cuenta las potencialidades y necesidades de los profesionales de la Salud en lo relacionado con la producción oral, y a partir de ahí elaborar un curso para fortalecerla...”*

Todos los profesores fueron convocados para recibir un taller durante una semana impartido por el doctor Resino (2013) invitado a la Universidad de Ciencias Médicas de Sancti Spíritus, quien al ser entrevistado al finalizar el taller expresó su opinión sobre la metodología basada en el enfoque por tareas para el

fortalecimiento de la producción oral.

*“...Creo que esta metodología para el fortalecimiento de la producción oral en la Universidad de Ciencias Médicas de Sancti Spíritus tendría mucha relevancia en la superación profesional en el idioma inglés en los profesionales de la Salud que asisten al posgrado. Este es un tipo de enfoque cuya metodología e implementación se sustentan en el enfoque comunicativo, donde se propicia la interacción y el uso natural del idioma lo más cercana posible a una comunicación real o sea situaciones reales de comunicación...”*

*“...Es por esa razón que creo que de acuerdo a cómo está estructurada, impartíndosele a profesionales y teniendo en cuenta el nivel e impartida por profesores de tanta experiencia en la docencia médica, esta metodología puede ser muy efectiva...”*

La muestra homogénea de estudiantes seleccionada estaba compuesta por 1 grupo (21 estudiantes) de profesionales de la Salud que asisten al posgrado cuyas características se detallaron en el epígrafe. A los estudiantes se les aplicó un examen (Anexo 4) al inicio del curso para el diagnóstico sobre los conocimientos que poseían estos profesionales.

Este examen oral de inicio del curso tuvo como propósito constatar el estado actual en que se encontraba el desarrollo de la producción oral, para aplicar la metodología. Durante el segundo semestre del curso 2012-2013 se procedió a la aplicación de la metodología al grupo seleccionado, con la utilización del folleto que se propone para tales efectos.

La docencia se impartió por el profesor autor de la investigación que ostentaba la categoría de profesor auxiliar desde 1996 y Máster en Ciencias de la Educación desde 2003, con más de veintiocho años de labor en la educación médica impartiendo todos los programas de la disciplina, y con experiencia en el posgrado desde 1996.

Transcurridas ocho semanas de la intervención pedagógica y después de las consideraciones realizadas por los profesionales de la Salud, participantes en la investigación, así como las opiniones de los profesores que imparten el posgrado, se analizaron los resultados de forma cualitativa de la evaluación final oral del curso, por parte del investigador.

Para ello se tienen en cuenta aspectos como: el desarrollo del vocabulario, cohesión y coherencia, comprensión, formación de oraciones, desarrollo de la inteligibilidad, al tener en cuenta los rasgos suprasegmentales.

Entre los rasgos referidos anteriormente se encuentra el acento y entonación, las formas reducidas, unión de sonidos, desarrollo de la comprensión auditiva unidireccional, desarrollo de la comprensión auditiva bidireccional, posibilidades para el entendimiento de significados sociales apropiados, reglas para la expresión oral y formas gramaticales en diferentes contextos, dominio de las reglas de coherencia y cohesión en la construcción del texto oral, y el desarrollo de estrategias compensatorias que ayuden con las dificultades en la comunicación.

Todo lo referido se realizó con el propósito de verificar el fortalecimiento de la producción oral. Para ello se analizó todo el progreso obtenido, se analizaron los tipos de errores que más habían afectado los resultados, al observar los resultados constatados en el examen al inicio del curso, donde todos los profesionales presentaron un nivel básico, aprobados (3).

Al comparar lo observado en el transcurso del curso y posterior al examen final del mismo para valorar los resultados de este, así como la efectividad de la metodología propuesta (anexo 9), se afirma entonces que la valoración hecha sobre el nivel alcanzado en el idioma inglés por los profesionales de la Salud que asisten al posgrado es muy positiva, ya que siete de los profesionales estudiantes lograron calificaciones de excelente, B2 (5) y catorce obtuvieron la calificación de B1, (4) bien.

Se debe destacar que los mejores resultados se obtuvieron en el fortalecimiento de la comprensión, lo cual llevó a un mejor poder de recepción del idioma inglés en los profesionales de la Salud y por tanto un incremento en la producción oral. El trabajo en parejas o grupos tuvo un gran impacto en la interacción de los estudiantes, así como en el aumento de la confianza de estos al producir de forma oral.

Se pudo observar cómo esta metodología le ofrece al estudiante la posibilidad, de interactuar, negociar, manipular el idioma o la forma para convenir un significado de forma natural y brindar la confianza de no temer a los errores, ya que con ellos

se puede vivir.

Se puede afirmar que esta metodología ofrece la posibilidad de aumentar el nivel de inteligibilidad al estudiante; pero es necesario continuar el trabajo en aspectos relacionados con la cohesión y coherencia, los rasgos suprasegmentales, tales como la reducción de vocales, unión de sonidos, entonación y el stress, todo ello de conjunto con la comprensión en los niveles superiores.

Desde la percepción e interpretación de la realidad por parte de este investigador, se puede observar que el proceso desarrollado a partir de la metodología propuesta propició la participación activa y reflexiva de los profesionales de la Salud que asisten al posgrado, expresado tanto a nivel individual como en el plano grupal.

Tuvo lugar en todas las acciones el intercambio de vivencias, de experiencias e interacciones basadas en la cooperación, que condujeron al establecimiento de un clima socio-afectivo favorable para la realización de las acciones, metas y objetivos. Se apreciaron muestras continuas del desarrollo paulatino de los profesionales en cuanto a la apropiación de conocimientos, actitudes prácticas y valores para fortalecer la producción oral.

Una muestra de lo expresado previamente lo constituye la opinión de los profesionales de la Salud entrevistados, quienes señalan que sin tener en cuenta los resultados de la evaluación final, ellos están convencidos que el curso ha sido fructífero y se han apoderado del aprendizaje.

De acuerdo a la opinión de este investigador se señala:

*“...De acuerdo con la opinión de este autor, después de haber aplicado esta metodología sería más provechoso que los estudiantes no sean principiantes como ocurre con los profesionales de la Salud (que forman parte de la investigación) que asisten a cursos de posgrado y de esta forma aprovechar su conocimiento previo, aunque también pueda ser aplicada en casos de verdaderos principiantes...”*

*“...Durante estas ocho semanas de puesta en práctica esta metodología con el uso del enfoque por tareas se puede plantear que esta facilita los postulados del enfoque comunicativo de forma articulada con el enfoque histórico-cultural, donde se interrelaciona lo cognitivo, histórico, social y afectivo en busca de una*

*comunicación de forma natural...”*

*“...A través de esta metodología he tenido la oportunidad de ser primeramente un facilitador del proceso comunicativo, segundo un participante y tercero un observador y aprendiz, ya que el papel protagónico ha sido desempeñado todo el tiempo por los estudiantes que han participado en la investigación. En este período del curso se pudo observar las fortalezas de la metodología elaborada en la que se empleó también un folleto para la comprensión auditiva con los textos y materiales auténticos, así como las tareas derivadas de los mismos...”*

Al finalizar el curso del año 2012-2013 se pudieron constatar resultados cualitativamente positivos.

En el curso 2013-2014 el autor de esta investigación pone en práctica de nuevo esta metodología con un grupo de profesionales de la Salud que asisten al posgrado (17 estudiantes) con características similares que el grupo tomado como muestra, dos de ellos fueron excluidos, ya que habían cumplido misión en un país de habla inglesa.

Al inicio de este curso se aplica un examen donde se pudo observar que todos los profesionales (17) participantes poseían un nivel básico, aprobados, A2 (3).

Este examen se realiza después de ocho semanas de haber concluido el curso, con las mismas características del examen de entrada, para valorar la efectividad de su réplica, al tener en cuenta aspectos que se valoraron en el examen aplicado a la muestra y se pudo obtener como resultado que ocho de estos estudiantes obtuvieron una evaluación cualitativa de excelente, B2 (5) , siete estudiantes fueron evaluados de aprobados, A2 (3), y dos no concluyeron el curso por problemas de enfermedad, pudiéndose evidenciar los beneficios en la aplicación de esta metodología.

A partir del curso académico 2013-2014 y hasta la fecha se ha aplicado esta metodología a los profesionales de la Salud que asisten al posgrado, donde se han obtenido resultados muy favorables.

Durante el curso académico 2014-2015 se les ha aplicado esta metodología a todos los profesionales de la Salud, residentes que asisten al posgrado con resultados muy favorables y así es expresado por los tres profesores que forman el colectivo de posgrado en estos momentos en la Universidad de Ciencias

Médicas de Sancti Spíritus.

*“...Una de las grandes fortalezas de esta metodología lo constituye el hecho de proveer al estudiante de oportunidades para el uso lo más real posible del idioma...”*

*“...Creo que el uso del enfoque por tareas, aunque no sea lo perfecto o ideal, si proporciona grandes ventajas al estudiante y le ofrece la mejor de las oportunidades”...“usarlo mediante la interacción...”*

*“...La motivación al usar este tipo de metodología, el estudiante va dispuesto a aprender. Yo particularmente creo que la puesta en marcha de esta metodología ha sido un éxito...”*

*“...Somos de la opinión que el uso del enfoque por tareas puede ser de mucha utilidad en el fortalecimiento de la producción oral en los profesionales de la Salud, ya que esta metodología hace un gran énfasis en el desarrollo de la fluidez, aunque como se plantea en sus exigencias, debe existir un balance entre la forma y la fluidez...”*

Recientemente se les efectuaron entrevistas orales a profesionales de la Salud que participaron en el curso de posgrado 2012-2013 (Anexo 10) y que cumplieron misión en países de habla inglesa, los cuales expresaron sus reflexiones críticas, así como la relevancia que tuvo para ellos haber participado en aquel curso, ya que el mismo les permitió la seguridad de usar el idioma de forma auténtica fuera del contexto de un aula. Todos estos profesionales valoraron el curso como algo muy significativo en sus vidas por la posibilidad que les ofreció el uso del inglés en un contexto de habla inglesa. A continuación, se ofrecen sus testimonios:

Aspectos a constatar en estos testimonios:

- Posibilidades que ofrece el curso.
- Grado de satisfacción de los profesionales de la salud que tomaron el curso en el 2012-2013.
- Posibilidades de usar el idioma en otros contextos.

Testimonio 1

Tania M. Fernández Pérez (Pediatra) De vacaciones en Cuba.

