

**INSTITUTO SUPERIOR POLITÉCNICO JOSE ANTONIO
ECHEVERRÍA
(CUJAE)**

**CENTRO DE REFERENCIA PARA LA EDUCACIÓN AVANZADA
(CREA)**

**UNIVERSIDAD DE LAS CIENCIAS INFORMÁTICAS
(UCI)**



**Tesis en Opción al Título Académico de Master en:
Las Tecnologías en los Procesos Educativos**

**Tareas de aprendizaje para desarrollar la habilidad de expresión
escrita en Idioma Extranjero II de los estudiantes de segundo
año de la Universidad de las Ciencias Informáticas**

**Autor: Lic. Orlando Agramonte Pedroso
Tutora: Dra. C. María del Carmen Batista González
Consultante: M.Sc. Marisol de la Caridad Patterson**

**La Habana
2014**

INDICE

INTRODUCCIÓN	1
CAPÍTULO 1. Referentes teóricos que sustentan el desarrollo de la habilidad de expresión escrita en idioma inglés	8
1.1 El proceso de enseñanza-aprendizaje del idioma inglés en Cuba y el mundo	8
1.2 El proceso de enseñanza-aprendizaje del idioma inglés en las carreras de Ciencias Técnicas	11
1.3 Tratamiento de la habilidad de expresión escrita en el proceso de enseñanza-aprendizaje del idioma inglés	14
1.4 La habilidad de expresión escrita en idioma inglés en la Universidad de las Ciencias Informáticas	19
1.5 El desarrollo de la habilidad de expresión escrita en idioma inglés desde el enfoque histórico-cultural	22
1.6 El desarrollo de la habilidad de expresión escrita desde una perspectiva comunicativa	24
1.7 El desarrollo de la habilidad de expresión escrita a partir de la integración de las TIC al proceso de enseñanza-aprendizaje del idioma inglés	27
CAPÍTULO 2. Tareas de aprendizaje para desarrollar la habilidad de expresión escrita en idioma inglés de los estudiantes de segundo año de la UCI	30
2.1 Estado actual del desarrollo de la habilidad de expresión escrita en Idioma Extranjero II de los estudiantes de segundo año de la UCI	30
2.2 Concepto y fundamentación de las tareas de aprendizaje para el desarrollo de la habilidad de expresión escrita de los estudiantes de segundo año de la UCI	37
2.3 Presentación de las tareas de aprendizaje para el desarrollo de la habilidad de expresión escrita en inglés de estudiantes de segundo año de la UCI	40
2.4 Validación de las tareas de aprendizaje por los especialistas	47
CONCLUSIONES	49
RECOMENDACIONES	50
BIBLIOGRAFÍA	51
ANEXO	63

Resumen

Comunicarse en idioma inglés es importante para los ingenieros en ciencias informáticas en su actual desempeño como estudiantes y como futuros profesionales de esta rama. El dominio de las cuatro habilidades lingüísticas; la expresión oral, la expresión escrita, la comprensión auditiva y la comprensión lectora, es vital para alcanzar la competencia comunicativa en idioma inglés. Los instrumentos aplicados arrojaron como resultado que la habilidad de expresión escrita presenta dificultades pues los estudiantes manifiestan deficiencias en el dominio del vocabulario, de las estructuras gramaticales, al presentar ideas de manera coherente, lógicas y con claridad, además se detectó que también tienen problemas con relación a la ortografía y al uso de signos de puntuación.

El objetivo general de esta investigación es elaborar tareas de aprendizaje sustentadas en postulados del Enfoque Histórico-Cultural, el Enfoque Comunicativo, el Enfoque del Aprendizaje basado en Tareas con la integración de las Tecnologías de la Información y las Comunicaciones, para desarrollar la habilidad de expresión escrita en la asignatura Idioma Extranjero II de los estudiantes de segundo año de la Universidad de Ciencias Informáticas.

En el capítulo 1 se sistematizan los referentes teóricos que sustentan la habilidad de expresión escrita en idioma inglés sustentadas en postulados del enfoque histórico cultural, el enfoque comunicativo y el enfoque de tareas con la integración de las tecnologías de la información y las comunicaciones, además se analiza su evolución y tratamiento desde el proceso de enseñanza-aprendizaje de esta lengua. En el capítulo 2 se caracteriza el estado actual del desarrollo de la habilidad de expresión escrita en la asignatura Idioma Extranjero II de los estudiantes de segundo año de la UCI, se ofrece el concepto y la fundamentación de las tareas de aprendizaje, se presentan las mismas y se muestran los resultados de la valoración realizada por los especialistas.

Las tareas de aprendizaje propuestas poseen gran importancia pues tributan al desarrollo de la habilidad de expresión escrita y las mismas pueden ser utilizadas, con las debidas adecuaciones, en otras asignaturas de la disciplina, en otras carreras y en otras lenguas extranjeras.

INTRODUCCIÓN

El mundo es hoy un escenario complejo que en medio de crisis y situaciones adversas obliga a naciones enteras a atravesar disímiles situaciones poniendo a prueba el encargo social de sus ciudadanos. En la actualidad, Cuba se encuentra inmersa en una política que le permita, dado los convulsos momentos en que vive el mundo, sobreponerse a la crisis mundial que amenaza cada vez más con hacer desaparecer a aquellos países que no se sometan a los poderosos consorcios internacionales, los cuales concentran las riquezas del mundo.

Es en este escenario y al calor de la Batalla de Ideas que surge la Universidad de las Ciencias Informáticas (UCI) cuyo propósito es lograr que nuestro país esté acorde con el nivel competitivo de las principales potencias en el mundo. De ahí que su objetivo fundamental sea promover la formación de sus recursos humanos con vista a contribuir al desarrollo económico del país.

La formación de ingenieros informáticos es una de las misiones esenciales de la UCI en aras de apoyar a la sociedad cubana en la creación del modelo del futuro profesional que se necesita, pues del adecuado cumplimiento de su encargo social dependerá, en gran medida, el desarrollo del país y su inserción a nivel mundial.

En el modelo del profesional de la UCI, como uno de sus documentos rectores, se plantean entre otras, las funciones que debe desempeñar el estudiante para convertirse en un profesional competente y se reconoce en este documento la importancia del dominio de una lengua extranjera, al declararlo como una de las competencias genéricas a desarrollar por el futuro ingeniero.

Esto se debe a que la lengua inglesa se considera el idioma universal, medio idóneo para el intercambio entre los productores de software de cualquier parte del mundo y vía fundamental para acceder a la información y a la bibliografía relevante en este campo. Es por ello que, garantizar un buen desempeño comunicativo en idioma inglés por parte de estos ingenieros resulta un objetivo vital en su formación.

En la UCI se gradúan ingenieros cuyo campo de acción está compuesto principalmente por los fundamentos teóricos, modelos, métodos, técnicas y herramientas propios de algunas de las áreas del conocimiento de la

Informática aplicada, de la Reingeniería de procesos para la gestión de la información y el conocimiento, y de la Investigación científica necesarios para desarrollar un software aplicado competitivo.

Estos ingenieros funcionan como codificadores y programadores de aplicaciones, analistas y diseñadores de software, auditor de sistemas informáticos, comercializadores y líderes de equipos de productos y servicios, para lo cual el idioma inglés constituye una herramienta de trabajo esencial que permite el intercambio con las diferentes empresas en el mercado de la Informática, en las que se ha experimentado un significativo avance en los últimos años. De ahí, la necesidad de lograr profesionales comunicativamente competentes en idioma inglés.

La competencia comunicativa en idioma inglés se logra cuando el ingeniero es capaz de comprender textos y audiotextos de mediana complejidad y de expresarse de forma oral y escrita, tanto en el contexto del Inglés General, como del Inglés Académico y Profesional.

Si bien es necesario desarrollar las cuatro habilidades lingüísticas, la expresión escrita constituye un objetivo fundamental en la comunicación, debido a que a través de ella, durante siglos, ha sido posible perpetuar valores y costumbres en las diferentes sociedades empleando diferentes escritos que van desde los jeroglíficos, diccionarios, periódicos, libros, hasta los registros más actuales.

Hoy en día, los profesionales presentan los resultados de sus investigaciones fundamentalmente en artículos científicos, reportes y otros tipos de texto. En este sentido, adquiere también especial significación, la utilización de la internet, pues en ella aparecen constantemente cientos de documentos que constituyen una vía de contacto e intercambio entre profesionales, lo que garantiza el acceso a la información relevante y novedosa.

Todo lo anterior hace que se reconozca la importancia de la habilidad de expresión escrita en idioma inglés y la necesidad de desarrollarla durante el proceso de formación del futuro ingeniero, específicamente del ingeniero en Ciencias Informáticas de la UCI.

Sin embargo, se ha constatado a través de la observación a clases de Idioma Extranjero II, del estudio de los informes semestrales y otros documentos, del seguimiento dado a las actividades realizadas por los estudiantes en el Entorno Virtual de Aprendizaje y del análisis de los resultados obtenidos en sus

evaluaciones en esta asignatura, que los mismos presentan dificultades al expresarse por escrito, lo que está dado, entre otras razones, por las deficiencias con respecto al dominio del vocabulario, al empleo de estructuras gramaticales, así como a la presentación de ideas de manera coherente, lógica y con claridad.

Se detectó también que dichos estudiantes presentan problemas con relación a la ortografía y al uso de los signos de puntuación. Se comprobó, además, que las actividades diseñadas para la asignatura Idioma Extranjero II en la plataforma MOODLE contienen actividades centradas fundamentalmente en ejercicios de corte gramatical y de vocabulario, y no en actividades que propicien la expresión escrita de los estudiantes.

Por otra parte, el análisis de las actividades de estudio independiente evidenció que las mismas no promueven la redacción ni la elaboración de resúmenes, aunque en el Programa de la asignatura Idioma Extranjero II, se declara que:

“... la asignatura se propone el desarrollo guiado y semi-productivo de la expresión escrita en correspondencia con los actos de habla y los géneros de comunicación profesional en situaciones que conciernen al futuro egresado en su actividad académica” y como uno de sus objetivos instructivos a lograr que los estudiantes sean capaces de: “...redactar textos utilizando los distintos tipos de géneros, expresarse de forma escrita mediante el uso adecuado de los actos de habla, los géneros de comunicación profesional y sus correspondientes exponentes lingüísticos para referirse a temas y situaciones propias de la vida social, de la actividad académica y profesional de los estudiantes de ingeniería informática; así como, resumir información de fuentes referenciadas orales y escritas.”

Los resultados del estudio de la situación antes descrita permiten afirmar que el desarrollo de la habilidad de expresión escrita en Idioma Extranjero II de los estudiantes de segundo año de la UCI es insuficiente.

El estado actual del desarrollo de dicha habilidad se contrapone al estado ideal al que se aspira, en el cual se debe propiciar el desarrollo de la habilidad de expresión escrita sobre la base de la implicación del estudiante en la construcción del conocimiento con vista a satisfacer su necesidad de comunicación.

Esto conduce a la realización de la presente investigación, en la que se declara el siguiente **problema científico**:

¿Cómo contribuir al desarrollo la habilidad de expresión escrita en la asignatura Idioma Extranjero II de los estudiantes de segundo año de la UCI?

El **objeto de investigación** lo constituye el proceso de enseñanza-aprendizaje de la asignatura Idioma Extranjero II, el **campo de acción** se centra en la habilidad de expresión escrita en la asignatura Idioma Extranjero II de los estudiantes de segundo año de la carrera Ingeniería Informática en la UCI.

El **objetivo** de la investigación es:

Elaborar tareas de aprendizaje, sustentadas en postulados del enfoque histórico-cultural, el enfoque comunicativo, el enfoque del aprendizaje basado en tareas con la integración de las tecnologías de la información y las comunicaciones, para desarrollar la habilidad de expresión escrita en la asignatura Idioma Extranjero II de los estudiantes de segundo año de la UCI.

La novedad del tema radica en la elaboración de tareas de aprendizaje para contribuir al desarrollo de la expresión escrita en la asignatura Idioma Extranjero II de los estudiantes de segundo año, que se sustentan en postulados del enfoque histórico-cultural, en el enfoque comunicativo, el enfoque del aprendizaje basado en tareas con la integración de las tecnologías de la información y las comunicaciones, que no cuenta con antecedentes en el contexto que se investiga.

La **actualidad del tema** está dada por la creciente necesidad de formar ingenieros competentes, para lo cual deben demostrar su dominio del idioma inglés, en tanto es fundamental para el buen desempeño de su labor que sean capaces de expresar por escrito sus opiniones, argumentar sus posiciones, entre otros. Por lo que, el adecuado desarrollo de la habilidad de expresión escrita en la asignatura Idioma Extranjero II constituirá el preámbulo para su posterior comunicación escrita en Inglés con Fines Específicos, el cual resulta de vital importancia para el perfil profesional de los futuros ingenieros, con vista a su inserción en el mercado, y a su actualización permanente en la industria mundial del software.

El **aporte práctico** consiste en las tareas de aprendizaje para el desarrollo de la habilidad de expresión escrita, que pueden ser utilizadas, con las debidas adecuaciones, en otras asignaturas de la disciplina, en otras carreras y en otras lenguas extranjeras.

Las **preguntas científicas** que guían el desarrollo de la investigación son:

1. ¿Qué referentes teóricos sustentan el desarrollo de la habilidad de expresión escrita en idioma inglés?
2. ¿Cuál es el estado actual del desarrollo de la habilidad de expresión escrita en la asignatura Idioma Extranjero II de los estudiantes de segundo año de la UCI?
3. ¿Qué características deben tener las tareas de aprendizaje para desarrollar la habilidad de expresión escrita en la asignatura Idioma Extranjero II de los estudiantes de segundo año de la carrera Ingeniería Informática en la UCI?
4. ¿Qué resultados se obtienen de la valoración de las tareas de aprendizaje por los especialistas?

Como **tareas de investigación** se elaboran las siguientes:

1. Análisis de los referentes teóricos que sustentan el desarrollo de la expresión escrita en idioma inglés.
2. Caracterización del estado actual del desarrollo de la habilidad de expresión escrita en la asignatura Idioma Extranjero II de los estudiantes de segundo año.
3. Elaboración de tareas de aprendizaje sustentadas en postulados del enfoque histórico-cultural, el enfoque comunicativo, el enfoque del aprendizaje basado en tareas, el enfoque de proceso con la integración de las tecnologías de la información y las comunicaciones, para desarrollar la habilidad de expresión escrita en la asignatura Idioma Extranjero II de los estudiantes de segundo año de la UCI.
4. Valoración de las tareas de aprendizaje por los especialistas.

En la investigación se emplearon métodos teóricos, empíricos y matemáticos.

Dentro de los **métodos teóricos** se utilizó el método **histórico-lógico** para analizar las tendencias en el desarrollo de la habilidad de expresión escrita en idioma inglés, así como su evolución y tratamiento en la enseñanza-aprendizaje de este idioma.

El método **análisis-síntesis** se aplicó para determinar los diferentes enfoques psicopedagógicos, lingüísticos y metodológicos que sustentan la propuesta de tareas y los aspectos generales de la expresión escrita que posibilitan su comprensión en el contexto de la UCI.

La **modelación** permitió modelar los fundamentos, etapas y componentes de las tareas de aprendizaje propuestas.

Los **métodos empíricos** empleados en esta investigación son la **encuesta a estudiantes** para determinar sus necesidades con respecto a la habilidad de expresión escrita en Idioma Extranjero II, así como su valoración con respecto al nivel de desarrollo que poseen en esta habilidad; la **encuesta a profesores** para constatar la situación real con respecto al desarrollo de la habilidad de expresión escrita en la asignatura Idioma Extranjero II de los estudiantes de segundo año; y **a especialistas** para comprobar la pertinencia de las tareas que se elaboran.

Se utilizó además la **observación** para constatar las dificultades presentadas por los estudiantes de segundo año de las UCI con respecto a la expresión escrita; el **análisis documental** para precisar la situación problemática que da lugar a la investigación, revisar la bibliografía relacionada con el tema, el plan de estudio, el programa de la disciplina y de la asignatura Idioma Extranjero II, así como la bibliografía empleada en su impartición.

Se empleó como **método matemático el análisis porcentual** para interpretar los datos obtenidos a partir de la aplicación de los instrumentos.

Selección de la muestra

La población seleccionada para llevar a cabo esta investigación está compuesta por 120 estudiantes de la facultad 2 de la UCI, de ellos 39 integran los dos grupos de segundo año y 81 los cuatro grupos de tercer año, de los cuales se tomó como muestra a 27 estudiantes (67.5%) de segundo año y 81 estudiantes (100%) de tercer año respectivamente. Por otra parte, de una población de 40 profesores de inglés de la UCI, se seleccionó una muestra a 19 profesores (47,5%) de diferentes facultades.

Estructura de la tesis

La tesis consta de introducción, dos capítulos, conclusiones, recomendaciones, bibliografía y anexos. En la introducción se hace referencia a la importancia del tema y se presenta además el diseño teórico de la investigación.

En el capítulo 1 se abordan los referentes teóricos que sustentan el desarrollo de la habilidad de expresión escrita en idioma inglés, se analiza su evolución y tratamiento desde el proceso de enseñanza-aprendizaje de esta lengua, así como la influencia de las tecnologías de la información y las comunicaciones en el desarrollo de dicha habilidad.

En el capítulo 2 se caracteriza el estado actual del desarrollo de la habilidad de expresión escrita en la asignatura Idioma Extranjero II de los estudiantes de segundo año de la UCI, se ofrece el concepto y la fundamentación de las tareas de aprendizaje, se presentan las mismas y se muestran los resultados de la valoración realizada por los especialistas.

CAPÍTULO 1. Referentes teóricos que sustentan el desarrollo de la habilidad de expresión escrita en idioma inglés

En este capítulo se brindan los referentes teóricos que sustentan el desarrollo de la habilidad de expresión escrita en idioma inglés, se analiza su evolución y tratamiento desde el proceso de enseñanza-aprendizaje de esta lengua, así como, la influencia de las tecnologías de la información y las comunicaciones en el desarrollo de dicha habilidad.

1.1 El proceso de enseñanza-aprendizaje del idioma inglés en Cuba y el mundo

La enseñanza del idioma inglés en Cuba ha sido favorecida grandemente por las variadas transformaciones que en la educación se han llevado a cabo, luego del triunfo de la Revolución.

Como expresara Corona, D. (2012), el idioma inglés unido al ruso, al alemán y al francés, ha constituido una necesidad social para lo cual, al triunfo revolucionario, se crearon las bases para que se formaran especialistas en países donde estos idiomas constituyen la lengua materna. Por otra parte, la creación de centros de enseñanza en todos los niveles permitió generalizar, desde entonces, la enseñanza de esta lengua por toda la isla.

Aunque el inglés no fue tan favorecido, profesores de Inglaterra, Canadá e incluso de Estados Unidos se ofrecieron para impartir cursos y conferencias basados en las principales tendencias y metodologías de enseñanza de lenguas.

Al analizar la evolución de la enseñanza de lenguas extranjeras, entre ellas el idioma inglés, se precisa que en el siglo XIX comienzan a sentarse las bases para el estudio de los procesos de la enseñanza de lenguas a nivel mundial y registrar, en Europa, aspectos que llevarían a hacer uso del término "métodos de enseñanza. Entre los métodos y enfoques que más influyeron en la enseñanza de lenguas extranjeras se encuentran los siguientes:

El método de gramática-traducción: surgió a inicios del siglo XIX a partir de la obra de Karl Ploetz. Este método centraba la atención en el lenguaje escrito, en el conocimiento de reglas gramaticales necesarias para la traducción de la lengua de origen a la lengua meta y en la utilización de la lengua materna del estudiante.

Los métodos prácticos: comenzaron a utilizarse a mediados del siglo XIX y tuvieron un impacto positivo en la didáctica de lenguas extranjeras. Se apoyaban básicamente en el desarrollo de la expresión oral, con énfasis en la pronunciación.

El método directo: surge en los albores del siglo XX cuando, debido a la invención de la máquina de vapor y la expansión del ferrocarril, se hace necesario utilizar las lenguas extranjeras como medio de comunicación en aras del desarrollo y del intercambio económico, político y cultural entre los pueblos. Su objetivo era la expresión oral en detrimento de la escritura. Se fundamentó en el hecho de que el aprendizaje de una lengua extranjera tiene lugar de la misma manera en que se aprende la lengua materna. En este método no se permitía la utilización de la lengua materna del estudiante y se enseñaba la lengua extranjera a través de diálogos, aplicándose un enfoque inductivo a la enseñanza de la gramática, es decir, el alumno descubría las reglas gramaticales a través de la utilización de la lengua extranjera.

El método audio-lingual: surgió en la década de 1940, al iniciarse la Segunda Guerra Mundial y manifestarse la necesidad de comunicación oral entre los norteamericanos con otras potencias. Se centraba en el diálogo para presentar el material lingüístico, la escritura se utilizaba básicamente como ayuda para la memorización de frases hechas. En este método se hacía uso de la repetición en demasía, de la introducción paulatina de la gramática con poca explicación de la misma, así como de laboratorios de idioma y medios visuales. A través de este método se hacía gran énfasis en la pronunciación, se atendía mayormente la forma y no la calidad del mensaje que se transmitía.

Además de estos métodos y a partir de las teorías de Noam Chomsky y del aporte de importantes psicólogos, se reconocen otros métodos que tuvieron gran importancia para la enseñanza de las lenguas, entre los que se encuentran la enseñanza centrada en el alumno, la sugestopedia, la forma silente, entre otros.

Posteriormente, en los años 1970 y 1980 surgió la Respuesta Física Total, que asociaba la memoria con la actividad motora, y el Enfoque Natural de Stephen Krashen (1982), quien estimaba que no era necesario enseñar los elementos formales de la lengua y que la producción oral podía retrasarse.

Otro importante método de enseñanza de lenguas extranjeras que junto a los métodos occidentales mencionados se reconocen en la literatura fue el Práctico Consciente, denominado así por su creador el psicólogo ruso B. V. Belyaev en el año 1959, como parte del proceso de desarrollo de la pedagogía socialista. Este método enunciaba la necesidad de utilizar un enfoque consciente en el aprendizaje de la lengua, y de asimilarla por medio de la actividad práctica de los estudiantes.

En cada etapa del proceso de enseñanza se seleccionaba el material lingüístico, así como los conocimientos, habilidades y hábitos a desarrollar, así la enseñanza se producía principalmente a través del uso del lenguaje oral. Este autor proponía el uso de medios visuales, auditivos y audiovisuales, así como una secuencia de pasos metodológicos para formar habilidades lingüísticas.

En Cuba, a finales de los años 80, redimensionado a la luz del enfoque comunicativo, se hizo uso de este enfoque práctico consciente para la enseñanza de lenguas, principalmente a adultos. (Corona, 1988)

En la segunda mitad de la década del 70, surge el Programa Nocial-Funcional, como resultado del trabajado desplegado por el Consejo de Europa. Este programa posibilitaba seleccionar y dosificar contenidos para lograr un objetivo de aprendizaje determinado, lo que constituyó una forma novedosa con respecto a enfoques y métodos de enseñanza anteriores. Van Ek y Alexander (1975) se refieren a las “nociones” generales como conceptos abstractos y a las nociones específicas como contextos o situaciones.

Por su parte, identifican a las funciones de la lengua como la parte funcional. De ahí que, los contenidos de enseñanza-aprendizaje se organizaran alrededor de diferentes funciones: saludar, presentarse, pedir disculpas, etc. Si bien este programa no constituía un método, se utilizó en la producción de libros de texto y materiales comunicativos para los cursos de idioma inglés.

Como se aprecia, en la evolución y el desarrollo del proceso de enseñanza de lenguas extranjeras en el mundo, existe una tendencia hacia concepciones centradas en los métodos y los contenidos.

En Cuba, la enseñanza de lenguas extranjeras, ha transitado de una u otra forma, por los métodos anteriores hasta llegar a un enfoque que, surgido en la

década del 70, revolucionó la enseñanza de lenguas en el mundo y desde cuya perspectiva se desarrolla el proceso de enseñanza-aprendizaje de lenguas: el enfoque comunicativo.

