

UNIVERSIDAD DE CIENCIAS PEDAGÓGICAS

PEPITO TEY

LAS TUNAS

FACULTAD DE EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR

DEPARTAMENTO DE LENGUAS EXTRANJERAS

MODELO DIDÁCTICO DE LA INDEPENDENCIA COGNOSCITIVA EN EL  
PROCESO DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE DEL INGLÉS EN EL  
PREUNIVERSITARIO

Tesis en opción al grado científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas

ESTEBAN YOEL CARBALLO NÁPOLES

Las Tunas, 2010

UNIVERSIDAD DE CIENCIAS PEDAGÓGICAS

PEPITO TEY

LAS TUNAS

FACULTAD DE EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR

DEPARTAMENTO DE LENGUAS EXTRANJERAS

MODELO DIDÁCTICO DE LA INDEPENDENCIA COGNOSCITIVA EN EL  
PROCESO DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE DEL INGLÉS EN EL  
PREUNIVERSITARIO

Tesis en opción al grado científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas

Autor: Lic. Esteban Yoel Carballo Nápoles

Tutor: Asist. Alexander Pérez Suárez, Dr. C.

Las Tunas, 2010



## **AGRADECIMIENTOS**

Muchas fueron las personas que contribuyeron al desarrollo de esta investigación. De manera especial deseo agradecer a las siguientes:

- ✓ A mi esposa, por su apoyo, comprensión y colaboración constante tanto en lo personal como lo profesional. A ella le debo esta tesis.
- ✓ A mi tutor y mejor amigo, el Dr.C. Alexander Pérez Suárez, por su incondicionalidad, ayuda invaluable y sostenida, por su alto nivel de compromiso profesional y personal. Sobre todas las cosas por su gran sencillez y talento en la conducción de esta obra científica.
- ✓ A mi querida madre, por todo su apoyo moral y material.
- ✓ A todos los miembros de mi familia, por su constante preocupación y desvelo.
- ✓ A los profesores Dr.C. Frank Arteaga, Dr.C. Roberto Valledor, Dr.C. Pablo Más, Dra. C. Blanca Martínez, Dra.C. Elena Murgunova y Dr.C. Yunier Pérez, por su contribución a mi formación como investigador.
- ✓ A mi Jefa de Proyecto, la Dra.C. Mayra Acebo, por su constante apoyo en mi labor científica.
- ✓ A las Doctoras en Ciencias Pedagógicas Vilma Borrero y María Gertrudis Batista.
- ✓ A todos mis compañeros del Departamento de Lenguas Extranjeras, por su invaluable apoyo.
- ✓ A Jorge Rosabal y Kirenia Rodríguez, por sus sabios consejos en torno a la lengua materna.
- ✓ A Denia, Richard, Carelis, Lauda, Yoneisi, Ana e Islaura, por su constante preocupación y sostenida ayuda durante todo el proceso de investigación.

## **DEDICATORIA**

✓ A la memoria de mi querido e inolvidable padre, por ser ejemplo de amigo, intelectual y verdadero revolucionario.

## ÍNDICE

	“Pag.”
INTRODUCCIÓN.....	1
CAPÍTULO 1. FUNDAMENTOS TEÓRICOS DE LA INDEPENDENCIA COGNOSCITIVA EN EL PROCESO DE ENSEÑANZA- APRENDIZAJE DEL IDIOMA INGLÉS EN EL PREUNIVERSITARIO.....	13
1.1. Estudio histórico-tendencial de la independencia cognoscitiva en el proceso de enseñanza-aprendizaje del idioma inglés en el preuniversitario.....	13
1.2. Fundamentos filosóficos, sociológicos, psicológicos, pedagógicos, didácticos y lingüísticos de la independencia cognoscitiva en el proceso de enseñanza-aprendizaje del idioma inglés en el preuniversitario.....	21
1.3 Caracterización de la independencia cognoscitiva en el proceso de enseñanza-aprendizaje del idioma inglés en el preuniversitario.....	45
CAPÍTULO 2. LA INDEPENDENCIA COGNOSCITIVA EN EL PROCESO DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE DEL IDIOMA INGLÉS EN EL REUNIVERSITARIO.....	50
2.1 Conceptualizaciones en torno al modelo didáctico de la	

independencia cognoscitiva en el proceso de enseñanza-aprendizaje del idioma inglés en el preuniversitario.....	50
2.2. Modelo didáctico de la independencia cognoscitiva en el proceso de enseñanza-aprendizaje del idioma inglés en el preuniversitario.....	57
2.3 Estrategia didáctica para la independencia cognoscitiva en la enseñanza-aprendizaje del idioma inglés en el preuniversitario.....	66
CAPÍTULO 3. EVALUACIÓN DE LA FACTIBILIDAD DEL MODELO DIDÁCTICO Y LA ESTRATEGIA DIDÁCTICA PARA LA INDEPENDENCIA COGNOSCITIVA EN EL PROCESO DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE DEL IDIOMA INGLÉS EN EL PREUNIVERSITARIO.....	87
3.1 Resultados de la aplicación de los talleres de opinión crítica y elaboración colectiva.....	87
3.2. Experiencia pedagógica vivencial de la implementación de la estrategia didáctica para la independencia cognoscitiva en el proceso de enseñanza-aprendizaje del idioma inglés en el preuniversitario.....	97
CONCLUSIONES GENERALES.....	117
RECOMENDACIONES.....	119
BILIOGRAFÍA.....	
ANEXOS.....	





## **SÍNTESIS**

El desarrollo de la independencia cognoscitiva reviste gran importancia para la formación del pensamiento lógico de los estudiantes. La presente investigación orienta la búsqueda de la solución a las insuficiencias que se presentan en el desarrollo de la independencia cognoscitiva y que limitan la efectividad del proceso de enseñanza-aprendizaje del inglés como idioma extranjero en la Educación Media Superior. Para ello proponemos un modelo didáctico que constituye un aporte teórico porque se fundamenta en nuevas relaciones esenciales que se establecen entre la activación lingüística y la regulación cognitiva y sociocultural en función de las tareas de aprendizaje del idioma inglés, integradas en la reestructuración lingüística y sociocultural del idioma inglés de los estudiantes, que devienen en la transferencia lingüística, cognitiva y sociocultural del idioma inglés, cualidad superior del proceso que resuelve la contradicción fundamental existente entre la complejidad lingüístico-funcional y la complejidad cognitiva de las tareas de aprendizaje del idioma inglés en el preuniversitario. Como aporte práctico que garantiza la concreción del modelo se propone una estrategia didáctica que está estructurada en tres etapas y cada una contiene las acciones que propician el desarrollo de las tareas de aprendizaje de forma independiente en el aprendizaje del idioma inglés en el preuniversitario.

## **INTRODUCCIÓN**

La formación intelectual de los estudiantes del preuniversitario durante el proceso de enseñanza-aprendizaje es un tema que ha sido destacado por la dirección del país. Esto se evidencia en la tesis "Política Educacional" del Primer Congreso del Partido Comunista de Cuba, donde se plantea que la Educación Preuniversitaria es la antesala de la Educación Superior. Ella debe asegurar una sólida preparación para las carreras científicas, técnicas, humanísticas y pedagógicas. (Tesis y Resoluciones del Primer Congreso del Partido Comunista de Cuba, 1975)

En la Enseñanza Preuniversitaria se concreta el principio de estudio y trabajo, variante fundamental de vincular la teoría con la práctica, la escuela con la vida y la enseñanza con la producción. Para su mejor prosecución se hace necesario perfeccionar cada vez más la organización, la estrategia y la metódica del trabajo productivo de los estudiantes, al tomar en cuenta las transformaciones y los requerimientos científicos y docentes. (Tesis y Resoluciones del Primer Congreso del Partido Comunista de Cuba, 1975)

La asignatura Idioma Inglés es de vital importancia dentro del currículo de la Educación Preuniversitaria, pues entre sus objetivos esenciales encontramos lograr una competencia comunicativa que le permitirá al egresado de esta enseñanza enfrentar los retos de la Educación Superior.