*“...Hace un año atrás fui a la República de Sudáfrica, para cumplir una misión. Recuerdo muy bien que me sentí muy nerviosa al comienzo, ya que pensaba que*

*no podía comunicarme con ellos; pero las cosas resultaron muy diferentes para mí y después de estar allí alrededor de tres meses, fui promovida a jefe del hospital cubano en aquel país. Sinceramente pienso que el curso que tomé aquí en Cuba antes de ir para aquel país africano en el curso académico 2012-2013 me ofreció esa oportunidad, ya que durante ocho semanas pude mejorar mucho mi inglés...”*

#### Testimonio 2

Gilberto Nazco Fariñas (Dermatólogo).

*“...En estos momentos estoy a punto de volar para Catar. Recuerdo con mucha alegría cuando participé en un curso de inglés en el 2012-2013 aquí en este hospital y no olvido que tenía un inglés muy pobre. Después de aquello me aplicaron un examen por parte del personal de Catar, y entonces me ofrecieron la posibilidad de ir a aquel país. El curso en que participamos ha sido el mejor que yo he estado. He tenido la oportunidad de usar el inglés mucho. Creo que esos cursos diseñados para mejorar la comunicación deben ser repetidos...”*

#### Testimonio 3

Ariel Gómez Hernández (Anestesiólogo), a través de correo electrónico:

*“...Nunca había estado en un tipo de curso como este al que entré en el año 2012-2013. Creo que los procedimientos usados para enseñarnos fueron excelentes. Si yo tuviera la oportunidad, lo cursaría de nuevo. Realmente me di cuenta de ello cuando estaba en Sudáfrica. Aquel curso me preparó para comunicarme en cualquier contexto...”*

#### Testimonio 4

Julio Cesar Concepción Bombino (Ginecólogo).

*“...Recuerdo tener un inglés muy pobre. Yo había estado estudiando inglés durante muchos años, y nunca pude hablarlo de la forma que yo deseaba o sea de una forma fluida. Después que yo fui incluido en el curso del cual estamos hablando, yo no sé si mejoré mucho mi inglés; pero hay algo que quiero señalar, me siento bien cuando hablo en inglés. Me siento libre...”*

#### Testimonio 5

Leonel Albiza (Cirujano).

*“...Bueno para decirle la verdad, es la primera vez que hablo acerca de aquel curso después que entramos en el 2012-2013... Profesor para mí sería excelente*

*hacerlo de nuevo. Este fue un curso donde nadie estaba temeroso de hablar. Todos necesitamos un curso como ese. Un curso que nos prepare para usar el idioma en cualquier contexto. Cuando yo llegué a Ghana nunca enfrenté grandes problemas con el idioma. Siempre me sentí cómodo al usarlo...”*

Testimonio 6

Belkys Díaz Pérez (Ginecóloga).

*“...En el curso académico 2012-2013 ingresé en este curso del que estamos hablando y me sentí muy bien y después de ello apliqué el examen para ir a Catar, donde permanecí por casi dos años. Para serle sincera antes de haber estado en este curso yo pensaba que nunca podía aprender este idioma y ahora realmente lo adoro. Yo amo hablar en inglés. Creo que este ha sido el mejor curso en que he participado en mi vida. Me ofreció la posibilidad de usar el idioma de la forma que lo deseaba...”*

Después de contar con los testimonios ofrecidos por los profesionales de la Salud que asistieron al posgrado el investigador, consideró relevante retomar la entrevista individual no estructurada con la Doctora en Ciencias Pedagógicas, Coordinadora del diplomado, Inglés para profesionales, de la Universidad de Ciencias Médicas de Sancti Spíritus y al Doctor en Ciencias pedagógicas (Jefe del Departamento de Posgrado de la misma institución), debido a la importancia que poseía en la búsqueda de información.

*Coordinadora del diplomado, Inglés para profesionales*

*“...Como señalé anteriormente las demandas del idioma inglés aumentan por día. En el 1996 el mayor contrato era con Sudáfrica, hoy son varios los países que piden la colaboración de nuestros profesionales y muchas veces estamos imposibilitados de hacerlo...”*

*... Soy de la opinión de que a pesar de que durante todos estos años se ha estado trabajando con el enfoque comunicativo en los cursos de posgrado, creo que debe existir un cambio en la metodología, ya que los resultados lo están exigiendo, nuestros profesionales fueron estudiantes del pregrado y la gran mayoría tiene un nivel elemental, entonces cómo es posible que lleguen al posgrado y solo algunos profesionales logran pasar al nivel intermedio o avanzado...”*

*“... Creo que la práctica educativa exige de una nueva propuesta metodológica*

*que garantice la formación de un profesional de la Salud que sea capaz de usar el idioma en cualquier contexto y momento histórico que lo requiera. Todos debemos recordar lo planteado por el Estado, o sea la formación de un profesional que sea capaz de cumplir con los compromisos nacionales, así como aquellos contratos internacionales...”*

*“... Creo que el enfoque por tareas por sus principios, por ser un enfoque comunicativo, por su diseño desde el punto de vista metodológico y en este caso por las exigencias didácticas, características y procedimientos planteados por el autor de esta investigación, puede ser de mucho beneficio su implementación en el posgrado. También soy de la opinión de que este enfoque le ofrece grandes posibilidades al profesional para la interacción, y solo ahí se puede fortalecer el uso del idioma, o sea con el uso...”*

Jefe del Departamento de Posgrado de la institución

Posteriormente se le realizó una entrevista individual no estructurada al Doctor en Ciencias Pedagógicas José Alejandro Concepción Pacheco, profesor con más de 29 años en la docencia médica y más de 25 años en la educación posgraduada del idioma Inglés de la Universidad de Ciencias Médicas de Sancti Spíritus y con categoría docente de Profesor Titular y metodólogo de Posgrado en la Universidad de Ciencias Médicas.

El referido profesor, es miembro del claustro de profesores de idioma inglés que imparte el diplomado desde el 1999 y hasta la fecha. En varias oportunidades ha impartido el módulo de metodología de la investigación, como preparación, desde el punto de vista científico de estos profesionales de la Salud que asisten al posgrado.

Al hablar sobre la metodología tratada en el posgrado o el diplomado hasta el momento, señala que durante muchos años el claustro de profesores del diplomado (con mucha experiencia y con alto nivel de preparación) ha trabajado rigurosamente en busca de lograr que los profesionales que asisten a estos cursos de posgrado se gradúen con el nivel idiomático requerido o sea intermedio o avanzado y hasta el momento el objetivo ha sido solo parcialmente logrado.

También resaltó la necesidad de buscar nuevas vías en la práctica educativa, un aumento en el nivel de preparación metodológica, un resultado que lleve al logro

de la meta deseada, un profesional de la Salud que sea capaz de usar el idioma de forma fluida en cualquier contexto.

*“... Nos ha faltado algo en nuestros procederes, en la metodología empleada. Creo que los principios del enfoque comunicativo son los correctos para la formación de un profesional competente desde el punto de vista comunicativo; pero hace falta algo más, ya que la práctica educativa lo requiere...”*

*“...Soy de la opinión que el profesional de la salud que asiste al posgrado, más que el uso de determinadas estructuras que ya le fueron impartidas durante los años del pregrado, lo que más necesita son oportunidades para hablar, para producir el idioma, si no se le ofrecen esas posibilidades nunca va a producir de forma fluida, solo se aprende a hablar hablando...”*

*“... El enfoque comunicativo clásico tiene muchas ventajas y entre ellas está la flexibilidad metodológica que ofrece al profesor; pero no se puede olvidar también que se basa en la práctica de las tres p presentación, práctica y producción. Lo cual lleva en muchas ocasiones al sobreuso de determinadas estructuras y a la falsa ilusión de dominio de algunas de ellas...”*

*“...Creo que se hace necesario a pesar de los años de experiencia por parte de los profesores en la enseñanza del idioma inglés, elevar su nivel de preparación metodológica, en la búsqueda de vías que fortalezcan la práctica educativa. La implementación de esta metodología ha servido para mostrar sus beneficios...”*

*“...También creo que esta propuesta puede traer resultados positivos, para el fortalecimiento de la producción oral, para el desarrollo de la autonomía en el aprendizaje, o sea la auto regulación, a través de la interacción...”*

*“...Después de haber tenido la oportunidad de observar la implementación de esta metodología basada en el enfoque por tareas en el posgrado de los profesionales de la Salud, soy de la opinión, que puede resultar muy beneficiosa no solo en este contexto...”*

Posteriormente se asiste a un taller en la Filial de Ciencias Médicas de Sagua la Grande, Villa Clara, donde se expone la metodología destinada a los profesionales de la Salud que asisten al posgrado de idioma inglés, para el fortalecimiento de la producción oral, y se realiza una entrevista a la Profesora Titular Dra. Diana J. Herrera Santana.

*“...Soy de la opinión de que la puesta en práctica de esta metodología, puede resultar de gran relevancia para el fortalecimiento de la producción oral en los profesionales de la Salud que asisten al posgrado, ya que el diseño y la metodología del enfoque por tareas hace énfasis fundamentalmente en el reforzamiento pleno de las posibilidades orales del estudiante, o sea la interacción, que representa un aspecto de relevancia para el fortalecimiento de la producción oral. También se puede señalar que este enfoque tiene grandes posibilidades para su réplica en otros contextos fuera de las carreras de las ciencias médicas...”*

**Las experiencias vividas en este proceso por los participantes en la instrumentación de la metodología, la valoran como que:**

- Legítima la política estatal respecto a que los profesionales de la Salud sean capaces de comunicarse de forma efectiva en idioma inglés.
- Se proyecta a la formación integral del profesional de la Salud.
- Los estudiantes pueden aportar sus experiencias y asumir las de otros mediante el trabajo colaborativo, al aplicar en la práctica lo aprendido y hacer uso de forma natural del idioma, mediante el enfoque comunicativo con el uso de tareas.
- La metodología es aplicable en el contexto universitario.
- La metodología puede aplicarse como parte de la formación continua.
- Le permite al estudiante la adquisición de métodos y técnicas para la activación del proceso.
- En la metodología se aplican los postulados del enfoque histórico-cultural.
- Le permite al estudiante la creación de situaciones reales de comunicación en diferentes contextos.
- El estudiante del posgrado es el centro del proceso de su superación profesional.

**Análisis de los resultados de la aplicación del método de triangulación metodológica.**

En este estudio el empleo de varias fuentes de datos permitió la triangulación, que en este caso condujo a una misma línea de información y por tanto de conclusiones (Janesick, 1994).

Como afirman Hamersley y Atkinson (1983 citados en Rodríguez y otros, 2002:

287), “si los diversos datos conducen a la misma conclusión podemos estar más seguros al respecto”.

Se realizó una valoración basada en el análisis documental y la metodología utilizada para el tratamiento de la producción oral en los profesionales de la Salud, desde que comienzan a impartirse los cursos de posgrado en la Universidad de Ciencias Médicas.

También se efectuó un registro de experiencias de forma continua con los participantes para contrastar los datos e interpretaciones, no solo en las interacciones cara a cara sino de los obtenidos por medio de las diferentes fuentes, técnicas e instrumentos.