Desde su creación hasta la fecha se han realizado diversos trabajos en el ámbito nacional e internacional. Se destacan las propuestas de Widdowson, 1972; Wilkins, 1976; Huckin, 1980; Finocchiaro and Brumfit, 1983; Littlewood, 1984; Canale, 1980, entre otros.

En Cuba se reconocen las investigaciones realizadas por diferentes autores a la luz de este enfoque para el desarrollo de habilidades lingüísticas, las que constituyen antecedentes importantes de la investigación que se realiza. Casar, L. (2001); Trujillo, H. (1999); Díaz, G. (2000); Martínez, O. (2003); Batista, M. (2005); Cabrera, A. (2001); Revé, S. (2005); Hidalgo, M. (2007); Tabío, M. (2008); Calaña, M. (2007); Céspedes, A. (2007); Quintela, J. (2003); Domínguez, I. (2006); Forteza, R. (2005); entre otros.

Si bien estos trabajos han contribuido a mejorar la enseñanza-aprendizaje del idioma inglés, debe señalarse que persisten las insuficiencias con relación al desarrollo de la habilidad de expresión escrita en los estudiantes, lo que conduce a profundizar en el proceso que tiene lugar en el tercer nivel de enseñanza.

1.2 El proceso de enseñanza-aprendizaje del idioma inglés en las carreras de Ciencias Técnicas

La enseñanza del idioma inglés en las carreras de Ciencias Técnicas data de la primera mitad del siglo XIX (década del 30), cuando se introduce esta lengua en las carreras de Ingeniería Civil, Ingeniería Eléctrica y Arquitectura pertenecientes a la facultad de Tecnología de la Universidad de La Habana.

Para llevar a cabo el proceso de enseñanza-aprendizaje del inglés se utilizaban materiales procedentes de fuentes originales, fundamentalmente de universidades norteamericanas, que incluyeran el vocabulario y los temas propios de la carrera de ingeniería. Los encargados de impartir las clases de inglés eran los propios ingenieros que conocían la lengua, quienes empleaban el método gramático-traduccionista.

El maestro, como rasgo de la enseñanza tradicional que se llevaba a cabo en aquellos momentos, desempeñaba la función de transmisor de conocimientos y constituía el principal protagonista del proceso. Los estudiantes, desde su

posición de receptores pasivos, se formaban bajo un enfoque memorístico que no permitía el desarrollo de habilidades lingüísticas.

A partir de la Reforma Universitaria ocurrida en el año 1962, se incluyó la enseñanza del idioma inglés en el currículum de las carreras no filológicas y se realizaron significativas transformaciones con respecto a la enseñanza de lenguas.

En esta etapa la enseñanza del inglés se centraba en la habilidad de lectura, no se concebía en el programa la redacción de textos en inglés ni el desarrollo de la expresión escrita.

Posteriormente, a principios de la década del 70, se publicaron los libros Technical English I y II elaborados por un grupo de profesores de inglés de las Facultades de Tecnología de las Universidades de La Habana y Oriente, cuyo objetivo era *“enseñar las estructuras gramaticales principales en el idioma, así como un vocabulario científico-técnico general que permita al estudiante, posteriormente, leer escritos de su especialidad, en los que generalizará y aplicará integralmente los conocimientos adquiridos”*. (Sorzano y otros, 1975)

En el periodo de los años 70 a los 90 la educación superior cubana experimentó un sin número de cambios fundamentados en los Planes de estudio que evolucionaron del A al C modificado o C', los que incluyen los aportes fundamentales de cada etapa.

En el Plan de estudio A se introducen elementos del enfoque comunicativo, incorporándose elementos de la vida cotidiana, así como funciones comunicativas del inglés científico-técnico.

En el Plan de estudio B se elaboran, por autores cubanos, los libros de texto Training in Effective Reading I y II para el primer año de todas las carreras no filológicas, y Readings in Technology I y II para el segundo año de las carreras de Ciencias Técnicas y se prioriza el desarrollo de la habilidad de lectura con respecto al resto de las habilidades de la lengua. En ambos planes de estudio no se entrena a los estudiantes para que desarrollen la habilidad de expresión escrita, aspecto que continúa siendo insuficiente.

Se concibe el Programa Director de Idiomas (Corona, 1988) en el que se reconoce al idioma inglés como disciplina que establece las bases y premisas para desarrollar los núcleos básicos del sistema de conocimientos y habilidades de esta lengua, la cual constituye una herramienta de estudio y

trabajo con el objetivo fundamental de desarrollar habilidades y consolidar los conocimientos a un nivel productivo en tareas relacionadas con la profesión.

En el Plan de estudio C, se elabora el programa de la disciplina Idioma Inglés para las carreras de Ciencias Técnicas y se determina su impartición en el ciclo básico, es decir, en el primer y segundo año de las carreras. Las tres asignaturas que componen la disciplina se enseñan en los dos semestres de primer año y en el primer semestre de segundo año respectivamente. Si bien, el desarrollo de la habilidad de comprensión de lectura continúa teniendo el énfasis en la disciplina, se incluye además en los objetivos a lograr el desarrollo productivo controlado de la expresión oral, así como el desarrollo de la comprensión auditiva y la escritura guiada. Es este el primer intento de desarrollar la expresión escrita en los estudiantes.

Un grupo de profesores del Departamento de Idiomas del Instituto Superior Politécnico “José A. Echeverría”(CUJAE), Centro Rector para Ciencias Técnicas, se encarga de diseñar los libros de texto Communicating and Reading in English I y II para el primer año de todas las carreras de Ciencias Técnicas del país y el libro Communicating and Reading in English III para el segundo año de cada carrera.

A finales de la década del 90, se crea el Plan de estudio “C” modificado o C’, el cual trae consigo un aumento en el número total de horas de la disciplina Idioma Inglés (320 horas) así como la inclusión de la asignatura Inglés IV que se impartiría en el segundo semestre de segundo año de todas las carreras. Se elabora el libro para la nueva asignatura y se continúa perfeccionando la aplicación del enfoque comunicativo en la enseñanza del idioma inglés a estudiantes de Ciencias Técnicas. En esta etapa se realiza, además, el análisis de textos basado en el enfoque sistémico-pragmático creado en el Departamento de Idiomas de la CUJAE, por la DrC. Trujillo, H. (1999). En este plan de estudio, no se aplican las estrategias necesarias para el desarrollo de la habilidad de expresión escrita de los estudiantes, ni se dedica el tiempo requerido para ello.

Durante el curso 2001-2002, se comienza a trabajar en el Centro Rector, en la modalidad de enseñanza semi-presencial. Se elaboran por los docentes del Departamento de Idiomas, las clases de las asignaturas Inglés I y II apoyados en las ventajas que ofrece la utilización de las tecnologías de la información y

las comunicaciones a la enseñanza de idiomas. A pesar de ello, no se emplean estas tecnologías en función de mejorar las dificultades encontradas con respecto a la expresión escrita, cuyo tratamiento continúa siendo pobre.

En el año 2004 surge el Plan de estudio D, el cual promueve el desarrollo de las cuatro habilidades lingüísticas a través de las asignaturas Inglés General I y II, Inglés con Fines Académicos e Inglés con Fines Profesionales. La bibliografía básica utilizada corresponde a la Serie At Your Pace que consta de cuatro libros, y dos cuadernos de trabajo.

Este plan de estudio, vigente en la actualidad, se caracteriza por resaltar el protagonismo del estudiante durante su aprendizaje, por variar los roles del profesor y por reconocer el papel significativo que ejercen las tecnologías de la información y las comunicaciones en el proceso de enseñanza-aprendizaje del idioma inglés. Con respecto a la expresión escrita, se declara como objetivo la redacción de párrafos y resúmenes en inglés a partir de textos de contenido académico-profesional.

Sin embargo, a pesar de las transformaciones realizadas en el Plan D y en los anteriores planes de estudio y de la continua mejora que ellos han implicado para la enseñanza-aprendizaje del idioma inglés, no ha sido posible lograr en los estudiantes el desempeño comunicativo al que se aspira, sobre todo en lo que a su expresión escrita concierne, a pesar de la importancia que dicha habilidad reviste para los profesionales de cualquier rama y específicamente para los ingenieros informáticos. Ello implica continuar investigando en esta temática con vista a encontrar soluciones adecuadas a la problemática que con relación a la misma se plantea.

1.3 Tratamiento de la habilidad de expresión escrita en el proceso de enseñanza-aprendizaje del idioma inglés

Escribir adecuadamente implica para el individuo, la habilidad de expresarse por escrito de manera apropiada, lo que constituye uno de los propósitos a alcanzar en los diferentes programas que se han elaborado desde la enseñanza primaria hasta la enseñanza superior.

Escribir, del latín scribĕre, en su doble función de verbo intransitivo y transitivo, significa en el primer caso representar palabras e ideas con letras u otros signos trazados en papel o en otra superficie y en el segundo, comunicar a alguien, algo por escrito. (Diccionario de la Lengua Española de la RAE)

Por su parte, la escritura, del latín *scriptūra* se refiere fundamentalmente a la acción y al efecto de escribir, al sistema de signos utilizado para ello y al arte de escribir.

Cuando se habla de expresión escrita, se denomina *expresión* a aquello que en un enunciado lingüístico manifiesta los sentimientos del hablante, mientras que, *escrita* proveniente del participio irregular de escribir y del latín *scriptus*, significa una locución adverbial que se manifiesta por medio de la escritura.

La expresión escrita ha sido definida por diferentes autores, desde diversas aristas.

Para Jimeno (2004) significa la capacidad de expresarse aceptablemente por escrito. Este autor considera que esto se cumple si el texto que se redacta posee las cuatro propiedades siguientes: corrección, coherencia, cohesión y adecuación.

“Diremos que un texto es aceptable cuando, además de estar correctamente escrito, está bien cohesionado, es coherente y responde adecuadamente a las reglas socio-comunicativas.” (Jimeno, 2004)

Se concuerda con este planteamiento y se destaca, sobre todo, la importancia que para la presente investigación se concede al papel social que asume el que escribe, a la intención que desea expresar, al auditorio al que se dirige y al contexto en que tiene lugar el acto comunicativo.

Otro aspecto de interés es la consideración de que *“... la expresión escrita representa el más alto nivel del aprendizaje lingüístico, por cuanto en ella se integran experiencias y aprendizajes relacionados con todas las habilidades lingüísticas (escuchar, hablar y leer) y se ponen en funcionamiento todas las dimensiones del sistema lingüístico (fonología, morfo-sintáctica, léxico-semántica y pragmática).”* (Salvador, 2000)

Según este autor, la expresión escrita es una actividad compleja que requiere del escritor conocimientos, habilidades básicas, estrategias y capacidad para coordinar múltiples procesos. Para él, su aprendizaje tiene una gran incidencia en el desarrollo cognitivo. Es criterio del autor de la presente investigación que, si bien esto es cierto, no puede obviarse el carácter vivencial que se revela en la expresión escrita, donde cada autor deja su impronta, sus sentimientos, emociones, afectos.

Por lo tanto, se debe añadir al planteamiento anterior que el aprendizaje de la expresión escrita incide, tanto en el desarrollo cognitivo, como en la esfera afectiva del individuo.

White y Ardnt (1991), la definen como *“una forma de resolución de problemas que involucra procesos tales como adivinar ideas, descubrir “una voz” con la cual escribir, planear, establecer un propósito, monitorear y evaluar lo que se escribirá, así como lo que ha sido escrito y buscar un lenguaje con el cual expresar significados exactos.”*

Se reconoce en estos autores su alusión a las etapas que presupone el desarrollo de esta habilidad, aunque no toman en consideración la socialización de aquello que se ha escrito, lo que a juicio del autor de esta tesis es de vital importancia.

Por su parte, Zamel (1983) plantea que la escritura es un proceso a través del cual se crea significado, mientras que Calaña (2007) denomina expresión escrita *“a lo que algunos autores llaman escritura, ya que se analiza la habilidad como proceso y no como la representación gráfica del fonema.”*

Neufville (2006) en sus estudios e investigaciones, se refiere a la comunicación escrita, la que define como *“un proceso consciente de (re)descubrimiento de ideas y profundización del pensamiento mediado por la palabra escrita motivada por la necesidad, deseo e intención del autor (escritor) de cumplir un propósito determinado y la necesidad, deseo e interés del lector en dicho propósito y que a partir de la interacción y la reflexión, refleja un desarrollo cognitivo-valorativo y socio-cultural del escritor- lector”*

Se concuerda con esta autora, pues expresarse por escrito en una lengua extranjera implica mucho más que utilizar correctamente el vocabulario y la gramática, significa además poner en funcionamiento las habilidades psíquicas superiores de los sujetos, desarrollar sus procesos lógicos de pensamiento, así como su creatividad.

Otro de los autores que estudia la expresión escrita es Byrne (1988), quien plantea que para su enseñanza se utilizan los enfoques centrados en la corrección lingüística, en la fluidez, en la coherencia, en el texto y en el propósito del que escribe.

Por otra parte, según Raimés (1983), surge en la década del cincuenta y principios de los sesenta un enfoque que reconocía la importancia del lenguaje escrito visto a través de la gramática y la sintaxis de las oraciones, al que se le denominó enfoque de escritura controlada. Dicho enfoque consistía en la manipulación de oraciones y párrafos a través del cambio de palabras, frases, tipos de oraciones, tiempos gramaticales, etc.

Se da a conocer también el enfoque de escritura libre, basado en la redacción libre sobre un tema con un mínimo de corrección por parte del profesor. Este enfoque se centraba más en la cantidad que en la calidad; en el contenido y la fluidez, que en la forma y la precisión de las ideas.

Se añaden a los anteriores, el enfoque basado en la organización textual, con amplia tendencia a la imitación y a discernir ideas principales y secundarias; así como el enfoque sustentado en la organización sintáctica gramatical, que tenía como centro el propósito y la forma de la escritura.

En un análisis realizado acerca de los *Períodos históricos de la enseñanza de la expresión escrita en lenguas extranjeras*, Forteza y Faedo (2005) plantean que:

“En lo que respecta a la enseñanza-aprendizaje de la expresión escrita, puede distinguirse un fenómeno muy interesante, que se manifiesta en diferentes direcciones: a veces, se observa un matrimonio o un divorcio total con los métodos o enfoques para la enseñanza-aprendizaje de la expresión oral; en otras ocasiones, estos métodos no aportan nada nuevo –como sino existiere evolución-- en lo concerniente al mencionado proceso en la expresión escrita, y también se da el caso, en que no se considera la expresión escrita un elemento transcendental en el aprendizaje de la lengua.”

Estos autores consideran que existen cuatro períodos en la enseñanza-aprendizaje de la expresión escrita. En el primero, dicha enseñanza-aprendizaje estaba concebida sobre la base de la retórica clásica, en la que la *“invención, organización, estilo, memoria y presentación constituían los fundamentos del buen escribir en el estilo clásico de Quintilio.”* (Forteza y Faedo, 2005)

El segundo período, caracterizado por los supuestos del enfoque estructuralista en el cual el lenguaje oral era lo primario, se conoce como el enfoque orientado al producto. Este enfoque se centra en el resultado final del proceso de aprendizaje y en él, se presta más atención a la forma que al contenido.

En este enfoque tradicional, los estudiantes son estimulados a que reproduzcan un texto modelo que frecuentemente se presenta y se analiza en la etapa inicial. Después de leer el texto se señalan las características del género que se trabaja y se pasa a realizar una práctica controlada. Luego, se organizan las ideas, lo que en este enfoque se considera más importante que las ideas en sí y finalmente se llega al resultado final del proceso de aprendizaje, para lo cual se emplean las habilidades, las estructuras y el vocabulario aprendido con vista a producir el producto.

El enfoque orientado al producto ha predominado durante décadas en la enseñanza-aprendizaje de la expresión escrita. Incluso en la actualidad, algunos docentes diseñan actividades en las que se pide a los estudiantes que escriban un párrafo, una composición, un resumen, sin que para ello se les guíe en cuanto a las diferentes etapas por la que debe transitarse para llegar a dicha redacción.

El tercero de los períodos, el enfoque orientado al proceso de producción textual, se centra en el texto como producto (Dudley-Evans y St. John, 1998) y en él se presta mayor atención al contenido, que a la forma, así como a la calidad de las ideas. Por otra parte, este enfoque presupone que el escritor (estudiante) tenga conciencia acerca de lo que escribe, además, que el profesor u otros estudiantes puedan intervenir durante el proceso para ayudar a esclarecer ideas u otros aspectos necesarios y no simplemente para señalar errores.

Flower y Hayes (1980 y 1981) citados por Madrigal (2008) plantean que en este enfoque tienen lugar tres procesos fundamentales: *la planificación, la redacción y la revisión*, los que a su vez, encierran otros subprocesos como la generación de ideas, la formulación de objetivos y la evaluación de producciones intermedias, entre otros.

En este enfoque se realiza una gama de actividades que favorece el uso de la lengua, por ejemplo, en una primera etapa los estudiantes generan ideas mediante una lluvia de ideas, discusión en grupos, entre otros. Después, cuestionan su calidad y utilidad; luego, las organizan y a continuación establecen las relaciones jerárquicas entre ellas. Más tarde, escriben el primer borrador, que será mejorado una y otra vez hasta llegar al último, el cual se intercambia con el resto de los estudiantes. Por la importancia que reviste, se asume este enfoque para la enseñanza-aprendizaje de la expresión escrita en la presente investigación.

Por último, se hace referencia al enfoque de género, el cual constituye *“una expresión cualitativamente superior del quehacer pedagógico.”* (Forteza y Faedo, 2005)

Swales (1990) citado por Calaña (2007) define los géneros como *“eventos comunicativos caracterizados por sus propósitos comunicativos y por varios patrones de estructuras, estilos, contenido y auditorio determinado.”*

Se significa el valor que para los investigadores de esta temática posee el estudio realizado por Forteza y Faedo, al permitir profundizar en la misma y asumir una posición teórica que fundamente la enseñanza-aprendizaje de la expresión escrita en idioma inglés.

Aunque en la investigación que se realiza no se obvia el género resumen, éste no constituye un objetivo central de la misma, ya que existen investigaciones precedentes (Calaña, 2007) que tratan este género, no en el contexto del Inglés General, pero sí en el ámbito del Inglés con Fines Específicos.

Los enfoques antes referidos, han estado presentes de una u otra forma, en la enseñanza-aprendizaje de la expresión escrita en idioma inglés, la cual ha ido evolucionando paulatinamente hasta nuestros días, en que no es posible su tratamiento sin tener en cuenta la función social que esta habilidad desempeña y el contexto histórico en el que se desarrolla.

1.4 La habilidad de expresión escrita en idioma inglés en la Universidad de las Ciencias Informáticas

La enseñanza del idioma inglés en la Universidad de las Ciencias Informáticas tiene como finalidad preparar a los futuros egresados para que puedan comunicarse adecuadamente en situaciones de la vida diaria y en el ejercicio de la profesión.

Para ello el modelo del profesional demanda la formación y desarrollo de las cuatro habilidades lingüísticas, a saber, comprensión oral y lectora, expresión oral y escrita. De ahí que, en los programas de la disciplina Idioma Inglés se declaran las funciones comunicativas que los estudiantes deben emplear, tanto oralmente como por escrito, en las diversas situaciones comunicativas a las que se enfrentan, en las que deben describir, narrar, explicar, así como argumentar sus posiciones.

Por otra parte, en lo que a las habilidades profesionales concierne, los estudiantes deben ser capaces de dar instrucciones, tomar notas, realizar informes de carácter científico-técnico y comercial, así como redactar diferentes tipos de cartas, e-mail, y curriculum vitae.

Para lograr lo antes expuesto, la enseñanza del idioma inglés en la UCI se ha organizado teniendo en cuenta la utilización de la plataforma MOODLE (Modular Object Oriented Dynamic Learning), dadas las ventajas que ofrecen las tecnologías de la información y las comunicaciones a la enseñanza de lenguas y al desarrollo de habilidades comunicativas, entre ellas la expresión escrita.

En este sentido, la plataforma provee actividades y cursos diseñados para los estudiantes con vista a prepararlos de manera que puedan, una vez graduados publicar, a través de la redacción de artículos e informes, el progreso o resultado de sus investigaciones; participar en eventos, talleres y conferencias internacionales, así como, aprovechar las oportunidades de intercambio y colaboración con otros profesionales de diversas latitudes, mediante la internet y otras vías. Todo esto requiere, necesariamente, del desarrollo de la habilidad de expresión escrita en idioma inglés de los estudiantes y profesores.

La plataforma MOODLE cuenta con un grupo de herramientas que tienen como fin contribuir al desarrollo de las habilidades lingüísticas, entre ellas, la expresión escrita. Dichas herramientas permiten la interacción de forma asíncrona y síncrona, la colaboración y la producción individual. Entre ellas se encuentran el diario, el foro, el taller, la tarea, el dialogo privado, las wikis y otras.

“El diario es una actividad privada y por lo tanto es importante para los estudiantes por cuanto ofrece la posibilidad de atención a las diferencias individuales. Esta actividad le permite al estudiante reflexionar sobre un tema

determinado y al realizar las entradas a su diario puede editar y redefinir sus intervenciones a partir de la auto revisión o después de recibir la retroalimentación del docente.” (Patterson, 2007)

A través del diario se crea un vínculo de confianza entre el estudiante y el profesor, y esto le permite incidir más directamente en la formación del estudiante, tanto desde el punto de vista cognitivo como afectivo.

El foro permite la interacción entre todos los involucrados en el proceso, tanto para corregir información como para leer u opinar sobre lo que se ha escrito. Los estudiantes pueden iniciar temas de discusión y moderarlos.

El taller es una actividad grupal que favorece el aprendizaje y la evaluación colaborativa, por lo que crea además, el sentido de responsabilidad ante la valoración del trabajo de los otros compañeros. Esta herramienta promueve la revisión y la co-evaluación.

La tarea es una herramienta concebida para propiciar el desarrollo de la habilidad de expresión escrita, por cuanto *“ofrece las posibilidades de poder asumir la escritura como un proceso que requiere de los estudiantes escribir y volver a escribir un documento cuántas veces sea necesario antes de 'publicar' el producto final.” (Patterson, 2007)*

Aunque la intención con la utilización de esta herramienta sea la antes declarada, es necesario enseñar a los estudiantes cómo se lleva a cabo dicho proceso, cuáles son sus características, sus etapas, lo que a juicio del autor de la presente investigación constituye aún una carencia.

El dialogo privado permite la interacción tanto entre el profesor y el estudiante, como entre los estudiantes entre sí, lo cual favorece la comunicación escrita.

Las wikis son herramientas de trabajo colaborativo diseñadas fundamentalmente para cuando se redactan proyecto finales, las mismas potencian la solidaridad entre sus miembros, es decir, entre los estudiantes que conforman el grupo de trabajo de proyectos determinados.

Estas herramientas ofrecen un grupo de opciones que permiten sombrear palabras, subrayar frases, tachar ideas, insertar comentarios, entre otras, lo que hace que el proceso de corrección de errores en la expresión escrita de los estudiantes sea variado.

Si bien la utilización de la plataforma MOODLE favorece, en alguna medida, el trabajo con esta habilidad, es preciso profundizar en enfoques que hagan posible la organización del proceso de asimilación que ocurre durante el desarrollo de la habilidad de expresión escrita en idioma inglés.

1.5 El desarrollo de la habilidad de expresión escrita en idioma inglés desde el enfoque histórico-cultural

Lev S. Vygotsky, reconocido psicólogo, creador de la teoría del desarrollo histórico-cultural de la psiquis humana, surgida en oposición a las concepciones biologicistas sobre el desarrollo psíquico existente hasta entonces, constituye sin duda, un referente obligado para la presente investigación.

Los dos postulados esenciales de su teoría enuncian que:

- ✓ La psiquis es una función del hombre como ser corporal, material, que posee una determinada organización física, un cerebro
- ✓ La psiquis del hombre es social y sus particularidades dependen de las leyes del desarrollo histórico-social. (Bermúdez, 2004)

De acuerdo con esta teoría, toda función psíquica superior es al inicio una actividad social y posteriormente se convierte en una actividad individual, en un modo de pensar. De ahí, el reconocimiento del carácter social de la psiquis del individuo y su consideración acerca de que la asimilación de la experiencia social constituye el elemento fundamental en el desarrollo de la psiquis del hombre.