Esta asignatura contribuye a la concepción científica del mundo de los estudiantes, al tomar como punto de partida el lenguaje como fenómeno social y la relación entre pensamiento, lenguaje y cultura desde el dominio de los códigos lingüísticos y socioculturales del idioma inglés.

En este empeño, el desarrollo de la independencia cognoscitiva de los estudiantes de preuniversitario es trascendental, si se tiene en cuenta que en los años de

universidad deben combinar el estudio con el trabajo y la mayor parte del tiempo el estudio será de forma independiente. Además, es necesario que el estudiante le dé continuidad al proceso de aprendizaje del idioma inglés de manera independiente y sea capaz de hacer un uso efectivo de lo aprendido para enfrentar nuevas y cambiantes situaciones comunicativas, más allá del proceso de enseñanza-aprendizaje y de la institución escolar en sí.

De modo que la aprehensión de estrategias para el desarrollo de la independencia cognoscitiva en el contexto del proceso de enseñanza-aprendizaje del idioma inglés le permite al estudiante la apropiación de conocimientos lingüísticos y culturales, la reflexión sobre qué aprende, cómo aprende, para qué aprende y cómo le es útil lo que aprende en su desempeño como miembro de la sociedad y ente activo de los procesos sociales en los que participa.

La independencia cognoscitiva es objeto de estudio de la pedagogía y la psicología. Desde estas ciencias, las investigaciones centran la atención en diferentes aspectos relacionados con el desarrollo de la independencia de los estudiantes en condiciones del proceso de enseñanza-aprendizaje. Entre ellas se destacan trabajos de autores cubanos, tales como: C. Rojas (1978), M. B. Álvarez (1996), C. M. Álvarez (1999), M. Conde (1999), L. Lima (2001), L. Reyes (2002) y D. Quiñones (2003).

Estos autores coinciden en que el trabajo independiente constituye una de las vías fundamentales para el desarrollo de la independencia cognoscitiva de los estudiantes. En estas obras se proponen procedimientos, variantes metodológicas, sistemas de acciones; así como reflexiones teóricas sobre el tratamiento a esta temática para estimular la independencia durante el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Sin embargo, estos aportes no revelan los rasgos esenciales del desarrollo de la independencia cognoscitiva de acuerdo con las particularidades de la formación del estudiante de preuniversitario en el proceso de enseñanza-aprendizaje del idioma inglés. De ahí que el alcance de estas propuestas no resuelva la situación referida al carácter espontáneo en la dirección de las tareas, lo que generalmente conduce a la dependencia en el aprendizaje. En consecuencia, se limita marcadamente el desarrollo de habilidades para la apropiación y aplicación del conocimiento de forma independiente.

En el ámbito internacional el tema ha sido investigado por: P.I. Pidkasisti (1980), M.I. Majmutov (1983), M. A. Danilov y M.N. Skatkin (1984), G. Kitaigorodskaya (1991) y N. Talízina (1992). Estos autores destacan también la importancia del trabajo independiente en el desarrollo de la independencia cognoscitiva y le atribuyen un rol fundamental a la tarea docente como la unidad estructural para crear las situaciones de enseñanza.

A pesar de contar con estas investigaciones, que en el plano teórico ofrecen amplia información sobre la independencia cognoscitiva, no se ahonda en los procesos que deben tener lugar durante el desarrollo de las tareas, ni se ofrecen características estructurales de estas que posibiliten su organización con el objetivo de propiciar la independencia en el aprendizaje del idioma inglés.

Sobre la base de lo antes señalado se desarrolló un estudio teórico orientado hacia la búsqueda de referentes desde la didáctica de las lenguas extranjeras. Este aportó que la independencia cognoscitiva no ha sido suficientemente tratada desde esta perspectiva. Autores como D. Little (1991, 1997, 1999, 2000, 2003), L. Dam (1995), G. Ellis y B. Sinclair (1996), G. Ellis (2000), B. Sinclair (2000) orientaron sus obras hacia el desarrollo de habilidades para aprender determinado contenido

y, esencialmente, los pertenecientes a la última década reconocen la necesidad de desarrollar habilidades para el autoaprendizaje, sobre la base de un aprendizaje activo y consciente.

Sin embargo, sus propuestas no son suficientes para satisfacer la necesidad de desarrollar la independencia cognoscitiva al no abordar esta problemática como una de las capacidades fundamentales de las que deben apropiarse los estudiantes para el aprendizaje del idioma inglés y hacer excesivo énfasis en el componente afectivo.

Se pudo comprobar que en la didáctica de las lenguas extranjeras no se cuenta con un referente que sustente las relaciones entre los procesos que conducen al desarrollo de la independencia cognoscitiva en la apropiación de los contenidos del idioma inglés. De igual modo, no se encuentra en la literatura especializada los rasgos característicos de una tarea que en su concepción propicie un aprendizaje activo, consciente, intencionado y autorregulado, sobre la base del protagonismo del estudiante en la asimilación y aplicación del conocimiento a nuevas situaciones de aprendizaje y de la vida.

El estudio de los aportes teóricos recogidos en la literatura científica consultada demuestra que estas propuestas no dan solución a las insuficiencias referidas al desarrollo de la independencia cognoscitiva. No obstante, el análisis realizado acerca de estos aportes ofreció elementos teóricos fundamentales, los que fueron considerados para la realización de un estudio empírico dirigido a determinar el tratamiento a la independencia cognoscitiva en el proceso de enseñanza-aprendizaje del idioma inglés en el preuniversitario.

Este estudio se realizó a través del empleo de métodos como la observación, el análisis de documentos y entrevistas a profesores y estudiantes. A partir de la

valoración de la aplicación de estos instrumentos se evidenciaron dificultades en los estudiantes. Estas se concretan en lo siguiente:

- ✓ Los estudiantes muestran excesiva dependencia de los niveles de ayuda del profesor para desarrollar las tareas de aprendizaje.
- ✓ Las soluciones de las tareas de aprendizaje quedan frecuentemente en el plano reproductivo.
- ✓ Existe tendencia a la ejecución de las tareas y excesiva atención al resultado, en detrimento de la planificación de las mismas.
- ✓ Se evidencia una propensión a asumir una posición pasiva en el aprendizaje del idioma inglés.
- ✓ Los estudiantes muestran poco dominio de los contenidos lingüísticos y de los procedimientos intelectuales para el aprendizaje del idioma inglés.
- ✓ Existen dificultades para aplicar los conocimientos incorporados de forma creadora a nuevas situaciones de aprendizaje.

A partir de las insuficiencias reveladas en el estudio crítico de los trabajos relacionados con la independencia cognoscitiva en el proceso de enseñanza-aprendizaje, en integración con los resultados del estudio empírico acerca del aprendizaje del idioma inglés en el preuniversitario, se declara la manifestación de una contradicción entre la dependencia en el aprendizaje del idioma inglés por parte de los estudiantes de preuniversitario y la necesidad de desarrollar la competencia comunicativa de estos, sobre la base de un aprendizaje que promueva la independencia cognoscitiva.

El análisis anterior presupone la existencia de un problema científico: insuficiencias en el desarrollo de la independencia cognoscitiva en el aprendizaje del idioma inglés en estudiantes de preuniversitario.