### **Consideraciones finales del capítulo**

La metodología elaborada para la producción oral del idioma inglés, como lengua extranjera para los profesionales de la Salud que asisten al posgrado, se asume a partir de la clasificación de De Armas (2003) en cuanto a metodología como resultado científico y se fundamenta en los principios filosóficos, sociológicos, pedagógicos y psicológicos en que se sustenta la pedagogía cubana y la didáctica general y especial de las lenguas extranjeras, ubicada en el enfoque histórico-cultural y comunicativo para la enseñanza de lenguas extranjeras, basada en el enfoque por tareas y consta de un aparato cognitivo que lo conforman las definiciones fundamentales, características, las exigencias didácticas, los procedimientos y un aparato instrumental dividido en etapas secuenciales. La metodología diseñada a partir de las características y necesidades del contexto en el que tiene lugar el aprendizaje facilita la transformación, el desarrollo y fortalecimiento de la producción oral en el idioma inglés de los profesionales de la Salud que asisten al posgrado.

# *CONCLUSIONES*



## CONCLUSIONES

El proceso investigativo vivido permitió al autor de esta tesis arribar a las siguientes conclusiones:

1. Los referentes teórico-metodológicos acerca del proceso de superación en idioma inglés, y en particular de la producción oral en los profesionales de la Salud que asisten al posgrado, se sustentan en el enfoque histórico-cultural acerca de la relación entre pensamiento y lenguaje, de la ZDP y de los principios del proceso de enseñanza-aprendizaje; así como en lo relacionado con el enfoque comunicativo y por tareas, contextualizado según la práctica educativa cubana.
2. En el diagnóstico desplegado se pudieron identificar como fortalezas que los estudiantes son capaces de reconocer la importancia que tiene para ellos este idioma extranjero, así como el reconocimiento de sus limitaciones en su uso. También arrojó que las principales debilidades en el proceso de superación del idioma inglés en profesionales de la Salud que asisten al posgrado se encuentran en las relacionadas con la orientación de actividades de la práctica educativa para el fortalecimiento de la producción oral fuera del contexto del aula.
3. Se diseñó una metodología para el fortalecimiento del proceso de la producción oral del idioma inglés basada en el enfoque por tareas, contentiva de características, exigencias didácticas y procederes, que la distinguen y la hacen funcional, donde se desarrolló un diagnóstico inicial y continuo en el contexto de los profesionales de la Salud, como punto de partida para la elaboración del resultado científico. Asimismo, se estableció un balance en la relación forma-significado-uso, mediante los métodos de elaboración conjunta y de trabajo independiente, donde se tienen en cuenta la comprensión y la interacción para el fortalecimiento de dicha producción.
4. La metodología diseñada se sometió a un proceso de constatación empírica, mediante su implementación en el proceso de fortalecimiento de la producción oral en idioma inglés y se apreciaron transformaciones positivas en el trabajo mediante la interacción, producción libre, riqueza léxica y gramatical, fluidez, confianza en el uso del idioma y autonomía.

# *RECOMENDACIONES*



## **RECOMENDACIONES**

A partir de las conclusiones enunciadas se recomienda:

1. Realizar otros estudios para fortalecer la producción oral en las carreras de las Ciencias Médicas y en otros contextos.
2. Profundizar en las investigaciones sobre la pertinencia del enfoque por tareas para fortalecer otras habilidades lingüísticas en el idioma inglés en la Universidad de Ciencias Médicas.

# *BIBLIOGRAFÍA*



## BIBLIOGRAFÍA

- 1- Abbot, G. y Wingard, P. (1985). *The Teaching of English as an International Language*. London: OUP.
- 2- Acosta, R.P. y Alfonso, J.H (2011). *Didáctica interactiva de lenguas*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- 3- Addine, F. (2004). *Didáctica: Teoría y Práctica*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- 4- Addine, F. y González, A.M. (2002). Principios para la dirección del proceso pedagógico. En: G. García Batista, (Comp.), *Compendio de Pedagogía* (80-101). La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- 5- Agudelo, J.M. (2011). La enseñanza por tareas. *English Teaching Forum*, 35 (2), 2-9.
- 6- Alonzo, T. (2009). Los tipos de Preguntas para la Comprensión de textos. *English Teaching Forum*, 51 (3), 21-26.
- 7- Álvarez de Zayas, C. M. (1999). Didáctica. *La Escuela en la Vida* (3ra ed.). La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- 8- Antich, R. (1989). *Metodología de la Enseñanza de Lenguas Extranjeras*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- 9- Antillón, R. (1991). *¿Cómo entendemos la sistematización desde una concepción metodológica dialéctica?* Guadalajara, México: IMDEC. Alforja.
- 10- Ashworth, M. y Wakefield, H. P. (2005). Teaching the World's children. *English Teaching Forum*, 43 (1), 2-8.
- 11- Beltrán, I. y Leite, B. (2006). Estudo da determinação das necessidades de professores: o caso do novo ensino médio no Brasil—elemento norteador do +processo formativo. *Revista Iberoamericana de Educación*. Recuperado de: <http://www.campus-oei.org>
- 12- Berges, J. (2003) *La superación profesional*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- 13- Bermúdez, S. R. y Rodríguez, R. M. (1996). *Teoría y Metodología del Aprendizaje*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.

- 14- Bernard, J. A. (1995). *Ideas Falsas sobre el estudiante. Estrategias de estudio en la Universidad de España*. España: Editorial Síntesis S. A.
- 15- Bernaza Rodríguez, G. y otros. (2010). *Principios para los diseños de programas académicos. Problemas, Reflexiones e Ideas para una práctica renovadora del postgrado*. (CD). Ponencia presentada en el Evento Internacional Universidad 2008. La Habana. Palacio de las convenciones.
- 16- Betancourt, A. A. (1996). *La Textolingüística: Un enfoque para la Enseñanza del Español*. Bogotá, Colombia.
- 17- Borden, A. I. (1973). *Methodology of the Teaching of English as a Foreign Language*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- 18- Borg, S. (2006). Conditions for teacher Research. *English Teaching Forum*, 44 (4), 22-27.
- 19- Breen, M.P. *The social Context for language learning. Studies in second language acquisition*, 7(1), 135-158.
- 20- Brinton, D.M. (2003). *Content-Based second language instruction*. Boston, MA: Heinle & Heinle.
- 21- Brown, G. y George, Y. (1977). *Teaching the spoken language*. An approach based on the analysis of conversational English. London: OUP.
- 22- Brown, G. y George, Y. (1987). *Twenty-five years of teaching Listening Comprehension*. *English Teaching Forum*, 25 (1), 11-15.
- 23- Brown, G. y Menasche, J. (1994). *An interactive approach to Language Pedagogy*. *English Teaching Forum* 25 (1), 23-27
- 24- Bruner, L. (1996). *Late, late immersion: Disciplined -Based Second Language Teaching*. University of Ottawa.
- 25- Bueno, R. (2001). *La educación de posgrado en Cuba*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- 26- Byrne, D. (1981). *Teaching Oral English*. London: OUP.
- 27- Byrne, D. (1988). *Teaching skills*. London: OUP.
- 28- Byrne, D. (2003). *Teaching fluency*. London: OUP.
- 29- Caballero, R. (2000). *La superación profesional y el posgrado*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.

- 30- Cabrera, B. I. y Herrera Rodríguez, J. I. (2003). *Programa de Superación Postgraduada dirigida a transformar los estilos pedagógicos de los profesores para el logro de un aprendizaje desarrollador en los estudiantes*. Trabajo presentado en la Conferencia Científica Internacional. XX Aniversario del Instituto Superior Pedagógico de Sancti Spiritus. (Formato digital)
- 31- Canale, M. y Swain, M. (1980). *Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing*. Applied Linguistics, 1 (1), 1-47.
- 32- Cancio, C. (2007). *El desarrollo de la Competencia Comunicativa Profesional de los estudiantes de primer año de la carrera de PGI de Secundaria Básica. Sancti Spiritus*. Universidad Pedagógica "Cap. Silverio Blanco Nuñez"
- 33- Candlin, C. (1987). *Language Learning Tasks*. English Language Education, 7.
- 34- Caraballosa, G. A. M. (2008). *La Enseñanza Aprendizaje del Inglés con Fines Profesionales. Una Propuesta Interdisciplinaria para su Contextualización*. La Habana: Editora Universitaria
- 35- Carnero, C. M. y Andrés, G. M. (1999). *Los Métodos Activos en la Enseñanza de las Ciencias*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- 36- Casar, E. L. (2001). *A Proposal for the Development of reading Comprehension and Speaking Skills in engineering students*. English Teaching Forum, 1 (1).
- 37- Castellanos, B. y Lavigne, M. J. (2003). *Educación, Aprendizaje y Desarrollo*. Universidad Pedagógica Enrique José Varona. Habana 4 (11).
- 38- Castellanos, D. (2005). *Estrategias para promover el aprendizaje desarrollador en el contexto escolar*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- 39- Castellanos, D. et al. (2002). *Aprender y Enseñar en la Escuela*. Una concepción desarrolladora. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- 40- Castro, F. (2006). *Discurso pronunciado en la Clausura del Cuarto Congreso de Educación Superior*. La Habana.

- 41- Castro, J. (2006). *El posgrado y la gestión curricular por competencias profesionales*. En: R. Pedroza (Comp.), *Flexibilidad y competencias profesionales en las universidades iberoamericanas*. (pp.196-210). Barcelona: Ediciones Pomares.
- 42- Celce-Murcia, M. (2003). *Language Teaching Approach: An Overview*. En: M. Celce-Murcia, *Teaching English as a Foreign or Second Language (3ra Ed.)*. (pp.4-24). London: Heinle and Heinle.
- 43- Chamot, A.U. (2001). *The role of learning strategies in second language acquisition*. En: M.P. Breen, *Learner contributions to language learning: New directions in research*. (pp.25–43). Harlow: Longman.
- 44- Chávez, J. (2003). *La Filosofía de la Educación desde finales del siglo XVIII hasta finales del XIX*. En: A. Blanco, *Filosofía de la educación* (pp.30-45). La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- 45- Chávez, J. (2005). *Acercamiento necesario a la pedagogía general*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- 46- Chen, Y. (2007). *Learning to learn: The impact of strategy training*. *ELT Journal*, 61(1), 20–29.
- 47- Chinnery, G. M. (2005). *Speaking and Listening Online*. *A Survey of Internet Resources*. *English Teaching Forum*, 43 (3), 10-16.
- 48- Chomsky, N. (1966). *Aspects of the theory of Syntax*. Cambridge. MIT press.
- 49- Cohen, A. D. y Chi, J. C. (2002). *Language Strategy Use Inventory*. London: OUP.
- 50- *Curso de Español*. (2000). La Habana: Universidad para todos.
- 51- *Curso de Inglés*. (2000). La Habana: Universidad para todos.
- 52- Concepción, J. A. y Díaz, V. E. (2006). *La competencia comunicativa y su relación con la enseñanza del idioma inglés en las "Ciencias Biomédicas"*. *Gaceta Médica Espirituana*, 8(3).
- 53- Corona, D. (2001). *Making a move in ELT in Cuban Universities: From a reading English across the curriculum to an integrated English across the curriculum Program*. En: T. Irizar, *A Journal English Language Teaching in Cuba Approach*, 34 (5), 22-26.

