

CONSIDERACIONES ACERCA DEL DESARROLLO DE LAS HABILIDADES DE PRESENTACIÓN ORAL EN INGLÉS DE LOS ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS

LAS HABILIDADES DE PRESENTACIÓN ORAL EN INGLÉS DE LOS ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS

AUTORA: Yamisleydis Pérez Peña¹

DIRECCIÓN PARA CORRESPONDENCIA: E-mail: yamisleydisp@ult.edu.cu

Fecha de recepción: 06 - 02 - 2015

Fecha de aceptación: 20 - 04 - 2015

RESUMEN

La asignatura Inglés con Fines Específicos, que se imparte a estudiantes universitarios segundo año, tiene entre sus objetivos el desarrollo de habilidades de presentación oral en los estudiantes. A través de diversos instrumentos aplicados en el segundo año de la carrera de informática se ha identificado que al desarrollar sus presentaciones los estudiantes poseen insuficiencias en cuanto a: mantener el contacto visual con la audiencia, emplear los medios correctamente, expresarse con naturalidad e independencia. En los estudios consultados se enfatiza en el desarrollo de las habilidades de presentación desde la perspectiva del texto. El propósito de este trabajo es ofrecer algunas consideraciones acerca del enfoque adoptado y proponer un acercamiento multidimensional al mismo, donde el individuo como orador desempeña un papel determinante, además se le concede un lugar importante al empleo de las Tecnologías de la Información y la Comunicación dentro del contexto analizado.

PALABRAS CLAVE: Habilidades; presentación oral; Idioma Inglés.

CONSIDERATIONS ON THE DEVELOPMENT OF THE UNIVERSITY STUDENTS ORAL PRESENTATION SKILLS IN ENGLISH

ABSTRACT

The subject English for academic purposes, with second year university students, has as one of its central objectives the development of the oral presentation skills of the students. By means of some diagnostic instruments, it has been identified that, when delivering oral presentations, Computer Science students have some difficulties related to: keeping visual contact with the audience, using the aids correctly, expressing their ideas in a natural and independent manner. In the different studies consulted it was revealed that the

¹ Licenciada en Educación, especialidad Lengua Inglesa. Profesora Asistente del Departamento de Idiomas de la Universidad de Las Tunas, Cuba. Máster en Nuevas Tecnologías para la Educación. Jefa de proyecto de Investigación. Ha publicado sus artículos en revistas de prestigio internacional. Es autora de dos libros. Sus principales líneas de investigación son el desarrollo de habilidades y el empleo de las TIC en el proceso de enseñanza aprendizaje.

methodology used to develop presentation skills is focused on the study of the text as a model. The purpose of this work is to analyze the approach widely adopted and propose a multidimensional perspective, where the individual as speaker performs a crucial role. In addition, Information and Communication Technologies are considered in the proposal.

KEYWORDS: Skills; oral presentation; English Language.

INTRODUCCIÓN

Expresar su individualidad al interactuar oralmente con otros, es una necesidad vital que el hombre precisa satisfacer para el logro de su desarrollo pleno como ser social. El reconocimiento de esta necesidad ha traído consigo que en los momentos actuales se le preste mayor atención al desarrollo de la expresión oral en los currículos.

Aprender a expresarse oralmente en idioma Inglés, segunda lengua más hablada en el planeta, según McArthur, (2005, citado por Martínez, 2006, p. 30), aumenta las posibilidades de interacción social, desde una posición protagonista no solo en la búsqueda de información y conocimiento, sino en la transmisión de ideas, sentimientos, valores y experiencia histórico cultural en eventos, proyectos y cursos en tiempo real o virtual, con otros profesionales de diversas latitudes. Estas y otras razones hacen que Aziz, (1998); Whetten & Cameron, (1995, citados por Abidi, 2012), la consideren “la más importante para afrontar con éxito los nuevos retos en el mundo laboral” (p. 1). Sin embargo, para Bailey y Savage, (1994, citado por Lazaraton, 2001), “Hablar en una lengua extranjera es la más exigente de las cuatro habilidades” (p.103).

Uno de los objetivos de la Disciplina de Inglés en la Educación Superior cubana, es lograr en los estudiantes un nivel de comunicación oral en la lengua inglesa, que les permita interactuar con cierta independencia en dicha lengua, en su campo de actuación. Las presentaciones orales es una de las maneras que ellos deben emplear para demostrar esa habilidad en el Inglés con Fines Académicos, la cual en la actualidad, es la tercera asignatura que se imparte dentro de la disciplina.

Las habilidades de presentaciones orales son útiles para la vida, no solo en el momento actual en que el estudiante necesita desarrollar un seminario en cualquier asignatura o presentar una tesis de diploma, sino también para su futuro desempeño profesional en un evento nacional o internacional, o como parte de su trabajo cotidiano en otras latitudes. Según King, (1998,p.4) a través de las presentaciones orales, los estudiantes pueden establecer un vínculo entre el estudio de la lengua y su uso; poner en práctica las cuatro habilidades de la lengua de manera natural e integrada; también recoger, indagar, organizar y construir información; desarrollar el trabajo en equipo; y convertirse en aprendices activos y autónomos.

Además, ofrecen una excelente oportunidad para establecer la relación interdisciplinaria con el resto de las asignaturas del año, lo que constituye la razón fundamental por la que se enseña el Inglés en este nivel.

De forma particular el Modelo del profesional del Ingeniero Informático (MES, 2007) plantea que este profesional debe ser "...capaz de adquirir información y conocimiento y expresarse en inglés en situaciones académicas y profesionales acerca de contenidos propios de su perfil..." a través de "...diferentes estrategias de comunicación..." y "...el uso eficiente de computadoras y otros medios..." (p.5) que le permitan el desempeño de sus actividades académicas, laborales e investigativas.

Para estos estudiantes el desarrollo de estas habilidades tiene la ventaja adicional de que ellos pueden vincular el uso de la computadora, los proyectores, las cámaras de video, las exposiciones en power point y páginas web en sus presentaciones, no solo como medios de enseñanza que lo auxilien, sino también como el objeto de su trabajo. Además, este tipo de estudiante por lo general posee alguna experiencia y habilidad, así como mayor motivación hacia el empleo de estas herramientas, cuestiones que deben ser tomadas en cuenta a la hora de extender esta propuesta hacia estudiantes de otras carreras.

Con el objetivo de cumplir con estas exigencias, la primera unidad del libro de texto básico *'Learning to Learn Through English'* de la asignatura Inglés con Fines Académicos, que se imparte en las universidades cubanas, está dirigida a que los estudiantes reconozcan la estructura del texto académico oral y expresen sus ideas tomando en cuenta los marcadores discursivos empleados según la estructura. Sin embargo, aunque deben haber desarrollado presentaciones orales en diversas asignaturas desde grados anteriores, se ha observado que ingresan a la Universidad con muy poca experiencia de hablar en público. En muy pocas ocasiones han realizado presentaciones en inglés. La mayoría encuentra que es una situación embarazosa y prefieren evitarla.