La investigación tiene como objeto el proceso de enseñanza-aprendizaje del idioma inglés en el preuniversitario. Determinamos como objetivo la elaboración de un modelo didáctico, como sustento de una estrategia didáctica para el desarrollo de la independencia cognoscitiva en el proceso de enseñanza-aprendizaje del idioma inglés en estudiantes de preuniversitario.

Su campo de acción se circunscribe a la independencia cognoscitiva en el proceso de enseñanza -aprendizaje del idioma inglés en el preuniversitario.

Como idea a defender planteamos que el modelo didáctico, como sustento de la estrategia didáctica para el desarrollo de la independencia cognoscitiva en el aprendizaje del idioma inglés en el preuniversitario, presupone la lógica integradora de las dimensiones lingüística, cognitiva y sociocultural de las tareas de aprendizaje, a partir de la contradicción existente entre la complejidad lingüístico-funcional y la complejidad cognitiva de las tareas de aprendizaje del idioma inglés en el preuniversitario.

Para dar cumplimiento al objetivo declarado diseñamos las siguientes tareas científicas:

1. Determinar las tendencias de la independencia cognoscitiva en el proceso de enseñanza-aprendizaje del idioma inglés en el preuniversitario.
2. Determinar los fundamentos teóricos para la independencia cognoscitiva en el proceso de enseñanza-aprendizaje del idioma inglés en el preuniversitario.
3. Caracterizar la independencia cognoscitiva en el proceso de enseñanza-aprendizaje del idioma inglés en el preuniversitario.
4. Elaborar un modelo didáctico para la independencia cognoscitiva en el proceso de enseñanza-aprendizaje del idioma inglés en el preuniversitario.

5. Elaborar una estrategia didáctica para la independencia cognoscitiva en el proceso de enseñanza-aprendizaje del idioma inglés en el preuniversitario.

6. Evaluar la factibilidad del modelo didáctico y la estrategia didáctica para la independencia cognoscitiva en el proceso de enseñanza-aprendizaje del idioma inglés en el preuniversitario.

Los métodos que se emplearon en los diferentes momentos de la investigación se relacionan a continuación.

Métodos del nivel teórico:

✓ Histórico y lógico: se empleó para realizar un estudio de la historia de la independencia cognoscitiva en el contexto del proceso de enseñanza-aprendizaje del idioma inglés en el preuniversitario. Su aplicación permitió determinar las regularidades de cada una de las etapas, lo que reveló las tendencias de la independencia cognoscitiva en el objeto de investigación.

✓ Análisis-síntesis e inducción-deducción: se utilizaron para la crítica a la bibliografía especializada y revelar sus limitaciones para resolver el problema declarado. Su aplicación permitió determinar las características de cada etapa por las que ha transitado la independencia cognoscitiva, así como los sustentos filosóficos, pedagógicos, psicológicos, lingüísticos y didácticos para su desarrollo en el proceso de enseñanza-aprendizaje del idioma inglés en el preuniversitario. También se emplearon en la interpretación del diagnóstico y en la puesta en práctica del modelo.

✓ Modelación: su empleo permitió la elaboración del modelo didáctico y la estrategia didáctica para la independencia cognoscitiva en el proceso de enseñanza-aprendizaje del idioma inglés en el preuniversitario.



- ✓ Sistémico-estructural-funcional: se empleó en la investigación para la elaboración de la estrategia con sus respectivas etapas y la relación entre estas. Su aplicación permitió determinar las nuevas relaciones esenciales entre los componentes del modelo didáctico de la independencia cognoscitiva en el proceso de enseñanza-aprendizaje del idioma inglés en el preuniversitario.
- ✓ Hermenéutico-dialéctico: su utilización permitió la comprensión de la información obtenida a través del estudio histórico tendencial, del estudio de las fuentes bibliográficas y la caracterización de la independencia cognoscitiva en el proceso de enseñanza-aprendizaje del idioma inglés en el preuniversitario. Esto hizo posible la elaboración del modelo y la estrategia didáctica con vistas a solucionar el problema científico planteado.

Métodos del nivel empírico:

- ✓ Observación: permitió explorar y recopilar información sobre el nivel de desarrollo de la independencia cognoscitiva de los estudiantes y el tratamiento dado a la misma por parte de los profesores, antes, durante y después de la aplicación de la estrategia didáctica.
- ✓ Entrevista: se empleó para recopilar información sobre el nivel de conocimiento que poseen los estudiantes acerca de las estrategias para el desarrollo de la independencia cognoscitiva y el tratamiento dado a la independencia cognoscitiva en el proceso de enseñanza-aprendizaje del idioma inglés.
- ✓ Análisis de documentos: se usó para realizar un estudio profundo y crítico de documentos oficiales, como los planes de estudios para los estudiantes de preuniversitario y los programas de la asignatura Idioma Inglés con el objetivo de identificar el tratamiento que ha recibido la independencia cognoscitiva en diferentes momentos históricos desde el proceso de enseñanza-aprendizaje del

idioma inglés en el preuniversitario.

✓ Estudio de los productos de la actividad pedagógica: fue útil en la evaluación de los resultados de los estudiantes en el contexto de su trabajo independiente a partir del control de sus libretas de anotaciones, Cuadernos de Trabajo, trabajos prácticos y concursos.

✓ Talleres de opinión crítica y elaboración colectiva: permitió determinar la factibilidad del modelo y la estrategia didáctica para el desarrollo de la independencia cognoscitiva en el proceso de enseñanza-aprendizaje del idioma inglés en el preuniversitario a partir del debate colectivo, basado en la crítica, la valoración y la argumentación.

✓ Experiencia pedagógica vivencial: su aplicación permitió comprobar la factibilidad y la validez del modelo y la estrategia didáctica a partir de su aplicación en la práctica pedagógica, a través del programa de Idioma Inglés para décimo grado.

✓ La triangulación de datos obtenidos en diferentes momentos de la investigación se empleó como procedimiento para lograr confiabilidad y rigor científico en la interpretación de criterios, la elaboración de argumentos y la caracterización de procesos, a partir de la aplicación de una variedad de métodos de investigación.

Se seleccionó como población 263 estudiantes del Instituto Preuniversitario Vocacional de Ciencias Pedagógicas “Protesta de Baraguá” y como muestra 28 estudiantes de décimo grado.

Como contribución a la teoría se ofrece un modelo didáctico de la independencia cognoscitiva, a partir de las relaciones de esencia que se establecen entre la activación lingüística y la regulación cognitiva y sociocultural en función de las tareas de aprendizaje del idioma inglés en el preuniversitario, que se integran en la

reestructuración lingüística y sociocultural del idioma inglés de los estudiantes de preuniversitario y devienen en la transferencia lingüística, cognitiva y sociocultural del idioma inglés como nueva cualidad del proceso que resuelve la contradicción existente entre la complejidad lingüístico-funcional y la complejidad cognitiva de las tareas de aprendizaje del idioma inglés en el preuniversitario.

El aporte práctico de la investigación consiste en la estrategia didáctica, con sus etapas y sus respectivas acciones, sustentada en el modelo didáctico para la independencia cognoscitiva en el proceso de enseñanza-aprendizaje del idioma inglés en el preuniversitario, donde las estrategias cognitivas, metacognitivas y comunicativas desempeñan un rol fundamental.

La novedad científica consiste en el carácter integrador del proceso de reestructuración de los elementos lingüísticos y socioculturales que propicia la independencia cognoscitiva en el proceso de enseñanza-aprendizaje del idioma inglés en el preuniversitario.

La significación práctica está en que la aplicación de la estrategia didáctica para el desarrollo de la independencia cognoscitiva en el proceso de enseñanza-aprendizaje del idioma inglés en el preuniversitario prepara a los estudiantes para resolver las tareas de aprendizaje, sobre la base del empleo de estrategias cognitivas, metacognitivas y comunicativas que promueven la comprensión, planificación y comprobación de las mismas.