- 54- Crookes, G. y Craig, C. (2003). *Guidelines for Language Classroom Instruction*. En: M. Celce-Murcia, *Teaching English as a Second Language or Foreign Language*. (pp.161-182). London: Heinle and Heinle.
- 55- Davin, C.J. (2013). *Language and intercultural communication Language Teaching Research*. Recuperado de: [Http://www.tandfonline.com/lot/rmli20](http://www.tandfonline.com/lot/rmli20)
- 56- Davin, K.J. (2013) *Language Teaching Research*. Recuperado de: <http://ltr.sagepub.com/content/17/3/303>
- 57- De Armas, N. (2003). *La Metodología como resultado Científico*. Villa Clara: Instituto Central de Ciencias Pedagógicas.
- 58- De Armas, N., Lorences, G. J. y Perdomo, J. M. (2001). *Caracterización y diseño de los resultados científicos como aportes de la investigación educativa*. Villa Clara: Instituto Central de Ciencias Pedagógicas.
- 59- Deckert, G. (2004). *The Communicative Approach. Addressing Frequent Failure*. *English Teaching Forum*, 42 (1), 12-17.
- 60- Denes, P and Pinson, E. (1963). *The role of Listening Comprehension*. En: M. Celce-Murcia, *Teaching English as a Foreign or Second Language* (3ra Ed.). (pp.53-57). London: Heinle and Heinle.
- 61- Diab, R. L. (2006). *Error Correction and Feedback in the EFL Writing Classroom*. *English Teaching Forum*, 44 (3), 2-13.
- 62- Domenech, C. (1999). *Educación para la comunicación*. En: R. Mañalich, *Taller de la Palabra* (pp. 3-9). La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- 63- Domínguez, I. (2007). *La Competencia Comunicativa*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- 64- Domínguez, I. (2010). *Nuevos tiempos, nuevas lecturas*. Curso Lectura y Comprensión. La Habana: Universidad para todos.
- 65- Domínguez, A. V. y otros. (2011). *La comprensión lectora en el contexto académico y su papel en el proceso de formación del profesional*. Cuadernos de Educación y Desarrollo. 3 (26). Recuperado de: <http://www.eumed.net/rev/ced/26/lam.htm>.
- 66- Dounagh, S. (1986). *Psychology in Foreign Language Teaching*. London: OUP.

- 67- Ediger, D. P. (2003). *Teaching Literacy Skills in a Second Language*. En: M. Celce- Murcia, *Teaching English as a Second or Foreign Language*. (3ra Ed.). (pp.133-154). London: Heinle and Heinle.
- 68- Edmunson, W. (2002). *The real thing: An examination of Authenticity*. Approach, 26.
- 69- El Karfa, A. (2007). Open Classroom Communication and the learning of Citizenships Values. *English Teaching Forum*, 39 (1), 2-9.
- 70- Ellis, R. (1994). *The study of second language acquisition*: Oxford University press.
- 71- Ellis, R. (2009). *The study of second language acquisition and language interaction*: Oxford University press.
- 72- Elyildirim, S. y Ashton, S. (2006). Creating Positive Attitudes towards English as a Foreign Language. *English Teaching Forum*, 44 (4), 2-11.
- 73- Enríquez, F. I. (2004). Inglés por televisión para todos. En: G. E. Hernández et al, *Hacia una Educación Audiovisual*. (pp.210-225). La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- 74- Escudero, J.M. (1998). Consideraciones y propuestas sobre la formación permanente del profesorado. *Revista de Educación*, 317, 11-29.
- 75- Espinoza Vergara, M. (2001). Sistematización de Experiencias Educativas y Sociales. *La experiencia del proyecto SIMEN en Nicaragua*. Managua: MECD-UNESCO.
- 76- Estaire, M.P. (2007). *El enfoque por tareas. Su marco de trabajo*. Barcelona: Ediciones Pomares.
- 77- Feez, T. (2004). Problem-Based Learning. En: D. Nunam, *Task Based Language Teaching*. Cambridge: University Press.ra.
- 78- Finocchiaro, M. (1987). *The Functional-Notional Approach from Theory to Practice*. London: OUP.
- 79- Florex, J. (2005). *Atención, Memoria, Motivación*. Universidad de Cantabria. Recuperado de: <http://www.monografías.com.trabajo/13-artacti/artacti.shtml>.
- 80- Florín, B. (1999). Algunas estrategias para el trabajo con la comprensión. En: R. Mañalich, *Taller de la Palabra*. (pp.73-78). La Habana: Editorial Pueblo y Educación.

- 81- Foley, J. (2014). A Scholinguistic Framework for Task-Based approaches to language teaching: Recuperado de <http://applied.oxfordjournals.org>.
- 82- Font, M. S. (2006). Metodología para la asignatura Inglés en la secundaria básica desde una concepción problémica del enfoque comunicativo. *Tesis en opción al título académico de doctor. La Habana: Instituto Superior Pedagógico "Enrique José Varona"*.
- 83- Forteza, F. R. y Faedo Borges, A. (2005). Períodos Históricos de la enseñanza de la expresión escrita en Lenguas Extranjeras. Descriptores en Ciencias de la Salud (DeCS). Sao Paulo. Recuperado de: <http://decs.bvs.br/E/homepagee.htm>.
- 84- Fuentes, G. H. (2002). Diseño Curricular y Evaluación basados en competencias. Cundinamarca. Colombia.
- 85- Galperin, P (1986). Sobre el método de formación por etapas de las acciones intelectuales. En: I. Iliasov, y V. Y. Liandis, *Antología de la Psicología Pedagógica y de las Edades. (pp.114-117)*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- 86- Galvañ, P. y otros (2010). *Programa de las asignaturas Inglés I y II. Viceministerio de docencia e investigación. Carrera de Medicina. La Habana: Universidad de Ciencias Médicas de la Habana.*
- 87- Galvañ, P. y otros (2010a). *Programa de las asignaturas Inglés III y IV. Viceministerio de docencia e investigación. Carrera de Medicina. La Habana: Universidad de Ciencias Médicas de la Habana.*
- 88- Galvañ, P. y otros (2010b). *Programa de las asignaturas Inglés VII y VIII. Viceministerio de docencia e investigación. Carrera de Medicina. La Habana: Universidad de Ciencias Médicas de la Habana.*
- 89- Galvañ, P. y otros (2010c). *Programa de las asignaturas Inglés IX y X. Viceministerio de docencia e investigación. Carrera de Medicina. La Habana: Universidad de Ciencias Médicas de la Habana.*
- 90- García, G. (2009). Fundamentos de la Investigación Educativa. *Maestría en Ciencias de la Educación. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.*

- 91- Gibbons, T. (2004). El andamiaje interaccional para el enfoque por tareas. En: D. Nunam, *Task-Based Language Teaching*. Cambridge: University Press.
- 92- Gin, M. (2006). La comprensión de textos. *English Teaching Forum*, 31(2), 13-17.
- 93- González, C. R. (2009). La clase de lengua extranjera. *Teoría y Práctica*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- 94- González, V. (2006). La competencia comunicativa. *Gaceta médica espirituana*.
- 95- Goodwin, J (2003). *Teaching Pronunciation*. Teaching English as a Foreign or Second Language (3ra Ed.). (pp.12-15). London: Heinle and Heinle.
- 96- Grabe, W. y Fredricka, L. S. (2003). Reading for Academic Purposes: Guidelines for the ESL/EFL Teacher. En: M. Celce- Murcia, *Teaching English as a Second or Foreign Language*. (3ra ed.). (pp.133-154). London: Heinle and Heinle.
- 97- Greenwood, J. (1985). Comprehension and Reading. En: G. Abbott y P. Wingard. *The Teaching of English as an International Language*. (pp.87-101). London: OUP.
- 98- Habib, L. R. (2006). A Reading Programme for Elementary Schools. *English Teaching Forum*, 43 (4), 18-23.
- 99- Hammond, B. A. (2009). Learning to learn cooperatively. *English Teaching Forum*, 47(4), 18-21.
- 100- Hatch, T. (2006). The teaching of English. En: D. Nunam, *La enseñanza del inglés con el uso del enfoque por tareas*. Cambridge: University Press.
- 101- Hedge, T. (1993). Key concepts in ELT: Fluency. *ELT journal*, 47, 275-276.
- 102- Hedge, T. (2006). El uso natural del idioma. *ELT journal*, 4, 25-36.
- 103- Hernández, F. J. y otros. (2009). *Vision II*. Student's book. La Habana: Editorial Ciencias Médicas.
- 104- Hernández, F. J. y otros. (2009a). *Vision II*. Teacher.'s book. La Habana: Editorial Ciencias Médicas.

- 105- Hernández, V. M. y Matos, E. (1999). Enfoque Funcional de la competencia comunicativa. En: R. Mañalich, *Taller de la Palabra* (pp.51-54). La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- 106- Herrera, J. I. y Álvarez, A. (2004). Un acercamiento necesario al Diagnóstico Pedagógico. *Icone Educao*, 10 (1 y 2), 99-130. Centro Universitario Triángulo.
- 107- Hismanoglu, M. (2000). Language Learning Strategies in Foreign Language Learning and Teaching. *The Internet TESL Journal. Hacettepe University, Turkey*. <http://iteslj.org>. *Internet TESL Journal*, 6 (8).
- 108- Hoa, H. P. (2006). Imported Communicative Language Teaching. Implications for Local teachers. *English Teaching Forum*, 43 (4). 2-9.
- 109- Holder, P. R. (2010). *Programa de la disciplina Inglés*. Viceministerio de docencia e investigación. Carrera de Medicina. La Habana: Universidad de Ciencias Médicas de la Habana.
- 110- Holder, P. R. (2010a). Programa de las asignaturas Inglés V y VI. Viceministerio de docencia e investigación. Carrera de Medicina. La Habana: Universidad de Ciencias Médicas de la Habana.
- 111- Horn, B. Stoller, F. y Robinson, M. S. (2008). Interdisciplinary Collaboration: Two Heads are more than one. *English Teaching Forum*, 46 (2). 2-13.
- 112- Hurtado de Barrera, J. (2008). Como formular objetivos de investigación. Una comprensión holística. Caracas: Ediciones Quirón.
- 113- Hymes, D. H. (1971) On Communicative Competence. *Philadelphia: University of Pennsylvania Press*.
- 114- Ibañez, R. O. (2007). Comprensión de textos disciplinares escritos en inglés. *Revista de Lingüística teórica y aplicada*, 45 (1). Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, Chile.
- 115- Instituto Central de Ciencias Pedagógicas (1984). *Pedagogía*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- 116- Instrucción VAD 6/95. (1995). Requerimientos para la evaluación de la disciplina Inglés en las Ciencias Médicas. La Habana.