Según los resultados obtenidos en los controles parciales durante los últimos 5 años, en las encuestas a estudiantes, en las entrevistas a profesores, en las observaciones a clases, en el debate en reuniones metodológicas y en otros estudios del territorio realizados por Santiesteban y Santiesteban, (2012); Pavón, (2012) y MES, (2013) se ha podido constatar que los estudiantes presentan insuficiencias en las habilidades de presentaciones orales que le permitan expresarse en idioma inglés acerca de un tema de la especialidad de forma natural, independiente y espontánea de acuerdo con la situación y con el contexto en correspondencia con las exigencias del programa para la asignatura Inglés con Fines Académicos para el nivel universitario.

En los intentos para clasificar las funciones del habla, Brown y Jule, (1983) hicieron una distinción entre la función interaccional y la transaccional. Jones, (1996, p. 14) y Burns, (1998, citado por Richards, 2002, p. 2), incluyen la de

presentación. Partiendo de estos estudios, Richards, (2002, p. 2) propone tres funciones: Interaccional, transaccional y de presentación.

La función de presentación, según Richards, (2002) “Es el habla pública, es decir, el habla en la que se trasmite información delante de un público como una conferencia, un discurso...” (p. 2). Los textos que pertenecen a este tipo de habla, según Jones, (1996, p. 14), a menudo tienen estructuras genéricas identificables y el lenguaje empleado es predecible. Por poseer un menor apoyo contextual, en ellos el hablante debe incluir toda la información necesaria- la importancia del tema así como el conocimiento textual de manera que exista mayor comprensión por parte del público de lo que se habla. Se subraya que aunque el significado es también importante, habrá más énfasis en la forma y en la precisión. Tiende a tener la forma de monólogo, a menudo con un formato reconocible reflejando organización y secuencia y se encuentra más cerca del lenguaje escrito que del conversacional. Se centra tanto en el mensaje como en el público, pues se evalúa de acuerdo con su impacto en el oyente, algo que es improbable que ocurra en los otros tipos de habla. Como su nombre lo indica y por sus características y la manera en que se desarrollan, las presentaciones orales académicas se ubican dentro del habla de presentación.

Richards, (2002, p. 2) también plantea que al diseñar actividades o materiales para el desarrollo de la expresión oral en la Enseñanza de Lenguas Extranjeras es necesario tomar en cuenta las diferentes funciones del habla en la comunicación diaria y los diferentes propósitos para los cuales necesitamos esta habilidad, puesto que estas condicionan el tipo de tarea y métodos que se deben utilizar en cada caso.

Al analizar los documentos y la práctica educativa de la asignatura Inglés con Fines Académicos, se pudo constatar que no se establece una distinción entre las diferentes funciones del habla, y por consiguiente, no se tienen en cuenta el sistema de habilidades que las componen. Se trata el tema, pero solo desde la perspectiva de la forma del texto y no se considera el discurso en sí dentro de un contexto, ni las diversas situaciones en las que este pudiera manifestarse, de acuerdo con la intención del hablante: informar, persuadir, comparar...; o el campo de especialización al que pertenece este, el auditorio al cual se dirige o el canal que emplea para comunicarse. Por lo que podemos plantear que existe fragmentación y falta de sistematización del contenido con respecto a la habilidad de presentación, que no les permite a los estudiantes alcanzar un desarrollo real en este sentido. Además, se dificulta el diseño de tareas de aprendizaje, la determinación del método, de las operaciones necesarias y esenciales que deberán ejecutar los estudiantes según sus condiciones y los indicadores para evaluar el grado de desarrollo alcanzado en dicha habilidad.

El desarrollo de las habilidades de presentación en el contexto académico de la Enseñanza de Lenguas Extranjeras es un tema bastante joven y poco abordado desde la perspectiva del cómo enseñar. Los estudios se han centrado en la percepción de las necesidades de aprendizaje por parte de profesores y

estudiantes Ferris & Tagg, (1996); las diferencias entre estas percepciones o expectativas Thorp, (1991); la evaluación de presentaciones orales y el diseño de instrumentos de evaluación Conor, (2006); comparación de los instrumentos de evaluación Carlson & Smith-Howell, (1995), Edens, Rink & Smilde, (2000); estudio de la auto y coevaluación Campbell et al., (2001), Cheng & Warren, (2005), Langan et al., (2005), Magin & Helmore, (2001), Patri, (2002).

Algunos autores se centran en que debemos enseñar sobre presentaciones orales Andeweg & de Jong, (1998). Otros abordan el cómo lidiar con la ansiedad al hablar en público Behnke & Sawyer, (2000); Xian-long, (2009) propone estrategias para tratar con los problemas de autoconfianza y la falta de práctica de los estudiantes chinos. Rybold, (2006) sugiere cómo desarrollar habilidades de presentación oral a través de los debates desde la perspectiva del estudiante. Por su parte, Bourhis and Allen, (1998) estudian el papel de la retroalimentación a través del video; Jensen and Harris, (1999) exploran el uso del portafolio; Bayless, (2004) investiga el impacto del ritmo y la preparación. Calcich and Weilbaker, (1992) estudian el número óptimo de presentaciones en clase.

Sin embargo, los estudios acerca del cómo enseñar a los estudiantes a desarrollar las habilidades de presentaciones orales en Inglés son escasos: Culley, & Polyakova-Norwood, (2010) describen actividades de aprendizaje sincrónica y asincrónicas empleadas como estrategia de enseñanza para el desarrollo de presentaciones orales en línea para estudiantes de enfermería y Bankowski, (2010) se centra en el entrenamiento de habilidades de investigación y de evaluación crítica útiles para el desarrollo de presentaciones orales.

Por lo que es posible afirmar que en los estudios consultados, no se ha profundizado en la didáctica para el desarrollo de habilidades de presentaciones orales según el modelo de formación del profesional; en su mayoría se basan en el enfoque de enseñanza basada en el texto. El enfoque adoptado se centra en el producto y minimiza el proceso. Las tareas propuestas enfatizan en el estudio de la forma del texto, le brindan poca atención a las necesidades cognitivas, afectivas y metacognitivas de los estudiantes, limitan la expresión y creatividad individual y carecen de un carácter integrador.

En este trabajo se realizan algunas consideraciones para contribuir al desarrollo de las habilidades de presentación oral en Inglés de los estudiantes en las que se toma en cuenta el desarrollo integral de su personalidad, los niveles macro y microestructurales del texto dentro de un contexto y el sistema de habilidades que la componen, entre ellas el empleo de las TIC como medios de apoyo audiovisuales.

DESARROLLO

Acercamiento a las tendencias en el desarrollo de la expresión oral

Resulta un poco arriesgado realizar una delimitación exacta de las formas en las que se ha estado manifestando el desarrollo de la expresión oral en cada uno de los periodos citados, puesto que en ocasiones persisten rasgos de los paradigmas anteriores. Además, aun cuando conceptualmente se asume una teoría más revolucionaria, operacionalmente en la práctica se lleva a cabo otra, ya sea por la experiencia y el tipo de formación recibida o porque en el momento de aplicación persistan vacíos y contradicciones no resueltas entre la teoría y la práctica. Aquí se presenta un resumen aproximado de lo que conceptualmente ha estado predominando.

