



*Asesorías y Tutorías para la Investigación Científica en la Educación Puig-Salabarría S.C.
José María Pino Suárez 400-2 esq a Lerdo de Tejada, Toluca, Estado de México. 7223898473*

RFC: ATI120618V12

Revista Dilemas Contemporáneos: Educación, Política y Valores.

<http://www.dilemascontemporaneoseduccionpoliticayvalores.com/>

ISSN: 2007 – 7890.

Año: IV.

Número: 2.

Artículo no.3

Período: Octubre, 2016 - Enero, 2017.

TÍTULO: La estructura interna de la habilidad generalizada escuchar en inglés como lengua extranjera para estudiantes universitarios no-filólogos.

AUTORES:

1. Dr. Ernan Santiesteban Naranjo.
2. Dra. Kenia María Velázquez Ávila.

RESUMEN: En el presente artículo se definen y describen los conceptos: invariante de habilidad, habilidad generalizada, operaciones generalizada y operaciones. Se aporta la estructura interna de la habilidad generalizada escuchar en inglés como lengua extranjera para estudiantes universitarios no-filólogos.

PALABRAS CLAVES: Escuchar, habilidad, habilidad generalizada, estructura interna.

TITLE: The inner structure of the general skill of listening in English as a foreign language for non-philologist university students.

AUTHORS:

1. Dr. Ernan Santiesteban Naranjo.
2. Dra. Kenia María Velázquez Ávila.

ABSTRACT: In the present article, it is defined and described the concepts: invariant skill, general skill, general operations and operations. It is provided the inner structure of the general skill of listening in English as a foreign language for non-philologist university students.

KEY WORDS: Listening, skill, general skill, inner structure.

INTRODUCCIÓN.

El proceso comunicativo exige, cada vez con mayor urgencia, del diseño de estrategia didácticas eficaces que partan de la modelación análoga a la complejidad del proceso comunicativo tanto en su diversificación tipológica como en su estructura peculiar.

La comunicación es un proceso bilateral: un mensaje no puede ser transmitido, si al menos, no hay alguien quien lo reciba. Por consiguiente, el estudiante debe desarrollar habilidades como codificador y decodificador de la lengua oral, especialmente, en el proceso de adquisición de una lengua extranjera.

La habilidad de escuchar es compleja, por cuanto, el receptor no tiene control de lo que escucha, no puede elegir el ritmo, la velocidad, el vocabulario, la norma del emisor. Además, el receptor no puede evitar el empleo, por parte del emisor, de estructuras y terminologías que desconoce. Asimismo, las palabras orales no perduran, por lo que no se puede buscar su significado en diferentes tipos de diccionarios como ocurre cuando la palabra está escrita.

La habilidad de escuchar en una lengua extranjera no se adquiere naturalmente, por tanto se debe entrenar. La práctica auditiva es de singular importancia en las aulas donde el inglés se enseña como lengua extranjera, donde las oportunidades para escuchar ese idioma son escasas. Los estudiantes, en ese contexto, a menudo aprenden a leer y a escribir, y algunas veces, a hablar; sin embargo, con frecuencia presentan dificultades en la decodificación del texto oral.

Varios investigadores extranjeros han dirigido sus investigaciones hacia la búsqueda de la eficiencia en la enseñanza-aprendizaje del inglés, tales son los casos de Finocchiaro & Brumfit (1989), Byrne (1989), Abbott (1989), Brown, G. & Yule (1989), Terroux & Woods (1991),

Richards (1995), Ur (1997). Por la parte cubana, se destacan Acosta (1996), Faedo (1997), Santiesteban (2011, 2016), Pérez (2007), Borrero (2008). Sin embargo, no se ha establecido la estructura interna de la habilidad escuchar como habilidad generalizada para estudiantes universitarios no-filólogos.

El proceso de formación de habilidades. Definiciones y taxonomía.

La actividad cognitiva del discente no se limita a la adquisición de conocimientos, sino también al desarrollo de habilidades. El análisis de la bibliografía permite afirmar que existen definiciones no divergentes del término habilidad. A continuación, se refieren algunas de ellas.

Savín (1982:71): “(...) es la capacidad del hombre para realizar cualquier operación (actividad) sobre la base de la experiencia anterior recibida”.