Esto conduce, a su vez, al concepto de internalización, el cual explica que las funciones psíquicas superiores aparecen en dos planos, primero en el plano interpsicológico y luego en el plano intrapsicológico. En esta transición del primer al segundo plano, las funciones psíquicas sufren cambios estructurales y funcionales.

Otra concepción importante que se revela en la obra de este autor es la referida a la mediación. Durante la interacción que se establece entre el sujeto y el objeto, ocurre una transformación recíproca, debido a la mediación que tiene lugar a través de la influencia del contexto sociohistórico (los adultos, compañeros, etc.) y los instrumentos socioculturales que utiliza el sujeto (herramientas y signos).

En la investigación que se lleva a cabo se hace uso de mediadores, que van desde los propios compañeros de clase, el profesor, hasta el empleo de una herramienta informática para desarrollar la habilidad de expresión escrita.

Por otra parte, la socialización de lo que se escribe y la retroalimentación que se produce, provoca una reelaboración de lo escrito, una nueva versión del texto, a partir del análisis y la interpretación personal de los elementos aportados por el resto del grupo, lo que favorece el desarrollo de las funciones psíquicas superiores de los estudiantes, sobre la base de la interacción y la mediación que tiene lugar durante el proceso de la expresión escrita.

A partir de la teoría psicológica antes referida, Vygotsky aportó a la educación un enfoque que, desde una concepción filosófica marxista, dialéctica y materialista, constituye un sólido fundamento para la enseñanza, el cual ha sido asumido por numerosos especialistas en el mundo y mantiene su vigencia en la actualidad.

Este enfoque concibe a la educación y a la enseñanza, factores que impulsan el desarrollo, conductores y guías del mismo.

De la relación que establece Vygotsky entre la educación y el desarrollo psíquico del individuo se llega al concepto de *Zona de Desarrollo Próximo (ZDP)*:

“Distancia entre el nivel real de desarrollo determinado por la capacidad de resolver un problema y el nivel de desarrollo potencial, determinado a través de la resolución de un problema bajo la guía de un adulto o en colaboración de un compañero más capaz.” (Vygotsky, 1979)

Esto permite organizar el proceso de enseñanza-aprendizaje de manera tal, que se logren alcanzar niveles superiores de desarrollo, en este caso, con respecto a la habilidad de expresión escrita en idioma inglés.

Por la especial significación que revisten las ideas antes expuestas para el desarrollo de dicha habilidad, se asumen las mismas como sustento teórico de la presente investigación.

1.6 El desarrollo de la habilidad de expresión escrita desde una perspectiva comunicativa

El enfoque comunicativo, surgido en la década del setenta, revolucionó la enseñanza de lenguas en el país, la que hasta entonces, se había sustentado en teorías conductistas y en métodos gramaticales y audio linguales.

El enfoque comunicativo tiene como característica esencial el papel activo que asume el sujeto en la solución de diferentes situaciones comunicativas a las que se enfrenta, en el contexto de comunicación en que se desenvuelve.

En este enfoque se concibe la lengua no sólo en términos de la correcta integración de las estructuras lingüísticas, sino además en términos del uso o función que realiza. De ahí que, en el mismo se aborde la lengua en su realización social concreta.

Douglas Brown (1994) citado por Font (2006) *“sitúa al enfoque comunicativo dentro de la teoría lingüística que considera al lenguaje como un sistema para la expresión de significado, de propósitos funcionales en un medio interactivo de comunicación.”*

Dentro de los rasgos fundamentales del enfoque comunicativo se señalan, según Nunan (1991), el énfasis en aprender a comunicar a través de la interacción en el idioma extranjero; la introducción de materiales auténticos en situaciones de aprendizaje; el ofrecer al estudiante oportunidades para que se centren no solo en el idioma sino también en el propio proceso de aprendizaje; el incremento de las propias experiencias personales de los estudiantes como elementos importantes que contribuyen al aprendizaje en el aula; la vinculación del aprendizaje del idioma dentro y fuera del aula; la consideración acerca de que la comunicación implica la integración de todas las habilidades del idioma.

El desarrollo de la habilidad de expresión escrita, objetivo de la presente investigación, toma en consideración lo antes referido y se propone que los estudiantes puedan redactar textos, a partir de la necesidad de comunicar sus vivencias, a partir de sus propias experiencias y del intercambio que entre ellos y entre ellos y el profesor se produce.

Por otra parte, enseñar a los estudiantes a expresarse por escrito en idioma inglés implica que el profesor debe conocer los principios que se ponen de manifiesto en una clase de lenguas extranjeras fundamentada en el enfoque comunicativo, entre ellos se señalan:

- ✓ Clara orientación del proceso de aprendizaje hacia los contenidos, los que deben ser significativos para el estudiante, y ayudarles a orientarse en un nuevo mundo y desarrollar una nueva perspectiva sobre este
- ✓ Papel activo del estudiante en su propio aprendizaje
- ✓ Desarrollo de estrategias de aprendizaje y de criterios para la autoevaluación que le proporcione una mayor autonomía
- ✓ Variación en las formas sociales de trabajo: trabajo individual, en pareja, en pequeños o grandes grupos, que dependen de las posibilidades del grupo, de los objetivos y del proceso de aprendizaje
- ✓ Papel de facilitador del docente, quien deja de ocupar el rol protagónico en el proceso de enseñanza-aprendizaje, para convertirse en el sujeto que estimula la cooperación entre estudiantes y entre él y los estudiantes.

Omaggio citado por Casar (2001) plantea que, a partir de la enseñanza comunicativa de las lenguas se pueden establecer tres premisas teóricas:

1. El principio de la comunicación: las actividades que impliquen la comunicación promueven el aprendizaje
2. El principio de la tarea: las actividades que impliquen la realización de tareas de la vida real promueven el aprendizaje
3. El principio de lo significativo: los estudiantes se deben involucrar en el uso significativo y real del idioma para que se promueva el aprendizaje.

Estas premisas se ponen de manifiesto en el desarrollo de la habilidad de expresión escrita que se desea lograr en los estudiantes, pues se prevé que los mismos aprendan mediante la realización de actividades comunicativas que tengan significación para ellos, y que le lleven a expresarse, a comunicar algo por escrito.

Estrechamente vinculado con el enfoque comunicativo en la enseñanza de lenguas se encuentra el concepto de competencia comunicativa, el cual constituye su objetivo fundamental. Este término fue definido por Hymes (1972) con el fin de brindar una perspectiva comunicativa del idioma, en contraste con la teoría de competencia ofrecida por Chomsky, quien abogaba por una teoría lingüística cuyo fin consistía en la producción por el hablante de oraciones correctas desde el punto de vista gramatical, a lo que Hymes se oponía a partir del argumento de que dicha teoría debía incorporar la comunicación y la cultura.

Hymes definió la competencia comunicativa como *“el conocimiento por parte del hablante de las reglas de la gramática (que incluyen la fonología, la ortografía, la sintaxis, el léxico y la semántica) y de las reglas para su uso apropiado en situaciones sociales diversas. Se reconoce que una persona es comunicativamente competente cuando es capaz de emplear apropiadamente, todos los aspectos del lenguaje verbal y no verbal en los diferentes contextos de comunicación en los que se desenvuelve. Por lo tanto, la competencia comunicativa abarca tanto las formas lingüísticas del idioma como el conocimiento de cómo, cuándo y para quién es apropiado usar estas formas.”* (Hymes, 1972 citado por Batista, 2004)

Hymes planteaba la existencia de cinco componentes de la competencia comunicativa: el lingüístico, referido al conocimiento de las reglas gramaticales y la habilidad para usarlas; el sociolingüístico, relacionado con el conocimiento de las reglas sociales y culturales al comunicarse; el discursivo, la habilidad de responder a diferentes tipos de conversaciones de forma oral o escrita, el estratégico, conocimiento de estrategias para compensar las dificultades de la comunicación y van Ek. (1976) adiciona el componente sociocultural que revela la importancia del contexto.

La competencia comunicativa ha sido conceptuada, además, por diversos autores Van Ek, 1975; Wilkins, 1972; Savignon, 1983; Canale y Swain, 1983; Zimniaya, 1989; Richards, 2001; Bachman, 1996; Charaudeau, 2001; Marco Común de Referencia Europeo para las Lenguas, 2002; Roméu, 2003; Font, 2006; entre otros), quienes han aportado diversas clasificaciones de los componentes que la conforman, de acuerdo con sus concepciones teóricas.

Para los fines de la presente investigación se otorga especial importancia a la definición de competencia comunicativa brindada por Font (2006) quien la considera como: *“el desempeño del sujeto en su actividad verbal y no verbal en situaciones reales de comunicación que involucran la interacción entre dos o más personas, o entre una persona y un texto oral o escrito, en correspondencia con un contexto social determinado.”*

Este autor considera la competencia como desempeño, por lo que no la reduce a una capacidad, sino que *“se trata de saber actuar en determinadas situaciones y movilizar los recursos necesarios para lograr un objetivo; se trata de considerar la competencia como la manifestación del desarrollo de habilidades.”* (Font, 2006: 22)

Por su parte, Moreno (2002) citado por Font (2006) explica que cuando una habilidad llega a desarrollarse en un alto grado, esto demuestra que se ha logrado alcanzar la competencia.

Tomando como fundamento al enfoque comunicativo para el desarrollo de habilidad de expresión escrita en idioma inglés y asumiendo lo antes planteado, se contribuirá al logro de la competencia comunicativa en los estudiantes de segundo año de la UCI.

1.7 El desarrollo de la habilidad de expresión escrita a partir de la integración de las TIC al proceso de enseñanza-aprendizaje del idioma inglés

La introducción de las tecnologías de la información y las comunicaciones (TIC) en el mundo contemporáneo, ha tenido un gran impacto en las diferentes esferas de la sociedad, entre las que se sitúa a la educación, la enseñanza y, en particular, la enseñanza de lenguas.

Las redes informáticas y el empleo de Internet han favorecido en gran medida, la creación de nuevos entornos de enseñanza-aprendizaje, al servir no solo como medio de comunicación entre los sujetos, sino también, como herramientas mediadoras para el desarrollo de determinadas habilidades lingüísticas.

Según Martínez (2003), Warschauer (2004) citado por López (2006) el uso de Internet ha devenido una herramienta de mucha utilidad en la enseñanza de idiomas para favorecer un enfoque socio-cognitivo en la enseñanza, que opuesto al cognitivo, sí pondera el aspecto social de adquisición del lenguaje.

Se concuerda con este planteamiento al considerar como un aspecto esencial en la enseñanza de idiomas y en particular, en el desarrollo de habilidades lingüísticas, dentro de las que se encuentra la expresión escrita, la dimensión social en la adquisición del lenguaje.

La presente investigación se propone el desarrollo de la expresión escrita en idioma inglés mediante la integración de las TIC al proceso de enseñanza-aprendizaje, concepto definido por Cabrera (2008) como *“un proceso contextualizado, sistémico, continuo y reflexivo, orientado a la transformación de la práctica pedagógica y en el seno de los procesos que conforman el proceso de enseñanza-aprendizaje, con la finalidad de incorporar armónicamente las tecnologías de información y comunicaciones apropiadas para satisfacer los objetivos educativos.”*

La integración de las TIC al proceso de enseñanza-aprendizaje del inglés permite, de acuerdo con López (2006), concebir el aprendizaje del idioma como un proceso de socialización; colocar el énfasis en el aspecto social de adquisición del lenguaje; brindar oportunidades para una interacción auténtica en el planteamiento y la solución de problemas a través del uso de herramientas de comunicación integradas; poner en práctica los tipos de comunicación en los que los estudiantes se involucrarán posteriormente fuera del proceso de enseñanza-aprendizaje; y desarrollar habilidades para la eficiencia en las relaciones interpersonales.

Las herramientas informáticas que conforman las TIC constituyen agentes mediadores que posibilitan la comunicación, la interacción y la socialización, aspectos que establecen las bases para el desarrollo de la habilidad de expresión escrita que se propone lograr, para lo cual se hace uso en el contexto en que se lleva a cabo la investigación, de un entorno virtual de aprendizaje (EVA), definido como:

“Un medioambiente tecnológico abierto que contiene diversos componentes destinados a lograr el aprendizaje, que es conceptualizado como una situación educativa centrada en el alumno que desarrolla sus capacidades de autoaprendizaje, de observación, de pensamiento crítico, creativo, y colaborativo con sus pares y tutores mediante el empleo de la tecnología como principal soporte. Es así como se distinguen en este entorno tres elementos: alumnos/tutores, objeto del aprendizaje–contenidos, actividades y evaluaciones-, tecnologías – computadoras, software, redes.” Ricci, (2007)

Para los fines de la presente investigación se emplea la plataforma MOODLE, a la cual se hizo referencia en el epígrafe 1.4.

A través de ella se brindan tareas de aprendizaje que promueven la expresión escrita de los estudiantes de manera colaborativa y creativa y que tienen en cuenta sus intereses y motivaciones al escribir. Esta plataforma permite, además, ofrecer niveles de ayuda para que los estudiantes puedan transitar a través de la zona de desarrollo próximo; así como una retroalimentación para la corrección de errores en la redacción que tienen lugar durante el desarrollo de la habilidad de expresión escrita.

CAPÍTULO 2. Tareas de aprendizaje para desarrollar la habilidad de expresión escrita en idioma inglés de los estudiantes de segundo año de la UCI

En este capítulo se caracteriza el estado actual del desarrollo de la habilidad de expresión escrita en la asignatura Idioma Extranjero II de los estudiantes de segundo año de la UCI, se ofrece el concepto y la fundamentación de las tareas de aprendizaje, se presentan las mismas y se muestran los resultados de la valoración realizada por los especialistas.

2.1 Estado actual del desarrollo de la habilidad de expresión escrita en Idioma Extranjero II de los estudiantes de segundo año de la UCI

Para determinar el estado actual del problema que da origen a esta investigación, se aplicó una encuesta (Anexo 1) a una muestra de 19 profesores de las diferentes facultades de la UCI, que representa el 47.5 % de la población constituida por 40 profesores que forman parte del Departamento de Idiomas Extranjeros de la UCI. Los profesores seleccionados cuentan con una experiencia de aproximadamente 18 años en la enseñanza del Idioma Extranjero II.

Resultados de la encuesta a profesores

Los resultados de la encuesta a profesores (Anexo 2) ilustran que, en la primera pregunta acerca de la importancia que atribuyen los profesores a desarrollar la habilidad de expresión escrita en idioma inglés en sus estudiantes, 16 profesores (84.2%) seleccionaron el valor máximo, 2 profesores (10.5 %) eligieron el valor por debajo del máximo y 1 profesor (5.26%) escogió el valor medio.

La segunda pregunta con respecto a si los profesores se proponen en sus clases desarrollar la habilidad de expresión escrita en idioma inglés de sus estudiantes, 11 profesores (57.8%) respondieron que a veces, mientras que 8 profesores (42.1%) expresaron que siempre se lo proponen.

En la tercera pregunta con relación a si los ejercicios que brinda el entorno virtual de aprendizaje satisfacen el desarrollo de la habilidad de expresión escrita en idioma inglés, 15 profesores (78.9%) consideran que en alguna medida lo satisfacen, 2 profesores (10.5%) opinan que si lo hacen y 2 profesores (10.5%) plantean que no lo satisfacen.

En la cuarta pregunta concerniente a su valoración sobre el desarrollo de la habilidad de expresión escrita en idioma inglés de sus estudiantes, 9 profesores (47.36%) lo consideran bajo, 8 profesores (42.1%) piensan que es medio y 2 profesores (10.5%) expresan que es muy bajo.

La quinta pregunta, requiere de la opinión de los profesores con relación a dónde se centran las dificultades de los estudiantes con respecto a la habilidad de expresión escrita en idioma inglés. De los nueve indicadores que se relacionan, los 19 profesores (100%) seleccionaron el uso correcto de los tiempos verbales; 16 profesores (84.2%) escogieron el indicador estructuración de los enunciados referido esencialmente a la estructuración sintáctica de las oraciones (sujeto y predicado); 14 profesores (73.6%) coincidieron tanto en el indicador de uso adecuado de la ortografía y los signos de puntuación, como en el de resumen de la información a partir de un texto; 11 profesores (57.8%) eligieron el indicador referente a la utilización del vocabulario adecuado a la situación comunicativa; 9 profesores (47.36%) consideraron de igual forma el empleo de funciones comunicativas de acuerdo con la intención comunicativa que se desea expresar, identificar acertadamente ideas principales y secundarias, así como, la redacción de enunciados coherentes.

En la sexta pregunta, relacionada con el tipo de actividades que sugieren para desarrollar la habilidad de expresión escrita en idioma inglés, los profesores proponen la realización de los siguientes ejercicios: completamiento de ideas, dictado, redacción a partir de un tema, ensayos, resúmenes, análisis sintáctico de oraciones, identificación de ideas principales, unir oraciones empleando palabras relacionantes, ordenar palabras para formar oraciones, confeccionar un plan o esquema, entre otros.

En la séptima pregunta, que indaga acerca de, si es importante que los estudiantes puedan resumir información en idioma inglés a partir de un texto dado, 15 profesores (78.9%) consideran que sí, mientras que 4 profesores (21.05%) consideran que en alguna medida lo es.

En la octava pregunta acerca de si los profesores diseñan actividades encaminadas a que los estudiantes resuman información en idioma inglés durante sus clases en el aula o en el laboratorio, 15 profesores (78.9%) manifestaron que a veces las diseñan, 3 profesores (15.7%) plantearon que pocas veces las diseñan y sólo 1 profesor (5.2%) planteó que lo hace siempre.

Análisis de los resultados de la encuesta a profesores

A pesar de que los profesores encuestados consideran importante el desarrollo de la habilidad de expresión escrita en idioma inglés, se constata que más de la mitad se propone, **solamente a veces**, desarrollarla. Por otra parte, la mayoría de los profesores considera que los ejercicios que brinda el entorno virtual de aprendizaje satisfacen dicho desarrollo, **solo en alguna medida**, y además valoran el desarrollo de la habilidad de expresión escrita en idioma inglés de sus estudiantes entre **bajo y medio**. La mayoría de los profesores estimó que las dificultades de los estudiantes se centran en el uso de los tiempos verbales, en la estructuración sintáctica de las oraciones, en la ortografía y los signos de puntuación, así como, en el resumen de la información a partir de un texto. Más de la mitad de los profesores señaló como dificultad la utilización del vocabulario adecuado a la situación comunicativa; y menos de la mitad se refirió al empleo de funciones comunicativas, de acuerdo con la intención comunicativa; a la identificación acertada de ideas principales y secundarias, así como, a la redacción de enunciados coherentes.

También, la mayor parte de los profesores piensa que es importante que los estudiantes puedan resumir información en idioma inglés, a partir de un texto dado. Sin embargo, la mayoría de ellos, **solo a veces**, diseñan actividades encaminadas a este fin.

De este análisis puede concluirse que, aunque el claustro posee experiencia en la enseñanza del Idioma Extranjero II, es necesario capacitarlos en cuanto a cómo contribuir a desarrollar la habilidad de expresión escrita de los estudiantes de segundo año de la universidad.

Además, se precisa de actividades en la plataforma MOODLE que contribuyan realmente a que los estudiantes desarrollen su expresión escrita en esta lengua, pues las que existen no promueven la habilidad en la medida en que se requiere. Se puede comprobar también, que los estudiantes no tienen un adecuado nivel de desarrollo de dicha habilidad, por lo que se debe entonces diseñar actividades que propicien la escritura de párrafos coherentes, que partan de la oración como estructura básica de los mismos, que promuevan el uso correcto de tiempos gramaticales correspondientes a este nivel, el trabajo

con el vocabulario y las funciones comunicativas apropiadas para cada situación comunicativa dada.

Todo lo anterior, evidencia la necesidad de encontrar solución a la problemática detectada con relación al desarrollo de la habilidad de expresión escrita en Idioma Extranjero II que se imparte a los estudiantes del segundo año de la UCI.

Con el objetivo de conocer los intereses, motivaciones y valoraciones acerca de la habilidad de expresión escrita en la asignatura Idioma Extranjero II, se aplicó una encuesta a estudiantes del segundo y tercer año de la facultad 2. (Anexo 3)

La población seleccionada está compuesta por 120 estudiantes. De ellos, 39 integran los dos grupos de segundo año y 81 conforman los cuatro grupos de tercer año de la facultad 2 de la UCI.

La muestra la constituyen 27 estudiantes (69.2%) de segundo año y 81 estudiantes (100%) de tercer año respectivamente.

Resultados de la encuesta a estudiantes (Anexo 4)

En la primera pregunta relacionada con la importancia que le conceden los estudiantes a expresarse por escrito en idioma inglés, 16 estudiantes (59.2%) de segundo año consideran que tiene bastante importancia, 10 estudiantes (37 %) que tiene mucha importancia y 1 estudiante (3.7%) opina que tiene poca importancia, mientras que, 75 estudiantes (92.5%) de tercer año plantean que tiene mucha importancia y solo 6 (7.4%) consideran que tiene poca importancia.

En la segunda pregunta acerca de si le motiva al estudiante expresarse por escrito en idioma inglés, a través de las actividades que realizan en las clases presenciales o en las clases de laboratorio, 17 estudiantes (62.9%) de segundo año expresan que se sienten poco motivados y 10 estudiantes (37%) que están bastante motivados, mientras que, 44 estudiantes (54.3%) de tercer año plantean que están bastante motivados y 37 estudiantes (45.6%) se encuentran poco motivados.

En la tercera pregunta, respecto a si los estudiantes consideran que las actividades que realizan en las clases presenciales o en las clases de laboratorio son suficientes para desarrollar su expresión escrita en idioma inglés, 20 estudiantes (74 %) de segundo año consideran que en alguna

medida son suficientes, 5 estudiantes (18.5%) piensan que no son suficientes y 2 estudiantes (7.4%) creen que si son suficientes. Por su parte, 68 estudiantes (83.95%) de tercer año opinan que, en alguna medida, son suficientes y 13 estudiantes (16%) consideran que no son suficientes.

En la cuarta pregunta sobre si consideran que los ejercicios que brinda el entorno virtual de aprendizaje contribuyen al desarrollo de su expresión escrita en idioma inglés, 16 estudiantes (59.25%) responden que, en alguna medida, contribuyen; 9 estudiantes (33.3%) consideran que sí contribuye y 2 estudiantes (7.4%) consideran que no contribuyen, mientras que, 43 estudiantes (53 %) de tercer año opinan que en alguna medida contribuyen, 23 estudiantes (28.3%) consideran que sí contribuyen y 15 estudiantes (18.5%) plantean que no contribuyen.

En la quinta pregunta acerca de cómo valoran su desarrollo en cuanto a la habilidad de expresión escrita en idioma inglés, 13 estudiantes (48.1%) de segundo año valoran que es regular, 9 estudiantes (33.3%) que es muy bueno y 5 estudiantes (18.5%) que es malo. Por otro lado, 57 estudiantes (70.3%) de tercer año consideran que su desarrollo es muy bueno, 15 estudiantes (18.5%) piensan que es malo y 9 estudiantes (11.1%) opinan que es regular.

En las preguntas seis y siete que indagan sobre los tipos de ejercicios y los temas de la vida diaria acerca de los que les gustaría escribir. Los estudiantes plantean que les gustaría realizar ejercicios que aparezcan en el EVEA apoyados en el uso del foro, también expresan que les agradaría escribir sobre temas de canciones, hacer composiciones, sopas de palabras, juego del ahorcado, preguntas y respuestas, entrevistas, organizar oraciones, entre otros. Con respecto a los temas, sugieren escribir acerca de deportes, gustos, música, artistas, salud, amor, familia, la carrera, papel de la mujer en la sociedad, la universidad, sentimientos, amigos, entre otros.

En la pregunta ocho en relación a si consideran importante resumir información en idioma inglés, 16 estudiantes (59.2%) de segundo año consideran que si es importante, 6 estudiantes (22.2%) respondieron que, en alguna medida, lo es y 5 estudiantes (18.5%) consideran que no tiene importancia, mientras que, 56 estudiantes (69.1%) de tercer año consideran que si es importante, 16 estudiantes (19.7%) no lo consideran importante y 9 estudiantes (11.1%) lo consideran importante en alguna medida.