	Años 70-80 Plan (A-B)	Años 90 (Plan C)	Años 90 (Plan C -D)
Paradigma	Conductista/estructural	Cognitivista	Histórico - cultural
Competencia	Gramatical	Comunicativa	Comunicativa
Habilidades	Lectura	Lectura	Desarrollo integral, más atención a la oral
Métodos	Audiolingual/estructura l-situacional (PPP)	Comunicativo	Diversos
Técnicas	Precisión Ejercicios de repetición Lectura en voz alta Memorización de diálogos.	+Fluidez - - - precisión Role-plays Information gaps Task work Problem solving	Interactivas (F-P) Cocienciación Intercambio de experiencias Negociación de significados
Unidad de organización de programas	Oración	Funciones Nociones Tareas Habilidades	Textos - discurso
Papel del estudiante	Pasivo	Activo	Reflexivo-crítico

Fig. 1. Resumen de tendencias en la enseñanza de la expresión oral

Si observamos en el cuadro resumen, en los periodos anteriores se le prestaba poca atención al desarrollo de la expresión oral. Aunque en la actualidad la concepción de los currículos ha avanzado, en el caso de las presentaciones orales la enseñanza está centrada en la forma del texto y se minimiza el prestar atención al contenido y la intención del hablante; no se ha profundizado en las particularidades del discurso según los diferentes campos de estudio y se limita, en muchos casos, la expresión individual y la creatividad del estudiante.

Algunas consideraciones acerca del desarrollo de las habilidades de presentación

En la práctica educativa, por lo general, se asume que con enseñar a los estudiantes a interactuar con otros, a través de funciones comunicativas, estructuras gramaticales y vocabulario a un nivel básico desde otras funciones del habla, el estudiante estará preparado para desarrollar presentaciones acerca de un tema académico, en un nivel más avanzado. En el desarrollo de las habilidades de presentación también es común obviar poner un énfasis intencionado en diferenciar las características del lenguaje escrito con respecto al oral o enfatizar en aspectos tanto cognitivos como afectivos, y en la mayoría de los casos, obviar los metacognitivos, insuficiencia que también ha sido detectada por la autora en varios estudios consultados.

Aunque las presentaciones orales tienen un lenguaje más parecido al escrito que al oral, al expresarse el hablante mantiene muchas de las características de este último: Las frases y cláusulas son más cortas, emplea repeticiones, locuciones fijas, marcadores discursivos de duda y para ganar tiempo; también otros que tienen que ver con el inicio, la conclusión de la presentación, el cambio de tema y la ejemplificación; contienen, además, errores y equivocaciones propias del procesamiento en tiempo real y variedad en cuanto a estructura, tema, propósito del hablante y contexto. Por lo que es importante que se enfatice en la diferencia entre el lenguaje escrito y el oral.

De igual forma, no podemos pretender desarrollar una habilidad en un individuo si no tomamos en cuenta que la personalidad constituye un sistema integral y singular, que según González, F. (1989, p.12) está caracterizada por la unidad de las funciones de carácter inductor y ejecutor, de los planos interno y externo y de los niveles consciente e inconsciente, voluntario e involuntario, que surge como resultado de la interacción entre lo biológico y lo social en el individuo, mediante el reflejo de sus condiciones objetivas de existencia; y se concreta en sus estilos y modos de actuación.

Tal concepción parte del enfoque histórico - cultural del desarrollo de la psiquis del hombre creado por L. S. Vygotsky y sus seguidores, el cual se asume en el presente trabajo, debido a que precisamente para este enfoque la estructuración y el desarrollo de la personalidad no solo tienen una dimensión individual, como se asumía en paradigmas de aprendizaje, por ejemplo el Conductismo y el Cognitivismo, sino que se manifiesta en estrecha relación dialéctica con lo social.

Esta teoría resalta el papel que tiene el medio social y las interacciones con otros para la formación y desarrollo de la personalidad, así como para el aprendizaje de los estudiantes puesto, de acuerdo con L.S. Vigotsky, (1982) y sus seguidores: Leontiev, (1969); Galperin, (1979); Talízina, (1988), la personalidad no solo se origina, también se manifiesta en la actividad, en la comunicación y la interacción con los grupos humanos.

Entre la actividad y la comunicación también existe una estrecha relación dialéctica, puesto que toda actividad del hombre en su relación y conocimiento del mundo se encuentra mediada por la comunicación. Por su parte, la comunicación es una actividad compleja.

En su Teoría de la Actividad Verbal Leontiev, (1969, p. 35), plantea que al igual que toda actividad, esta se estructura sobre la base de la interrelación entre necesidades, motivos, objetivos, acciones, operaciones y condiciones. Está orientada por un motivo o una jerarquización de motivos, tiene un fin establecido con antelación, determinado en este caso por un contexto no verbal y una estructura dinámica que asegura la relación óptima.

Por su parte, Bakhtin, (1979, p. 276) considera que al hablar toma en cuenta el contexto en el cual la persona a la que se dirige percibe su discurso, la información que posee acerca de la situación, sus puntos de vista, prejuicios, simpatías o antipatías, puesto que todos esos aspectos afectarán la comprensión del mensaje. A su vez, estas cuestiones determinan la selección de los aspectos macro y microestructurales del texto.

En correspondencia con esta noción de contexto, su vinculación con el material lingüístico y la concepción de función del lenguaje, la teoría de Halliday forma parte de una teoría de interacción social, en la que la lengua es vista como un texto o discurso producto del intercambio de significados en contextos interpersonales. Halliday, (1978, citado por McCarthy y Carter, 1995, p. 21), argumenta de manera coherente, cómo aspectos situacionales particulares, se reflejan en las elecciones lingüísticas de los participantes en la situación comunicativa, lo cual refuerza con la noción de función.

Según este autor, los aspectos de la situación son “*field, tenor... y mode.*” *Field* se refiere al campo o tema al que pertenece el texto y a la función social que cumple, es decir, tiene que ver con la elección que hacen los participantes de la situación para ajustarse a una norma socialmente aceptada. *Tenor* tiene que ver con los participantes de la acción social, su función y relaciones entre ellos y conocimiento acerca del tema del texto. *Mode* se refiere a la función del texto dentro de la situación (informar, narrar) y su organización simbólica, el modo o canal a través del cual se trasmite (oral o escrito) y la forma retórica en la que se expresa (formal, casual).