- 117- Instrucción VAD 1/2010. (2010). Establecimiento de exámenes finales en todas las asignaturas de la disciplina Inglés en las Ciencias Médicas. La Habana.
- 118- Irizar, V. A. (1996). *El Método en la Enseñanza de Idiomas*. La Habana: Editorial de Ciencias Sociales.
- 119- Israel, J. (2007). Authenticity and the assessment of modern language learning. *Journal of Research in International Education*. 6(2) .Recuperado de: <http://jpa.sageup.com>.
- 120- Istiarto, D. P. (2008). Cooperative Listening as a means to promote Strategic Listening Comprehension. *English Teaching Forum*, 44 (3), 32-38.
- 121- Jackson, D. (2013). The cognition Hypothesis. A synthesis and meta-analysis of research on second language.Task complexity.Language. *Teaching Research: University of hawai*. Recuperado de: <Http://applij.oxfordjournals.org/t.u>.
- 122- Jara Holliday, O. (1994). Para Sistematizar Experiencias. Costa Rica: Alforja.
- 123- Jara Holliday, O. (1998). La evaluación y la sistematización. La sistematización en los Proyectos de Educación Popular. Bogotá. Colombia: Editorial Dimensión Educativa.
- 124- Jara Holliday, O. (2001). Desafíos de la sistematización de experiencias. *Ponencia presentada en el Seminario asocam: Agricultura Sostenible Campesina de Montaña. Cochabamba: Intercooperation*.
- 125- Jara Holliday, O. (2002). El Desafío Político de aprender de nuestras prácticas. *Ponencia presentada en el evento inaugural del Encuentro Internacional sobre Educación Popular y Educación para el Desarrollo, Murguía, País Vasco*.
- 126- Jara Holliday, O. (2003). ¿Cómo sistematizar? Una propuesta en cinco tiempos. Recuperado de: [www.alforja.or](http://www.alforja.or).
- 127- Jara Holliday, O. (2006). Sistematización de experiencias y corrientes innovadoras del pensamiento latinoamericano. *Una aproximación histórica. La Piragua*.
- 128- Kang, S. J. (2006). Ten Helpful ideas for teaching English to young learners. *English Teaching Forum*, 44 (2), 2-8.

- 129- Kim, Y. (2011) the role of task induced involvement and learner proficiency in L2. *A journal of research in language study. University of Michigan*. Recuperado de: [Http://applied.oxfordjournals.org/t.u](http://applied.oxfordjournals.org/t.u) Berlin.
- 130- Klingberg, L. P. (1978). *Introducción a la Didáctica General*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- 131- Kohonen, V. (1992). *Experiencial Language*. Cambridge: University Press.
- 132- Kral, T. (1994). *The Lighter Side of TEFL*. Washington. USA.
- 133- Krahen, S. (2004). *Psycholinguistic Hypothesis on Task Based Language Teaching*. En: D. Nunam, *La enseñanza del inglés con el uso del enfoque por tareas*. Cambridge: University Press.
- 134- Krahen, S. (2004a). *The input Hypothesis in Language Teaching*. En: D. Nunam, *La enseñanza del inglés con el uso del enfoque por tareas*. Cambridge: University Press.
- 135- Krippendorf, K. (1987). *The qualitative research analysis*. Washington. USA.
- 136- Labarrere, G. y Valdivia, G. E. (2001). *Pedagogía*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- 137- Lambert, C. (2010) *A Task-Based needs analysis: Putting principles into practice*. *Language Teaching Research*. Recuperado de: [Http://sagepub.com/content](http://sagepub.com/content)
- 138- Lazaraton, A. (2001). *Teaching Oral Skills*. En: M. Celce-Murcia, *Teaching English as a Second or Foreign Language*. (3ra ed.) (pp.133-154). London: Heinle and Heinle.
- 139- LeCompte, J. (1992). *The handbook of qualitative research*. Londres: Academic press.
- 140- Lenin, V. I. (1964). *Cuadernos Filosóficos*. La Habana: Editora Política.
- 141- Leontiev, A. (1989). *Actividad, Conciencia, Personalidad*. En: A. Puzerei, *El Proceso de Formación de la Psicología Marxista* (pp.271-303). Moscú. Editorial Progreso.
- 142- Lewis, O. (2011). *Los hijos de Sánchez*. En: M. Martínez, *El paradigma emergente*. (pp.12-14). Mexico: Editorial Trillas.
- 143- Linse, C. (2006). *Using songs and poems with young learners*. *English Teaching Forum*, 44 (2), 38-42.

- 144- López, J. (2006). La Orientación como parte de la Actividad Cognoscitiva de los escolares. En: G. García, *Compendio de Pedagogía* (pp102-108). La Habana: Editorial de Ciencias Médicas.
- 145- López, J., et al. (2000). Fundamentos de la Educación. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- 146- Long, M.H and Robinson, P. (2004). Focus on Form: Theory research and practice. En: D. Nunam, *La enseñanza del inglés con el uso del enfoque por tareas*. Cambridge: University Press.
- 147- Luria, A. R. (1987). Pensamento E Lenguagem. Porto Alegre: Editora Foletras.
- 148- Macaro, E. (2006). Strategies for language learning and for language use: Revising the theoretical framework. *The Modern Language Journal*, 90 (3), 320–337.
- 149- Mahmoud, A. (2006). Translation and Foreign Language reading Comprehension: A Neglected Didactic procedure. *English Teaching Forum*, 44 (4), 28-33.
- 150- Manzano, D. M. (2007). Estilos de aprendizaje, Estrategias de lectura y su relación con el rendimiento académico en la segunda lengua. Granada: Universidad de Granada.
- 151- Mañalich, R. (1999). *Taller de la Palabra*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- 152- *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas* (2002) .Task Based Language Teaching .Concept.
- 153- Martí, J. (1975). Obras Completas. (Tomo. 8). La Habana: Editorial de Ciencias Sociales.
- 154- Martínez Llantada, M. y otros. (2004). Reflexiones teórico-prácticas desde las ciencias de la educación. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- 155- Matos, E. C. y Hernández, V. M (1999). Perspectivas para el español Comunicativo: *Enseñanza de las estructuras textuales*. En: R. Mañalich, *Taller de la Palabra*. (pp.55-63). La Habana. Editorial Pueblo y Educación.
- 156- Mayora, C. A. (2006). Integrating Multimedia technology in a High School EFL program. *English Teaching Forum*, 44 (3), 14-21.

- 157- Mc Keating, D. (1985). Comprehension and Listening. En: G. Abbott, *the Teaching of English as an International Language*. London: OUP.
- 158- Mcmunm, D. C. (2010). Emergent Comprehension: Understanding comprehension development among young literacy learners. *Journal of early childhood Literacy* 9 (3), 269-294. Recuperado de: <http://ecl.sagepub.com/content>.
- 159- Miles, M. B. y Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data Analisis*. Newbury Park, SA: Sage.
- 160- Ministerio de Educación Superior (2004). *Reglamento para la Educación de Posgrado, Resolución 132/2004*. La Habana.
- 161- Ministerio de Educación Superior. (2007). *Reglamento Trabajo Docente Metodológico*. Resolución 210/2007.
- 162- Ministerio de Educación Superior. (2010). Resolución 120/2010. *Reglamento Organización Docente*. La Habana.
- 163- Ministerio de Educación Superior (2015). *Reglamento para la Educación de Posgrado*. Resolución 75/ 2015 para el posgrado. La Habana.
- 164- Mixon, M. y Temu, P. (2006). First road to learning language through stories. *English Teaching Forum*, 44 (2), 14-19.
- 165- Modelo del profesional de Medicina. (2009). Comisión Nacional de carrera. La Habana: Universidad de Ciencias Médicas de La Habana.
- 166- Monereo, C. y otros. (1994). Estrategias de enseñanza y aprendizaje. *Formación del profesorado y aplicación en la escuela*. Barcelona: Graó.
- 167- Monereo, C. y otros (2001). Estrategias para aprender a Pensar bien. En: *Cuaderno de Pedagogía* (pp. 23-26). La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- 168- Morejón, L. D. (2006). Contribución pedagógica a la formación profesional de la carrera de Medicina Veterinaria\_ Zootecnia de la UNAH: hacia el logro de la Coherencia en la disciplina Idiomas. *Ministerio de Educación Superior: Editorial Universitaria. EDUNIV*.
- 169- Morley, J. (2001). Aural Comprehension Instruction: Principles and Practices. En: M. Celce-Murcia, *Teaching English as a Foreign or Second Language* (3ra Ed.). (pp.67-69). London: Heinle and Heinle.

- 170- Morrow, K. (2003). *Communication in the Classroom*. Hong Kong: Longman.
- 171- Muñoz, M. T. (2005). Estrategias de aprendizaje en estudiantes universitarios. *Revista Enseñanza de las Ciencias*, 3 (183).
- 172- Murphy, T. (1993). Oral communication in TESOL: *Integrating Listening, Speaking and Pronunciation*, 25, 51-75. TESOL.
- 173- Nielson, K.B. (2014). Can planning time compensate for individual differences in working memory capacity? *Language Teaching*. Recuperado de: <http://ltr.sagepub.com/content/18/3/272>
- 174- Nunan, D. (1991). *Language teaching Methodology*. London: Prentice Hall.
- 175- Nunan, D. (1999). Second Language Teaching and Learning. En: M. Celce-Murcia, *Teaching English as a Foreign or Second Language (3ra Ed.)*. (pp. 362–366). London: Heinle and Hienle.
- 176- Nunan, D. (2004). *Task Based Language Teaching*. Cambridge: University Press.
- 177- O'Malley, J. M. y Chamot, A. U. (1990). *Learning strategies in Second Language Acquisition*. Cambridge: University Press.
- 178- Ono, L. et al (2007). Tips for Reading Extensively. *English Teaching Forum*, 42 (4), 12-19.
- 179- Ortiz, T. E. A. (2008). *Fundamentos Psicológicos del proceso educativo universitario (2da ed.)*. La Habana: Editorial Universitaria.
- 180- Osorio, O. G. (2004). *La atención en el estudio*. Barranquilla: Atlántico.
- 181- Oxford, R. (1989). *The use of language learning strategies. A synthesis of studies with implications for strategy training*. *System*, 12 (2), 235–247.
- 182- Oxford, R. (2003). Language Teaching Styles and Strategies. En: M. Celce-Murcia, *Teaching English as a Foreign or Second Language (3ra Ed.)*. (pp. 362-378). London: Heinle and Heinle.
- 183- Oxford, R. et al. (2004). Effect of the presence and difficulty of task on strategy use: An exploratory study. *International Review of Applied Linguistics*, 42 (1), 1–47.
- 184- Parra, M. (1989). *Español Comunicativo*. Bogotá, Colombia. Universidad Nacional de Colombia: Editorial Norma S.A.