La tesis está conformada por tres capítulos. El primero, se refiere al estudio de las tendencias de la independencia cognoscitiva en el proceso de enseñanza-aprendizaje del idioma inglés en el preuniversitario. Se abordan, además, sus fundamentos teóricos, así como su estado actual. El segundo contiene el modelo didáctico y la estrategia didáctica para la independencia cognoscitiva en el proceso

de enseñanza-aprendizaje del idioma inglés en el preuniversitario. El tercero abarca el proceso de evaluación de la factibilidad del modelo didáctico y la estrategia didáctica, a partir de la aplicación de los talleres de opinión crítica y elaboración colectiva y la experiencia pedagógica vivencial.

## **CAPÍTULO 1**

# **FUNDAMENTOS TEÓRICOS DE LA INDEPENDENCIA COGNOSCITIVA EN EL PROCESO DE ENSEÑANZA- APRENDIZAJE DEL IDIOMA INGLÉS EN EL PREUNIVERSITARIO**

## **CAPÍTULO 1. FUNDAMENTOS TEÓRICOS DE LA INDEPENDENCIA COGNOSCITIVA EN EL PROCESO DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE DEL IDIOMA INGLÉS EN EL PREUNIVERSITARIO**

Este capítulo recoge el estudio histórico-tendencial de la independencia cognoscitiva en el proceso de enseñanza-aprendizaje del idioma inglés en el preuniversitario, la sistematización de los referentes teóricos que fundamenta el modelo didáctico y la estrategia didáctica. Se realiza, además, una caracterización de la independencia cognoscitiva en el proceso de enseñanza-aprendizaje del idioma inglés en el preuniversitario.

### **1.1. Estudio histórico-tendencial de la independencia cognoscitiva en el proceso de enseñanza-aprendizaje del idioma inglés en el preuniversitario**

Este epígrafe presenta el estudio histórico-tendencial acerca del tratamiento que ha recibido la independencia cognoscitiva en el proceso de enseñanza-aprendizaje del idioma inglés en el preuniversitario. El mismo se ha dividido en dos etapas: la primera abarca desde el año 1971 hasta el 2000 y la segunda desde el 2000 hasta la actualidad.

En esta investigación se toma como criterio de periodización el tratamiento a la independencia cognoscitiva a partir de la implementación de los programas de Idioma Inglés en los preuniversitarios en el nuevo modelo educativo de 1971. La periodización se inicia a partir de dicho año debido a:

- ✓ La creación de los institutos preuniversitarios en el campo.
- ✓ La introducción de un nuevo modelo y plan de estudio que defiende la concepción marxista leninista de la vinculación del estudio y el trabajo en la formación integral de la personalidad; elementos que implican la necesidad de conocimientos, habilidades, hábitos y capacidades para enfrentar aprendizajes sucesivos de manera independiente.
- ✓ La introducción de los programas de Idioma Inglés como parte del sistema de asignaturas destinadas a la formación integral del estudiante de preuniversitario.

Se establecieron como criterios evaluativos: las exigencias de los objetivos del programa, el tratamiento didáctico-metodológico a la independencia cognoscitiva y la organización y planificación de las tareas de aprendizaje.

La primera etapa comprende desde 1971 hasta el 2000.

A partir de 1971 se inició la enseñanza del idioma inglés en los institutos preuniversitarios cubanos, con un plan de estudio que concibió un programa de la asignatura elaborado por autores cubanos.

El análisis de documentos oficiales y la entrevista a especialistas de la época (ver anexos 4 y 5), permitieron concluir que este programa se caracterizó por el tratamiento a la gramática y a las habilidades comunicativas de forma segmentada.

Se dividió en las secciones: General overview, Auditory comprehension, Practicing English y Practice in speech, que se dedicaron al tratamiento de la gramática, la audición, la lectura y la expresión oral. En este programa se enfatizó en la gramática como componente esencial para el dominio del idioma; aunque se empleó el método inductivo en el análisis de las estructuras sintácticas.

El análisis de los programas de la asignatura corroboró que las exigencias de los objetivos se centraron en el dominio de las estructuras lingüísticas de forma

mecánica y memorística. Se descuidó la concepción de un proceso de enseñanza-aprendizaje del idioma inglés que promoviera el aprendizaje reflexivo, activo y consciente del contenido de la asignatura.

En consecuencia, las tareas de aprendizaje se planificaron con el objetivo de fijar y consolidar el contenido lingüístico, a partir de una concepción lineal desde el tránsito de ejercicios precomunicativos a los comunicativos. Por lo que el estudiante se preparó simplemente para reaccionar verbalmente ante determinadas situaciones y no se propició el aprendizaje de estrategias que le permitieran la asimilación y aplicación de los conocimientos en nuevos contextos. Esta situación afectó negativamente el desarrollo de los procesos intelectuales de los estudiantes y la apropiación de los contenidos socioculturales del idioma inglés. También se limitó el desarrollo de habilidades para comprender el objetivo de la situación de aprendizaje y su contexto, la búsqueda de métodos y procedimientos para solucionarlas, así como la comprobación de la efectividad de los resultados. Por lo tanto, el estudiante tuvo escasas posibilidades de apropiarse de una lógica que le sirviera de guía al enfrentar nuevas tareas de aprendizaje del idioma inglés. A partir de 1982 se inició la implementación de los programas My English Book. Sus objetivos se centraron en la comprensión lectora, y dentro de esta en el análisis de los niveles morfológico y sintáctico del idioma inglés. Esto condujo a la planificación de tareas de aprendizaje con un carácter estructuralista, pues se orientaron a la apropiación de las estructuras lingüísticas en función de la comprensión lectora.

Este programa reveló algunos intentos de desarrollar habilidades para la asimilación y aplicación del conocimiento de forma independiente. Esto se manifestó en dos secciones que se encontraron al final del libro de texto. La



primera “Useful things”, se destinó a brindar información a modo de resumen del contenido lingüístico y la segunda, “Extra-language”, se dedicó al contenido de tipo cultural.

Las consultas con los especialistas evidenciaron que se subvaloraron las necesidades de desarrollar las habilidades de asimilación consciente y activa del contenido lingüístico del idioma inglés. Esto se debió al desconocimiento de la lógica para la organización y planificación de las tareas de aprendizaje, a partir de la selección de los métodos y procedimientos más efectivos.

En el año 1990 se implementaron nuevos programas de la asignatura. Para la impartición de estos se emplearon los libros de texto English for 10th grade, English for 11th grade y English for 12th grade.

La concepción de sus objetivos continuó centrándose en la comprensión del texto en prosa, aunque se introdujeron diálogos representativos de las situaciones comunicativas. Se enfatizó en el análisis semántico y morfológico del vocabulario, así como las estructuras gramaticales.

El problema del desarrollo de la independencia cognoscitiva fue objeto de tratamiento didáctico-metodológico. Esto se manifestó en la inclusión de las secciones In point y On your own, las cuales se dedicaron a la apropiación del conocimiento lingüístico y cultural, aunque la planificación de las tareas siguió sujeta a la espontaneidad, pues el estudiante careció de orientaciones que contribuyeran a la organización del proceso de búsqueda en la primera y de lectura en la segunda. De tal forma, el énfasis estuvo en el contenido y no en lo procedimental.

En esta etapa se manifiestan como regularidades:

- ✓ La implementación de programas de carácter estructuralista y reduccionista que no condujeron al desarrollo de habilidades para la asimilación activa y consciente del conocimiento lingüístico.
- ✓ La concepción de tareas de aprendizaje que no propiciaron que el estudiante se apropiara de una lógica para la solución de las situaciones de aprendizaje a partir de métodos y procedimientos que estimularan su independencia en la asimilación y aplicación de los conocimientos a nuevos contextos.