En la pregunta nueve se indaga sobre la realización de actividades para desarrollar la habilidad de resumir en las clases presenciales, a lo que 18 estudiantes (66.6%) de segundo año respondieron que pocas veces realizan actividades, 8 estudiantes (29.6%) que a veces realizan actividades y 1 estudiante (3.7%) considera que casi nunca realizan actividades con este fin. En cambio 30 estudiantes (37%) de tercer año consideran que pocas veces realizan actividades, 23 estudiantes (28.3%) consideran que a veces realizan actividades, 16 estudiantes (19.7%) consideran que casi nunca realizan actividades y 12 estudiantes (14.8%) consideran que nunca realizan actividades con este fin.

En la pregunta diez respecto a si realizan actividades para desarrollar la habilidad de resumir, en las clases de laboratorio, 10 estudiantes (37%) de segundo año respondieron que a veces realizan actividades, 7 estudiantes (25.9%) consideran que pocas veces realizan actividades, 6 estudiantes (22.2%) consideran que casi nunca realizan actividades y 4 estudiantes (14.8%) consideran que nunca realizan actividades, mientras que, 33 (40.7%) estudiantes de tercer año consideran que pocas veces realizan actividades, 23 estudiantes (28.3%) plantean que nunca realizan actividades, 14 estudiantes (17.2%) expresan que a veces realizan actividades y 11 estudiantes (13.5%) consideran que casi nunca realizan actividades.

En la oncenava pregunta, con respecto a los aspectos en que los estudiantes presentan dificultad al expresarse por escrito en idioma inglés, se consideran 8 indicadores; 5 estudiantes (18.5%) de segundo año consideran la redacción coherente, lógica y clara como el indicador que más dificultades les ofrece para expresarse por escrito; 4 estudiantes (14.8%) seleccionaron, además, el uso correcto de los tiempos verbales y la identificación de las ideas principales y secundarias; 3 estudiantes (11.1%) manifiestan que los aspectos en que presentan dificultades son la estructuración de las oraciones, el empleo de funciones comunicativas, el uso adecuado de la ortografía y los signos de puntuación, y el resumen de la información a partir de un texto; 2 estudiantes (7.4%) consideran que el uso del vocabulario también ofrece dificultades para su expresión escrita.

Por otra parte, 36 estudiantes (44.4%) de tercer año reconocen como aspecto en que tienen mayor dificultad para desarrollar su habilidad de expresión escrita, el uso de los tiempos verbales; 21 estudiantes (25.9%) señalan a la utilización del vocabulario; 8 estudiantes (9.8%) expresan que les ofrece mayor dificultad la identificación de las ideas principales y secundarias; y 6 estudiantes (7.4%) coinciden en que para ellos los indicadores que más dificultad les brinda es el empleo de funciones comunicativas y el resumen de información a partir de un texto.

Análisis de los resultados de la encuesta a estudiantes

La mayor parte de los estudiantes encuestados, tanto de segundo como de tercer año, le otorgan importancia al desarrollo de habilidad de expresión escrita. Sin embargo, la mitad de ellos se sienten poco motivados a expresarse por escrito en idioma inglés, a través de las actividades que realizan en las clases presenciales o en las clases de laboratorio. Estos también consideran que las mismas son suficientes solo, en alguna medida, para desarrollar su expresión escrita en idioma inglés y manifiestan igual opinión acerca de los ejercicios que brinda el entorno virtual de aprendizaje, lo que significa que los estudiantes, en sentido general, no están satisfechos con las actividades que tienen a su alcance para desarrollar la habilidad.

El 66.5% de los estudiantes de segundo año valoran su desarrollo con respecto a la habilidad de expresión escrita entre regular y malo; en el caso de los estudiantes de tercer año esta situación varía pues, el 70.3% de ellos valora su desarrollo en este sentido, de muy bueno.

Entre el 59 y el 69% de los estudiantes de segundo y de tercer año consideran que es importante resumir información en idioma inglés, aunque consideran que pocas veces se realizan actividades con este fin en las clases presenciales o en las de laboratorio.

Con relación a los aspectos en que presentan más dificultad al expresarse por escrito en idioma inglés, los estudiantes de segundo año señalan a la redacción y los tiempos verbales en primer lugar, mientras que, los de tercer año se refieren a los tiempos verbales y el vocabulario fundamentalmente.

No obstante, en menor medida, el resto de los indicadores también les ofrece a todos dificultad al expresarse por escrito en idioma inglés.

Estos resultados corroboran la necesidad de crear actividades que promuevan el desarrollo de la habilidad de expresión escrita, a partir de las consideraciones expresadas por los estudiantes.

Es por ello que en la presente investigación se elaboran tareas de aprendizaje para desarrollar la habilidad de expresión escrita en Idioma Extranjero II de los estudiantes de la UCI.

2.2 Concepto y fundamentación de las tareas de aprendizaje para el desarrollo de la habilidad de expresión escrita de los estudiantes de segundo año de la UCI

El enfoque por tareas surge, alrededor del año mil novecientos noventa, en el marco del enfoque comunicativo para la enseñanza de lenguas extranjeras. A diferencia del aprendizaje de la lengua basado en estructuras sintácticas, como enunciaban los métodos audio linguales, o sustentado en nociones y funciones, como se declaraba en los programas nocionales funcionales, el enfoque por tareas propone una alternativa que propicia el aprendizaje de idiomas mediante el uso real de la lengua.

La consideración de la tarea como la célula de actividades de aprendizaje trajo como resultado que en el ámbito de la didáctica de lenguas haya tenido lugar una amplia difusión del concepto de tarea. (Long, 1985; Richards, Platt and Webber, 1986; Breen y Candlín, 1980; Nunan, 1989; Estaire y Zannon, 1990; Álvarez de Zayas, 1995; Castillo, 2001; Martín Peris, 2004; Roméu, 2004; Arias, 2004; Willis, 2006; Cabrera, 2010).

De ahí que, se identifiquen, entre otras: tareas didácticas, tareas comunicativas, tareas creativas, tareas de aprendizaje, aún cuando todas tengan como rasgo común el hecho de ser actividades para el aprendizaje, que se llevan a cabo a través del empleo de la lengua por los estudiantes, quienes son protagonistas del proceso de enseñanza-aprendizaje.

A partir del análisis de los diferentes autores consultados, se asume para los fines de la presente investigación, el siguiente concepto de tareas de aprendizaje:

“Son aquellas que presuponen por parte del estudiante, una actividad de aprendizaje que trasciende la solución de problemas o ejercicios, la búsqueda de “este resultado” y por parte del profesor, una actividad de enseñanza que hale al estudiante en su realización.” (Collazo y Valdés, 2004)

Las tareas de aprendizaje que se diseñan presentan las siguientes características:

- Son flexibles: Pueden ajustarse según se requiera
- Poseen un alto grado de significatividad: Esto está dado por la estrecha relación entre los temas que se presentan a los estudiantes y sus intereses y motivaciones para expresarse por escrito
- Promueven la integración de habilidades: Los estudiantes escriben a partir de lo que escuchan, leen y lo que expresan oralmente
- Favorecen la atención a la individualidad dentro de la diversidad: Cada estudiante posee su propio ritmo de aprendizaje, por lo que se puede hacer un seguimiento más profundo de aquellos que presenten mayor dificultad y de aquellos que requieren enfrentar un reto mayor.
- Propician la retroalimentación y el control: Los indicadores propuestos permiten a los estudiantes conocer cómo se va progresando el desarrollo de la habilidad de expresión escrita.

Las tareas de aprendizaje que se elaboran permiten atender las dificultades de los estudiantes con respecto a su expresión escrita en idioma inglés, específicamente en el contexto del Idioma Extranjero II y propiciar el desarrollo de esta habilidad, a partir de indicadores la identificación de las necesidades, motivaciones e intereses de los estudiantes, así como de sus fundamentos.

Fundamentos que sustentan las tareas de aprendizaje

Las tareas de aprendizaje tienen como base diversos fundamentos. Como fundamento filosófico de las tareas se señala la concepción dialéctico-materialista del lenguaje que concibe al mismo como medio primordial de cognición y comunicación.

Desde el punto de vista sociológico las tareas se fundamentan en el papel activo del sujeto, quien juega un papel esencial en la transformación de la sociedad, de manera consciente y creadora, a través de la interacción con otros individuos.

Como fundamento psicológico se asumen los postulados del enfoque histórico-cultural referentes a la naturaleza social del desarrollo de la psiquis del individuo, la unidad entre la instrucción, la educación y el desarrollo, la unidad entre lo afectivo-cognitivo, la zona de desarrollo próximo, y la mediación. Se tiene en cuenta la influencia que ejerce el contexto y las relaciones que se establecen entre los estudiantes, durante las etapas que conforman el proceso de la escritura, sobre todo en la retroalimentación que brindan los estudiantes con vista a la producción de los borradores.

Las tareas no solo instruyen a los estudiantes acerca de los diferentes aspectos (sintácticos, lexicales, etc.) que deben considerar al redactar, sino también los educan en tanto propician diversas actitudes que deben asumir ante lo que escriben, y todo ello conduce al desarrollo de su personalidad.

Se prevé el desarrollo de la habilidad de expresión escrita a partir de las necesidades, motivaciones e intereses de los estudiantes, de manera que ello se lleve a cabo en una atmósfera que les permita sentirse relajados al redactar, y a comprender las ventajas que para ellos tiene la socialización y la retroalimentación que reciben de sus compañeros para mejorar su composición, lo que revela la unidad entre lo afectivo y lo cognitivo y, a su vez, significan un nivel de ayuda que promueve el trabajo en su zona de desarrollo próximo.

Las ayudas que brinda el profesor, las tarjetas de estudio que se confeccionan y forman parte del contenido del recurso Libro que aparece en el MOODLE constituyen además agentes mediadores que contribuyen al desarrollo de la habilidad que se desea lograr.

Se asumen además, los fundamentos pedagógicos de la escuela cubana que reconocen la significación de preparar al hombre para la vida, lo que implica dotar a los estudiantes de conocimientos, habilidades, capacidades y valores que les posibilite asumir una actitud consecuente ante la vida, como futuro profesional que necesariamente debe enfrentar retos y encontrar soluciones creativas a los mismos. Esto se traduce en la formación de estudiantes capaces de comunicarse por escrito en idioma inglés sobre los acontecimientos propios de su ciencia, para lo cual los contenidos que se abordan en la asignatura Idioma Extranjero II constituyen un importante preámbulo.

El fundamento didáctico, específicamente el de la enseñanza-aprendizaje del idioma inglés se encuentra en el enfoque comunicativo y en el enfoque por tareas. De esta forma se considera el uso real de la lengua mediante acciones que reconocen las necesidades e intereses comunicativos de los estudiantes. De ahí que se proponga el desarrollo de la habilidad de expresión escrita, a través de tareas que promueven la utilización práctica de la lengua para comunicar determinadas funciones por escrito.

Por último, el fundamento tecnológico de las tareas está dado por la integración de las TIC al proceso de enseñanza-aprendizaje de la expresión escrita y se manifiesta en la utilización de la plataforma MOODLE, específicamente del recurso Libro, en el que se insertan las tareas elaboradas para desarrollar la habilidad de expresión escrita en idioma inglés, en un ambiente creativo e interactivo que favorece la producción escrita sobre la base del intercambio y la retroalimentación.

2.3 Presentación de las tareas de aprendizaje para el desarrollo de la habilidad de expresión escrita en inglés de estudiantes de segundo año de la UCI

Las tareas de aprendizaje se elaboran teniendo en cuenta su estructuración como un sistema, en el cual se produce una interacción entre sus componentes. De ahí que se estructuren en tres etapas, de acuerdo con las acciones que realizan los actores fundamentales del proceso: el profesor y los estudiantes. (Anexo 5)

Primera etapa: Planificación

Para lograr el objetivo que se propone con la elaboración de las tareas de aprendizaje, **el profesor** planifica desde el punto de vista teórico-metodológico las actividades a realizar. Esto implica concebir la estructura didáctica de las tareas de aprendizaje que se conforma a partir del análisis que realiza el profesor con respecto a los objetivos, contenidos, métodos, medios, formas de organización y evaluación que se utilizan en la asignatura Idioma Extranjero II, de manera que las tareas de aprendizaje que se proponen respondan y sirvan de apoyo a esta asignatura, en lo que a la habilidad de expresión escrita se refiere.

En esta etapa, el profesor concibe los indicadores para evaluar el desarrollo de la habilidad de expresión escrita en idioma inglés, los cuales son:

- ✓ Empleo adecuado de las funciones comunicativas según la intención que se desea expresar
- ✓ Dominio del vocabulario
- ✓ Utilización apropiada de las estructuras gramaticales
- ✓ Correcta estructuración sintáctica de las oraciones
- ✓ Identificación adecuada de ideas principales y secundarias
- ✓ Redacción clara, coherente y lógica
- ✓ Uso correcto de la ortografía y los signos de puntuación

Objetivos: Como categoría rectora del proceso de enseñanza-aprendizaje reflejan la meta a alcanzar por los estudiantes e indican qué enseñar y para qué aprender. En este caso se trata de que sean capaces de expresarse por escrito en idioma inglés acerca de temas de la vida diaria.

Contenido: Expresan qué se debe enseñar y qué se debe aprender; según Castellanos (2002) el contenido es aquella parte de la cultura que se selecciona intencionalmente de acuerdo con los intereses y necesidades de la sociedad. Incluyen los conocimientos, habilidades, capacidades y valores. El contenido que se propone abordar en las tareas responde a las temáticas sugeridas por los estudiantes, por lo que consideran sus intereses y motivaciones. Por otra parte, se relacionan con el contenido que se enseña en la asignatura Idioma Extranjero II y reflejan funciones comunicativas propias del Inglés General.

Métodos: Indican cómo enseñar y aprender, se refieren al modo de ejecutar el proceso para lograr el objetivo propuesto y son los que le dan la dinámica al proceso de enseñanza-aprendizaje. (Álvarez, 1998)

Los métodos responden al objetivo y permiten estructurar los procesos de actividad y comunicación y garantizar la participación activa de los estudiantes en la búsqueda del conocimiento. En la propuesta de tareas de aprendizaje se utiliza fundamentalmente el método de trabajo independiente y además, se hace uso, dentro de los métodos grupales, de la discusión grupal en la interacción que se lleva a cabo a través del fórum.

Medios: Indican con qué enseñar y aprender, por lo que tienen como fin hacer posible que los estudiantes se apropien del contenido.

De acuerdo con Castellanos, (2002), la relación contenido-medio, mediatizada por el método, es vital para el diseño y ejecución del proceso de enseñanza-aprendizaje. El medio fundamental a utilizar en las tareas de aprendizaje lo constituye el EVEA, específicamente la sección: Lección, a través de la cual se estimula el aprendizaje, el desarrollo de la expresión escrita y el pensamiento creativo de los estudiantes. Se emplean también textos, canciones y tarjetas de estudio.

Formas de organización: Es la manera de organizar el proceso en el espacio y en el tiempo en correspondencia con los recursos humanos y materiales de que se dispone para su desarrollo. (Álvarez, 1998)

En este caso, las tareas de aprendizaje no tienen como escenario para su aplicación la clase, ni el laboratorio, sino que el estudiante puede acceder a ellas a través del EVEA, donde se crea un espacio para la comunicación tanto sincrónica como asincrónica entre él y la tarea como tal, entre los estudiantes y entre éstos y el profesor.

Sobre la base de la interacción y la comunicación que promueven las tareas se propone lograr la adquisición de conocimientos y el desarrollo de la habilidad de expresión escrita, así como diferentes valores en los estudiantes.

Evaluación: La evaluación refleja en qué medida se cumplen los objetivos trazados. Es uno de los componentes básicos del proceso de enseñanza-aprendizaje, y guarda una estrecha relación con las restantes categorías didácticas.

La evaluación en la propuesta de tareas de aprendizaje se asume como un proceso formativo en el que el estudiante participa activamente en el control y la valoración de su aprendizaje y en el de los demás compañeros. De ahí que, en diferentes momentos, durante la realización de las tareas se lleve a cabo la autoevaluación, la coevaluación y la heteroevaluación sobre la base de los indicadores para valorar el desarrollo de la expresión escrita.

Las tareas promueven el aprendizaje independiente y colaborativo, y en la evaluación que en ellas tiene lugar, se pone de manifiesto la función instructiva y educativa de la misma.

Segunda etapa: Ejecución

Esta es la etapa en la cual **el profesor** elabora las tareas de aprendizaje y los **estudiantes** las ejecutan.

Al inicio de cada tarea el profesor diseña la orientación hacia el objetivo que se desea lograr y prepara a los estudiantes para su ejecución. Es importante que la orientación que reciben, los motive a adentrarse en el proceso de la escritura, a querer explorar las vías para una adecuada redacción y a crear en ellos expectativas que los hagan trazarse como fin el desarrollo de la habilidad de expresión escrita. Para ello, es fundamental que los estudiantes comprendan para qué escriben, para quién, con qué fin, de este modo se creará en los mismos una motivación intrínseca con respecto a la habilidad de expresión escrita, que les conducirá a realizar las tareas de aprendizaje.

Las tareas de aprendizaje que se elaboran son de tres tipos: guiadas, semi-guiadas y de producción. En las primeras tareas se guía a los estudiantes hacia las acciones que debe realizar durante el proceso de la escritura. Al llevar a cabo estas acciones los estudiantes van transitando por diferentes etapas en la asimilación del conocimiento y se van apoyando en los niveles de ayuda que se le ofrecen.

En las tareas semi-guiadas se orienta a los estudiantes acerca de los principios que deben tener en cuenta al escribir. Se enfrentan a la redacción apoyados en la interacción y la colaboración que brindan otros estudiantes y el profesor, lo que favorece que la adquisición de conocimientos, habilidades, capacidades y valores en el transcurso de su aprendizaje.

En las tareas de producción los estudiantes escriben a partir de lo que escuchan, de lo que leen y de lo que hablan, de manera que se establece una relación directa entre la habilidad de expresión escrita y el resto de las habilidades. En esta etapa, para satisfacer sus intereses comunicativos con respecto a la habilidad de expresión escrita, los estudiantes procesan información a partir de un texto oral y/o escrito, identifican ideas principales, y redactan en un nuevo contexto.

En las tareas de aprendizaje que se elaboran se promueven los procesos lógicos de pensamiento pues al redactar, los estudiantes llevan a cabo análisis y síntesis, inducción-deducción, establecen relaciones de causa-efecto, entre otros. Se utilizan además las funciones comunicativas propias del Inglés

General, de acuerdo con la situación comunicativa en que se desenvuelve su narración y la relación que desean establecer con aquellos para quienes escriben. Se manifiesta de esta forma la unidad cognitivo-afectiva y se incide en la zona de desarrollo próximo de los estudiantes.

Las tareas también promueven el análisis crítico de lo que se escribe tanto por el propio estudiante (autoevaluación) como por los demás estudiantes (coevaluación y heteroevaluación) lo que brinda la oportunidad de valorar, de forma independiente o a través de la retroalimentación que brindan los demás compañeros y el profesor, el desarrollo de la habilidad de expresión escrita y el avance logrado en este sentido.

Tercera etapa: Control

Si bien el control está presente desde la primera etapa, en esta tercera etapa **el profesor** comprueba si se han ejecutado adecuadamente las acciones que deben realizar los estudiantes durante el proceso de expresión escrita, con vista al logro del objetivo a alcanzar y se evalúa el desarrollo de la competencia comunicativa, esencialmente en lo que a la habilidad de expresión escrita concierne durante todo el proceso.

Descripción de las tareas de aprendizaje

TAREA 1 (GUIADA)

Al inicio de cada tarea, los estudiantes reciben orientación acerca de las acciones que deben realizar con vista al desarrollo de la habilidad de expresión escrita, objetivo a lograr con el diseño de las tareas.

La expresión escrita se desarrolla a través de un proceso, en el que se deben considerar las siguientes acciones:

- ✓ Seleccionar el tema sobre el que se escribirá teniendo en cuenta para quién se escribe
- ✓ Generar ideas, valorarlas y organizarlas
- ✓ Escribir el primer borrador
- ✓ Socializar el borrador con el resto de los compañeros
- ✓ Escribir un segundo borrador sobre la base de las sugerencias y comentarios que se reciban
- ✓ Editar el borrador (revisión del vocabulario, la gramática, la ortografía y los signos de puntuación)
- ✓ Redactar el borrador final

Después de la orientación hacia la tarea los estudiantes llevan a cabo una tormenta de ideas (brainstorming), de manera que se activen en su mente las ideas relacionadas con el tema sobre el cual escribirán. Estos temas son sugeridos por ellos, por lo que resultan de su interés.

A continuación, los estudiantes organizan frases y palabras para formar oraciones. Posteriormente, colocan las oraciones en orden lógico; más tarde, unen las oraciones mediante la utilización de conectores para formar un párrafo. Se apoyan en los niveles de ayuda que se ofrecen, los cuales abarcan la estructura sintáctica, los signos de puntuación, la coherencia, la cohesión, los conectores, entre otros.

Estas ideas sirven de sustento para que escriban un párrafo basándose en una situación nueva que se les presenta (Story telling) y que tiene relación con la temática abordada.

Una vez escrita la primera versión la comparten con los compañeros y el profesor, a través del fórum.

Otra de las tareas consiste en escribir otro nuevo borrador a partir de la retroalimentación brindada por el resto de los estudiantes. Se continúa ofreciendo niveles de ayuda.

En esta nueva versión se chequean las ideas desarrolladas, el vocabulario, la gramática, los signos de puntuación y se comparte de nuevo mediante el fórum. Estas acciones se repiten tantas veces como necesiten los estudiantes hasta llegar a la versión final.

Por último, los estudiantes envían su versión final al profesor y además pueden comparar su párrafo con el párrafo modelo que se brinda, de manera que se logre la retroalimentación y puedan autocontrolar su aprendizaje, mediante los indicadores para evaluar la expresión escrita que también se ofrecen.

TAREA 2 (SEMI-GUIADA)

Los estudiantes reciben orientación acerca los principios a seguir durante el proceso de escritura.

Al escribir debes tener en cuenta los siguientes principios:

1. Para quién y para qué escribes (propósito que deseas lograr con tu redacción)
2. Sobre qué escribes (contenido)
3. Cuándo escribes (Situación)

4. Qué información esencial deseas transmitir (Ideas principales, esquema)
5. Cómo organizar el contenido de forma lógica (estructuras gramaticales, conectores, formas de presentar las ideas)

Se realiza un brainstorming sobre un tema sugerido por los estudiantes. Posteriormente, realizan una tarea para practicar el vocabulario que necesitarán más tarde, cuando simulen una entrevista a un deportista reconocido, a través del chat.

En la siguiente tarea los estudiantes deben escribir un párrafo (Story telling) utilizando la información brindada en la tarea anterior, este párrafo es enviado al estudiante entrevistado (Interactive mailing) en busca de comentarios, sugerencias, opiniones, etc., a partir de las cuales se escribe el segundo borrador. Este segundo borrador es editado antes de compartirlo con los compañeros a través del fórum.

Una vez recibida la retroalimentación, los estudiantes escriben la versión final y la envían a otro estudiante para que la valore.

El otro estudiante realiza la valoración de la tarea mediante los indicadores para evaluar la expresión escrita. Posteriormente, el profesor, quien va controlando los resultados en cada caso, enviará las recomendaciones a los estudiantes y sugerirá cómo atender las dificultades encontradas.

TAREA 3 (PRODUCCIÓN)

El brainstorming se lleva a cabo a través de una frase, los estudiantes deben escribir lo que piensan y para ello se les ofrecen algunas ayudas.

En la siguiente tarea, se brinda un texto y los estudiantes deben responder a las preguntas, que sobre el mismo se realizan, en forma de párrafo, para lo cual se les dan algunos conectores. Posteriormente, deben escribir una composición (Story telling), la que será compartida con los demás estudiantes a través del fórum.

Basándose en las sugerencias y opiniones recibidas, escribirán la segunda versión, la cual se comparte nuevamente con el profesor y el resto de los estudiantes. La retroalimentación que reciben les lleva a realizar la edición del borrador y a escribir la versión final.