- 185- Parra, M. (1990). *La Lingüística Textual y su aplicación a la enseñanza del español en el nivel universitario*. Bogotá, Colombia. Universidad Nacional de Colombia. Facultad Ciencias Humanas: *Editorial Norma S.A.*
- 186- Partido Comunista de Cuba. (2011). *Lineamientos de la Política Económica y Social del Partido y la Revolución*. La Habana: Editora Política.
- 187- Pattison, R. (1987). A Framework for Task-Based Language Teaching. *English Teaching Forum*, 37 (4), 17-21.
- 188- Pérez, M. T. y otros. (2011). La comprensión, un aspecto esencial para el desarrollo de las clases de inglés en la carrera de Cultura Física. *EFDeportes.com, Revista Digital. Buenos Aires*, 16 (162). Recuperado de <http://www.efdeportes.com/>.
- 189- Pérez de Prado, M. A. y López, M. V. (2000). El enfoque histórico-cultural, una alternativa cosmovisiva en el proceso de enseñanza aprendizaje. La Habana: *Editorial Universitaria del Ministerio de Educación Superior de la República de Cuba*.
- 190- Petrovski, A. V. (1986). El colectivo, la comunicación y el desarrollo de la personalidad. En: I. I Iliasov y V. Ya Liandis, *Antología de la Psicología Pedagógica y de las Edades*. (pp.161-165). La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- 191- Porter, D. y Robert, J. (1987). Authentic listening activities. En: M. Long and J. Richards, *Methodology in TESOL*. Rowley, MA: Newbury House.
- 192- Pozo, J. I. y Monereo, C. (2001). *El Aprendizaje Estratégico*. España: Editorial Madrid.
- 193- Prabhu, N.S. (1984). Task Based Language Teaching. The Bangalore Project.
- 194- Pulido, D. A. y Hernández, L. E. (2005). El proceso de Enseñanza-Aprendizaje del inglés en 6to grado desde una perspectiva desarrolladora. *Tesis en opción al grado de Doctor en Ciencias Pedagógicas. Pinar del Río*.
- 195- Puzerei, A. (1989). *El Proceso de formación de la Psicología Marxista*. Moscú: Editorial Progreso.
- 196- Reyes, S. (2007). El enfoque cognitivo, comunicativo y sociocultural y su contribución al protagonismo infantil. En: A. Roméu, *El enfoque cognitivo*,

- comunicativo y sociocultural en la enseñanza de la lengua y la literatura.* (pp.283-290). La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- 197- Rico, M. P. (1996). *Reflexión y aprendizaje en el aula.* La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- 198- Santos Palma, E. M. y Martín, C. (2004). *Proceso de enseñanza-aprendizaje desarrollador en la escuela primaria.* La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- 199- Richards, J. C. (1998). *Changes.* English for International Communication. Student's Book: Cambridge: Cambridge University Press.
- 200- Richards, J. C. (1998a). *Changes.* English for International Communication. Teacher's Book: Cambridge: Cambridge University Press.
- 201- Richards, J. C. (1998b). *Changes.* English for International Communication. Work Book. Cambridge: Cambridge University Press.
- 202- Richards, J.C and Rogers, T. S. (2004). Contemporaneous approaches, En: D. Nunam, *La enseñanza del inglés con el uso del enfoque por tareas.* Cambridge: University Press.
- 203- Rinvolucrí, M. (2005). Classroom Techniques. *English Teaching Forum*, 43 (4) 3-7.
- 204- Rivera, C. (2006). Classroom Techniques. Communicative activities for Middle School classrooms. *English Teaching Forum*, 44 (2) 34-37.
- 205- Rivers, W. (1981). Teaching Listening Comprehension. En: M. Celce-Murcia. *Teaching English as a Foreign or Second Language (3ra Ed.).* London: Heinle and Heinle.
- 206- Robinson, P. (2011). Task-Based language learning: *A review of issues.* *Language learning 61: Aoyama Gakuin University.*
- 207- Rodgers, C. V. y Medley, F. W. (1988). Language with a purpose: *Using authentic text materials in the Foreign Language. Annals*, 21, 467-478.
- 208- Rodgers, T. (2003). Methodology in the new Millennium. *English Teaching Forum*, 41 (4), 2-13.
- 209- Rodríguez, E. I. (2003). Modelo pedagógico para la formación y desarrollo de habilidades en las asignaturas Inglés I y II. *Gaceta Médica Espirituana* 5 (2).

- 210- Rodríguez, E. I. (2007). Algunos elementos teóricos básicos sobre el aprendizaje de una lengua extranjera. Recuperado de: <mailto:esperanza@fcms.ssp.sld.cu>. Rodríguez, E. I. (2011). Secuencia Metodológica para desarrollar habilidades de comprensión de textos en carreras de Ciencias Médicas. *Gaceta Médica Espirituana*, 13 (2).
- 211- Rodríguez, E. I. (2011). Estrategias de aprendizaje para la comprensión lectora. *Gaceta Médica Espirituana*, 13 (2).
- 212- Rodríguez, F. y Montaña, J. (2000). El texto. La Habana: *Universidad para todos*.
- 213- Rodríguez, R. M. (2004). Las estrategias de aprendizaje y sus particularidades en lenguas extranjeras *Revista Iberoamericana de Educación*.
- 214- Rodríguez, S. y otros. (1993). *Teoría y práctica de la orientación*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- 215- Rodríguez, X. y Sales Garrido, L. (2007). El enfoque cognitivo comunicativo y sociocultural en la enseñanza del español como segunda lengua en escolares sordos. En: A. Roméu, *El enfoque cognitivo, comunicativo y sociocultural en la enseñanza de la lengua y la literatura*. (pp.375-399) La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- 216- Roméu, A. (1999). Aplicación del enfoque comunicativo en la escuela media. En: R. Mañalich, *Taller de la Palabra*. (pp.10-50). La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- 217- Roméu, A. (2007). El enfoque cognitivo, comunicativo y sociocultural en la enseñanza de la lengua y la literatura. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- 218- Rosenthal, M. e Iudín, P. (1981) *Diccionario Filosófico*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- 219- Rost, M. (1995). Basics in Listening: Short Task for listening development. En: M. Celce- Murcia, *Teaching English as a Second or Foreign Language*. (3ra ed.). London: Heinle and Heinle.
- 220- Rubin, J. (2005). The expert language learner: A review of good language learner studies and learner strategies. In: K. Johnson, *Expertise in second*

- language learning and teaching Amsterdam*. (pp. 37–64). Australia: John Benjamins.
- 221- Sales, L. M. (2004). *Comprensión, análisis y construcción de textos*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- 222- Sales L. M. (2007). Enfoque por lo que ha transitado la enseñanza de la lengua. Antecedentes del enfoque Cognitivo, Comunicativo y sociocultural En: A. Roméu, *El Enfoque Cognitivo, Comunicativo y Sociocultural en la enseñanza de la lengua y la literatura*. (pp.36-53). La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- 223- Samuda, V. y Bygate, M. (2008). *Tasks in second Language learning*. London: Palgrave Macmillan.
- 224- Sánchez, A. y Sánchez-Toledo Rodríguez, M. E. (2006). La Pedagogía Cubana: Sus raíces y logros. En: G. García, *Compendio de Pedagogía*. (pp.36-44). La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- 225- Sasayama, S. (2013) Classroom learning, teaching, and research A Task-Based perspective. *Language Teaching Research*. Recuperado de [Http://ltr.sagepub.com](http://ltr.sagepub.com)
- 226- Savage, L. y Baily, K.M. (1994). *NewWaysinteachingSpeaking*. AlexandriaVA: TESOL.
- 227- Savignon, S. J. (2002). Communicative Curriculum Design for the 21st Century. *English Teaching Forum*, 40 (1). 7-10
- 228- Savignon, S. J. (2003). Communicative Language Teaching for the Twenty–First Century. En: M. Celce-Murcia, *Teaching English as a Foreign or Second Language* (3ra Ed.). (pp.15-33). London Heinle and Heinle.
- 229- Schwartz, B.D. (1993). On explicit and negative data and affecting competence and linguistic behavior. *Studies in second language acquisition*, 15, 147-163.
- 230- Secades, G. J. (2007). Fundamentos Teóricos en los que se sustenta la comprensión lectora con enfoque cognitivo, comunicativo y sociocultural en la enseñanza de la literatura. En: A. Roméu, *El Enfoque Cognitivo, Comunicativo y Sociocultural en la enseñanza de la lengua y la literatura*. (pp.112-129). La Habana: Editorial Pueblo y Educación.

- 231- Seidlhofer, B. (1999) Pronunciation awareness. Pronunciation special interest group, 6, 12-16. *England.IATEFL*.
- 232- Shavelson, J. and Stern, H. H. (1981). *Language communication* (5ta Ed.). (p.478). London: OUP.
- 233- Siegal, M. (2008). Sharing your vacation - Send a postcard. *English Teaching Forum*, 46(4) 18-1.
- 234- Silvestre, M. (2006). Aprendizaje e Inteligencia. En: G. García, *Compendio de Pedagogía*. (pp.119-132). La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- 235- Skehan, P. (2012). The Task is not enough: Processing approaches to Task-Based performance. *Language Teaching Research.T.U. Berlin: University*. Recuperado de: [Http://ltr.sagepub.com/content](http://ltr.sagepub.com/content)
- 236- Skehan, P. (2014). A Framework for the implementation of Task-Based language instruction. Recuperado de: [Http://apliij.oxfordjournals.org/t.u](http://apliij.oxfordjournals.org/t.u) Berlin.
- 237- Skehan, P. (2014a) Task Based Language Teaching: A contemporaneous Approach. Recuperado de: [Http://apliij.oxfordjournals.org/t.u](http://apliij.oxfordjournals.org/t.u) Berlin.
- 238- Smith, S. W. (1992). English as a second language odel standard for adult education programs. *Sacramento, CA: Department of Education*.
- 239- Snarski, M. (2007). Using Replacement Performance Role Plays in the Language Classroom. *English Teaching Forum*, 44 (4), 2-9.
- 240- Stern, H. H. (1989). *Fundamental Concepts of Language* (5ta Ed.). London: OUP.
- 241- Stoller, F. y Robinson, M. S. (2008). Interdisciplinary Collaboration: Two Headss are more than one. *English Teaching Forum*, 46 (2), 2-13.
- 242- Suárez, L. J. (2006). *Vision One*. La Habana: Editorial Ciencias Médicas.
- 243- Suárez, L. J. (2010). *Vision One. Teacher's Book*. (2da ed.). La Habana: Editorial Ciencias Médicas.
- 244- Suárez, L. J. (2010a). *Vision One. Workbook*. (2da ed.). La Habana: Editorial Ciencias Médicas.
- 245- Suárez, L. J., Rosales M. J. y Hernández, F. J. (2010). *Vision One. Student's Book*. La Habana: Editorial Ciencias Médicas.