La segunda etapa se enmarca en la Tercera Revolución Educacional, desde el 2000 hasta la actualidad. En esta se destacó la introducción de las nuevas tecnologías en el preuniversitario, entre las que se deben señalar los software educativos, las teleclases y las video-clases. Estos cambios tuvieron lugar debido a la necesidad de preparar al egresado de preuniversitario a partir de una cultura general integral que garantizara su participación activa en la construcción del socialismo.

El programa de las teleclases tenía como fin, según I. Barreto (2006) citado por I. González (2009:43) "... elevar la calidad y los niveles de aprendizaje de los estudiantes y de los educadores." En el nivel preuniversitario se introdujo el curso Idioma Inglés de Universidad para todos. Este programa contó con un teleprofesor y un tabloide. Se planteó, entre sus objetivos, el desarrollo de habilidades orales y de hábitos de trabajo independiente, que constituyeron las vías fundamentales para la asimilación de los contenidos (ver anexo 6).

Las tareas de aprendizaje eran orientadas por el teleprofesor, lo que imposibilitó la interacción entre los estudiantes. Esto provocó que la actividad de aprendizaje se convirtiera en un proceso unidireccional que no propició las reflexiones oportunas en torno a la efectividad de los métodos y procedimientos que los estudiantes

emplearon para resolver las situaciones de aprendizaje. De igual forma, se limitó la socialización de los resultados entre los estudiantes y era insuficiente a la atención a la diversidad.

A causa de esto, en el año 2002 se introdujeron las video-clases en los preuniversitarios. Estos programas esencialmente estuvieron orientados al desarrollo de habilidades orales y contaron con clases distribuidas por unidades. Como texto esencial se empleó el tabloide Universidad para todos.

A partir de observaciones a diferentes video-clases, (ver anexo 1) se realizó una valoración crítica de las mismas, que se concreta en los siguientes elementos.

- ✓ Se estableció el visionaje de la video-clase con una duración de 60 minutos sin interrupción, que provocaba cansancio y ansiedad en los estudiantes, lo que afectó directamente el proceso de asimilación consciente del conocimiento.
- ✓ Las tareas de aprendizaje con frecuencia no resultaron significativas para los estudiantes, dada la falta de correspondencia con el diagnóstico.

Las video-clases, a diferencia de las teleclases, estuvieron bajo la dirección del profesor de inglés que se encontraba en el contexto del aula, pero esto no resolvió las insuficiencias en la organización y planificación de las tareas de aprendizaje. A través de las entrevistas a profesores de inglés, (ver anexo 3) se corroboró que se desconocía la lógica a seguir para la orientación, ejecución y control de una tarea que no solo propiciara el aprendizaje del idioma inglés, sino que promoviera el desarrollo intelectual de los estudiantes.

La nueva concepción de los programas desde el Enfoque Comunicativo promovió el uso de métodos, procedimientos y técnicas para el desarrollo de la independencia cognoscitiva. Sin embargo, su implementación, basada

esencialmente en un medio audiovisual, limitó el protagonismo del estudiante y la posibilidad de que este movilizara las operaciones cognitivas.

El análisis de los programas y documentos metodológicos permitió determinar que la introducción de los proyectos de trabajo independiente en el proceso de enseñanza-aprendizaje del idioma inglés en el preuniversitario constituyó una de las potencialidades para desarrollar la independencia cognoscitiva de los estudiantes. Sin embargo, en entrevistas a profesores de inglés de los institutos preuniversitarios, (ver anexo 3) se comprobó que la planificación y organización continuaron sujetas a la espontaneidad, al no contar con orientaciones y sugerencias específicas hacia las formas y vías para lograr la independencia de los estudiantes en la asimilación y aplicación de los contenidos del idioma inglés.

En esta etapa se manifiestan como regularidades:

- ✓ La introducción de programas basados en video-clases que limitaron la concepción de una tarea de aprendizaje que propiciara el desarrollo de las habilidades de asimilación y aplicación de los conocimientos para el logro de la competencia comunicativa.
- ✓ La introducción de los proyectos de trabajo independiente como vía para el desarrollo de la independencia cognoscitiva de los estudiantes.
- ✓ La carencia de orientaciones y sugerencias metodológicas para la asunción de una lógica en el desarrollo de las tareas de aprendizaje del idioma inglés y los proyectos de trabajo independiente, a partir de métodos y procedimientos efectivos.

En el estudio histórico de la independencia cognoscitiva en el proceso de enseñanza- aprendizaje del idioma inglés se manifiestan como tendencias, el tránsito hacia:

- ✓ La elaboración de objetivos en los programas que no solo impliquen el desarrollo del conocimiento lingüístico, sino la apropiación de estrategias y procedimientos para el aprendizaje del idioma inglés en el preuniversitario.
- ✓ El uso de métodos y formas de organización de las tareas de aprendizaje que promueven el esfuerzo intelectual y el protagonismo de los estudiantes como forma de contrarrestar la persistencia de un aprendizaje pasivo del idioma inglés.
- ✓ La apropiación por parte del estudiante de una lógica para la representación de la situación de aprendizaje, el plan para la búsqueda de la solución y la comprobación de las soluciones adoptadas, aun cuando prevalece la tendencia a la ejecución de las tareas de aprendizaje.

Se puede concluir que se precisa un referente que contrarreste la hiperbolización en el tratamiento a los contenidos lingüísticos, propicie el desarrollo de los procesos cognitivos que intervienen en el aprendizaje del idioma inglés de forma independiente y favorezca la socialización de las experiencias de los estudiantes en el uso de estrategias para la apropiación y aplicación de los contenidos.

## **1.2. Fundamentos filosóficos, sociológicos, psicológicos, pedagógicos, didácticos y lingüísticos de la independencia cognoscitiva en el proceso de enseñanza-aprendizaje del idioma inglés en el preuniversitario**

En este epígrafe determinamos los presupuestos teóricos que fundamentan el diseño del modelo didáctico de la independencia cognoscitiva en el proceso de enseñanza-aprendizaje del idioma inglés en el preuniversitario. Se realiza un estudio sobre el Enfoque Comunicativo y la Lingüística del Habla, el primero como sustento metodológico y el segundo como referente lingüístico.

El estudio de la independencia cognoscitiva como fenómeno gnoseológico tiene como base para su fundamentación la teoría dialéctico-materialista del conocimiento.

Esta teoría rompe con los postulados metafísicos, contemplativos e idealistas de los filósofos premarxistas. Entre sus principios encontramos: el monismo materialista, el reflejo, el desarrollo y la práctica. Estos principios constituyen ideas rectoras que dirigen la actividad del hombre en sociedad.

El monismo materialista contribuye a la comprensión de la cultura del pueblo que la manifiesta. Por lo que la apropiación de esa cultura le permite al estudiante penetrar en la esencia de los fenómenos que tienen lugar en la vida y la cultura de los portadores del idioma extranjero, así como en el uso apropiado, oportuno y contextualizado de los elementos que componen el sistema de la lengua.

La teoría dialéctico-materialista del conocimiento constituye un referente fundamental para otras teorías científicas; tal es el caso de la teoría de la actividad, la comunicación y el aprendizaje. De ahí que se realice el estudio de la independencia cognoscitiva en el proceso de enseñanza-aprendizaje del idioma inglés a partir de la profundización de esta teoría en relación con la actividad práctica, cognoscitiva y la comunicación.

La valoración conceptual de la independencia cognoscitiva nos conduce a significar los trabajos de autores que se destacan en este campo. Entre ellos se encuentran: S. L. Rubinstein (1967:103) defiende que: "La independencia cognoscitiva es la motivación consciente de las acciones y su fundamentación."