Finalmente, los estudiantes envían sus composiciones al profesor para que realice la evaluación. El profesor, una vez que evalúa a todos los estudiantes, promueve el análisis colectivo de los resultados y la valoración de la actividad, a través del fórum.

Las tareas de aprendizaje para el desarrollo de la habilidad de expresión escrita en Idioma Extranjero II (Anexo: 6) se encuentran a disposición de los estudiantes en la Lección que están trabajando.

2.4 Validación de las tareas de aprendizaje por los especialistas

Las tareas de aprendizaje se validaron mediante el método de consulta a especialistas. Para ello, de una población de cuarenta y dos profesores de idioma inglés pertenecientes a las diferentes facultades de la universidad, se seleccionó una muestra de veintiuno, lo que representa el 50% de la población.

Once de los especialistas poseen más de veinte años de experiencia en la enseñanza del idioma inglés, seis tienen entre diez y veinte años de experiencia y cuatro, menos de diez. Además, dos profesores son Doctores en Ciencias Pedagógicas y catorce son Master en Ciencias de la Educación Superior.

Por otra parte, tres de los especialistas son instructores, seis son asistentes, once ostentan la categoría docente principal profesor auxiliar y uno profesor titular.

Con el fin de conocer sus criterios sobre las tareas de aprendizaje, se les aplicó una encuesta (Anexo: 7) cuyos resultados se ofrecen a continuación. (Anexo: 8)

En la primera pregunta que indaga acerca de cómo favorecen las tareas de aprendizaje elaboradas la implicación activa de los estudiantes, su interacción e intercambio durante el proceso de comunicación, once especialistas (52,3%) consideran que las tareas favorecen mucho, siete (33,3%) opinan que favorecen bastante y 3 estiman que las tareas favorecen poco (14,2%)

La segunda pregunta referente a la motivación que brindan las tareas de aprendizaje a los estudiantes para expresarse por escrito en idioma inglés, siete especialistas (33,3%) plantean que las tareas los motivan mucho, diez (47,6%) que los motivan bastante y cuatro (19%) refieren que las tareas los motivan poco.

Con respecto a los indicadores propuestos en la tercera pregunta para evaluar el desarrollo de la expresión escrita, siete de los especialistas (33,3%) los valoran de muy adecuados, once (52,3%) de adecuados y tres (14,2%) de poco adecuados. Ningún especialista evalúa estos indicadores como no adecuados.

Al responder a la cuarta pregunta relacionada con la contribución de las tareas de aprendizaje al desarrollo de la habilidad de expresión escrita en Idioma Extranjero II de los estudiantes de segundo año de la UCI, once especialistas (52,3%) manifiestan que contribuyen mucho, siete (33,3%) declaran que contribuyen bastante y tres (14,2%) que lo hacen poco.

Los resultados obtenidos permiten corroborar la pertinencia de las tareas de aprendizaje elaboradas para desarrollar la expresión escrita en Idioma Extranjero II de los estudiantes de segundo año de la UCI.

CONCLUSIONES

1. Los referentes teóricos que se asumen posibilitaron sustentar el desarrollo de la habilidad de expresión escrita desde una perspectiva comunicativa y desarrolladora, así como desde un enfoque centrado en el proceso.
2. Los resultados derivados de la aplicación de los instrumentos permitieron constatar las limitaciones que poseen los estudiantes con respecto a la habilidad de expresión escrita en Idioma Extranjero II, lo que evidenció la necesidad de encontrar solución a esta problemática.
3. Las tareas de aprendizaje que se elaboran sustentadas en presupuestos del enfoque histórico-cultural, el enfoque comunicativo, el enfoque del aprendizaje basado en tareas y la integración de las TIC al proceso de enseñanza-aprendizaje, constituye una vía apropiada para desarrollar la habilidad de expresión escrita en Idioma Extranjero II.
4. El criterio de los especialistas permitió validar la pertinencia de las tareas de aprendizaje, así como los indicadores propuestos para evaluar el desarrollo de la habilidad de expresión escrita en Idioma Extranjero II de los estudiantes de segundo año de la UCI.

RECOMENDACIONES

1. Generalizar la propuesta de tareas de aprendizaje para desarrollar la habilidad de expresión escrita en Idioma Extranjero II a otras facultades y Centros de Educación Superior del país.
2. Poner en práctica las tareas de aprendizaje elaboradas en los cursos optativos y electivos de idioma inglés en el pregrado, así como en los cursos de posgrado de nivel básico para profesionales.
3. Extender la utilización de las tareas de aprendizaje para desarrollar la habilidad de expresión escrita a otras lenguas.

BIBLIOGRAFÍA

1. Abbot, G. et. al. (1989). "The teaching of English as an International Language". Edición Revolucionaria. La Habana.
2. Álvarez, C. (1998). Diagnóstico y Zona de Desarrollo Próximo. Alternativa en la validación de una metódica del cuarto excluido. Tesis en Opción al Grado Científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas. Ciudad de La Habana.
3. Álvarez de Zayas, C. (1995). Metodología de la Investigación Científica. Centros de Estudios de Educación Superior. "Manuel F. Gran". Santiago de Cuba.
4. _____ (1999). La escuela en la vida. Colección Didáctica. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
5. Antich de León, R. (Et al). (1988). Metodología de la enseñanza de lenguas extranjeras. Editorial Pueblo y Educación. La Habana. Cuba.
6. Arias, L. (2004). ¿Tareas docentes o tareas de enseñanza y tareas de aprendizaje? En:
<http://www.monografias.com/trabajos13/tardocen/tardocen/shtml>
7. At Your Pace. (2005). Colección disponible en la Universidad de las Ciencias Informáticas. Ciudad de La Habana. Cuba.
8. Bachman, L. y Palmer, A. Language Testing in Practice. Oxford University Press, 1996.
9. Barreiro, L. (2007). El desarrollo del aprendizaje autónomo del idioma inglés en estudiantes de ingeniería y arquitectura en Centros de Autoacceso. Ciudad de La Habana. Tesis en Opción al Título de Master en Ciencias de la Educación Superior.
10. Batista, M. (2005). Tareas comunicativas para el desarrollo de la comprensión auditiva del discurso en idioma inglés en estudiantes de Ciencias Técnicas. Tesis en Opción al Grado Científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas. Instituto Superior Politécnico "José Antonio Echevarría". Centro de Referencia para la Educación de Avanzada. CREA. Ciudad de La Habana. Cuba.

11. Bermúdez, R. (2004). La teoría histórico-cultural de L. S. Vigotsky. Algunas ideas básicas acerca de la educación y el desarrollo psíquico. Instituto Superior Pedagógico de Educación Técnica y Profesional "Héctor Pineda Zaldívar".
12. Borroto, G. (2003). Las tareas creativas en el Modelo Universidad para la Autoeducación Cujae (UAC). Centro de Referencia para la Educación de Avanzada (CREA). La Habana.
13. Breen, M. Y Candlín, C. (1980). The Essentials of a Communicative Curriculum in Language Teaching. Applied Linguistics. New York: Harper.
14. Byrne, D. (1989). Teaching Oral English. La Habana. Edición Revolucionaria.
15. Cabrera, A. (2010). Sistema de tareas pragmlingüísticas para el desarrollo de la competencia comunicativa en la construcción del discurso científico-técnico de los estudiantes no hispanohablantes de ciencias técnicas del ISPJAE. Tesis en Opción al Grado Científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas. Ciudad de La Habana. Cuba.
16. Canale, M. (1983). From Communicative Competence to Communicative Language Pedagogy in Applied Linguistics. Oxford University Press, Vol. 10, No 2. United Kingdom.
17. Canale, M. and Swain, M. (1980). Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing, Applied Linguistics 1.
18. Calaña, M. (2007). Tareas didácticas para el desarrollo de la expresión escrita en inglés del género resumen apoyado en el uso de las tecnologías de la información y las comunicaciones. Tesis en Opción al Título Académico de Master en las Tecnologías en los Procesos Educativos. Ciudad de La Habana.
19. Cárdenas, L. (2007). Propuesta de tareas para el desarrollo de la habilidad de escritura para los estudiantes de Ciencias Técnicas de la Cujae. Tesis en Opción al Título Académico de Master en Ciencias de la Educación Superior. Ciudad de La Habana.

20. Cárdenas, B. (2006). Hacia el desarrollo de la habilidad de expresión escrita y sus implicaciones didácticas en el proceso de adquisición del idioma español como segunda lengua. Editorial de la Universidad de Granada. ISBN: 978-84-338-4195-7
21. Casar, L. (2001). Propuesta didáctica para el desarrollo de las habilidades de comprensión de lectura y expresión oral en inglés en estudiantes de ingeniería. Tesis en Opción al Grado Científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas. Ciudad de La Habana. Cuba.
22. Cassany, A. (1997). Describir y Escribir: Cómo se aprende a escribir. Barcelona: Ed. Paidós.
23. Castellanos, D. y otros. (2002). Aprender y Enseñar en las Ciencias Sociales. Ciudad de La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
24. Castillo, F. (2001). El uso de las tareas extraclase en la enseñanza de un idioma con propósitos específicos. (Consultado el 6 de marzo de 2012) Disponible en: <http://www.rieoei.org/deloslectores/829Castillo.PDF>.
25. Céspedes, A. (2007). Estrategia didáctica para fomentar la expresión escrita en inglés con fines académico-profesionales a través del video tutorial en la Universidad de Ciencias Informáticas. Tesis en Opción al Título Académico de Master en las Tecnologías en los Procesos Educativos. Ciudad de La Habana.
26. Charaudeau, P.(2001). De la competencia social de comunicación a las competencias discursivas. Revista latinoamericana de estudios del discurso. Vol. I, No. 1.
27. Chomsky, N. (1973). Linguistic theory. En J. W. Oller, Jr. and J. C. Richards, eds. Focus on the learner. Pragmatic perspectives for the language teacher. Rowley, Mass.: Newbury House.
28. Collazo, R. y Valdés M. (2004). Estudio teórico y propuesta metodológica sobre las tareas para el aprendizaje en el modelo pedagógico-tecnológico del Proyecto Universidad para la Autoeducación CUJAE (UAC) (CREA material digitalizado)
29. Consuegra, J. (2012). Sistema de tareas comunicativas para el desarrollo de la comunicación oral en Inglés con Fines Específicos de estudiantes aventajados de la UCI. Tesis en Opción al Título Académico de Master en las Tecnologías en los Procesos Educativos. Ciudad de La Habana.

30. Corona, D. (1988). El perfeccionamiento de la enseñanza de lenguas extranjeras a estudiantes no filólogos en la educación superior cubana. Tesis en Opción al Grado Científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas. Ciudad de La Habana, Cuba.
31. _____ (2002). La enseñanza del idioma inglés en la Universidad Cubana a inicios del Siglo XXI. Reflexiones en el 40 Aniversario de la Reforma Universitaria.
32. _____ (2012). TKT Networking. Universidad de San Gerónimo.
33. Delgado, L. (2003). Sistema de tareas docentes: una alternativa para elevar el aprendizaje de los contenidos físicos en la enseñanza general media. Tesis en Opción al Grado Científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas. Instituto Superior Pedagógico "Félix Varela", Villa Clara.
34. Delgado, Y. (2012). Actividades comunicativas basadas en estímulos musicales para desarrollar la comprensión auditiva de los estudiantes de primer año de la Universidad de las Ciencias Informáticas. Tesis en Opción al Título Académico de Master en las Tecnologías en los Procesos Educativos. Ciudad de La Habana.
35. Delgado, I. (2007). Tareas para desarrollar la expresión escrita del discurso científico en idioma inglés en estudiantes de ingeniería informática. Tesis en Opción al Título Académico de Master en Ciencias de la Educación Superior. Ciudad de La Habana.
36. Díaz, A. (2003). Modelo Teórico con enfoque interdisciplinario para la formación de los conceptos del cálculo infinitesimal en la preparación de profesores de Física y de Ciencias Exactas. Tesis en Opción al Grado Científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas. Instituto Superior Pedagógico "Félix Varela", Villa Clara,
37. Díaz, G. (2000). Hacia un enfoque interdisciplinario, integrador y humanístico en la enseñanza del inglés con fines específicos: un sistema didáctico. Tesis en Opción al Grado Científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas. Cuba, Universidad de La Habana.
38. Diccionario Filosófico. Ediciones Universo. Argentina. 1973
39. Domínguez, I. (2006). Modelo didáctico para la Orientación del proceso de Construcción de Textos Escritos. Tesis en Opción de Grado Científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas.

40. Dudley, E. y St John, M. (1998). *Developments in English for Specific Purposes. A Multidisciplinary Approach*. Cambridge University Press, 1998
41. Elola, I. and Oskoz, A. (2010). Collaborative Writing: Fostering Foreign language and Writing Conventions Development. *Language Learning & Technology*, Vol.14 (3): 51–71.
42. Echeverría, J. (2001). "Las TIC en educación". *Revista Iberoamericana*.
43. Estaire, S. y Zanón, J. (1990). El diseño de unidades didácticas mediante tareas: principios y desarrollo. *Comunicación, Lenguaje y Educación*, No 78.
44. Fadruga, E. y Núñez, M. et al. (2012). La implementación de los cursos de inglés "At Your Pace I y II" con estudiantes de segundo año en la Universidad de las Ciencias Informáticas. *Uciencia*. Universidad de las Ciencias Informáticas.
45. Ferrer, M. (1997). Comprensión escrita. *Rev. Didáctica de la Lengua*. Madrid, p. 5-6.
46. Finocchiaro, M., & Brumfit, C. (1983) *The Functional-Notional Approach: From Theory to Practice*. Oxford University Press, New York.
47. Font, S. (2006). Metodología para la asignatura Inglés en la Secundaria Básica desde una concepción polémica del enfoque comunicativo. Tesis presentada en Opción al Grado Científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas. Ciudad de La Habana.
48. Forteza, R. y Faedo, A. Períodos históricos de la enseñanza de la expresión escrita en lenguas extranjeras. [Consultado: 28 Marzo 2007]. Disponible en: http://bvs.sld.cu/revistas/aci/vol13_6_05/aci140605.htm
49. García, M. (2004). Aplicación de las tecnologías de la información (TICs) al aprendizaje de las Lenguas de Especialidad para la ingeniería: Un reto para el Espacio Europeo de Educación Superior. En línea. [Consultado: 15 de junio 2013]. Disponible en: <http://europa.eu.int/comm/education/ects.html>
50. Gimeno, M. (2001). El auto-aprendizaje, un espacio abierto al aprendizaje de lenguas. *Encuentro de lenguas y Culturas*: Oviedo. España.

51. González, I. (2010). Tareas didácticas dirigidas al desarrollo de habilidades comunicativas en idioma inglés de los instructores de JCCE, apoyado en el uso de las TIC. Tesis en Opción al Título Académico de Master en Nuevas Tecnologías para la Educación
52. Hernández, R. (2003). Metodología de la investigación. La Habana: Editorial Félix Varela. Disponible en: http://www.sld.cu/galerias/pdf/sitios/rehabilitacion-logo/historicocultural_de_vigotsky.pdf
53. Hidalgo, M. (2007). Tareas para propiciar el auto- aprendizaje desarrollador del idioma inglés en los centros de auto- aprendizaje y servicios. Ciudad de la Habana. Cuba.
54. Homstad, T. and T. Helga (1996). Using Writing-to-Learn Activities in the Foreign Language Classroom. Technical Report Series. Vol.14.
55. Huckin, T. (1980). Teaching language as communication. Language Learning, 30 (1), 209-227.
56. Hymes, D. (1972). On Communicative Competence. En J. B. Pride and J. Holmes, eds. Sociolinguistics. Harmondsworth, Penguin Books. England.
57. Jimeno, P. (2004). La enseñanza de la expresión escrita en todas las áreas. Edita Gobierno de Navarra. Departamento de Educación. ISBN 84-235-0000-0
58. Junco, T. (2001). Una propuesta para el diagnóstico de la zona de desarrollo próximo: sus implicaciones y perspectivas. En Ponencia Evento Provincial Pedagogía. Ciudad de La Habana. Cuba
59. Karlhein, T. (1974). "Didáctica General." Editorial Grijalbo, Colección Pedagógica, 8va Edición, México.
60. Krashen, S. (1982). Principles and Practice of Second Language Acquisition. New York: Pergamon Press.
61. Krapivin, V. (1986) ¿Qué es el materialismo dialéctico? Moscú: Editorial Progreso.
62. Lara, L. (1995). Sistema de tareas didácticas para la dirección del trabajo independiente en la Metodología de la Enseñanza de la Física. Tesis en Opción al Grado Científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas. Ciudad de La Habana.

63. Larsen, D. (1986). *Techniques and principles in language teaching*. New York. U.S.A.
64. Leontiev, A. y Luria, A. (1989). *El proceso de formación de la Psicología Marxista*. Editorial Progreso. Moscú.
65. Leyva, J. (2002) *La estructura del método de solución de tareas experimentales de Física como invariante del contenido*. Tesis en Opción al Grado Científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas. Instituto Superior Pedagógico "Félix Varela". Villa Clara.
66. Llera, R. y Santana, C. (2012). *El papel del profesor en la enseñanza-aprendizaje virtual del inglés en el modelo de formación de la UCI*. Uciencia. Universidad de Ciencias Informáticas.
67. Littlewood, W. *Communicative Language Teaching*, Cambridge University Press, 1988.
68. _____. *Task-based Approach. Some Questions and Suggestions*. Artículo en formato PDF publicado en la Revista *ELT Journal* Volumen 58/4. Año: 2004. Disponible en soporte magnético. pp. 319-326.
69. Madrigal, M. (2008). *La escritura como proceso: Metodología para la enseñanza de la expresión escrita en español como segunda lengua*. *Filología y Lingüística XXXIV (1): 127-141*, 2008. ISSN: 0377-628X
70. Majmutov, M. (1983). *La Enseñanza Problémica*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
71. Martín Peris, Ernesto (2001). *¿Qué significa trabajar en clases con tareas comunicativas?* Universitat Pompeu Fabra. Barcelona.
72. Martínez, O. (2002) *Metodología para la Utilización de las Nuevas Tecnologías de la Información y las Comunicaciones en el Proceso de Enseñanza-Aprendizaje del Idioma Inglés en las Carreras de Ingeniería*. Tesis presentada en Opción al Grado Científico de Doctor en Ciencias de la Educación. Instituto Superior Politécnico "José Antonio Echeverría". Ciudad de La Habana. Centro de Referencia para la Educación de Avanzada.

73. Mascareño, G. (2011). Tareas docentes apoyadas en la actividad, curso para el desarrollo de la expresión escrita del Idioma Inglés en los estudiantes de segundo año de la carrera de Ingeniería Informática UCI , utilizando las TIC. Tesis en Opción al Título Académico de Master en las Tecnologías en los Procesos Educativos. Provincia Artemisa.
74. Mazdayasna, G. (1996). Interactional Process Approach to Teaching EFL Writing Iran, Isfahan.
75. Moreno, M. (2002). El desarrollo de habilidades como objetivo educativo. Una aproximación conceptual. En: <http://educación.jalisco.gob.mx./consulta/educar/06/6habilid.html>
76. Murphy, L. and Roca, J. (2010). Feedback in Second Language Writing: An Introduction. International Journal of English Studies. University of Murcia. 10 (2): i-xv.
77. Nocado de León, I. (2002) Metodología de la investigación educacional. Ciudad de La Habana: Editorial Pueblo y Educación, 2 t.
78. Nunan, D. (1989). Designing Tasks for the Communicative Classroom. Cambridge: Cambridge University Press. ISBN 978-0-521-37915-1.
79. _____ (1991). Language Teaching Methodology: Textbook for Teachers. U.K .Prentice Hall International
80. _____ (2004). Task-Based Language Teaching. Cambridge University Press.
81. _____ (2005). Task of English Education: Asia-wide and Beyond. The Asian EFL Journal. Vol. 7.
82. Núñez, M. (2010). Programa analítico de asignatura Idioma Extranjero I.
83. Núñez, M. and et. al (2012). MOODLE en el proceso de enseñanza aprendizaje de Inglés I y II en la Universidad de las Ciencias Informáticas. Uciencia. Universidad de las Ciencias Informáticas.
84. Omaggio, A. (2001). Teaching Language in Context. Heinkle and Heinkle.
85. Oramas, M. (2001). Aprendizaje, educación y desarrollo. Ciudad de La Habana.

86. Palmero, A. (2007). Tareas de aprendizaje para el desarrollo de la expresión oral a partir de la comprensión auditiva en los Centros de Autoaprendizaje para estudiantes de segundo año de la Universidad de las Ciencias Informáticas. Tesis en Opción al Título Académico de Máster en las Tecnologías de los Procesos Educativos. Ciudad de La Habana. Cuba.
87. Patterson, M. (2007). Enfoque de cambio dentro del EVA-UCI. En memorias del CD de la XII Convención y Expo Internacional Informática. La. Habana. ISB: 978-959-286-002-5
88. Pérez, G. (1984). Metodología de la investigación pedagógica y psicológica. La Habana: Editorial Pueblo y Educación, 2 t.
89. Pérez, Z. (2007). Propuesta de tareas comunicativas para el desarrollo de la expresión oral en inglés y la formación cultural en los estudiantes de primer año de la Universidad de las Ciencias Informáticas. Tesis en Opción al Título Académico de Master en las Tecnologías en los Procesos Educativos. Ciudad de La Habana.
90. Pulido, A. (2005). Propuesta de estrategia didáctica para concebir el proceso de enseñanza-aprendizaje de la competencia comunicativa integral de la lengua inglesa, en estudiantes de sexto grado de la escuela primaria en Pinar del Río. Tesis en Opción al Grado Científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas). Pinar del Río. Cuba.
91. Quintela, J. (1998). Escritura como Proceso y Desarrollo de Habilidades en la Disciplina Lengua Inglesa. Tesis en Opción al Título Académico de Master en Ciencias de la Educación. Santiago de Cuba. Universidad de Oriente.
92. _____ (2003). Modelo didáctico para la formación de la habilidad de redactar en la disciplina Lengua Inglesa en la Universidad de Oriente. Revista Pedagogía Universitaria, Vol. 8, No. 2.
93. Raimes, A. (1983)._Techniques in Teaching Writing. Hong Kong: Oxford University Press.
94. Rakitov, A. (1989). Fundamentos de Filosofía. Moscú: Editorial Progreso, p. 414.

95. Revé, S. (2005). La Expresión Escrita en Inglés con Fines Académicos Profesionales apoyada en el uso de las tecnologías de la Información y las Comunicaciones. Tesis en Opción al Grado Científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas. Ciudad de La Habana.
96. Richards, J. (2001). Approaches and Methods in Language Teaching. Second Edition. Cambridge University Press. UK.
97. Rico, P. (2003). La Zona de desarrollo próximo. Procedimientos y tareas de aprendizaje. La Habana: Ed. Pueblo y Educación, p. 2.
98. Richards, J. et.al. Longman Dictionary of Applied Linguistics. London, 1986
99. Rivero, H. (2003). Un modelo para el tratamiento didáctico integral de las tareas teóricas de física y su solución. Tesis en Opción al Grado Científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas. Instituto Superior Pedagógico "Félix Varela", Villa Clara.
100. Rodríguez, G. (1984). Metodología de la investigación pedagógica y psicológica. La Habana, Editorial Pueblo y Educación. Disponible en: <http://books.google.com.cu/books?id=-8yxHAAACAAJ>
101. Roméu A. (2003). Teoría y práctica del análisis del discurso. Su aplicación en la enseñanza. La Habana: Pueblo y Educación.
102. _____ (2004). El enfoque cognitivo, comunicación y de orientación sociocultural. Dimensiones e indicadores de la competencia cognitiva, comunicativa y sociocultural. Ciudad de La Habana.
103. Rosental, M. (1985). Diccionario filosófico/ M. Rosental y P. Iudin. La Habana: Editora Revolucionaria, 498 p.
104. Salvador, F. (2000). Cómo prevenir las dificultades en la expresión escrita. Aljibe, Archidona.
105. _____ (2004). La habilidad de expresarse por escrito: una perspectiva psicolingüística y cognitiva sobre la expresión escrita. Curso telemático, Acceso a la Lecto-Escritura. Facultad de Ciencias de la Educación. Universidad de Granada.
106. Savignon S. J. (1983). Communicative Competence: Theory and Classroom Practice. Addison Wesley Publishing Company.
107. Silvestre, M. y Zilberstein, J. (2002). Hacia una didáctica desarrolladora. Editorial Pueblo y Educación, Ciudad de La Habana.