Partiendo de las categorías y de la teoría de la variabilidad expresadas por Halliday, McCarthy y Carter, (1995, p. 9) dan una visión distinta de *mode*, realizan una distinción acerca del medio y establecen relaciones de variabilidad entre ellos. Para estos autores medio o *medium* tiene que ver con la manera en

que se transmiten los mensajes (fónica o gráfica). Por su parte *Mode* se refiere a la elección que hace el participante del acto comunicativo de incluir o no en su mensaje rasgos normalmente asociados a la oral o la escrita. De esta manera, una conferencia académica puede encontrarse en un medio escrito; aunque haya sido previamente planificada con la intención de transmitirse oralmente delante de un público; así mismo puede contener predominantemente rasgos del *mode* o modo escrito, por ejemplo: formas gramaticales impersonales, oraciones subordinadas, entre otros.

Más adelante, este mismo autor argumenta que más que tipos de textos, se cuenta con prototipos, y cita el ejemplo: para un texto oral o escrito, cuya función genérica es la informativa, pueden existir varias probabilidades en dependencia de la situación y el encargo social (reporte informativo, reporte de progreso, reporte del tiempo). Así mismo, tales tipos de textos contendrían variaciones genéricas, según su función (informar y predecir, informar y recomendar, informar y evaluar) o variaciones lingüísticas (tiempo pasado, tiempo futuro, modales). De manera más específica, el registro empleado, por ejemplo en el reporte del tiempo para informar y predecir dependerá del público que lo reciba o de si se transmite por la radio o por la televisión.

Los autores antes citados coinciden en que la comunicación es una actividad social que se manifiesta en la interacción con los grupos humanos, y que el contexto, la relación entre los participantes, la intención del hablante, el canal o medio y el tema determinan la elección lingüística. Los presupuestos anteriores revelan que existe variabilidad en los textos y reafirman que al desarrollar las habilidades de presentación en los estudiantes, aun cuando el texto y su forma son elementos importantes, se debe tomar en cuenta el resto de los elementos que componen la situación lingüística.

Por lo que al analizar nuevamente la definición de habla de presentación proporcionada por Richards, (2002, p.2), citada en la introducción de este trabajo, podemos plantear que esta definición resulta incompleta. Para la autora de este estudio el habla de presentación se entiende como:

“La actividad verbal de hablar en público que presupone la necesidad de expresar un mensaje con una intención definida y motiva al hablante a comunicarse con un auditorio determinado en un género (genre) preseleccionado, empleando medios comunicativos funcionales y recursos paralingüísticos intencionados, a través de un canal o medio.”

Así mismo se plantea que para cumplir con los presupuestos anteriores en la práctica educativa, se debe desarrollar un proceso de enseñanza aprendizaje de las habilidades de presentación oral de carácter multidimensional, en el que se aborden las diferentes dimensiones que lo componen y no solo las del punto de vista textual.

Por lo que se concibe el proceso de enseñanza aprendizaje del desarrollo de las habilidades de presentación oral como un proceso complejo, multidimensional y dinámico, compuesto por varias dimensiones:

- La dimensión sociolingüística textual es la cualidad que recoge la dimensión social y cultural del texto que puede estar determinada por un grupo humano, perteneciente a un campo y cultura particular, lo que le confiere una macro y micro estructura genérica al texto dentro de un contexto dado, puesto que pueden existir variaciones en cuanto a su estructura de un contexto social y cultural a otro. En ella se enfatiza la función social del texto y quiénes lo emplean, es decir está estrechamente relacionada con el *field* enunciado por Halliday, (1978). Desde esta dimensión es importante determinar los géneros orales a fines a cada profesión con sus características macro y microestructurales. En ella se expresa la relación entre sociedad-cultura/campo- discurso.
- La dimensión verbal individual es la cualidad que recoge la participación del sujeto en el proceso, con sus características únicas e irrepetibles, cultura, sexo, edad, creencias, experiencia personal, intenciones y sus relaciones con el público interlocutor, el código y conocimiento previo del tema que comparten ambas partes. Lo que determina la elección lingüística y a su vez le confiere particularidad al texto y variabilidad al contenido y a su estructura macro y microfuncional al transmitir el mensaje. Esta dimensión está relacionada con el *tenor* planteado por Halliday. Desde esta dimensión se hace necesario tener en cuenta las características particulares de los estudiantes para estimular la creatividad, el aprendizaje significativo y la expresión de sus ideas, conocimientos y experiencias de forma planificada o espontánea durante la construcción del texto en estrecha correspondencia con las funciones comunicativas, la sintaxis, el vocabulario y el registro apropiado en dependencia de su nivel de conocimientos y el contexto. Esta enuncia la relación entre individuo – discurso (lingüístico) – público.
- La dimensión paralingüística individual es la cualidad que recoge la participación del sujeto en el proceso, con sus características únicas e irrepetibles, cultura, sexo, edad, creencias, experiencia personal, intención y relación con los otros y determina su elección paralingüística. Lo que le confiere particularidad al texto y van a darle variabilidad a los gestos, postura, al tono, al volumen, al timbre, la velocidad al transmitir el mensaje, entre otros. Esta dimensión también está relacionada con el *tenor*. Se debe tener en cuenta para estimular la creatividad, la comunicación natural y espontánea durante la presentación. Esta expresa la relación entre individuo-discurso (paralingüístico) -- público.
- La dimensión técnica es la cualidad que recoge los medios o canales que se emplean al transmitir el mensaje (video, presentaciones en power point, chat). Las características simbólico – estructurales del medio, el público al cual van dirigido; la intención, experiencia, actitudes y particularidades del individuo que participa en el acto comunicativo le confieren particularidad al texto en su estructura macro y micro funcional. Esta dimensión está más relacionada con el *mode* de Halliday.

Desde esta perspectiva cobra especial atención el medio y las particularidades que, por su uso, le introducen al texto dentro del desarrollo de presentaciones orales, así como las experiencias, habilidades y actitudes que posean los estudiantes al respecto. Expresa la relación individuo-medio/canal-texto.