Por su parte, C. Rojas (1978:5) expresa que: "La independencia es una cualidad de la personalidad que se caracteriza por dos factores; en primer lugar, por un conjunto de medios que adquiere el individuo -conocimientos, habilidades y

hábitos-; en segundo lugar, por las relaciones de los individuos hacia el proceso de la actividad, sus resultados y condiciones de realización."

Para J. Dubrocq (1980:38), "La independencia cognoscitiva consiste en la capacidad del hombre de formular y resolver los problemas cognoscitivos, con sus propias fuerzas."

M.I. Majmutov (1983:70) entiende por independencia cognoscitiva "... la existencia de una capacidad intelectual en el alumno y el desarrollo de habilidades para dividir los rasgos esenciales y secundarios de los objetos, fenómenos y procesos de la realidad y mediante la abstracción y la generalización revelan la esencia de los conceptos nuevos."

I. López (1986:34) considera la independencia cognoscitiva como una cualidad de la personalidad que se caracteriza esencialmente por el dominio de un conjunto de medios, entre los cuales se incluyen conocimientos, habilidades y hábitos y por las relaciones de los individuos hacia el proceso de la actividad, sus resultados y condiciones.

L. Lima (2001:15) plantea que: "... la independencia cognoscitiva se define como la capacidad para pensar y trabajar con originalidad por sí mismo y para vencer eficientemente con métodos, los inconvenientes que surgen en el proceso socio-educativo."

En las definiciones de independencia cognoscitiva anteriores se advierte como regularidad que esta se asume como una capacidad desarrollada por los individuos desde la actividad. Sin embargo, carecen en su esencia del carácter problémico de las tareas de aprendizaje, que genera tanto el esfuerzo intelectual como el desarrollo integral de los estudiantes en el proceso de enseñanza-aprendizaje del idioma inglés en el preuniversitario.

Este análisis nos conduce a asumir la definición de C.M. Álvarez (1999), al considerar la independencia cognoscitiva con un carácter problémico y relevante para la solución de las tareas de aprendizaje.

C.M. Álvarez (1999:56) expresa que: "La independencia cognoscitiva es la capacidad de ver y de representarse el problema, la tarea cognoscitiva de carácter teórico o práctico; en la determinación del plan, los métodos para su solución, utilizando los procedimientos más seguros y efectivos; en el proceso mental activo, en la búsqueda creadora de soluciones adecuadas; y en la comprobación de las soluciones adoptadas."

Según P.I. Pidkasisti (1986:97) la independencia cognoscitiva tiene como elementos típicos en su estructura los siguientes:

- ✓ Separar el objetivo de la actividad: la determinación y la suposición de objetivos.
- ✓ Determinar el objeto de la actividad.
- ✓ Seleccionar los medios de la actividad.

El análisis conceptual de la independencia cognoscitiva y de la estructura planteada por el autor anteriormente citado permite establecer como sus rasgos específicos para el proceso de enseñanza-aprendizaje del idioma inglés en el preuniversitario, los siguientes:

- ✓ La comprensión de los objetivos de las tareas para el aprendizaje del idioma inglés.
- ✓ El análisis de las exigencias lingüísticas y cognitivas de las tareas para el aprendizaje del idioma inglés.
- ✓ La identificación de los recursos lingüísticos y cognitivos del idioma inglés con los que cuenta el estudiante para enfrentar las tareas de aprendizaje.



- ✓ El análisis de los elementos socioculturales de las tareas de aprendizaje del idioma inglés
- ✓ El dominio de los contenidos lingüísticos, de las estrategias y los procedimientos para la aplicación de las acciones en la solución de las tareas para el aprendizaje del idioma inglés.
- ✓ La comprobación de la efectividad de las acciones en la solución de las tareas de aprendizaje del idioma inglés.

La comprensión de estos rasgos y su concreción en la práctica solo se logra a partir de la planificación, ejecución y evaluación de la actividad de los estudiantes. En este sentido asumimos la actividad como una categoría que sirve de mediadora para el desarrollo de la independencia cognoscitiva en los estudiantes de preuniversitario, así como de la comunicación en el proceso de enseñanza-aprendizaje del idioma inglés.

En esta investigación nos adscribimos a la definición de actividad ofrecida por A.N. Leontiev (1981:85), quien la define como "... el proceso de interacción sujeto-objeto dirigido a la satisfacción de las necesidades del sujeto, como resultado del cual se produce una transformación del objeto y del propio sujeto."

Esta definición es pertinente para el desarrollo de la independencia cognoscitiva en el proceso de enseñanza-aprendizaje del idioma inglés en los estudiantes de preuniversitario, porque las tareas generan una situación de aprendizaje que se corresponde con sus necesidades comunicativas, lo que les permite apropiarse del contenido lingüístico y cultural, pero a su vez reelaborar y transformar sus conocimientos en el proceso de interacción social.

Visto de esta manera, el desarrollo de la independencia cognoscitiva constituye un elemento de la actividad cognitiva. Esta última es definida por R. Pupo (1992:37),

como "... una forma de actividad espiritual del hombre, que está condicionada por la práctica, refleja la realidad y la reproduce en forma de conocimiento."

Sobre el conocimiento, V.I.Lenin (1964:176) escribió, "... es el reflejo de la naturaleza por el hombre. Pero no es un reflejo simple, inmediato, completo, sino el proceso de una serie de abstracciones, la formación y el desarrollo de conceptos y leyes."

De manera que el conocimiento media toda actividad humana, tiene carácter mediato y deviene un proceso de aproximación del sujeto al objeto en su interacción dialéctica. Se puede afirmar que en el desarrollo de la independencia cognoscitiva como actividad cognitiva se establece una relación dialéctica entre el estudiante, el contenido y los métodos a emplear en el proceso de enseñanza-aprendizaje del idioma inglés en el preuniversitario.

C.M. Álvarez (1999:56) plantea: "La actividad del aprendizaje se refiere en primera instancia a la actividad cognoscitiva, y su desarrollo o activización consiste en la búsqueda de la independencia cognoscitiva en los educandos."

De acuerdo con R. Bermúdez (2004:65), "La actividad está determinada por las formas de comunicación material y espiritual, generadas por el desarrollo de la producción, incluido en las relaciones sociales." Por lo tanto, en el proceso de búsqueda del conocimiento en el aprendizaje del idioma inglés se le otorga un rol fundamental a la comunicación.

En esta investigación asumimos los criterios referentes a la comunicación abordados por A. Faedo (2006:27) quien plantea que: "La comunicación es un proceso intencional, interactivo y bilateral ocurrido entre dos o más participantes que adoptan distintos roles caracterizados, tanto por la codificación, emisión y transmisión de expresiones orales y escritas, como por la recepción y

decodificación de estos signos para monitorar, retroalimentar y negociar el significado o mensaje expresado.”

Estos criterios evidencian el carácter materialista de la comunicación. Establecen que es un fenómeno social que contribuye a la transformación del medio, a partir de las relaciones sociales y desde una dinámica que debe propiciar la regulación consciente y el aprendizaje continuo del idioma inglés. La comunicación como actividad práctica encierra un amplio bagaje de procesos cognitivos y metacognitivos, ya sea del aprendizaje de un idioma o de la realidad objetiva a la cual se hace referencia en la comunicación.

La independencia cognoscitiva en la enseñanza-aprendizaje del idioma inglés en los estudiantes de preuniversitario está condicionada por la adecuada relación entre la actividad y la comunicación. Esta última sirve de mediadora para que la actividad tenga lugar en el proceso; pero a su vez la comunicación constituye el fin de la enseñanza-aprendizaje del idioma inglés y su desarrollo depende del grado de independencia con que los estudiantes logren la planificación y organización de la actividad.