108. Silvestre, M. (2001). Aprendizaje, educación y desarrollo. Ciudad de La Habana: Editorial Pueblo y Educación, 117 p.
109. Tabío, M. (2008). Una estrategia didáctica para el desarrollo de la habilidad de expresión oral en los alumnos del curso de complementación de idioma inglés de inteligencia militar. Tesis presentada en Opción al Grado Científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas.
110. Tomaschewski, K. Didáctica general. México D.F: Editorial Grijalbo, (s/f), 295 p.
111. Torroella, G. (1984). Cómo estudiar con eficiencia. La Habana. Editorial de Ciencias Sociales.
112. Trujillo, H. (1997). Propuesta Didáctica de los actos de habla fundamentales de la Ciencia. Tesis presentada en Opción al Título Académico de Máster en Ciencias de la Educación Superior. CEPES. Universidad de La Habana.
113. _____ (1999). Propuesta Sociolingüística Pedagógica de los actos del habla fundamentales del Discurso Científico. Tesis Presentada en Opción al Grado Científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas. Ciudad Habana.
114. van Ek, J. (1975). The threshold level. En: The Communicative Approach to Language Teaching. London.
115. Vygotsky, L. (1982). Pensamiento y Lenguaje. La Habana: Pueblo y Educación.
116. _____ (2000). Historia del desarrollo de las funciones psíquicas superiores. Obras Escogidas. Tomo III. Editorial Visor Dis. SA, Madrid.
117. Warschauer, M. (2004). Technology and Writing. En C. Davison y J. Cummins. (Eds.) Handbook of English Language Teaching. Dordrecht, Netherlands Kluwer.
118. White, R. and Arndt, V. (1991): Process Writing. Longman.
119. Widdowson, H. (1978). Teaching Language as Communication. Oxford University Press. London
120. Wilkins, D. (1976). Notional Syllabuses. Oxford University.
121. Willis, J. (2006). Task-based Language Teaching: Teachers's Solutions to problems Encountered. [Documento en formato PDF disponible en soporte magnético]

122. Zamel, R. (1983). The Composing Processes of Advanced ESL Students: Six Case Studies. *TESOL Quarterly*, 17, 165-187
123. Zanón, J. (1999). Los enfoques por tareas para la enseñanza de lenguas extranjeras, *Cable*, 5. 19-28.
- 124.** Zilberstein, J., Solís, Y. y otros (2003). Las estrategias de aprendizaje en el Modelo Universidad para la Autoeducación Cujae (UAC). Centro de Referencia para la Educación de Avanzada. Formato electrónico. La Habana.
- 125.** Zimniaya, I. (1989). Psicología de la enseñanza del idioma ruso como segunda lengua. Moscú. Editorial Idioma Rusa.

ANEXO 1

ENCUESTA A PROFESORES

Estimado profesor:

La presente encuesta forma parte de una investigación que se está llevando a cabo en la universidad con vista a contribuir al mejoramiento del proceso de enseñanza-aprendizaje de la asignatura Inglés II específicamente en cuanto al desarrollo de la habilidad de expresión escrita.

Le solicitamos responder a las siguientes preguntas, pues sus valoraciones permitirán obtener información valiosa sobre el tema.

Le agradecemos de antemano por su colaboración.

Facultad _____ Años de experiencia _____

1. En una escala creciente de valoración positiva, en la que 1 representa el valor mínimo y 5 el valor máximo, indique la importancia que usted le atribuye a desarrollar la habilidad de expresión escrita en idioma inglés en sus estudiantes.

1 ___ 2 ___ 3 ___ 4 ___ 5 ___

2. ¿Se propone usted en sus clases desarrollar la habilidad de expresión escrita en idioma inglés de sus estudiantes?

Siempre ___ A veces ___ Casi nunca ___ Nunca ___

3. ¿Considera que los ejercicios que brinda el Entorno Virtual de Aprendizaje satisfacen el desarrollo de la habilidad de expresión escrita en idioma inglés?

Si ___ En alguna medida ___ No ___

4. ¿Cómo valora el desarrollo de la habilidad de expresión escrita en idioma inglés de sus estudiantes?

Alto ___ Medio ___ Bajo ___ Muy bajo ___

5. En su opinión ¿dónde se centran las dificultades de los estudiantes con respecto a la habilidad de expresión escrita en idioma inglés?

___ Redacción de enunciados coherentes

___ Estructuración de los enunciados (estructura sintáctica de la oración: sujeto y predicado)

___ Uso correcto de los tiempos verbales

___ Utilización del vocabulario adecuado a la situación comunicativa

___ Identificación acertada de ideas principales y secundarias

___ Empleo de funciones comunicativas de acuerdo con la intención comunicativa que se desea expresar

___ Uso adecuado de la ortografía y los signos de puntuación

___ Resumen de la información a partir de un texto

___ Otras

6. ¿Qué tipo de actividades sugiere para desarrollar la habilidad de expresión escrita en idioma inglés?

7. ¿Considera importante que los estudiantes puedan resumir información en idioma inglés a partir de un texto dado?

Sí ___ En alguna medida ___ No ___

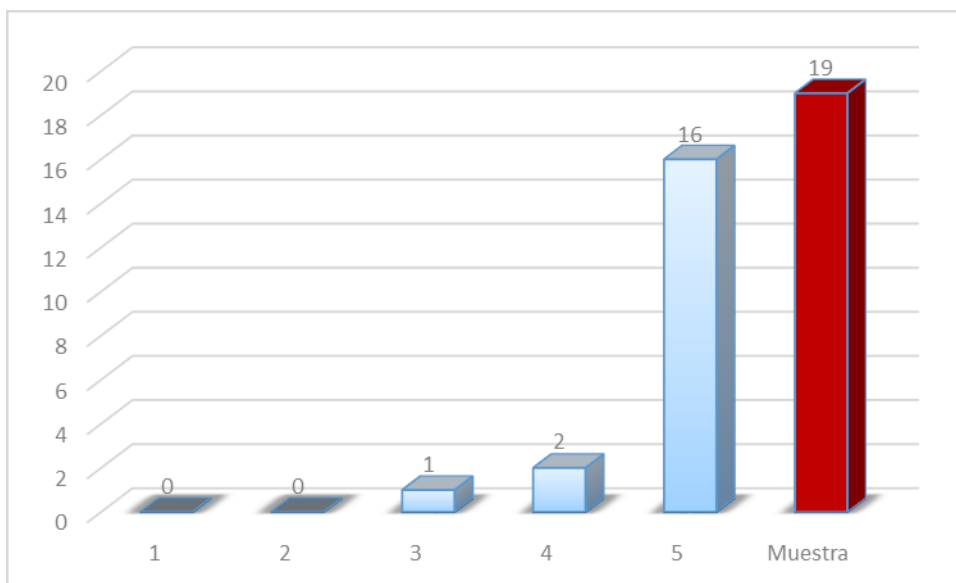
8. ¿Diseña actividades encaminadas a que los estudiantes resuman información en idioma inglés durante sus clases en el aula o en el laboratorio?

Siempre ___ A veces ___ Pocas veces ___ Nunca ___

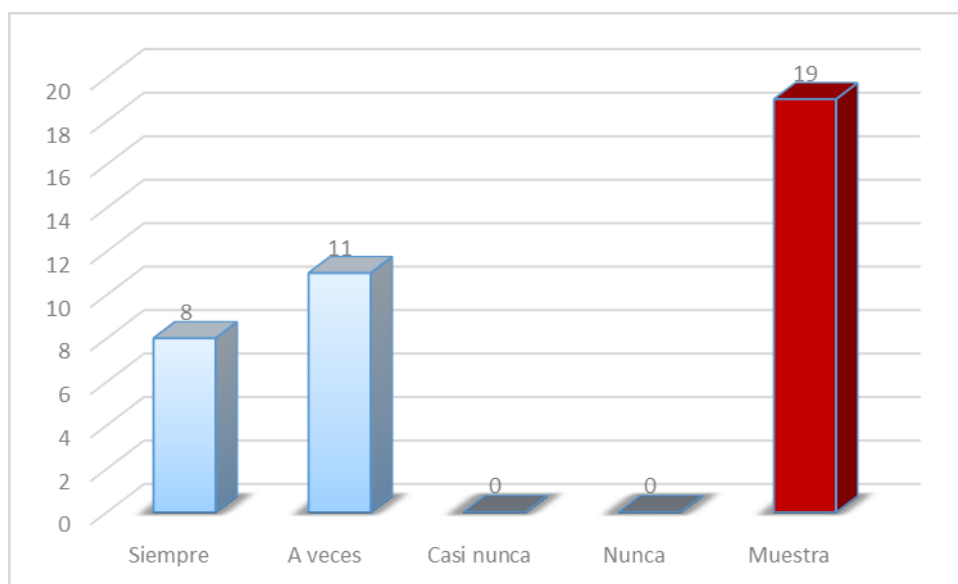
ANEXO 2

RESULTADOS DE LA ENCUESTA A PROFESORES

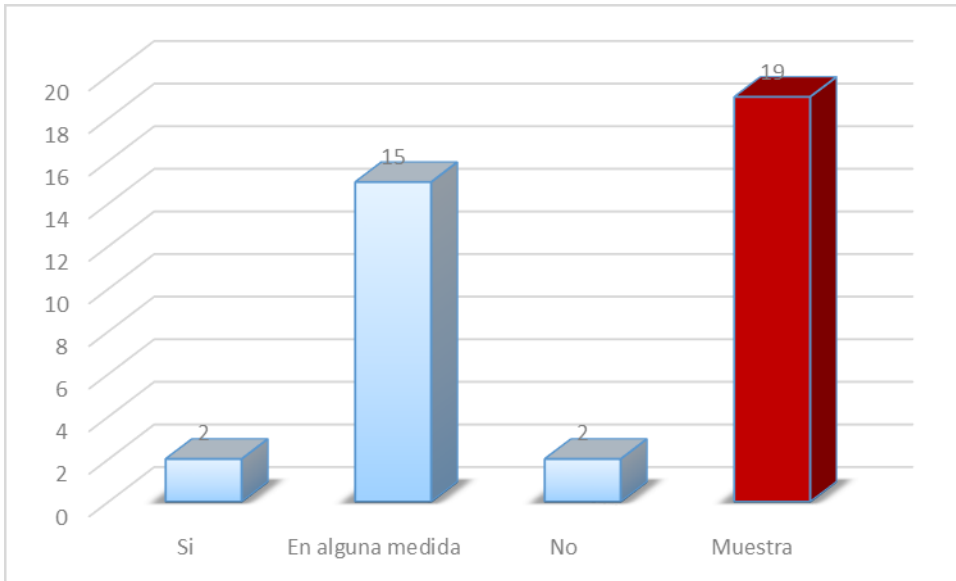
1. En una escala creciente de valoración positiva, en la que 1 representa el valor mínimo y 5 el valor máximo, indique la importancia que usted le atribuye a desarrollar la habilidad de expresión escrita en idioma inglés en sus estudiantes



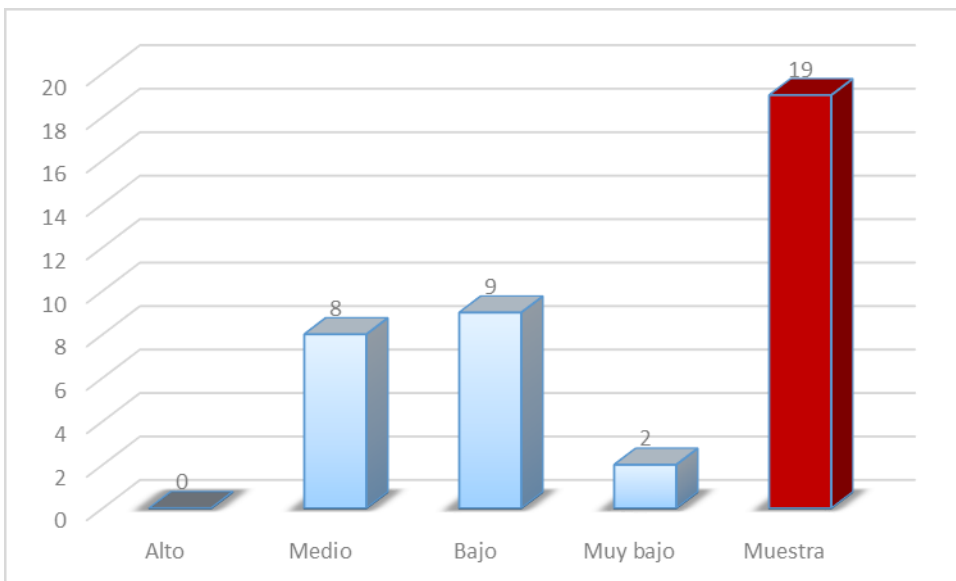
2. ¿Se propone usted en sus clases desarrollar la habilidad de expresión escrita en idioma inglés de sus estudiantes?



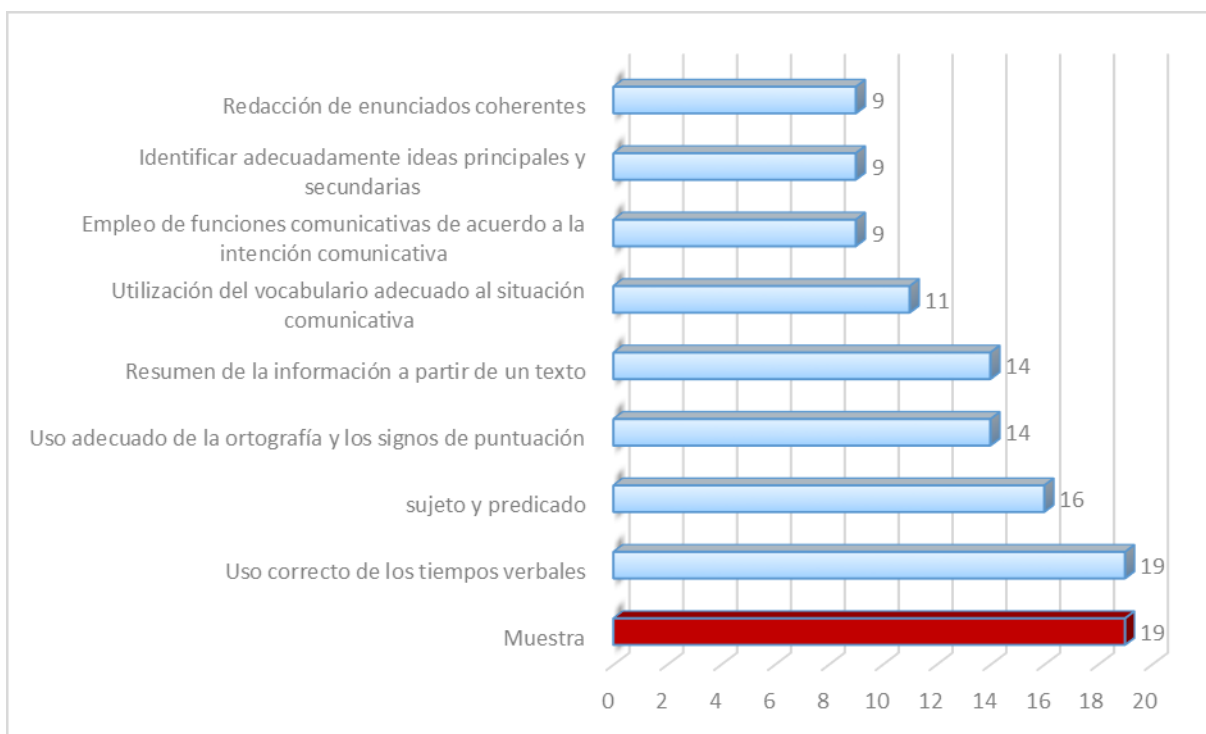
3. ¿Considera que los ejercicios que brinda el Entorno Virtual de Aprendizaje satisfacen el desarrollo de la habilidad de expresión escrita en idioma inglés?



4. ¿Cómo valora el desarrollo de la habilidad de expresión escrita en idioma inglés de sus estudiantes?



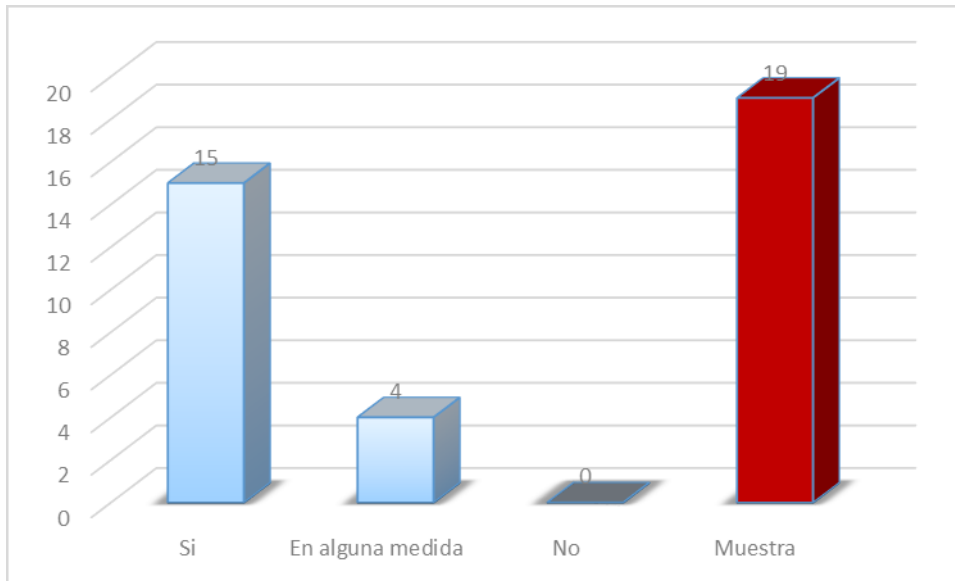
5. En su opinión ¿dónde se centran las dificultades de los estudiantes con respecto a la habilidad de expresión escrita en idioma inglés?



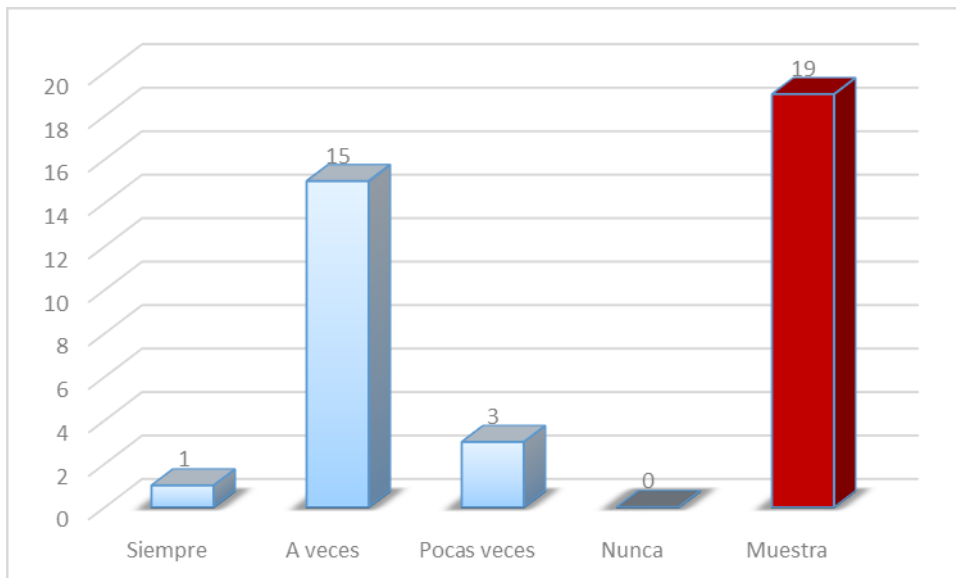
6. ¿Qué tipo de actividades sugiere para desarrollar la habilidad de expresión escrita en idioma inglés?

- ✓ Completamiento de ideas
- ✓ Dictado
- ✓ Redacción a partir de un tema (ensayos, resúmenes)
- ✓ Análisis sintáctico de oraciones
- ✓ Identificación de ideas principales
- ✓ Unir oraciones empelando oraciones relacionantes
- ✓ Ordenar palabras para formar oraciones
- ✓ Confeccionar un plan o esquema

7. ¿Considera importante que los estudiantes puedan resumir información en idioma inglés a partir de un texto dado?



8. ¿Diseña actividades encaminadas a que los estudiantes resuman información en idioma inglés durante sus clases en el aula o en el laboratorio?



ANEXO 3
ENCUESTA A ESTUDIANTES

Estimado estudiante:

La encuesta que te pedimos responder, forma parte de una investigación que se está llevando a cabo en la universidad con el fin de contribuir a mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje del idioma inglés.

Te pedimos respondas la misma con la mayor sinceridad porque tus opiniones serán de mucha ayuda. Te agradecemos de antemano por tu colaboración.

Año: _____ Semestre que cursa: _____ Grupo _____

1. ¿Qué importancia le concedes a expresarte por escrito en idioma inglés?

Mucha ___ Bastante _____ Poca _____ Ninguna _____

2. ¿Te motivan a expresarte por escrito en idioma inglés, las actividades que realizas en las clases presenciales o en las clases de laboratorio?

Mucho ___ Bastante _____ Poco _____ Ninguno _____

3. ¿Consideras que las actividades que realizas las clases presenciales o en las clases de laboratorio son suficientes para desarrollar tu expresión escrita en idioma inglés?

Sí ___ En alguna medida _____ No _____

4. ¿Consideras que los ejercicios que brinda el Entorno Virtual de Aprendizaje contribuyen al desarrollo de tu expresión escrita en idioma inglés?

Si _____ En alguna medida _____ No _____

5. ¿Cómo valoras tu desarrollo en cuanto a la habilidad de expresión escrita en idioma inglés?

Excelente ___ Muy bueno ___ Bueno ___ Regular ___ Malo _____

6. ¿Qué ejercicios te gustaría realizar para desarrollar tu expresión escrita en

idioma inglés?

7. ¿Sobre qué temas de la vida diaria te gustaría escribir?

8. ¿Consideras importante resumir información en idioma inglés?

Sí ___ En alguna medida ___ No ___

9. ¿Realizas actividades para desarrollar la habilidad de resumir, en las clases presenciales?

Siempre ___ A veces ___ Pocas veces ___ Casi nunca ___ Nunca ___

10. ¿Realizas actividades para desarrollar la habilidad de resumir, en las clases de laboratorio?

Siempre ___ A veces ___ Pocas veces ___ Casi nunca ___ Nunca ___

11. ¿En cuál(es) de los siguientes aspectos presentas dificultad al expresarte por escrito en idioma inglés?