Terroux & Woods (1991:44): “(...) los conocimientos siempre existen unidos estrechamente a una u otra acción (habilidad), los mismos conocimientos pueden funcionar en gran cantidad de acciones diversas”.

Caballero (1989:43): “(...) son aquellas acciones del empleo de conocimiento y hábitos con la selección de los procedimientos que permitan el logro de un objetivo. Se desarrollan a través del trabajo, práctica constante y la comunicación”.

López (1990:2): “La habilidad constituye un sistema complejo de operaciones para la regulación de la actividad”.

Rudik (1990:88): “Se denomina habilidad a la acción cuya base es la aplicación práctica de los conocimientos recibidos y que conduce al éxito de un tipo de actividad”.

Brito (1990:2): “Es aquella formación psicológica ejecutora particular constituida por el sistema de operaciones dominadas que garantizan la ejecución del sujeto bajo control consciente”.

Álvarez (1999:71) define la habilidad como la dimensión del contenido que muestra el comportamiento del hombre en una rama del saber propio de la cultura de la humanidad. Es,

desde el punto de vista psicológico, el sistema de acciones y operaciones dominado por el sujeto que responde a un objetivo.

Estos autores coinciden de una u otra forma en considerar que las habilidades se desarrollan en la actividad y que implica el dominio de las formas de actividad cognoscitiva, práctica y valorativa, por cuanto, en correspondencia con la dinámica del presente artículo se asume la definición aportada por Santiesteban (2016:65): “(...) habilidad es una formación psicológica individual que gracias a la actividad y a la comunicación en un proceso de socialización, el sujeto cognoscente expresa un conocimiento en la praxis; dicho conocimiento se concreta en un sistema de acciones y operaciones dominadas por el sujeto que le permiten alcanzar un objetivo”.

En los trabajos de Rubinstein, Leontiev y Brito (que serán analizados a continuación), dirigidos al desarrollo del pensamiento y su relación con las habilidades, se ponen de manifiesto de forma implícita o explícita que los procesos psíquicos del hombre se desarrollan a partir de tres momentos importantes, que se resumen en:

- La apropiación de los conocimientos.
- La dinámica de su actividad práctica.
- La comunicación verbal.

Así por ejemplo, Rubinstein (1965:358) señaló: “Dos son las formas en que se manifiesta el papel regulador del reflejo de la realidad por parte del individuo, en forma de: regulación inductora y regulación ejecutora”.

Mediante la primera de estas formas se puede responder al qué, por qué y para qué de la actuación del sujeto, es decir, es la que determina lo que se realiza, y pertenecen predominantemente a esta forma de regulación todos los fenómenos psíquicos que movilizan, conducen y sostienen la actuación del sujeto, de lo que son expresión: las motivaciones, las vivencias afectivas y la voluntad.

Mediante la regulación ejecutora se puede responder al cómo de la actuación del sujeto, es la que determina que lo que se realiza se cumpla a tenor de las condiciones en que se desarrolla y pertenecen predominantemente a esta forma de regulación, todos los fenómenos psíquicos que posibilitan tomar en consideración las condiciones en que transcurre la actuación de sujeto: la cognición, los hábitos, las habilidades y las capacidades.

La teoría de Leontiev (1980:81) plantea que: "(...) la actividad está formada por acciones y estas últimas a su vez por diferentes operaciones en cuyo dominio radica el éxito de la realización de cualquier actividad". Esta concepción deja claro que las unidades estructurales son: la actividad, la acción y la operación. Más adelante (1980:83) define: "Denominamos acción al proceso que se subordina a la representación de aquel resultado que habrá de ser alcanzado, es decir, el proceso subordinado a un objetivo consciente".

El referido autor (1980:83) propone que: "Del mismo modo que el concepto de motivo se relaciona con el concepto de actividad, así también el concepto de objetivo se relaciona con el concepto de acción". En relación con el tercer eslabón de su teoría planteó (1980:87): "La acción que realice el sujeto responde a una tarea: el objetivo, dado ante condiciones determinadas. Por eso, la acción presenta una cualidad propia, su componente "generador", peculiar, que es precisamente las formas y métodos por cuyo intermedio esta se realiza. Las formas de realización de la acción yo las denomino operaciones".