De acuerdo con V. Borrero (2008), la comunicación necesitó de un medio para ser llevada a cabo en la vida en comunidad y esto trajo consigo el surgimiento del lenguaje. El lenguaje fue la herencia de las comunidades humanas, un instrumento y un producto social.

La aparición del lenguaje contribuyó al surgimiento y al desarrollo de nuevos procesos del pensamiento. Con el lenguaje oral surgió el segundo sistema de señales. La palabra llegó a ser señal de señales, capaz de sustituir las sensaciones que provocan en el hombre los fenómenos de la realidad. Este proceso, aparejado al desarrollo del pensamiento, permitió a los individuos lograr la

unidad dialéctica entre el conocimiento sensorial y el racional. De esa manera, se podía obtener un conocimiento más completo y profundo de los procesos, objetos y fenómenos.

A. Roméu (2003:4) define el lenguaje como "... un sistema de signos que participan en la comunicación social, lo que implica saberes lingüísticos, sociolingüísticos, discursivos y estratégicos."

De acuerdo con esta definición el lenguaje constituye uno de los medios a través del cual el individuo interactúa como ente social, que a su vez le permite apropiarse de conocimientos y reelaborarlos según su experiencia. Además, debemos señalar que el uso apropiado del lenguaje para la comunicación no solo presupone el dominio de los códigos y reglas de la relación entre los signos, la situación o contexto comunicativo, sino el conocimiento de la cultura del idioma que se habla.

El problema del desarrollo de la independencia cognoscitiva en el proceso comunicativo en el idioma inglés tiene un carácter social. Este fenómeno está presente en el proceso educativo e incide en la formación integral y multifacética de los estudiantes en el contexto de la institución escolar que constituye un agente socializador.

La independencia cognoscitiva le permite al estudiante de preuniversitario asimilar y objetivar los contenidos del idioma inglés para interactuar con los demás miembros de su grupo de aprendizaje, de su familia o comunidad, pero a su vez, reelaborar y transformar sus conocimientos. La socialización de los conocimientos, hábitos y habilidades, en el proceso de enseñanza-aprendizaje del idioma inglés en el preuniversitario, es parte de su educación para la vida.

G. Rocher, citada por F. Arteaga (2002:24), plantea que: "La socialización es el proceso por cuyo medio la persona humana aprende e interioriza, en el transcurso

de su vida, los elementos de su medio ambiente, los integra en las estructuras de su personalidad, bajo la influencia de sus experiencias y de agentes sociales significativos, y se adapta así al entorno social en cuyo seno debe vivir.”

Esta definición posee una significación importante en el desarrollo de la independencia cognoscitiva, si se tiene en cuenta que en esta se reconoce el carácter antropológico y epistemológico de la socialización (la condición humana del conocimiento).

La consecución de la independencia cognoscitiva de los estudiantes en el proceso de enseñanza-aprendizaje del idioma inglés en el preuniversitario tiene lugar a partir de la relación dialéctica entre los componentes objetivo, contenido y método.

El objetivo es elemento orientador del proceso y responde a la pregunta ¿para qué enseñar? Al respecto, concordamos con F. Addine (2002:16), quien plantea que: “... este representa la modelación subjetiva del resultado esperado y está condicionado por las exigencias sociales de una determinada época.”

En el proceso de enseñanza-aprendizaje del idioma inglés debemos concebir el objetivo de modo productivo; lo que constituye una condición indispensable para el proceso de desarrollo de la independencia cognoscitiva. En la dirección de este proceso en el preuniversitario, aún se manifiesta la formulación de objetivos que poseen un carácter reproductivo. Esto, además de afectar la competencia comunicativa de los estudiantes, limita la aspiración de un proceso de aprendizaje caracterizado por la independencia en la aprehensión de la cultura.

La formulación de objetivos reproductivos en las clases de idioma inglés conducen a la planificación de tareas de aprendizaje que centran su atención en la forma del lenguaje creando un divorcio entre forma y contenido, al ejercitar, casi siempre, fenómenos lingüísticos aislados y fuera de contexto, abstrayéndose del acto

comunicativo, que generalmente son basados en la repetición mecánica, desprovistos de situaciones y propósitos comunicativos que no crean una necesidad o motivación real para comunicarse.

Esta situación provoca que el proceso se dirija fundamentalmente al desarrollo de la competencia lingüística de los estudiantes en detrimento de los componentes discursivo, sociolingüístico, sociocultural y estratégico, por lo que se limita el logro de su competencia comunicativa.

La concepción de la enseñanza-aprendizaje del idioma inglés a partir de la formulación de objetivos que no exceden el nivel reproductivo, reduce el desarrollo cognitivo del estudiante a repeticiones y memorizaciones estereotipadas de la lengua, alejadas de su significado contextual y fin comunicativo. Así se limita el esfuerzo intelectual del estudiante en el desarrollo de sus capacidades para asimilar y aplicar de forma creadora y con independencia cognoscitiva sus conocimientos en nuevas situaciones comunicativas.

En relación al contenido, que se precisa en la determinación de los objetivos, P. Ur (1997:197) afirma que, "... en el proceso de enseñanza-aprendizaje de las lenguas extranjeras, el contenido depende del programa que se asuma para la enseñanza de la lengua." No obstante, divide el contenido en dos grupos: lingüísticos y no lingüísticos. Los lingüísticos están dirigidos al desarrollo de hábitos a través del uso del idioma inglés y las habilidades generales. Por su parte, los no lingüísticos están constituidos por las pautas culturales del idioma que se estudia y la cultura general. El análisis realizado por este autor refiere los tipos de contenidos, separados solo para su estudio; pero en el proceso de enseñanza-aprendizaje del idioma inglés estos deben tener lugar como un todo. Sin embargo, en los programas de Idioma Inglés de preuniversitario se insiste en el desarrollo de habilidades en el uso de la

lengua y se descuidan los aspectos procesales, instrumentales y procedimentales que forman parte de los contenidos que deben ser apropiados por los estudiantes.

De acuerdo con C.M. Álvarez (1995:80), “El contenido es aquella parte de la cultura que se traslada de esta a la disciplina docente, para el logro de los objetivos programados.” En correspondencia con el criterio asumido, identificamos como contenidos esenciales que determinan el logro de la independencia cognoscitiva en el proceso de enseñanza-aprendizaje del idioma inglés en el preuniversitario los siguientes:

- ✓ Sistema de conocimientos del idioma inglés.
- ✓ Sistema de habilidades generales y hábitos en el uso del idioma inglés.
- ✓ Metacognición
- ✓ Conocimientos socioculturales.

En la apropiación de estos contenidos los métodos adquieren una vital significación para la organización del aprendizaje de los estudiantes del idioma inglés. En concordancia con R.M. Álvarez (1997:88), “El método constituye el componente didáctico que con sentido lógico y unitario, estructura el aprendizaje y la enseñanza desde la presentación y construcción del conocimiento hasta la comprobación y rectificación de los resultados.”

De modo que la apropiada selección y aplicación de los métodos dinamiza el proceso de apropiación de los contenidos lingüísticos y socioculturales a partir de la utilización de estrategias de aprendizaje. De esta manera se concretan los fines comunicativos de la enseñanza-aprendizaje del idioma inglés en el preuniversitario y se dota al estudiante de una lógica para enfrentar variadas situaciones de aprendizaje.

Para la presente investigación concordamos con el criterio de C. Rojas (1978:7), al plantear que: "... el método fundamental para desarrollar la independencia cognoscitiva en el proceso de enseñanza-aprendizaje es el trabajo independiente."