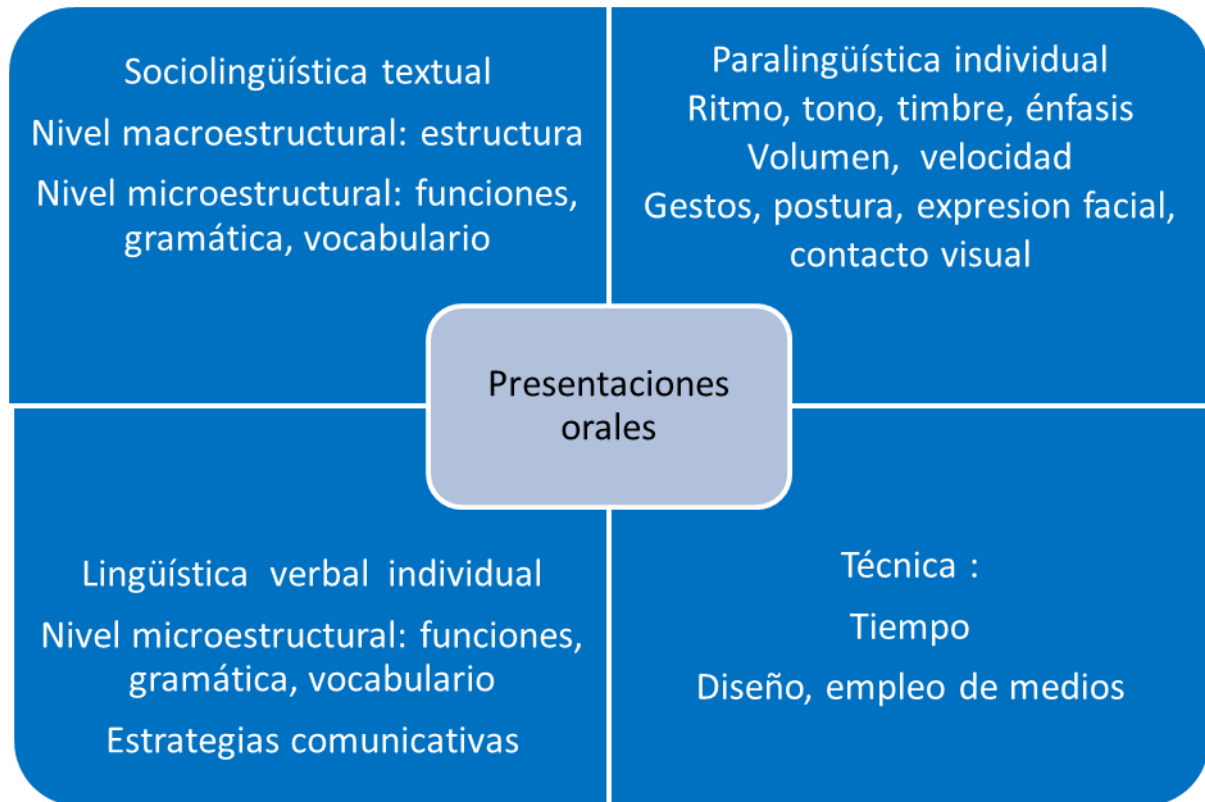


Fig. 2. Dimensiones del proceso de desarrollo de las habilidades de presentación oral

El hecho de haber descompuesto en diferentes dimensiones el proceso de desarrollo de las habilidades de presentaciones orales, no implica que en la práctica la producción oral este fragmentada, más bien se trata de darle un poco más de claridad al proceso con respecto al desarrollo de sus habilidades. El procesamiento en tiempo real que conlleva la producción oral explica el nivel de complejidad de sus procesos, e implica poseer una serie de conocimientos del sistema de la lengua y competencias (estratégica, discursiva, lingüística, sociolingüística y sociocultural). Pues primeramente el hablante necesita conceptualizar la presentación que va a hacer en cuanto a tipo de discurso, tema y propósito, de acuerdo con ello luego formular en su mente las opciones correctas de estructura de la presentación, funciones comunicativas, sintaxis y pronunciación- que incluye no solo la pronunciación de sonidos aislados, sino también el acento y entonación intencionada- junto con el vocabulario y el registro apropiado, para finalmente articular con ayuda de los órganos del habla la información.

Aunque en algún aspecto no siempre se escoja la mejor opción, el hablante tiene la posibilidad de monitorear y autorregular su producción en cada uno de los procesos, así como evaluar el impacto que va teniendo en su público a través del empleo de los elementos paralingüísticos como pueden ser los gestos y las miradas de aprobación, interés, incompreensión o aburrimiento y reparar la elección incorrecta en tiempo real.

En correspondencia con la teoría de Leontiev, (1969) la actividad de presentar un texto académico se puede descomponer en una serie de acciones y operaciones propias de esas acciones que conforman su estructura funcional.

Por tanto, teniendo en cuenta las dimensiones antes enunciadas, el desarrollar las habilidades de presentación oral no solo involucra habilidades de tipo sociolingüísticas textuales y verbales lingüísticas, sino también paralingüísticas y del empleo de los medios, en los que se apoya el hablante para realizar la presentación. Estas últimas para el estudiante de informática resultan imprescindibles, por cuanto están recogidas en su modelo de actuación.

H. Brito, (1990) define a la habilidad como: “aquella formación psicológica ejecutora particular constituida por el sistema de operaciones dominadas que garantizan la ejecución del sujeto bajo control consciente” (p.2).

Se asume esta definición, la cual implica que para garantizar el desarrollo bajo control consciente de las habilidades de presentación orales en el proceso de enseñanza aprendizaje se necesita primeramente, que tanto el profesor como los estudiantes conozcan y sistematicen el sistema de operaciones que lo componen. Por lo que se propone un sistema de habilidades en cada dimensión del proceso.

Se considera como algunas de las habilidades involucradas en el habla de presentación desde lo sociolingüístico textual y citadas por Richards, (2002, p. 5) como habilidades de este tipo de habla son:

- Emplear un formato apropiado.
- Estructurar el texto de forma adecuada.
- Organizar la información con una secuencia lógica.
- Iniciar y concluir la presentación apropiadamente.
- Seleccionar los marcadores discursivos adecuados.
- Expresar ideas relacionadas con el tema.

Algunas habilidades desde lo verbal lingüístico individual:

- Mantener el público involucrado.
- Crear un efecto en el público.
- Expresarse con precisión gramatical.
- Emplear un vocabulario apropiado.
- Emplear estrategias comunicativas para reparar y mantener la comunicación
- Comparar

- Clasificar
- Ejemplificar
- Valorar
- Argumentar
- Definir
- Describir
- Plantear hipótesis....

Algunas habilidades desde lo paralingüístico individual:

- Mantener el contacto visual.
- Mantener una postura correcta.
- Establecer correspondencia entre la expresión facial y corporal con la verbal.
- Entonar correctamente
- Mantener el volumen adecuado
- Hacer las pausas requeridas

Algunas habilidades desde lo técnico:

- Mantener el control del tiempo.
- Dominar el código y simbología en el que se expresa el texto a través del medio.
- Emplear el tamaño y color de fuentes adecuado.
- Seleccionar las imágenes de acuerdo con el contenido de la presentación.
- Organizar la información adecuadamente.
- Emplear de técnicas para resaltar las palabras o información clave.
- Manipular los medios correctamente y en el momento adecuado.

La ubicación de las habilidades dentro de dimensiones, no constituye un esquema inflexible, puesto que la relación existente entre los diferentes elementos que intervienen en la conceptualización, formulación y articulación (Levelt, 1984, citado por Thornbury, 2002, p.6) del proceso de la producción oral indica que cada uno de ellos puede estar expresado en otra dimensión, pero desde una perspectiva diferente.

Un elemento importante dentro de la formación y el desarrollo de habilidades es la tarea. La tarea es aquel proceso que se realiza en ciertas circunstancias pedagógicas con el fin de alcanzar un objetivo, es decir, la acción que se desarrolla atendiendo a las condiciones y que encierra tanto lo inductor como lo ejecutor.