El nexo entre Rubinstein y Leontiev, según plantea Brito (1990:4) radica en que: "(...) la actividad humana y su estructura, en su determinación reguladora, presenta en unidad las dos formas funcionales de regulación: inductora y ejecutora, de este modo cada unidad estructural: actividad, acción y operación se caracteriza por aspectos de esta doble determinación".

En esta concepción planteada por Brito, las habilidades se insertan a partir del reconocimiento distintivo de la determinación reguladora-ejecutora en su unidad estructural correspondiente: la acción.

Como las habilidades tienen que ver con el dominio de la ejecución del sujeto, esto implica el grado de sistematización de la ejecución, el que trae aparejado que el sujeto llegue a ejecutar con independencia. Un aspecto de extraordinaria importancia, con vista a garantizar el dominio de las habilidades, lo constituye el tener en cuenta los requisitos cualitativos y cuantitativos para su sistematización.

Según Bermúdez y Rodríguez (1996, p. 8), los requisitos cuantitativos: “(...) pueden definirse según la frecuencia de ejecución, dada por el número de veces que se realiza la acción, y la periodicidad de la ejecución, que consiste en la distribución temporal de la realización de la acción”.

Este mismo autor considera que los requisitos cualitativos (1996:8) “(...) se ponen de manifiesto en la complejidad de la ejecución, dada por el grado de dificultad de los conocimientos y del contexto de actuación con el cual funciona la acción, y la flexibilidad de la ejecución expresada en el grado de variabilidad de los conocimientos y el contexto de actuación con los cuales funciona la acción”.

En el proceso pedagógico, estos requisitos tienen que funcionar como un sistema para lograr una sistematización adecuada; así, por ejemplo, si el número de veces que se repite la acción es adecuado, pero no lo es su distribución temporal, entonces no se logra la efectividad necesaria. Si ocurre lo contrario, puede haber mucha concentración de las acciones en un breve intervalo de tiempo que cause desgaste o fatiga en la persona y tampoco se produzca el resultado deseado, por tanto, es imprescindible estructurar coherentemente los requisitos cuantitativos a partir del resultado concreto de cada grupo de educandos sin perder de vista las individualidades.

En la misma medida que se armonicen los requisitos cuantitativos deben ir funcionando los cualitativos, es decir, es importante aumentar gradualmente la exigencia de las tareas que se les plantea a los discentes, teniendo en cuenta los principios de ascensión de lo simple a lo complejo, y de lo concreto a lo abstracto. Además, estas exigencias se deben mantener cuando

los discentes operen con una habilidad en campos diversos del conocimiento de la ciencia; por tanto, en el proceso enseñanza-aprendizaje debe hacerse énfasis en el carácter universal de las operaciones correspondientes a una habilidad determinada (como forma de organización lógica del pensamiento del hombre) y su aplicación. De ahí, que tenga que ser entrenado para su logro eficiente.

Sobre la base del cumplimiento de estos requisitos se forman conocimientos y habilidades perdurables, lo cual constituye premisa indispensable para la formación integral del discente. De la forma en que se orienten las acciones, depende en gran medida el éxito de la actividad.

Precisamente, la acción es el eslabón fundamental de la teoría de Talízina (1988:58). “La imagen de la acción y la del medio donde se realiza la acción, se unen en un elemento estructural único sobre cuya base transcurre la dirección de la acción que se llama base orientadora de la acción”.

La referida base orientadora es, en esencia, el sistema de condiciones en que se apoya el hombre para cumplir la acción. En tal sentido, Talízina (1988:59) plantea: “(...) la acción por las funciones que se cumplen puede estar dividida en tres partes: orientadora, de ejecución y control”.

Las operaciones integrantes de una habilidad deben ser solo aquellas necesarias, esenciales e imprescindibles, denominadas “invariantes funcionales” de la ejecución. De ser sistematizadas, se alcanzaría el nivel de dominio que permite identificar la formación de la habilidad.

Fuentes (1989:93) parte de un análisis crítico de la teoría curricular de Álvarez, y teniendo en cuenta las unidades estructurales de la teoría de la Actividad de Leontiev, plantea que: “ (...) se puede establecer una correspondencia entre la sistematicidad de las habilidades en el plano didáctico, psicológico y metodológico”.