___ Redacción de ideas de manera coherente, lógica y con claridad

___ Estructuración de las oraciones (sujeto y predicado)

___ Uso correcto de los tiempos verbales (presente, pasado, futuro, etc)

___ Utilización del vocabulario

___ Identificación de ideas principales y secundarias

___ Empleo de funciones comunicativas (saludos, descripciones, etc.)

___ Uso adecuado de la ortografía y los signos de puntuación

___ Resumen de la información a partir de un texto

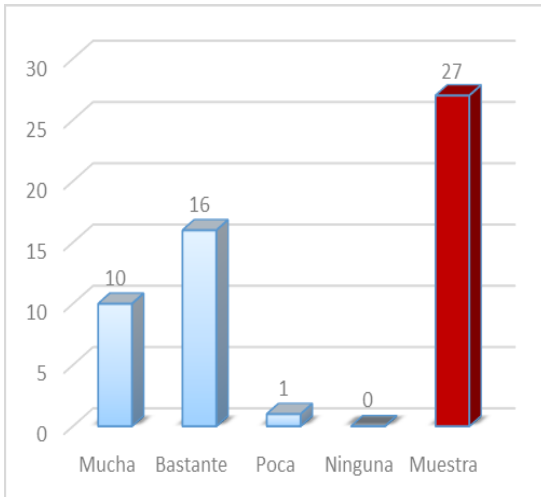
___ Otras

ANEXO 4

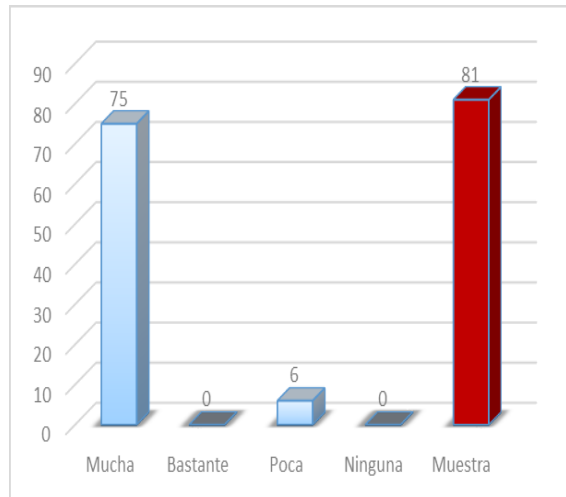
RESULTADOS DE LA ENCUESTA A ESTUDIANTES

1. ¿Qué importancia le concedes a expresarte por escrito en idioma inglés?

Segundo Año

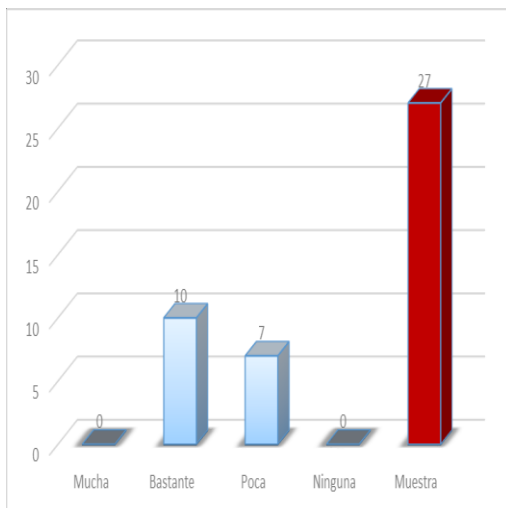


Tercer Año

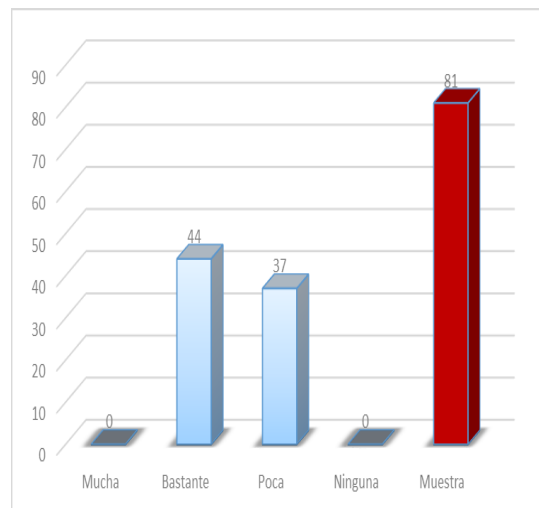


2. ¿Te motivan a expresarte por escrito en idioma inglés, las actividades que realizas en las clases presenciales o en las clases de laboratorio?

Segundo Año

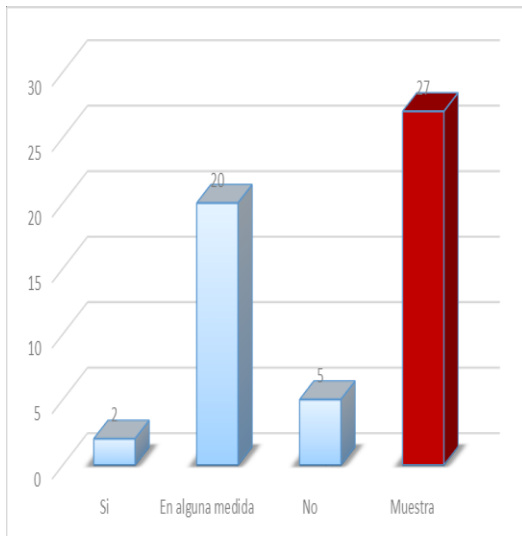


Tercer Año

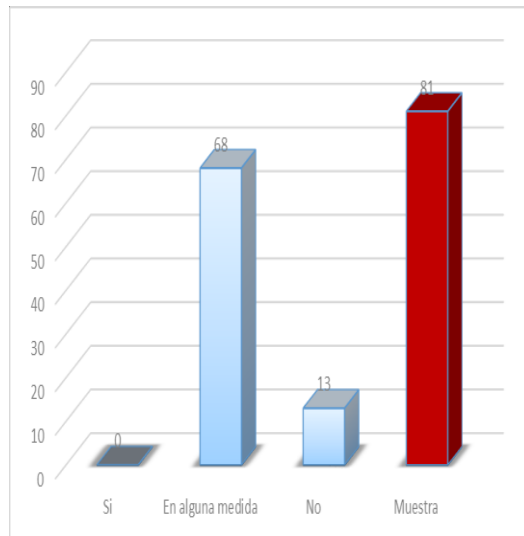


3. ¿Consideras que las actividades que realizas las clases presenciales o en las clases de laboratorio son suficientes para desarrollar tu expresión escrita en idioma inglés?

Segundo Año

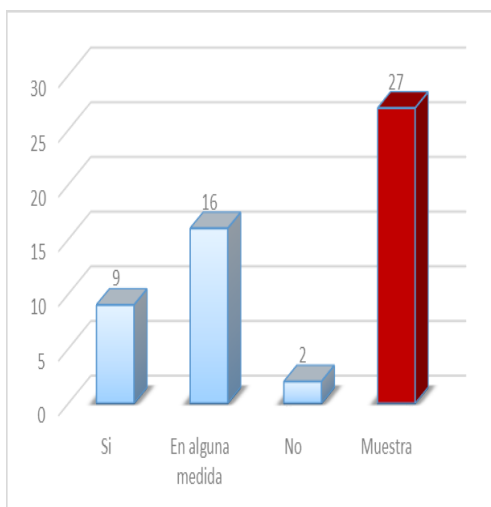


Tercer Año

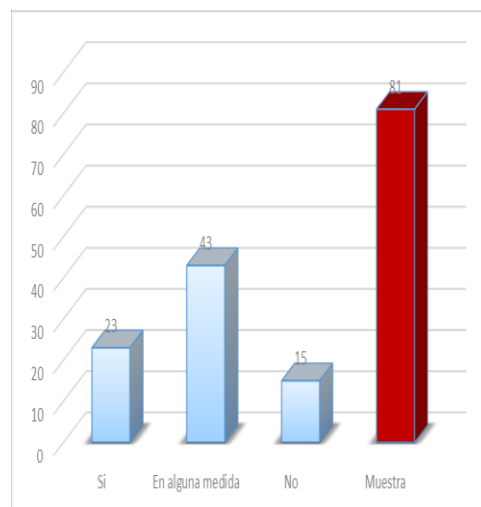


4. ¿Consideras que los ejercicios que brinda el Entorno Virtual de Aprendizaje contribuyen al desarrollo de tu expresión escrita en idioma inglés?

Segundo Año

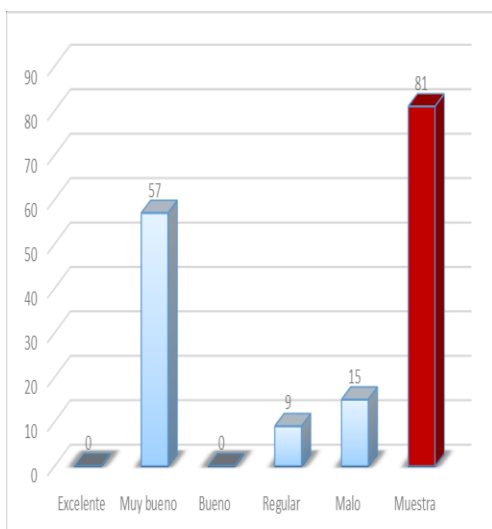


Tercer Año

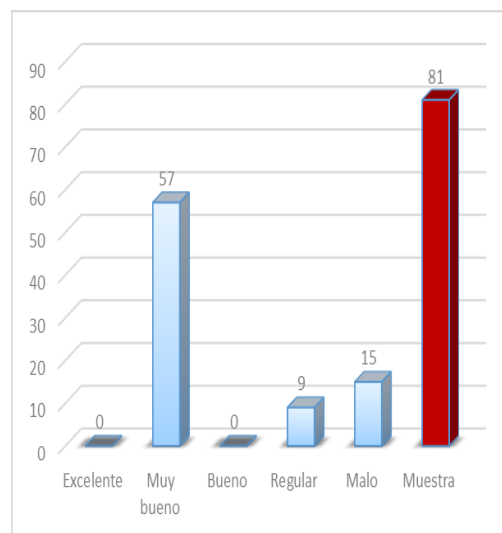


5. ¿Cómo valoras tu desarrollo en cuanto a la habilidad de expresión escrita en idioma inglés?

Segundo Año



Tercer Año



6. ¿Qué ejercicios te gustaría realizar para desarrollar tu expresión escrita en idioma inglés?

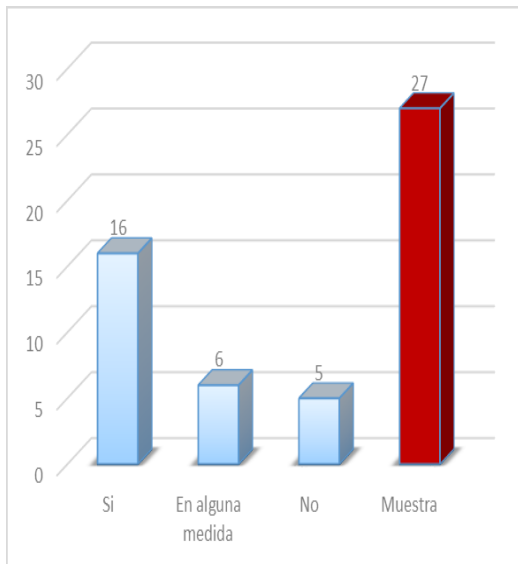
- ✓ Ejercicios en el Entorno Virtual de Aprendizaje apoyados en el uso de foros
- ✓ Escribir sobre temas de canciones
- ✓ Preguntas y respuestas
- ✓ Redactar composiciones
- ✓ Sopas de letras
- ✓ Juego del ahorcado
- ✓ Organizar oraciones
- ✓ Entrevistas

7. ¿Sobre qué temas de la vida diaria te gustaría escribir?

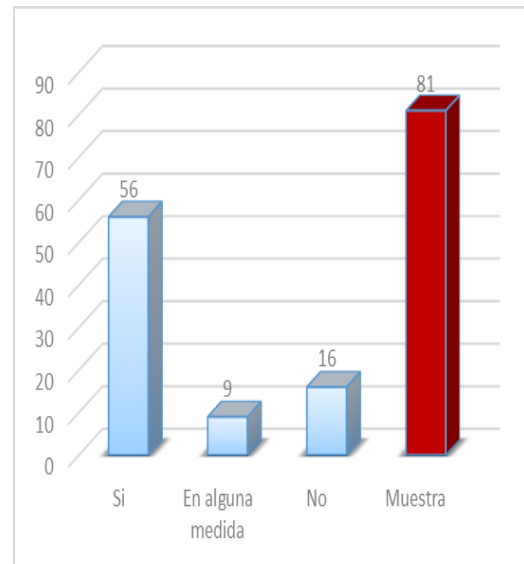
Deportes	Amor	la sociedad
Gustos	Amigos	La carrera
Música	Sentimientos	La familia
Artistas	La universidad	
Salud	Papel de la mujer en	

8. ¿Consideras importante resumir información en idioma inglés?

Segundo Año

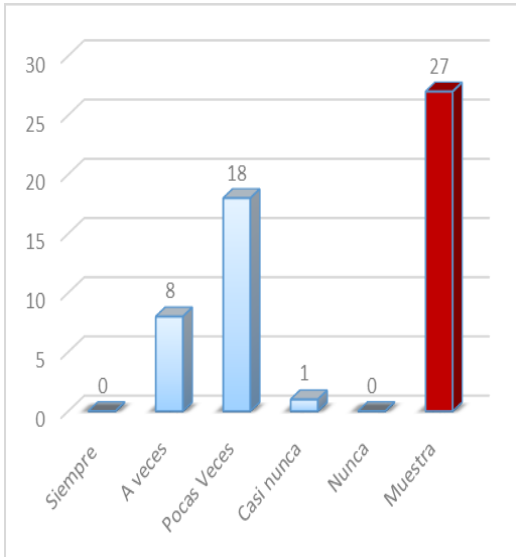


Tercer Año

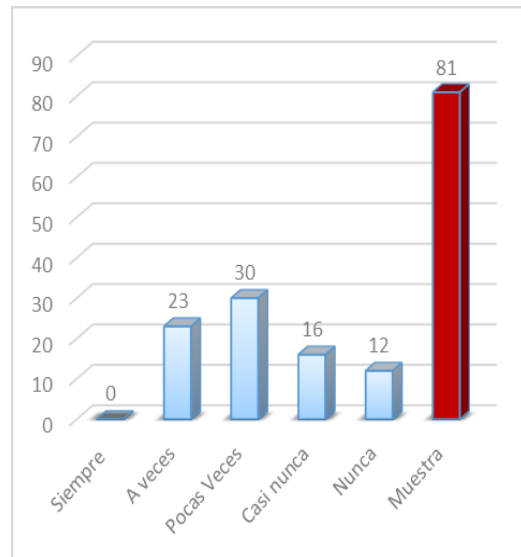


9. ¿Realizas actividades para desarrollar la habilidad de resumir, en las clases presenciales?

Segundo Año

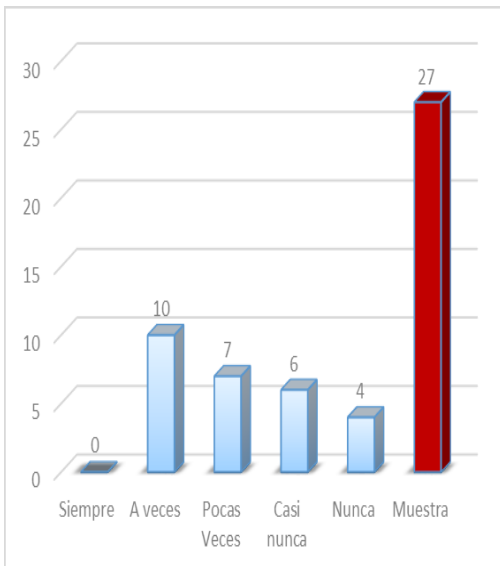


Tercer Año

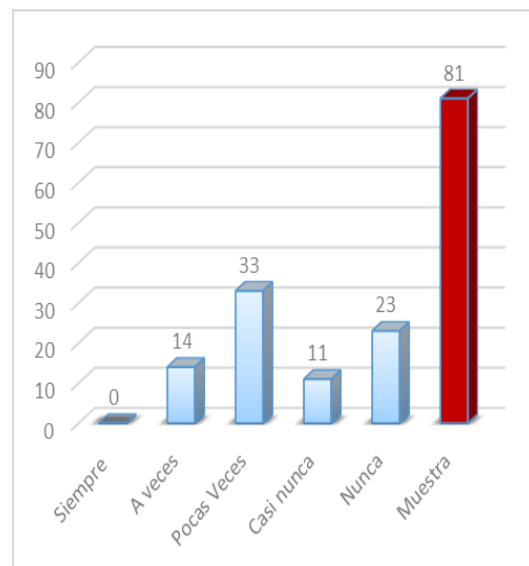


10. ¿Realizas actividades para desarrollar la habilidad de resumir, en las clases de laboratorio?

Segundo Año

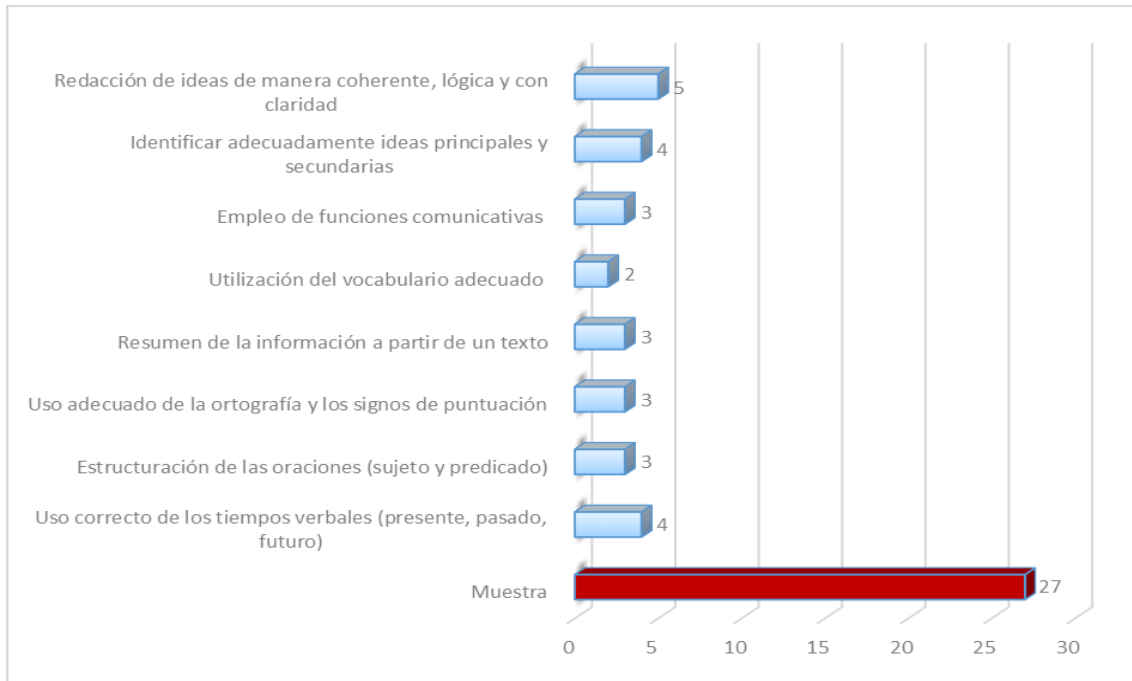


Tercer Año

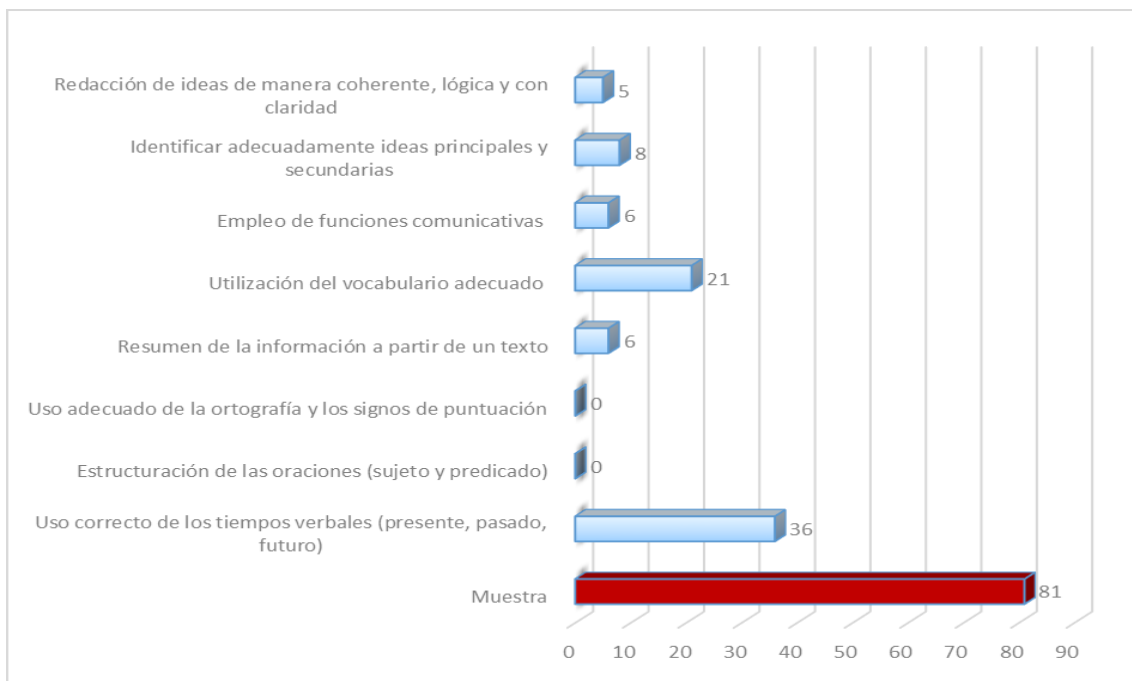


¿En cuál(es) de los siguientes aspectos presentas dificultad al expresarte por escrito en idioma inglés?

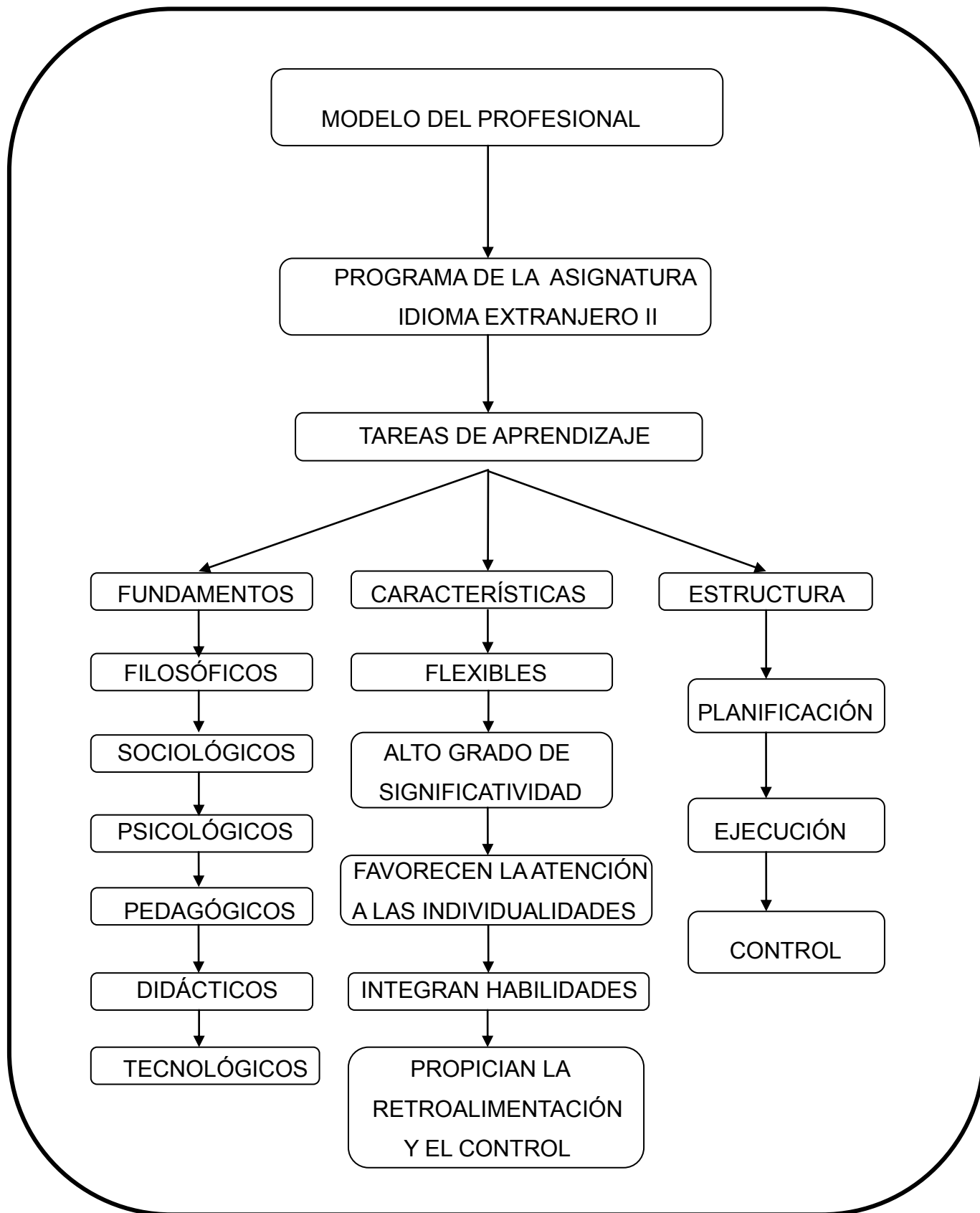
Segundo Año



Tercer Año



ANEXO 5
ESTRUCTURA DE LAS TAREAS



ANEXO 6

EJEMPLO DE TAREAS GUIADAS

Task 1. Brainstorming. What words or ideas come to your mind related to the topic phrase "Women's right".