Para lograr el desarrollo de una habilidad es necesario que en la ejecución de la acción o tarea se haya alcanzado un grado de sistematización tal que conduzca al dominio del sistema de operaciones esenciales y necesarias para su realización, lo que conjuntamente trae consigo que el sujeto sea capaz de ejecutar con independencia y de autorregular su actuación. Por lo que se necesita ajustar la ejecución de la acción o tarea a los siguientes requisitos cuantitativos y cualitativos citados por Bermúdez, (1996, p.8):

- Frecuencia en la ejecución, dada por el número de veces que se ejecuta la acción.
- Periodicidad, determinada por la distribución temporal de las ejecuciones de la acción.
- Flexibilidad, dada por la variabilidad de los conocimientos y el contexto de actuación.
- Complejidad, la cual se relaciona con el grado de dificultad de los conocimientos.

Tales requisitos han de funcionar como un sistema; obviar alguno de ellos implica que no se logre el desarrollo adecuado de la habilidad. De manera que el tiempo de planificación, las demandas de la tarea y el número de repeticiones, el conocimiento exacto de lo que se espera de ellos y la manera en la que serán evaluados, influirán en los resultados finales.

Sin dudas, la repetición es un factor muy importante. Según Thornbury, (2002, p.6) el nivel de sistematización que posean los estudiantes influirá en el grado de fluidez con que se desarrolle la presentación. En el nivel de formulación, la sistematización se logra a través del empleo de frases prefabricadas; en el del discurso, a través de la repetición de la presentación.

Es decir, cuantas más oportunidades se le ofrezcan al estudiante de producir presentaciones orales mayor grado de pericia adquirirá en la materia. Cuando se habla de oportunidades no solo se refiere a desarrollar la misma presentación varias veces con diferentes propósitos o requerimientos, de manera tal que los estudiantes no se aburran de la misma y siempre encuentren un motivo para hacerlo y un nuevo desafío, sino también a desarrollar diferentes tipos de presentación que pueden variar en el tema, el propósito, el auditorio y el canal de comunicación según la situación comunicativa que más se ajuste a su campo de actuación.

Sin embargo, concebir el proceso de manera estándar tampoco garantiza el adecuado desarrollo de las habilidades del estudiante, por lo que cada requisito ha de estar condicionado por diferentes aspectos:

- Las particularidades del contenido.
- Las características y necesidades de aprendizaje individuales tanto afectivas como cognitivas y metacognitivas y de desempeño de los estudiantes, pues estas son determinantes en el tiempo de ejecución, el número de repeticiones necesarias o el nivel de complejidad de las tareas que necesita cada individuo para el dominio de la habilidad.

Algunos de estos aspectos son citados por Thornbury, (2002, p. 25). En el presente trabajo se amplía su propuesta, incluyendo los metacognitivos y el empleo de los medios en cada uno de los aspectos anteriores.

Los cognitivos:

- El grado de familiaridad que posee el hablante con el tema.

- El grado de familiaridad que posee el hablante con el género.
- El grado de familiaridad que posee el hablante con el público.
- El grado de familiaridad que posee el hablante con los medios que se van a emplear.
- Los niveles de procesamientos requeridos para desarrollar la tarea (no es lo mismo describir un proceso complejo que conocemos bien por medio de ilustraciones a personas familiarizadas con el tema, de las cuales esperamos una crítica constructiva, que cuando la tarea se desarrolla bajo condiciones opuestas.)

Los afectivos:

- Los sentimientos hacia el tema de presentación y los participantes.
- La actitud hacia la tarea
- La actitud hacia los recursos disponibles para el desarrollo de la presentación.
- La confianza en sí mismo (ser el centro de atención o saber que vas a ser evaluado puede ser perjudicial).

Los de desempeño:

- El modo (no es lo mismo hablar frente al público que emplear una grabación).
- El grado de colaboración (preparar una presentación de forma individual no es lo mismo que hacerla en equipo).
- El tiempo con que se cuenta para planificar y ensayar.
- El tiempo del cual se dispone para realizar la presentación.
- Las condiciones medioambientales (temperatura, ruido, recursos que se poseen).

Los metacognitivos:

- El autoconocimiento.
- Capacidades y habilidades de planificación, organización, autoobservación, autoevaluación, autorregulación y reparación que posee.

Resumiendo se debe concebir un proceso de desarrollo de las habilidades de presentaciones orales, donde se interactúe y aprenda con otros; y el estudiante tenga un rol activo en las diferentes etapas del proceso, de manera tal que le permita no solo apropiarse de los nuevos conocimientos, sino también transmitir sus ideas, sentimientos, motivaciones y experiencias. Además, de ser consciente de sus necesidades de aprendizaje y de los aspectos necesarios que intervienen en el desarrollo de las presentaciones orales que le permitan llevar a cabo un aprendizaje autorregulado (McCombs, 1986, citado por (Castellanos y Grueiro, 1999, p. 3) en el que se manifieste la estrecha unidad entre lo afectivo, lo cognitivo y lo metacognitivo.

Tal aprendizaje debe favorecer la concepción... desde el punto de vista motivacional,... de una adecuada autoestima, un sentido positivo de sus

propias competencias y eficacia, que repercutan favorablemente durante la presentación, especialmente en los estudiantes tímidos; en su actitud para enfrentar y mantener la concentración y los esfuerzos en las tareas y retos y en la consecución de sus objetivos de aprendizaje. Desde el punto de vista conductual, el desarrollo de la habilidad de seleccionar, estructurar los ambientes en que debe desenvolverse, e instrumentar cambios pertinentes en su entorno con vistas a optimizar su aprendizaje. Desde el metacognitivo, la habilidad de planificar y organizar, auto-observar, auto-evaluar y autorregular sus procesos de aprendizaje y su producción oral. Así como de evaluar el impacto que va teniendo en su público a través de los elementos paralingüísticos como pueden ser los gestos y las miradas de aprobación, interés, incompreensión o aburrimiento y reparar la elección incorrecta en tiempo real.

El nivel de conocimientos, el grado de destreza y las características de la personalidad que posea el hablante influyen en su posibilidad de autorregulación y reparación. Los niveles de ayuda ofrecidos por el profesor, otros estudiantes y el empleo de las tecnologías como recursos mediadores, para grabar la presentación y posteriormente observar los detalles que deben ser perfeccionados al desarrollarla nuevamente son elementos que pueden contribuir a la regulación de su actuación, de manera que el estudiante pueda ir ganando gradualmente en independencia cognoscitiva y finalmente sea capaz de regularse por sí mismo.

Por tanto, el profesor también debe propiciar tareas que le permitan al estudiante controlar y autorregular las acciones que en un principio fueron controladas y reguladas por otros más expertos; así como un ambiente seguro mientras los estudiantes realizan las presentaciones orales para que puedan ganar seguridad y confianza en sí mismos. Hablar sobre temas conocidos e interesantes para ellos, contar con más tiempo de preparación y planificación, además de poder apoyarse en el texto elaborado por ellos mismos pueden contribuir a tal propósito.