Esta correspondencia la establece a través del siguiente cuadro:

| Plano Didáctico | Plano Psicológico | Plano Metodológico |
|-------------------------|--------------------------|---------------------------|
| Invariante de Habilidad | Actividad | Modo de actuar |
| Habilidad | Acción | Método |
| Tarea | Operación | Procedimiento |

En esta concepción se centra la atención en los modos de actuación del profesional de Ciencias Técnicas. Se hará un estudio por el valor metodológico que posee, pero teniendo en cuenta las características del nivel de enseñanza donde está enmarcada la investigación; se trata de un egresado de la formación general, y por tanto, los elementos de interés no son precisamente los modos de actuación de un profesional, que es aquel elemento didáctico que se corresponde con el invariante de habilidad, según declara su autor.

La concepción del Invariante de Habilidad, desarrollada por Fuentes, surgió como una extensión del modelo curricular desde la perspectiva de los procesos conscientes, desarrollado por Álvarez. La concepción del Invariante de Habilidad permite estructurar las habilidades en forma de sistema, por ello, se asume la taxonomía dada por González (2002, p. 32) que es una adaptación de la realizada por Talízina (1988) y Álvarez (1999), acorde con las características de la escuela media. A continuación, se expone la clasificación.

- 1) Habilidades específicas propias de la ciencia, que son objeto de estudio. Estas habilidades se llevan a las asignaturas y se concretan en los métodos de trabajo que deben aparecer como contenido del programa.
- 2) Habilidades lógicas o intelectuales, que contribuyen a la asimilación del contenido de las asignaturas y sustentan el pensamiento lógico, tanto en el aprendizaje como en la vida.
- 3) Habilidades de comunicación propias del proceso docente, que son imprescindibles para su desarrollo.

La habilidad generalizada escuchar. Su estructura interna.

Según Fuentes, Ugalde y Mestre (1997:44) “(...) una habilidad generalizada es aquella que se construye sobre un sistema de habilidades más simples, y con su apropiación por parte del alumno, el mismo puede resolver múltiples problemas particulares”.

A partir de esta definición, se puede inferir, que las habilidades generalizadas no pueden ser identificadas con las habilidades particulares, y que están constituidas por otras habilidades de menor nivel de sistematicidad.

Fuentes, Ugalde y Mestre (1997:47), al definir el Invariante de Habilidad, expresan que “(...) es el contenido lógico del modo de actuación del profesional, es una generalización esencial de las habilidades que tiene su concreción en cada disciplina”.

De esta definición se infiere que el Invariante de Habilidad incluye además contenidos generalizados que se concretan en cada disciplina, y en su relación estrecha con habilidades generalizadas, conducen al dominio del contenido de la ciencia objeto de estudio que es llevada al proceso enseñanza-aprendizaje.

“El proceso de integración de habilidades parte del mayor nivel (Invariante), y pasa por habilidades generalizadas, habilidades específicas y elementales hasta llegar a las primarias. Los Invariantes de Habilidad están conformados por habilidades generalizadas, que se integran por operaciones generalizadas, en cuya base subyacen las habilidades primarias” (Gómez, 1996:71).

Esta es la estructura del Invariante de Habilidad, en la que como se aprecia aparecen otros conceptos que subyacen en sus niveles de sistematicidad tales como las habilidades primarias y elementales, que serán definidas a continuación:

“El primer nivel de habilidad que se puede identificar en una ciencia es la habilidad elemental, esta se sustenta en conocimientos de esa ciencia y en habilidades primarias, que actúan como operaciones de la habilidad elemental” (Gómez, 1996:61).

“Como habilidad primaria entendemos la capacidad de un sujeto de actuar ante situaciones nuevas sobre la base exclusiva de conocimientos adquiridos en el propio proceso de asimilación de estos” (Gómez, 1996, p. 61).

En la detallada teoría del invariante de habilidad se crea una fisura, por cuanto, se habla de operaciones generalizadas, sin embargo no se definen. De ahí la necesidad de la precisión y definición del referido concepto.

Se entiende por operación generalizada aquellas habilidades fundamentales que integran la habilidad generalizada y a su vez están compuestas por otras de menor nivel de sistematicidad que se denominan habilidades elementales o primarias.