Task 2. Organize the following words to form sentences. **Consult Cards 1 and 2.**

- a) have – in our country. – Women and men – the same opportunities
- b) cuban women – Since 1970, – in administrative position. – have increased – their numbers
- c) for women's rights. – The triumph of the revolution – an important victory – has represented
- d) has defended - since its creation. - the women's rights - Cuban Women Federation (FMC)

Task 3. Organize the sentences in the last exercise in a logical way. **Consult Card 2**

- a) The triumph of the revolution has represented an important victory for women's rights.
- b) Cuban Women Federation (FMC) has defended the women's rights since its creation.
- c) Since 1970, Cuban women have increased their numbers in administrative position.

Task 4. Join the sentences of the previous exercise using connectors to form a paragraph. **Consult Card 4**

Task 5. Story telling. You participated in the 8th Congress of the University Students Federation (FEU) where one of the topics discussed was the role of women in society.

- a) Based on the information provided in the previous exercise, write a paragraph (80-100 words) about the role of women in Cuba at present. (First draft) **Consult Card 1**

b) Be ready to discuss it in a forum.

Task 6. Taking into consideration the suggestions given by the rest of the students in the forum, rewrite a paragraph. (Second draft) **Consult Card 1**

Task 7. After you finish the second draft, revise the ideas, the vocabulary, grammar, spelling and punctuation (Editing)

Task 8 Write the final version of the paragraph.

Task 9. Compare your version with the model provided by the teacher.

EJEMPLO DE TAREAS SEMI GUIADAS

Task 1. Brainstorming (dirigido, sobre un tema dado)

Task 2. Cross out the words or phrases that do not belong to the category given on the left. **Consult Card 6**

- a) Player uniform: **billiard balls**, T-shirt, tennis shoes, short
- b) Team sports: basketball, **boxing**, volleyball, baseball
- c) Stadium: field, fans, score board, **side-walk**
- d) Baseball equipment: catcher`s mask, bat, **skates**, batting helmet
- e) Gymnastics: parallel bars, **gloves**, trampoline, horse
- f) Football players: Messi, **Michael Jordan**, Ronaldo, David Luiz

Task 3. Interview, through the chat, one of your classmates about a famous sport man. The following hints can help you:

- ✓ Full name
- ✓ Nick name
- ✓ Nationality
- ✓ Age
- ✓ Team sport (baseball, basketball, football, volleyball, etc)
- ✓ Name of the team where he plays now
- ✓ Name of the team where he had played before (use past perfect tense)
- ✓ Position
- ✓ Record
- ✓ Awards or Titles (Use the present perfect tense)

Consult Card 7

Task 4. Story telling. Write a paragraph (100-110 words) using the information provided by your classmate. (First draft) **Consult Card 1**

Task 5. Interactive mailing

Send the paragraph you wrote to the classmate you interviewed and ask him/her for suggestions, opinions, comments.

Task 6. Taking into consideration the suggestions given by your classmate, rewrite the paragraph. (Second draft) **Consult Card 1**

Task 7. After you finish the second draft, revise the ideas, the vocabulary, grammar, spelling and punctuation (Editing) **Consult Card 1**

Task 8. Share the paragraph with the rest of the class by using the forum.

Task 9. Based on the feedback given, rewrite the paragraph (final draft)

Task 10. Send the paragraph to your teacher.

EJEMPLO DE TAREAS DE PRODUCCIÓN

Task 1. Brainstorming.

William Faulkner expressed: *"Life without music would be a mistake."*

- a) What do you think about this phrase? You could express it in your diary or in your blog. These hints may help you:
- ✓ Agree or disagree
 - ✓ Effect of music on people
 - ✓ Favorite band, singer, genre

Task 2. Read the text carefully to answer the following questions in a paragraph form using the connectives given in parenthesis.

Adele Laurie Blue Adkins was born on 5 May 1988. She is better known as Adele and is an English singer, songwriter, musician, and multi-instrumentalist. With her two albums and the first two singles, "Rolling in the Deep" and "Someone like You", she has become the first living artist to have two top-five hits simultaneously after The Beatles had won it in 1964. Adele is the first female in the history of the *Billboard* to have three singles in the top 10 at the same time as a lead artist, two albums in the top five and two singles in the top five simultaneously. In 2011 and 2012, Adele was named Artist of the Year. In 2012, she was listed at number five on VH1's 100 Greatest Women in Music. In 2013, she received an Academy Award as well as the Golden Globe Award for Best Original Song. She has sold over 55 million singles World Wide.

1. What was Adele's full name? **Consult Card 4**
(...not only...but also) Does she only sing?
(because) Is she a talent artist?
2. What has she become? (and)
3. What prizes was she awarded with in 2013?

Task 3. Story telling. Some students in your classroom have been debating on who is the best singer in the music history. Based on the information given in the previous text, write a composition (110-120 words) about your favorite singer. **Consult Card 1**

Task 4. Interactive mailing. Upload your composition to a forum. Ask your classmates for suggestions, opinions, and comments.

Task 5. Taking into consideration the suggestions given by your classmates, rewrite the composition. (Second draft)

Task 6. After you finish the drafting, revise the ideas, the vocabulary, grammar, spelling and punctuation (Editing)

CARD 1

La expresión escrita se desarrolla a través de un proceso, en el que debes considerar las siguientes acciones:

- Seleccionar un tema sobre el que escribirás teniendo en cuenta para quién escribes
- Generar ideas, valorarlas y organizarlas
- Escribir el primer borrador
- Socializarlo con el resto de los compañeros
- Escribir un segundo borrador sobre la base de las sugerencias y comentarios que recibas
- Editarlo (revisión del vocabulario, la gramática, la ortografía y los signos de puntuación) y una vez concluida la edición
- Redactar el borrador final

CARD 2

Recuerda que una oración es la unidad del lenguaje que se compone de sujeto y predicado. El núcleo del predicado es el verbo.

Generalmente su estructura es:

Sujeto + Verbo + Complemento + Expresión de tiempo

Ejemplo: **W**omen play an important role in society nowadays.

Las oraciones comienzan con letra mayúscula y terminan con un punto final, un signo de interrogación o de exclamación.

CARD 3

La coherencia en un texto está dada entre otras razones por la secuencia lógica de las oraciones que lo integran (cronología), por la continuidad de sentido que lo caracteriza.

CARD 4

La cohesión de un texto está dada por el modo en que las ideas que lo componen están relacionadas entre sí, es decir, por la coordinación entre ellas.

Para lograr la cohesión deben utilizarse conectores o palabras relacionantes.

Los conectores son aquellas palabras que relacionan los elementos o ideas de un texto. Puedes consultar el Anexo 14 de la página 87 del Cuaderno de Trabajo At Your Pace 1.

CARD 5

Recuerda que el **presente simple** en inglés (simple present or present simple) es utilizado para expresar acciones rutinarias o permanentes así como leyes naturales. Recuerda que en las oraciones afirmativas en presente simple, si el sujeto es un sustantivo o un pronombre personal en tercera persona del singular se le agrega –s al verbo.

En las oraciones interrogativas, se agrega el auxiliar **do** or **does** delante del sujeto. Ejemplo:

Do women have the same rights as men in Cuba?

Does the revolution recognize the role of women in society?

En las oraciones negativas se agrega don't or does n't detrás del sujeto.

Ejemplo:

Women don't have the same rights as men in Asia.

A woman doesn't deserve to be treated as a sexual object.

Recuerda que para escribir un párrafo se deben organizar las ideas de manera lógica y con una adecuada coherencia, a partir de la idea central o tema que te propones desarrollar.

CARD 6

Cuando escribimos en inglés sobre un tema determinado el uso de sinónimos y antónimos contribuye a enriquecer la composición. Los sinónimos son aquellas palabras cuyo significado guarda relación con otra palabra que se desea utilizar. Los antónimos, por el contrario, son palabras que representan lo opuesto, es decir, tienen un significado contrapuesto a la palabra que se desea utilizar.

CARD 7

Recuerda que el **presente perfecto**, por su parte, expresa acciones recientemente finalizadas en pasado que tienen evidencia en el presente; se forma con el auxiliar have / has y el verbo de acción en pasado participio.

El pasado participio de los verbos regulares se forma agregándole la terminación –ed al verbo, mientras que, los verbos irregulares tienen diferentes formas. Puedes consultar los Anexos 6 y 7 en las páginas 64 y 65 del Cuaderno de Trabajo, At Your Pace 1.

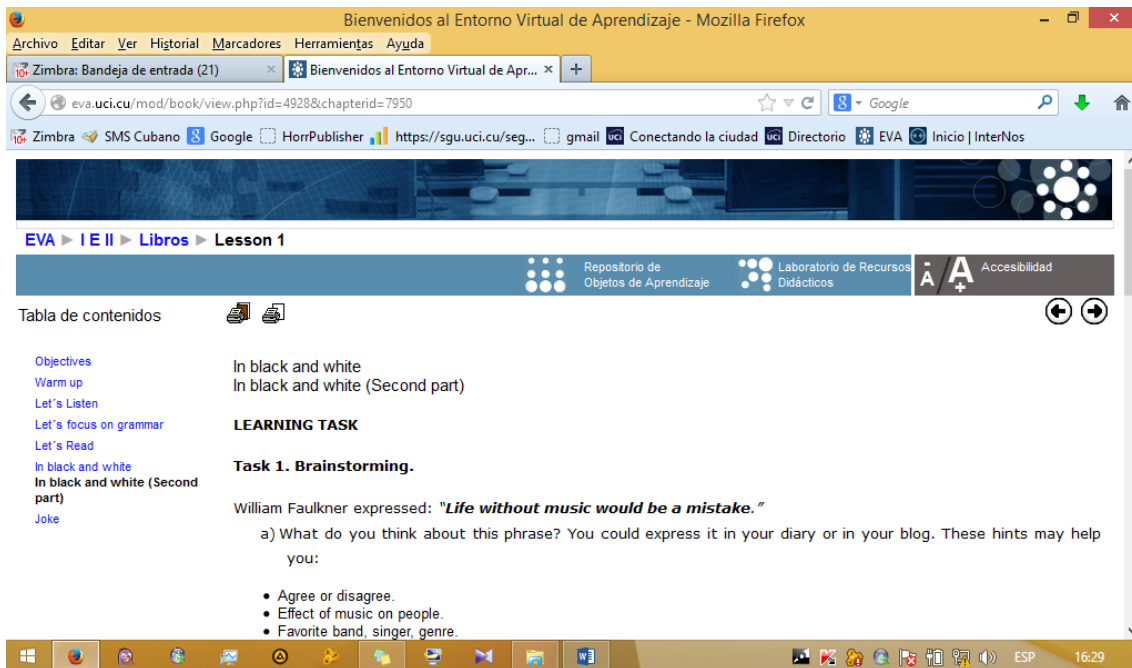


Figura 1. Ubicación del ejemplo de tarea de aprendizaje de producción en la plataforma MOODLE

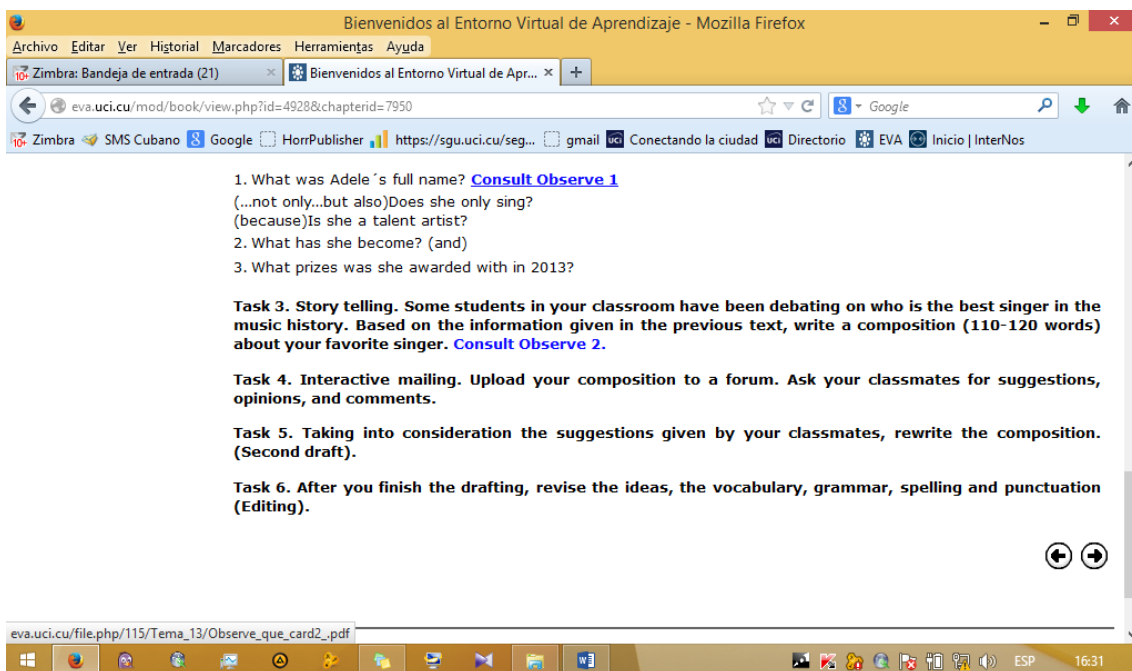


Figura 2. Ubicación del sistema de ayuda del ejemplo de tarea de aprendizaje de producción en la plataforma MOODLE

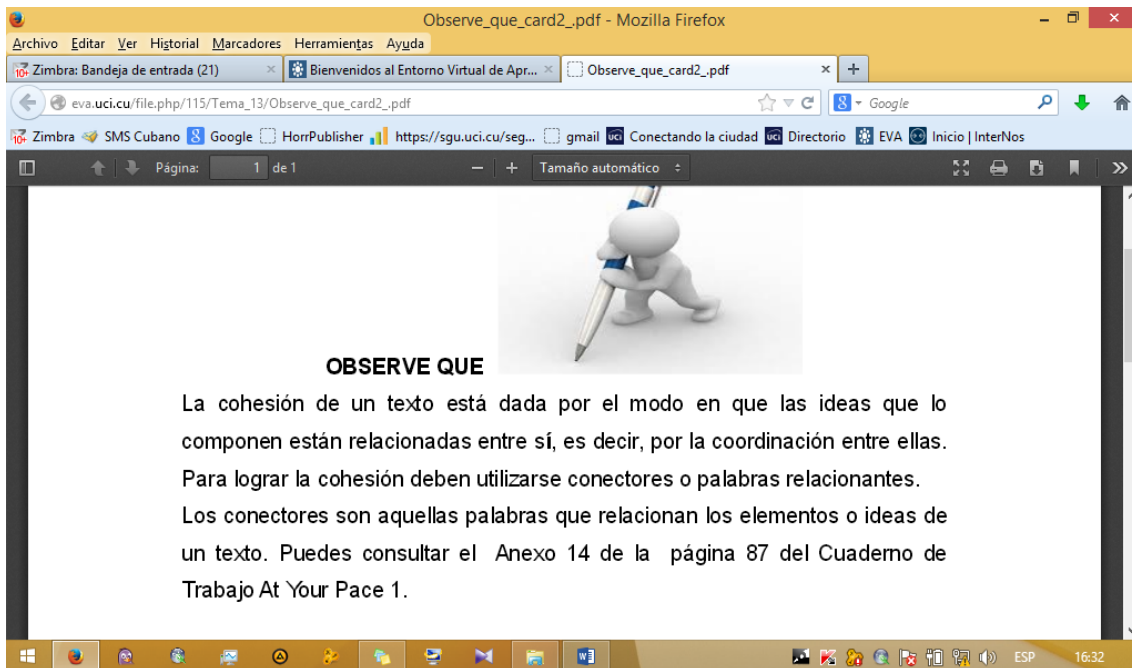


Figura 3. Ayuda del ejercicio 2 del ejemplo de tarea de aprendizaje de producción en la plataforma MOODLE

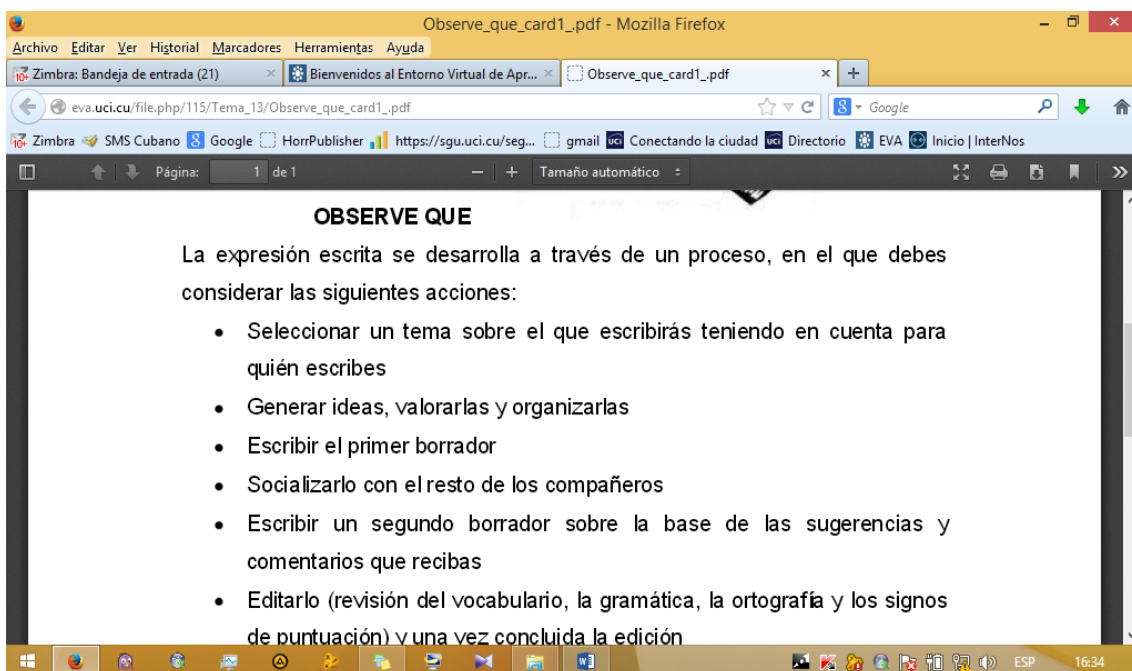


Figura 4. Ayuda del ejercicio 3 del ejemplo de tarea de aprendizaje de producción en la plataforma MOODLE

ANEXO 7
ENCUESTA A ESPECIALISTAS

Estimado colega:

La presente encuesta tiene como objetivo conocer su valoración acerca de las tareas de aprendizaje elaboradas para desarrollar la habilidad de expresión escrita en Idioma Extranjero II de los estudiantes de segundo año de la UCI. Sus criterios como especialista, resultan de gran significación, por lo que agradecemos de antemano su colaboración.

1. Marque con una cruz según considere:

Las tareas de aprendizaje elaboradas con vista a desarrollar la habilidad de expresión escrita favorecen la implicación activa de los estudiantes, su interacción e intercambio, durante el proceso de comunicación.

Mucho _____ Bastante _____ Poco _____ Nada _____

2. Las tareas de aprendizaje motivan a los estudiantes a expresarse por escrito en idioma inglés.

Mucho _____ Bastante _____ Poco _____ Nada _____

3. Los indicadores propuestos para evaluar el desarrollo de la expresión escrita son:

Muy adecuados ___ Adecuados ___ Poco adecuados ___ No adecuados ___

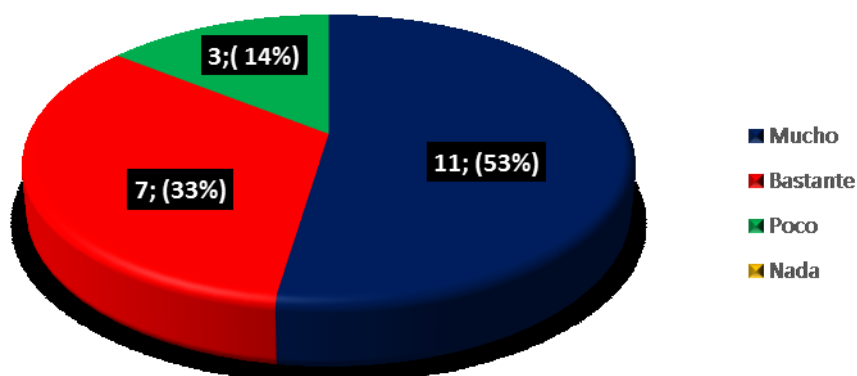
4. Las tareas de aprendizaje contribuyen a desarrollar la habilidad de expresión escrita en Idioma Extranjero II de los estudiantes de segundo año de la UCI.

Mucho _____ Bastante _____ Poco _____ Nada _____

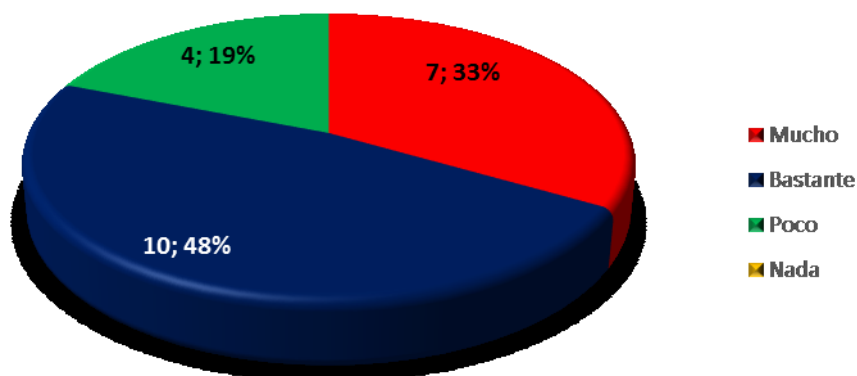
ANEXO 8

RESULTADOS DE LA ENCUESTA A ESPECIALISTAS

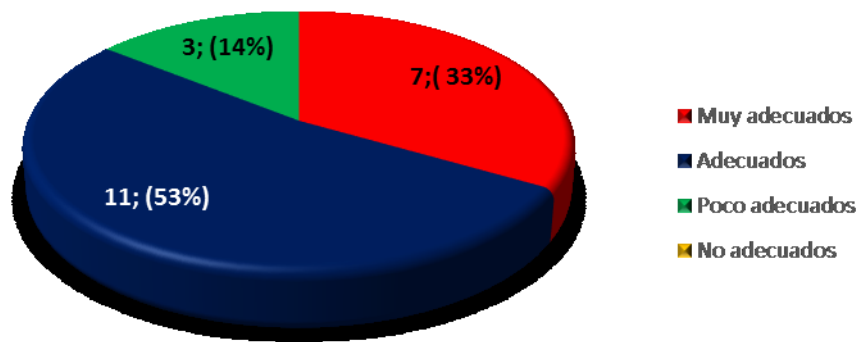
1. ¿Cómo favorecen las tareas de aprendizaje elaboradas la implicación activa de los estudiantes, su interacción e intercambio durante el proceso de comunicación?



2. ¿Motivan las tareas de aprendizaje a los estudiantes a expresarse por escrito en idioma inglés?



3) Nivel de satisfacción de los indicadores propuestos



4) Contribución de las tareas de aprendizaje al desarrollo de la habilidad de expresión escrita en Idioma Extranjero II de los estudiantes de segundo año de la UCI