No obstante, se debe encontrar un equilibrio entre la seguridad y el desafío, pues si la actividad resulta demasiado fácil, el estudiante pierde el interés y las posibilidades de alcanzar un nivel superior en el desarrollo de las habilidades. Disminuir el tiempo de preparación y exigir mayores niveles de procesamiento en tiempo real contribuye a desarrollar un habla más espontánea y cercana a la vida real. Por otro lado, presionarlos demasiado antes de que estén listos para subir de nivel también puede resultar contraproducente. Como se ha expresado anteriormente, las características y necesidades individuales de cada estudiante será determinante en cada uno de esos factores.

Por último, si se quiere que los estudiantes lleven a cabo un proceso de tal magnitud, los docentes no debemos preocuparnos sólo por que los estudiantes “aprendan” conocimientos y desarrollen habilidades, sino que a la vez se formen en ellos valores. De manera que establezcan metas y tomen

responsabilidad por su aprendizaje, sean solidarios y honestos en la co y autoevaluación de su progreso y en la elaboración de sus presentaciones.

Las tareas de aprendizaje

Rico y Silvestre, (2002, p. 78) definen las tareas docentes como actividades que se conciben para realizar por el estudiante en la clase o fuera de esta, vinculadas a la búsqueda y adquisición de los conocimientos y al desarrollo de habilidades. En ellas se concretan las acciones y operaciones a realizar por el estudiante.

Por su parte Nunan, (2004, p. 24) distingue dos tipos de tarea: las tareas meta que se desarrollan en el mundo fuera del aula y las pedagógicas que se desarrollan dentro de esta. Este autor cita además en su libro algunas definiciones de tarea provenientes de diferentes estudiosos del tema.

Para Richards, Platt and Weber, (1986) una tarea pedagógica es:

“...una actividad o acción llevada a cabo como resultado del procesamiento o comprensión de la lengua (es decir como respuesta). Por ejemplo, dibujar un mapa mientras se escucha una grabación, escuchar una instrucción y ejecutar una orden. Las tareas pueden o no involucrar la producción lingüística. Usualmente se requiere que el profesor precise los requisitos para cumplir la tarea exitosamente. Se dice que el empleo de diferentes tipos de tarea en la enseñanza de lenguas trae consigo que este proceso sea más comunicativo...debido a que proporciona un propósito para la actividad del aula que va más allá de la simple práctica de la lengua en sí misma” (p. 289).

Para Breen, (1987) en cambio la tarea pedagógica es:

“...cualquier intento de aprendizaje estructurado de la lengua, que tenga un objetivo particular, un contenido apropiado, un procedimiento específico y un rango resultados esperados para aquellos que la realizan. Por tanto se asume la “Tarea” como un rango de planes de trabajo que tienen como objetivo general facilitar el aprendizaje de la lengua- desde un simple y breve ejercicio, hasta actividades más complejas y largas, como la resolución de problemas o simulaciones y la toma de decisiones” (p. 23).

Teniendo en cuenta lo planteado por los diversos autores acerca del tema, podemos resumir que una tarea:

- Propicia el empleo de la lengua meta con un propósito comunicativo con el objetivo de alcanzar un resultado
- Proporciona un propósito para la actividad del aula que va más allá de la simple práctica de la lengua en sí misma
- Involucra habilidades receptivas o productivas, orales o escritas, así como varios procesos cognitivos

- Contiene un objetivo particular, un contenido apropiado, un procedimiento específico y un rango resultados esperados para aquellos que la realizan
- Se precisa del empleo de los recursos lingüísticos que posee el estudiante, aun cuando el diseño de la tarea lo predisponga a escoger formas determinadas.
- Una tarea puede ser una subtarea o sea parte de una tarea mayor.

Para que respondan a los presupuestos que se han venido planteando, las tareas deben ser:

- Instructivas, formativas y desarrolladoras, (Chávez, y otros, 2000, p. 10). (Instrucción y a la vez la educación y el desarrollo integral de la personalidad de los estudiantes).
- Lingüísticamente productivas (Thornbury, 2002, p. 119) (Implica que todos los estudiantes participen, empleen la lengua meta y realicen producciones orales de una longitud considerable).
- Con propósitos (Thornbury, 2002, p. 119) (No solo contar con el fin de la actividad, sino también con propósitos específicos que le permitan saber exactamente que se espera de ellos y puedan lograr una participación más activa).
- Interactivas (Thornbury, 2002, p. 119) (Aun cuando se trate de presentaciones orales, pues el hablante puede contar con la presencia del público del cual recibirá la debida retroalimentación durante la presentación, así como preguntas y comentarios al final).
- Retadoras (Thornbury, 2002, p. 119) (contar con el nivel de dificultad requerido, que impulsen al estudiante a desplegar sus recursos comunicativos disponibles para alcanzar el objetivo).
- Seguras (Thornbury, 2002, p. 119) (Es decir ser desarrolladas en un ambiente seguro, positivo y de cooperación para que el estudiante se sienta confiado e inclinado a experimentar sin miedo a cometer errores).
- Integradoras: (desarrollo integral de habilidades comunicativas).
- Significativas: (tomen en cuenta los intereses y necesidades de los estudiantes).
- Personalizadoras: (que permitan al estudiante expresar su valoración personal).

CONCLUSIONES

Los enfoques desarrollados hasta el momento para el desarrollo de las habilidades de presentaciones orales parten desde la perspectiva del texto dentro de un contexto social, pero minimizan la participación protagónica e intencionada del sujeto orador que aprende que le confiere nuevas particularidades al texto y por ende al proceso de enseñanza aprendizaje.

El desarrollo de habilidades de presentaciones orales es un proceso complejo compuesto por varias dimensiones, donde la dimensión individual (sujeto

orador) asume un papel dinamizador y le confiere particularidad y diversidad al proceso.

Las tareas de aprendizaje no deben concentrarse en el dominio de la lengua y formas del texto, debe partir de actividades que asuman al estudiante como el principal protagonista en la construcción y presentación de significado.

Para el desarrollo de habilidades de presentaciones orales se deben tomar en cuenta características de los estudiantes, necesidades y experiencias lingüísticas y técnicas, campo en el que se desempeñan y géneros de comunicación que predominan.

El tiempo de las tareas de aprendizaje, la cantidad y el tipo pueden variar de un grupo a otro aun cuando pertenezcan a la misma carrera.