La concepción de habilidad expuesta sirve a la presente investigación como un fundamento metodológico, por tanto, no se trata de una extrapolación de la misma al nivel objeto de investigación, sino de su aprovechamiento en el referido plano para organizar y estructurar el sistema de habilidades, por consiguiente, solo se toman algunos de sus conceptos y fundamentos que no entran en contradicción con los diferentes niveles de enseñanza.

En correspondencia con lo anteriormente expresado, el presente artículo se centra en perfeccionar el sistema de habilidades de la escucha a partir de la integración en una habilidad generalizada de modo que se logre una adecuada sistematización de dicho sistema. De ahí que se asuma la metodología establecida por González (2002) para la determinación de habilidades generalizadas.

La referida metodología establece como mayor nivel de sistematicidad a la habilidad generalizada, cuya estructura es asumida de la concepción del invariante. Esta concepción establece claramente que al no tratarse de la formación de profesionales, no existe objeto de la profesión, por tanto, no se tienen en cuenta los modos de actuación del profesional, por lo que no se desarrollan invariantes de habilidad, sino habilidades generalizadas.

En consecuencia con la teoría de González (2002), que permite la determinación de una habilidad generalizada, operaciones generalizadas y operaciones en cada asignatura, se determina esta estructura en la asignatura de Inglés en correspondencia con la habilidad escuchar, la cual se concreta en la figura 1 (ver página 13).

Dicha teoría se sustenta en la concepción de invariante de habilidad, y se toma la referida concepción porque:

- Permite estructurar las habilidades en forma de sistema.
- Es un modelo didáctico para el perfeccionamiento de la formación y desarrollo de habilidades.
- Posibilita la determinación de habilidades generalizadas.

En la teoría que propone González alude, entre otros, los siguientes procedimientos para determinar las habilidades generalizadas:

- Se analiza la lógica de la ciencia a la cual tributa la asignatura.
- Se analizan los objetivos del nivel y grados.
- Se analiza cómo es llevada la lógica de la ciencia en el proceso enseñanza-aprendizaje de la asignatura.

A partir de la lógica de la asignatura, se precisa la habilidad generalizada.

Al analizar la lógica de la ciencia, a la cual tributa la disciplina, y de acuerdo con la concepción del invariante de habilidad, la relación problema–objeto–objetivo de la enseñanza se reitera a nivel de disciplina y de tema. Se analizan los objetivos generales y de cada año. A partir del análisis de los objetivos del nivel y de cada año, y de las orientaciones metodológicas, se precisa la lógica de la disciplina (en este caso tanto los objetivos del nivel como de cada grado están en función del desarrollo de las habilidades auditivas).

Con la fundamentación de la lógica del proceso se valora cuál de las habilidades tiene mayor correspondencia con las habilidades auditivas, la que constituye la habilidad de mayor nivel de

generalización y debe poseer, además, la característica de integrar en su seno el sistema de habilidades que la disciplina contribuye a desarrollar en los discentes.

La lógica de la asignatura Inglés conduce a:

- Identificar la idea principal.
- Identificar la información específica.
- Discriminar sonidos en palabras aisladas y en procedimientos contextualizados.
- Decodificar de forma general el texto.
- Inferir el significado de las palabras no-familiares.
- Inferir la significación a partir de las inflexiones de la voz.

Al analizar la lógica del proceso enseñanza–aprendizaje y los objetivos de la asignatura Inglés en el nivel, se establece una analogía en el Inglés de todo el nivel universitario; para ello se asume como disciplina el Inglés en la Educación Superior en el que se establece el paralelismo acorde con la concepción curricular asumida, o sea, Inglés en la Educación Superior – disciplina Inglés, Inglés con Fines Generales – Inglés I y II, Inglés con Fines Académicos– Inglés III e Inglés con Fines Profesionales – Inglés IV.

La lógica del proceso enseñanza–aprendizaje del Inglés en la enseñanza universitaria permite asegurar que una de las habilidad generalizadas de la disciplina es ESCUCHAR, la cual tiene la característica de integrar el sistema de habilidades que el Inglés contribuye a desarrollar en los discentes de esta educación.

Es importante señalar, que la teoría antes referida no permite determinar solo una habilidad generalizada por asignatura como declara su autor, sino que de acuerdo con la dinámica de cada asignatura se pueden determinar más de una habilidad generalizada. En el caso de la asignatura Inglés se trabaja con cuatro habilidades generalizadas: hablar, escuchar, escribir y leer. En este artículo se determina la estructura antes citada en correspondencia con la habilidad de escuchar.