- 246- Swaim, M. (2012). *Legislation Hypothesis: The case of Task- Based instruction*. Recuperado de <Http://apliij.oxfordjournals.org/t.u> Berlin.
- 247- *Tercer Curso de Inglés* (2000). La Habana. Universidad para todos.
- 248- Underwood, C. y Robert, U. (2004). An Integrated skills lesson plan for Maps and legends by Michael Chabon. *English Teaching Forum*, 42 (2), 40-45.
- 249- Valle, C. M. y Curiito, M. (2006). Estrategias docentes en propuestas didácticas para EGB. Recuperado de: <http://www.edu.aytolacoruna.es/educa/aprender/estrategiaa.htm>.
- 250- Vigotski, L. S. (1934). *Pensamiento y Lenguaje*. La Habana: Edición Revolucionaria.
- 251- Vigotski, L. S. (1989). Historia del desarrollo de las funciones psíquicas superiores. En: A. Puzerei (Ed.). *El Proceso de Formación de la Psicología Marxista*. (pp.12-15). Moscú: Editorial Progreso.
- 252- Villanueva, D. E. (2006). Applying Current Approaches to the teaching of Reading. *English Teaching Forum*, 44 (1), 8-15.
- 253- Weaver, C. (1972) Listening Comprehension for Oral Production. En: M. Celce- Murcia, *Teaching English as a Second or Foreign Language*. (3ra ed.). (pp.39-47). London: Heinle and Heinle.
- 254- Wilcox, P. P. (2003). Skills and Strategies for Proficient Listening. En: M. Celce-Murcia, *Teaching English as a Second or Foreign Language (3ra Ed.)*. (pp.69-87). London: Heinle and Heinle.
- 255- Williams, J. P. (2010). Instruction in speaking for primary grade students: A focus on text structure. *The journal of Special education*, 39 (6), 6-8.
- 256- Willis, D. and Willis, J. (2004). *Task Based Language Teaching*. En: D. Nunam, *La enseñanza del inglés con el uso del enfoque por tareas*. Cambridge: University Press.
- 257- Wright, A. (2004). *Pictures for Language Learning*. En: D. Nunam, *La enseñanza del inglés con el uso del enfoque por tareas*. Cambridge: University Press.
- 258- Wynn, M. J. (2006). *Creative teaching Strategies*. University of South Florida: *Dellmar Publishers*.

- 259- Xinmin Z. and Simon B. T. (2014). Task-based learning and teaching in China: Secondary school teachers' beliefs and practices *Language Teaching Research*, 18, 205. Recuperado de: <http://ltr.sagepub.com/content/18/2/205>
- 260- Yen-Ren, T. (1996). Group Reading Diary. *English Teaching Forum*, 34 (3-4). 63-65.
- 261- Zhang, Y (2009). To teach Standard English or world Englishes? A balanced approach to instruction. *English Teaching Forum*, 47(2). 2-7.
- 262- Zulkuf, A. M. y Trombly, C. (2001). Creating a Learner Centered Teaching Education program. *English Teaching Forum*, 39(3), 3-17.

# *ANEXOS*



## **ANEXOS**

### **ANEXO 1**

#### **Análisis documental:**

**Objetivo:** Constatar el tratamiento ofrecido a la producción oral en la enseñanza posgraduada.

- Análisis de los programas del posgrado, para observar el trabajo relacionado con la producción oral.

Objetivos trazados para el fortalecimiento de la producción oral.

Correspondencia de los contenidos tratados en clases con los intereses de los profesionales.

Preparación de los profesores que imparten el posgrado.

Metodología utilizada en la impartición de las clases.

- Tratamiento ofrecido a la comprensión auditiva como base fundamental para el fortalecimiento de la producción oral.
- El trabajo con la pronunciación desde un punto de vista contextualizado.
- Trabajo con el vocabulario.

## **ANEXO 2**

### **Observación Participante**

**Objetivo:** Valorar la metodología propuesta con el uso del enfoque por tareas en el proceso de la producción oral en los profesionales de la Salud que asisten al posgrado, al ejecutar las tareas.

Aspectos a constatar:

Desarrollo del proceso de la producción oral mediante el proceso vivido, con la implementación de la metodología con el uso del enfoque por tareas.

Objetivos trazados para el fortalecimiento de la producción oral.

Correspondencia de los contenidos tratados en clases con los intereses de los profesionales.

Preparación de los profesores que imparten el posgrado.

Metodología utilizada en la impartición de las clases.

Tratamiento ofrecido a la comprensión auditiva como base fundamental para el fortalecimiento de la producción oral.

- El trabajo con la pronunciación desde un punto de vista contextualizado.
- Trabajo con el vocabulario.

### **Anexo 3**

#### **Observación a clases**

Objetivo: Constatar el tratamiento de la producción oral en el posgrado.

Aspectos a constatar:

- Actividades dirigidas al fortalecimiento de la producción oral en las clases impartidas en el posgrado.
- Tratamiento de la comprensión auditiva en las clases de posgrado.

Objetivos trazados para el fortalecimiento de la producción oral.

Correspondencia de los contenidos tratados en clases con los intereses de los profesionales.

Preparación de los profesores que imparten el posgrado.

Metodología utilizada en la impartición de las clases.

Tratamiento ofrecido a la comprensión auditiva como base fundamental para el fortalecimiento de la producción oral.

- El trabajo con la pronunciación desde un punto de vista contextualizado.
- Trabajo con el vocabulario.

## **ANEXO 4**

### **La evaluación oral con el uso de una tarea para profesionales de la Salud del posgrado**

**Objetivo:** Constatar el nivel de desarrollo de la producción oral en los estudiantes profesionales de la salud que asisten al posgrado mediante un ejercicio con el uso del enfoque por tareas (Al inicio y al final del curso).

Aspectos a constatar:

Inteligibilidad y fluidez en el uso del idioma.

Confianza en uso del idioma.

Uso pleno de los conocimientos previos.

Desarrollo del vocabulario.

#### **Tarea**

Discusión de un caso que arriba al hospital con un problema respiratorio agudo, el cual es hospitalizado. Este paciente es una mujer de 32 años de edad que llega al hospital con un estatus respiratorio agudo y dolor precordial.

Este caso será discutido de forma simulada en la sala por parte de los residentes del posgrado que simularan este rol.

## **Anexo 5**

### **Grupo de discusión con profesores de inglés que imparten o han impartido el posgrado (En la etapa de diagnóstico).**

**Objetivo:** Constatar conocimientos sobre el uso del enfoque por tareas, así como del enfoque comunicativo clásico.

- Relacionados con el tratamiento de la producción oral.
- Posibilidades que ofrecen ambos enfoques para el fortalecimiento de la producción oral.

## **Anexo 6**

### **Grupo de discusión con profesores de Inglés que imparten o han impartido el posgrado (Después de la implementación de la metodología).**

**Objetivo:** Constatar conocimientos sobre el uso del enfoque por tareas, así como ofrecer una valoración de la metodología propuesta.

- Relacionados con el tratamiento de la producción oral.
- Posibilidades que ofrece este enfoque para el fortalecimiento de la producción oral.
- Factibilidad y aplicabilidad de la metodología.
- Posibilidad de su réplica en otros contextos.
- Posibilidad para el uso natural del idioma, desarrollo de la inteligibilidad, interacción y fluidez.
- Recomendaciones a tener en cuenta, para la puesta en práctica del enfoque por tareas.
- Posibilidad para el desarrollo de la autonomía en el aprendizaje.
- Nivel de satisfacción al tener en cuenta sus necesidades.

## **ANEXO 7**

### **Entrevista individual no estructurada**

**Objetivo:** Constatar opinión de directivos del posgrado, especialistas en la lengua inglesa relacionada con la metodología basada en el enfoque comunicativo clásico y el enfoque por tareas.

Aspectos a constatar:

- Conocimientos sobre el uso del enfoque comunicativo clásico y el enfoque por tareas, tratamiento de la producción oral.
- Posibilidades que ofrecen ambos enfoques en el fortalecimiento de la producción oral.

## **ANEXO 8**

### **Entrevista individual no estructurada.**

**Objetivo:** Constatar una aproximación más tangible a la información sobre las necesidades relacionadas con la producción oral por parte de los profesionales de la Salud que asisten al posgrado.

#### **Aspectos a constatar:**

- Posibilidades para el fortalecimiento de la comprensión como base para la producción.
- Visión sobre el aprendizaje del idioma
- La producción oral libre en el idioma inglés por los profesionales de la Salud, posibilidades para la interacción.
- Implicación personal y del grupo de profesionales con la práctica educativa para potenciar la búsqueda activa y reflexiva del conocimiento.
- Referida a la apropiación de conocimientos, actitudes, prácticas, valores y la motivación para aprender el idioma inglés.
- Conducción del aprendizaje como parte intrínseca de la vida y fuente del crecimiento personal.
- Nivel de preparación de los profesores que imparten el posgrado.
- Autovaloración realizada por los estudiantes profesionales de la Salud relacionada con sus conocimientos sobre el idioma inglés, la producción oral y su significación.

## **Anexo 9**

### **Entrevista focal:**

**A todos los profesores del Departamento de idioma inglés de la Universidad de Ciencias Médicas de Sancti Spíritus**

Objetivo: Obtener información sobre la impartición del enfoque comunicativo clásico, el uso del enfoque por tareas en la enseñanza del idioma inglés y el fortalecimiento de la producción oral.

Aspectos a tratar:

- Conocimientos sobre el enfoque comunicativo clásico
- Conocimientos sobre el enfoque por tareas
- Conocimientos sobre la impartición de la producción oral

## **Anexo 10**

### **La evaluación final, basada en una tarea. (El examen final del curso)**

**Objetivo:** Constatar resultados del curso, así como la valoración de la metodología.

- Se realizará el examen final del curso teniendo en cuenta el uso del enfoque por tareas.