BIBLIOGRAFÍA

- Abidi, A. A., (2012). Developing Awareness of Oral Proficiency through Online Chat. Leeds eltech Blog. University of Leeds. UK. Disponible en: <http://leedseltech.blogspot.com/> Consultado: 015/10/2012 07: 25
- Andeweg, B., & de Jong, J. (1998). "May I have your attention" Exordial techniques in informative oral presentations. *Technical Communication Quarterly*, 7(3), 271-284.
- Bakhtin, M. M. (1979). *The Aesthetics of Verbal Creativity*. Moscow: Iskusstvo
- Bankowski, E. (2010). Developing Skills for Effective Academic Presentations in EAP. *Hong Kong: International Journal of Teaching and Learning in Higher Education* (en línea). Disponible en: <http://www.isetl.org/ijtlhe/> [Consultado el 7 de junio de 2013]
- Bayless, M. (2004). Change the placement, the pace, and the preparation for the oral presentation. *Business Communication Quarterly*, June, 222-225.
- Behnke R., & Sawyer, C. (2000). Anticipatory anxiety patterns for male and female public speakers. *Communication Education*, 49 (2), 187-195.
- Bermúdez, R. y Rodríguez, M. (1996). *Teoría y Metodología del aprendizaje*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- Bourhis, J., & Allen, M. (1998). The role of videotaped feedback in the instruction of public speaking: a quantitative synthesis of published empirical research. *Communication Research Reports*, 15(3), 256-261.
- Breen, M. (1987). Learner contributions to task design. In Candlin, C. and Murphy, D. (eds.) *Language Learning Tasks*. Englewood Cliffs NJ: Prentice-Hall.
- Brito, H. Capacidades, habilidades y hábitos. Una alternativa teórica, metodológica y práctica. (Ponencia presentada en el primer coloquio sobre inteligencia) ISP "Enrique José Varona". La Habana, Junio, 1990.
- Brown, G. y Jule, G. (1983). *Teaching the spoken language. An approach based on the analysis of conversational English*. Cambridge: Cambridge university press.
- Calcich, S., & Weilbaker, D. (1992). Selecting the optimum number of in-class sales presentations. *Marketing Education Review*, 2, 31-33.
- Campbell, K., Mothersbaugh, D., Brammer, C., & Taylor, T. (2001). Peer versus self-assessment of oral business presentation performance. *Business Communication Quarterly*, 64(3), 23-42.

- Carlson, R., & Smith-Howell, D. (1995). Classroom public speaking assessment: reliability and validity of selected evaluation instruments. *Communication Education*, 44,87-97.
- Castellanos y Grueiro (1999). Enseñanza y estrategias de aprendizaje: los caminos del aprendizaje autoregulado. Curso Pre – reunión Pedagogía 1999.
- Chávez, J. y otros. (2000). *Introducción a la Pedagogía*. Colombia: Bogotá Plaza Editores.
- Cheng, W., & Warren, M. (2005). Peer assessment of language proficiency. *Language Testing*, 22(1), 93-121.
- Edens, F., Rink, F., & Smilde, M. (2000) De Student court of justice: an evaluation of assessment instruments for presentation skills. *Journal for Educational Research*, 24 (3-4), 265-274.
- Conor, C. (2006). Enhancing reflective learning through role-plays: the use of an effective sales presentation evaluation form in student role-plays. *Marketing Education Review*, 16(1), 9-13.
- Culley, J.M. & Polyakova-Norwood, V. (2010). Online Role play activities for developing oral presentation proficiency. South Carolina: *26th Annual Conference on Distance Teaching & Learning* (en línea). Disponible en: <http://www.isetl.org> [Consultado el 7 de junio de 2013]
- Ferris, D. y Tagg, T. (1996). Academic Oral Communication Needs of EAP Learners: What Subject-Matter Instructors Actually Require. *TESOL Quarterly* (en línea). Disponible en: <http://www.jstor.org/stable/3587585> [Consultado el 4 de marzo de 2011]
- Galperin, P. Ya. (1979). Sobre la formación de los conceptos de las acciones mentales. En: *Temas de Psicología*. La Habana: Editorial Orbe.
- González, F. (1989). *Psicología. Principios y categorías*. Ciudad de la Habana: Editorial Ciencias Sociales.
- Jensen, K., & Harris, V. (1999). The public speaking portfolio. *Communication Education*, 48,211-227.
- Jones, P. (1996) *Talking to learn*. Sydney: Primary English Teaching Association.
- King, J. (1998). Preparing EFL Learners for Oral Presentations. Taiwan: *The Internet TESL Journal* (en línea). Disponible en: <http://iteslj.org/> [Consultado el 7 de junio de 2013]
- Langan, A., y otros. (2005). Peer assessment of oral presentations: effects of student gender, university affiliation and participation in the development of assessment criteria. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 30 (1), 21-34.
- Lazaraton, A., (2001). Teaching oral skills. En: Celce-Murcia, M.(ed), *Teaching English as a Second or Foreign Language*. (pp. 103-115). Von Hoffmann Graphics. USA.
- Leontiev, A. A. (1969). *Psycholinguistic Units and Speech Production*. Moscow: Nauka.
- Magin, D., & Helmore P. (2001) Peer and teacher assessments of oral presentation skills: how reliable are they? *Studies in Higher Education*, 26(3),287-298.
- Martínez, P., (2006). La presencia de las Tecnologías de la Información y la Comunicación en el aula de Inglés de secundaria: Descripción del marco contextual y análisis de la motivación de los alumnos. Tesis doctoral. Departamento de Filología

Inglesa y Alemana. Universidad de Barcelona.

McCarthy, M. y Carter, R. (1995). *Language as discourse. Perspectives for language teaching*. Applied Linguistics and Language Study. London and New York: Longman.

MES (2007). Programa de la Disciplina Idioma Inglés para el Plan de Estudios “D” para la Carreras Ingeniería Informática.

MES (2013). Documento para Consejo de Dirección MES Noviembre 2013

Nunan, D. (2004). *Task-Based Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.

Patri, M. (2002) The influence of peer feedback on self and peer assessment of oral skills. *Language Testing* 19(2),109-131.

Richards, J. (2002), *Developing Classroom Speaking Activities; from theory to practice*. Cambridge: English Language Teaching.

Richards, J., Platt, J. and Weber, H.. (1986). *Longman Dictionary of Applied Linguistics*. London: Longman.

Rico, P. (2002). *La Zona de Desarrollo Próximo. Procedimientos y tareas de aprendizaje*. Ciudad Habana: Editorial Pueblo y Educación.

Rybold, G. (2006). *Speaking, Listening and Understanding. Debate for Non-Native English Speakers*. New York: International Debate Education Association.

Santiesteban, K., (2012). *Estrategia Didáctica dinámico-participativa para el desarrollo de la Habilidad Generalizada Hablar en Idioma Inglés en estudiantes de Estudios Socioculturales*. Tesis en opción al Título Académico de Master en Ciencias. Departamento de Idiomas. Universidad de Las Tunas.

Silvestre, M. (2002). Exigencias didácticas para dirigir un proceso de enseñanza-aprendizaje desarrollador. En: Silvestre, M. y Zilberstein, J., *Hacia una didáctica desarrolladora*. (pp. 23-56). Ciudad de La Habana: Editorial Pueblo y Educación.

Talízina, N. F. (1988). *Psicología de la enseñanza*. Moscú: Editorial progreso.

Thornbury, S. (2002). *How to teach speaking*. UK: Longman.

Thorp, D. de (1991). Confused encounters: differing expectations in the EAP classroom. *ELT Journal* April 45(2), 10-22

Vygotsky, L. S. *Interacción entre enseñanza y desarrollo*. Material impreso, s/f

Xian-long, F. (2009). Problems and strategies for Chinese English major students' oral skills development. *School of Foreign Studies, Central South University, Changsha 410083, China*. Aug. 7(8), 5-1