En consecuencia con la definición del concepto habilidad generalizada, la habilidad

generalizada escuchar en inglés como lengua extranjera está constituida por los conocimientos sistematizados, así como por las habilidades que le permiten al sujeto/comunicador entender y ser entendido de forma oral en un sistema lingüístico común entre el emisor y el receptor. La estructura de la habilidad ESCUCHAR es la que se muestra a continuación.

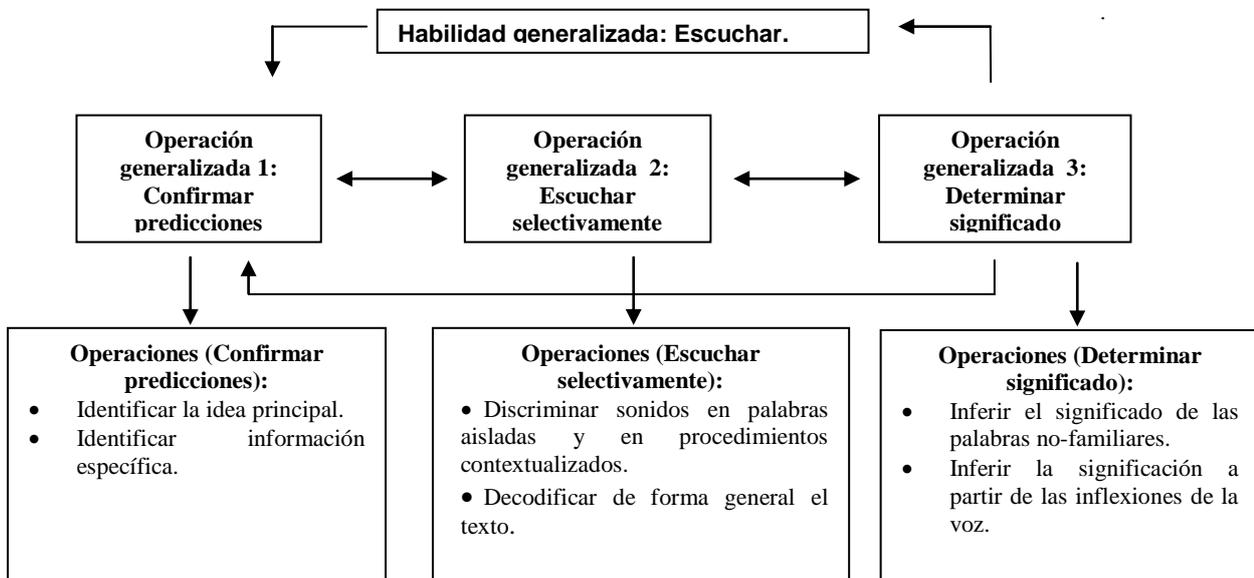


Figura 1: Estructura interna de la habilidad generalizada escuchar.

CONCLUSIONES.

En el trabajo se presentan como conclusiones que:

- Las operaciones generalizadas, a diferencia de la habilidad generalizada escuchar son más múltiples, ya que en dependencia de los conocimientos y experiencias del comunicador, respecto al contenido o forma del texto, así será el grado de confirmación de predicciones, escucha selectiva o determinación de significado.
- La habilidad escuchar tiende a ser estable en un período relativamente prolongado. Esta debe ser estructurada en cada subsistema o nivel educacional.
- Las operaciones generalizadas: confirmar predicciones, escuchar selectivamente y determinar significado conducen al logro de la habilidad generalizada escuchar.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.