Aspectos a constatar:

- Inteligibilidad y fluidez en el uso del idioma.
- Confianza en uso del idioma.
- Uso pleno de los conocimientos previos.
- Desarrollo del vocabulario.
- Autonomía en el aprendizaje.

### **Task: A job for Robert**

Personal Data:

Robert is a 29-year-old boy who graduated as a doctor just few years ago. He is single; but he has two children, now he has a beautiful girlfriend here in Sancti-Spíritus. She is a Nurse. What's the best possible place for Robert to go? Why?

- 1- Jamaica-----As a teacher but he should stay there just for three months.
- 2- Ghana-----2 years. As a teacher, then he should teach there different subjects and at the same time he will offer his medical assistance.
- 3- South Africa-----2 years. He should stay in a hospital where there is no other Cuban.
- 4- Bostwana-----1 year. A year there to offer his medical assistance, because of an epidemy.

## **Anexo 11**

**Entrevistas individuales no estructuradas a estudiantes profesionales de la Salud que participaron en el curso en el año 2012-2013 y cumplieron misión en un país de habla inglesa.**

**Objetivo:** Constatar la forma que valoran estos profesionales de la Salud la metodología y su relevancia al cumplir una misión en un país de habla inglesa.

Aspectos a constatar:

- Posibilidades que ofrece el curso.
- Grado de satisfacción de los profesionales de la Salud que tomaron el curso en el 2012-2013.
- Posibilidades de usar el idioma en otros contextos.
- Posibilidades de interacción.

### Interview 1

Tania M. Fernández Pérez (Pediatrician) On vacation

*Well... A year ago, I went to South Africa to fulfill a mission as a doctor there. I remember being very nervous at the very beginning because I thought I couldn't communicate with them, but things were so different for me; and after being there for three months they promoted me as the leader of the Cuban hospital there. I think the course I took here in Cuba before going there in 2012-2013 offered me that opportunity, because during all those 8 weeks I could improve my English a lot.*

### Interview 2

Gilberto Nazco Díaz (Dermatologist)

*I just spent a year in Botswana, and now I'm about to fly to Qatar. After I came from Africa I took an English course in 2012-2013 here at the hospital I remember I had a very poor English. After that course, I sat an Exam with the people from Qatar, and then I had the possibility to go there. The course we took here has been the best I have taken I had the possibility to use a lot of English. I think those courses designed for communication should be repeated.*

### Interview 3

Ariel Gómez Hernández (Anesthesiologist), through an e-mail.

*I had never been involved in a course like the one I took in 2012-2013. I think the procedures used for teaching us, were great. If I had the opportunity, I'd take it again. I really realized about that when I was here in South Africa, that course prepared me to communicate everywhere.*

Interview 4

Julio Cesar Concepción Bombino (Gynecologist)

*I remember having a very poor English. I had been studying English for so many years, and I could never speak it the way I wanted it, in a fluent way. After I took that, we are talking about.... I don't know if I improved my English so much .... But there is one thing I just want to point out I feel so good when I speak in English, I feel free.*

Interview 5

Leonel Albiza (Surgeon)

*Well... To tell you the truth, it is the first time I talk about that course, after we took it in 2012-2013.... Teacher for me would be great to take this course again. It was a course where nobody was afraid of talking. We all need a course like this, a course that prepares us to use the language in different contexts. When I arrived to Ghana I never faced big problems with the language. I always felt free while using the language.*

Interview 6

Belkys Díaz Pérez (Gynecologist)

*In 2012-2013, I took the course you are talking about and I felt good and after that, I took an exam to go to Qatar and passed, then I went to that country where I stayed for almost two years. To be sincere before taking that course I thought I could never learn English and now .... Now I adore the language I love talking in English. I think that course has been the best I have taken in my life. It gave me the possibility to use the language the way I pleased.*

## **ANEXO 12**

### **Modelo de consentimiento informado**

#### **PROFESORES:**

Por este medio le proponemos participar en una investigación sobre el proceso de producción oral del idioma inglés para estudiantes profesionales de la Salud que asiste al posgrado. Pretendemos conocer algunos aspectos sobre este particular en el aula. El objetivo esencial es analizar las fortalezas y debilidades que existen y que han influido positiva o negativamente en el desarrollo de la producción oral en la lengua inglesa y a partir de ahí elaborar una metodología que nos permita fortalecer esta habilidad lingüística y por ende fortalecer el proceso de superación profesional del idioma inglés.

De esta manera deseamos consultarle acerca de su consentimiento personal para participar en esta investigación a través de una entrevista grupal y su compromiso con una cooperación sincera.

\_\_\_\_\_ Estoy de acuerdo en participar en la investigación

\_\_\_\_\_ No estoy de acuerdo en participar en la investigación.

## **ANEXO 13**

### **Modelo de consentimiento informado**

#### **ESTUDIANTES:**

Por este medio le proponemos participar en una investigación sobre la producción oral. Pretendemos conocer todos aquellos aspectos que usted considere han entorpecido o favorecido el desarrollo de la producción oral y por tanto, mejorar los que se necesiten y a partir de ahí diseñar una metodología que nos permita elevar la calidad de la clase y el aprendizaje del idioma. Esto no será utilizado en ningún momento para otro fin que no sea el que anteriormente se expuso.

De esta manera deseamos consultarle acerca de su consentimiento personal para participar en esta investigación y su compromiso con una cooperación sincera.

\_\_\_\_\_ Estoy de acuerdo en participar en la investigación

\_\_\_\_\_ No estoy de acuerdo en participar en la investigación.

## **ANEXO 14**

**Entrevista individual no estructurada a la profesora Dr. Diana Herrera Santana, profesor de la Filial de Ciencias Médicas de Sagua la Grande, Villa Clara.**

Objetivo: Constatar relevancia de la metodología para el fortalecimiento de la producción oral con el uso del enfoque por tareas.

Aspectos a tratar:

- Relevancia de la metodología.
- Factibilidad y posibilidad de réplica en otro contexto.
- Posibilidades que ofrece la metodología para el fortalecimiento de la producción oral.

## **Anexo 15**

**Doctora en Ciencias Pedagógicas, Coordinadora del diplomado Inglés para profesionales de la Universidad de Ciencias Médicas de Sancti Spíritus y al Doctor en Ciencias pedagógicas (Jefe del Departamento de Posgrado de la institución)**

**Objetivo:** Para constatar opinión de directivos del posgrado, especialistas en la lengua inglesa, relacionada con la valoración en la implementación de la metodología con el uso del enfoque por tareas.

Aspectos a tratar:

- Pertinencia de la metodología
- Posibilidades para la interacción y producción
- Posibilidades para su réplica en otro contexto
- Valoración de la metodología
- Posibilidades que ofrece para el desarrollo de la autonomía en el aprendizaje.
- Posible relevancia para el estudiante.

## **Anexo 16**

### **La entrevista individual no estructurada**

A estudiantes profesionales que habían participado en el curso 2012-2013.

**Objetivo:** Para constatar opinión de los profesionales de la salud que participaron en el curso 2012-2013, relacionada con la implementación de la metodología con el uso del enfoque por tareas.

Aspectos a constatar:

- Posibilidades que ofrece el curso.
- Grado de satisfacción de los profesionales de la Salud que participaron en el curso 2012-2013.
- Posibilidades de usar el idioma en otros contextos.
- Posibilidades de interacción.
- Ejecución de las tareas.

## Anexo 17

### Indicadores de la interacción y producción oral

A estudiantes profesionales que habían participado en el curso 2012-2013.

**Objetivo:** Para constatar el estado de la producción oral del idioma inglés en el posgrado de los profesionales de la Salud, que participaron en el curso 2012-2013, con el uso del enfoque por tareas.

A continuación, se muestra una tabla con los indicadores de la producción oral a través de la interacción, (CEF, 2001).

	Desaprobado Nivel-A1	Aprobado Nivel-A2	Bien Nivel-B1	Excelente Nivel-B2
	Indicadores	Indicadores	Indicadores	Indicadores
Interacción oral	Puedo participar en una conversación de forma sencilla siempre que la otra persona esté dispuesta a repetir lo que ha dicho o a decirlo con otras palabras y a una velocidad más lenta y me ayude a formular lo que intento decir. Planteo y contesto preguntas sencillas sobre temas de necesidad inmediata o asuntos muy habituales.	Puedo comunicarme en tareas sencillas y habituales que requieren un intercambio simple y directo de información sobre actividades y asuntos cotidianos. Soy capaz de realizar intercambios sociales muy breves, aunque, por lo general, no puedo comprender lo suficiente como para mantener la conversación por mí mismo.	Sé desenvolverme en casi todas las situaciones que se me presentan cuando viajo donde se habla esa lengua. Puedo participar espontáneamente en una conversación que trate temas cotidianos de interés personal o que sean pertinentes para la vida diaria (por ejemplo, familia, aficiones, trabajo, viajes y acontecimientos actuales).	Puedo participar en una conversación con cierta fluidez y espontaneidad, lo que posibilita la comunicación normal con hablantes nativos. Puedo tomar parte activa en debates desarrollados en situaciones cotidianas explicando y defendiendo mis puntos de vista.
Producción oral	Utilizo expresiones y frases sencillas para describir el lugar donde vivo y las personas que conozco.	Utilizo una serie de expresiones y frases para describir con términos sencillos a mi familia y otras personas, mis condiciones de vida, mi origen educativo y mi trabajo actual o el último que tuve. Presento un vocabulario limitado. En algunas ocasiones presento dificultad con la cohesión y coherencia oral de mis textos.	Sé enlazar frases de forma sencilla con el fin de describir experiencias y hechos, mis sueños, esperanzas y ambiciones. Puedo explicar y justificar brevemente mis opiniones y proyectos. Sé narrar una historia o relato, la trama de un libro o película y puedo describir mis reacciones. Presento un buen desarrollo del vocabulario.	Presento descripciones claras y detalladas de una amplia serie de temas relacionados con mi especialidad. Sé explicar un punto de vista sobre un tema exponiendo las ventajas y los inconvenientes de varias opciones. Todo ello de forma cohesionada y coherente con un buen desarrollo del vocabulario y la inteligibilidad.

## **Anexo 18**

### **Entrevista individual no estructurada**

Valoración de la tesis con opción al grado científico de Doctor en Ciencias con el título: Producción oral del idioma Inglés en el posgrado de los profesionales de la Salud en la Universidad de Ciencias Médicas.

A especialistas en el proceso de enseñanza-aprendizaje del idioma inglés como lengua extranjera en la educación superior (profesores informantes).

**Objetivo:** Valorar el resultado científico ofrecido, al tener en cuenta:

- Actualidad
- Novedad del trabajo y valor de los resultados
- Valor científico de las conclusiones y recomendaciones
- Utilización de la bibliografía
- Méritos e insuficiencias de la tesis