1. Abbott, G. (1989). *The Teaching of English as an International Language*. Editorial Revolucionaria. La Habana.
2. Acosta, R. (1996). *Communicative Language Teaching*. Belo Horizonte.
3. Álvarez, C. (1999). *La escuela en la vida*. Didáctica. Editorial Pueblo y Educación. La Habana.
4. Bermúdez, R. y Rodríguez, M. (1996) *Teoría y Metodología del aprendizaje*. Editorial Pueblo y Educación. La Habana.
5. Borrero, V. (2008). *El desarrollo de la habilidad escribir*. Tesis doctoral, Las Tunas.
6. Brito, H. (1990). *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.
7. Brown, G. & Yule, G. (1989). *Teaching the Spoken Language*. Cambridge University Press. London.
8. Byrne, D. (1989). *Teaching Oral English*. Edición Revolucionaria. La Habana.
9. Caballero, M. (1989). *Methodology of English Language Teaching*. Escuela pedagógica. Folletos. Isla de Pinos.
10. Faedo, A. (1997). *El problema de la relación sujeto – sujeto en la metodología comunicativa de la enseñanza del Inglés. Trabajo sobre problemas sociales*. ISP “José de la Luz y Caballero”. Holguín.
11. Finocchiaro, M. & Brumfit, CH. (1989). *The Functional Notional Approach from Theory to Practice*. Editorial Revolucionaria. La Habana.
12. Fuentes, H. (1989). *Perfeccionamiento del sistema de habilidades en la disciplina Física General para estudiantes de Ciencias Técnicas*. Tesis doctoral. Santiago de Cuba.

13. Fuentes, H., Ugalde, J. y Mestre, U. (1997). Fundamentos didácticos para el proceso de enseñanza – aprendizaje participativo. Universidad Autónoma de Querétano. (Centro de estudios de la Educación Superior), Santiago de Cuba.
14. Gómez, U. (1996). Modelo de organización de la disciplina Física General para el desarrollo de las habilidades profesionales en el estudio de Ciencias Técnicas. Tesis doctoral. Santiago de Cuba.
15. González, R. (2002). Perfeccionamiento del sistema de habilidades correspondiente a la Física del preuniversitario. Tesis doctoral. Las Villas.
16. Leontiev, A. (1980). Actividad Conciencia y Personalidad. Editorial Pueblo y Educación. La Habana.
17. López, M. (1990). ¿Sabes enseñar a describir, definir y argumentar? Editorial Pueblo y Educación. La Habana.
18. Pérez, A. (2007). El desarrollo del Invariante de Habilidad Hablar. Tesis doctoral. Las Tunas.
19. Richards, J. (1995). The Languages Teaching Matrix. Cambridge University Press.
20. Rubinstein, S.L (1965). El ser y la conciencia. Editorial Pueblo y Educación. La Habana.
21. Rudik, PA. (1990). Característica psicológica de la actividad. Editorial Planeta. UPSS.
22. Santiesteban, E. (2011). Didáctica de la Lectura. ISSN: 13 978- 84-694-5337-7. Nº Registro: 11/67785. Malaga, España.
23. Santiesteban, E. (2016). La lectura y su didáctica. Teoría y práctica del texto docente. ISBN: 978-959-7225-15-7. Editorial Académica Universitaria. Cuba.
24. Savin, N.V. (1982). Pedagogía. Editorial Pueblo y Educación. La Habana.
25. Talízina, N.F. (1988). Psicología de la enseñanza. Editorial Progreso. Moscú.
26. Terroux, G. & Woods, H. (1991). Teaching English in a World at Peace. McGill University,

27. Ur, P. (1997). A course in Language Teaching. Practice & Theory. Cambridge University Press.

DATOS DE LOS AUTORES.

1. Ernan Santiesteban Naranjo. Doctor en Ciencias Pedagógicas y Licenciado en Educación en la especialidad Inglés. Es Profesor Titular de la Universidad de Las Tunas y se desempeña como Director de la Editorial Académica Universitaria y de la Revista Opuntia Brava. Es el Presidente del Tribunal de idioma inglés para aspirantes a Doctores en Ciencias y del Tribunal para aspirantes a la categoría docente de Titular en la especialidad de Idioma Inglés. Es miembro de la Academia de Ciencias de Cuba, experto de la Junta Nacional de Acreditación, y Coordinador del capítulo centro-oriental de REDIPE en Cuba. Correo electrónico: esantiesteban2012@gmail.com

2. Kenia María Velázquez Ávila. Doctora en Ciencias Pedagógicas, Máster en Ciencias de la Educación y Licenciada en Educación en la especialidad Español-Literatura. Es Profesora Titular de la Universidad de Las Tunas y se desempeña como Coordinadora de Postgrado del Centro de Estudios Pedagógicos.

RECIBIDO: 20 de septiembre del 2016.

APROBADO: 11 de octubre del 2016.