P.I. Pidkasisti (1980) aborda el trabajo independiente como la "tarea de estudio" que debe cumplir el estudiante como objeto de su actividad. Esta tarea es propuesta por el profesor. En segundo lugar, el trabajo independiente constituye la manifestación de la correspondiente actividad de la memoria, el pensamiento y la imaginación creadora al cumplir el estudiante la tarea docente. Esto implica la obtención del nuevo conocimiento, a partir de la profundización y ampliación de la esfera de acción de los conocimientos ya adquiridos. En ambos casos, el trabajo independiente contribuye al desarrollo de las fuerzas intelectuales del estudiante.

P.I. Pidkasisti (1980:122) plantea que "... el objeto de la actividad independiente en cualquier forma de trabajo docente no es la fuente del conocimiento y no es la designación didáctica o metodológica del trabajo independiente, sino la tarea incluida en uno u otro tipo de trabajo independiente...", asimismo afirma: "... la esencia de los trabajos independientes, como elaboraciones pedagógicas específicas se determina por las particularidades de las tareas cognoscitivas transformadas en el contenido concreto de los tipos y formas del trabajo independiente."

Lo anterior permite afirmar que la tarea constituye el núcleo del proceso de enseñanza-aprendizaje del idioma inglés. Esta organiza el trabajo independiente de los estudiantes desde la planificación, ejecución y control del sistema de acciones que propicia la asimilación y aplicación de los conocimientos lingüísticos y socioculturales.



Varios autores han abordado la tarea como núcleo del proceso de enseñanza-aprendizaje. Entre estos se destacan: M. I. Majmutov (1983), P. I. Pidkasisti (1986), M. R. Concepción (1989), N. Talízina (1992), L. M. Lara (1995), A. Labarrere (1996), J. Richards (1996), C. M. Álvarez (1998, 1999, 2001), Y. Pérez (2005), A. Pulido (2008) y R. Acosta (2009). En sus trabajos, esta aparece como tarea docente, cognoscitiva, comunicativa, interactiva e interdisciplinarias. El estudio de estos trabajos permite establecer como características de la tarea las siguientes:

- ✓ Integra todos los componentes del proceso de enseñanza-aprendizaje.
- ✓ Tiene un nivel de complejidad variable, por lo que puede emplearse en distintos niveles de asimilación.
- ✓ Es el medio posibilitador para que el proceso de enseñanza-aprendizaje se individualice en cada estudiante.
- ✓ Constituye la forma esencial de actividad en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Para esta investigación concebimos este concepto como tarea de aprendizaje, pues consideramos que abordarla solo desde su dimensión cognitiva limita su alcance para el logro de los fines comunicativos e intelectuales del proceso de enseñanza-aprendizaje del idioma inglés en el preuniversitario.

Se asume la definición que aportan J. Richards y J. PLatt (1996:138). Estos autores plantean que: "... la tarea de aprendizaje es una actividad, la cual es diseñada para contribuir al logro de determinados objetivos de aprendizaje." Aquí se expresa el carácter activo de las tareas; en tanto se desarrollan a partir de actividades, y es precisamente a través de las mismas que se logra la independencia de los estudiantes. Además, la tarea como componente esencial del

proceso contribuye a su organización y estructuración a partir del cumplimiento de los objetivos y la selección de los métodos más efectivos.

El estudio de las dimensiones de las tareas de aprendizaje se ha abordado por autores como R. Ellis (1985), J. Platt (1996) y J. Richards (1996). Estos reconocen en ella varias dimensiones a tener en cuenta para su uso en el proceso de enseñanza-aprendizaje del idioma inglés en el preuniversitario. Entre estas se encuentran el objetivo, el orden de la tarea en una secuencia de tareas, el tiempo, la forma de participación, los recursos y la evaluación.

Estos autores también identifican la complejidad de las tareas de aprendizaje como una de sus dimensiones y aunque reconocen en ella la presencia de un componente lingüístico y otro de carácter cognitivo, no advierten su inevitable interdependencia en la concepción del proceso de enseñanza-aprendizaje, lo que conduce al tratamiento de ambos de manera segmentada o a la espontaneidad en la búsqueda de su articulación.

El desarrollo de la independencia cognoscitiva no solo está condicionado por la adecuada organización y planificación del trabajo independiente, sino por el cumplimiento de principios que rigen la dinámica del proceso de enseñanza-aprendizaje del idioma inglés. De ellos, constituyen sustentos de la investigación los referidos a la unidad entre la actividad, la comunicación y la personalidad, y la unidad de lo instructivo, lo educativo y lo desarrollador F. Addine (2002).

El primero establece que la personalidad se forma y se desarrolla en la actividad y en el proceso de comunicación. Al respecto la independencia cognoscitiva contribuye a que la actividad de los estudiantes ocurra de forma consciente en el proceso de enseñanza-aprendizaje del idioma inglés y a su vez permite el

desarrollo de la comunicación en este idioma desde la planificación y organización de tareas de aprendizaje que demanden su esfuerzo intelectual.

El segundo implica que en el proceso de enseñanza-aprendizaje del inglés como idioma extranjero se deben orientar las tareas de aprendizaje hacia las necesidades de los estudiantes y sus características. De esta manera se propicia que el estudiante descubra los métodos y procedimientos que se ajustan a sus rasgos con el fin de transitar a niveles más complejos de desempeño en el idioma extranjero.

De igual modo se le concede vital importancia al empleo del método de trabajo independiente como vía para el desarrollo progresivo de su intelecto, a partir de la apropiación de una lógica que le permita la búsqueda de soluciones a las tareas de aprendizaje con independencia cognoscitiva.

En este sentido, la concepción de un proceso de enseñanza-aprendizaje desarrollador le posibilita al estudiante la apropiación activa y creadora de la cultura, el constante autoperfeccionamiento de su autonomía y autodeterminación, en íntima relación con los procesos de socialización.

El carácter desarrollador del proceso de enseñanza-aprendizaje del idioma inglés en el preuniversitario tiene su base en los aportes de L.S. Vigotsky (1988), al enunciar su ley de la doble formación de los procesos psíquicos superiores, según la cual plantea que en el desarrollo cultural del niño toda función aparece dos veces, primero a nivel social, y más tarde a nivel individual, primero en un plano interpsicológico y después intrapsicológico.

El concepto de Zona de Desarrollo Próximo, ofrecido por L.S. Vigotsky (1988), sintetiza esta concepción, al plantear que, esta es la distancia entre el nivel de su desarrollo actual que se determina con ayuda de tareas que se solucionan de

manera independiente y el nivel de desarrollo posible, que se determina con ayuda de tareas de aprendizaje, que se solucionan bajo la dirección del profesor y también en colaboración con los compañeros de aula.

La Zona de Desarrollo Próximo le permite al profesor, a partir de la identificación de la zona de desarrollo actual del estudiante de preuniversitario, el ofrecimiento de ayudas oportunas que trasciendan el mero cumplimiento de las tareas de aprendizaje del idioma inglés y estén orientadas a la apropiación de una lógica para la organización y ejecución de la misma, no solo en el aula sino en cualquier contexto social.

La concepción desarrolladora del proceso de enseñanza-aprendizaje del idioma inglés presupone un aprendizaje, en el cual se logran los pilares básicos de la educación: aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a convivir y aprender a ser.

De acuerdo con D. Castellanos (2001:33), “el aprendizaje desarrollador es aquel que garantiza en el individuo la apropiación activa y creadora de la cultura, propiciando el desarrollo de su auto-perfeccionamiento constante, de su autonomía y autodeterminación, en íntima conexión con los necesarios procesos de socialización, compromiso y responsabilidad social.”

El aprendizaje desarrollador, desde la activación-regulación como una de sus dimensiones básicas aporta a la independencia cognoscitiva los procesos de activación y regulación. El primero se logra cuando el profesor moviliza las fuerzas intelectuales de los estudiantes con el fin de alcanzar los objetivos concretos de la enseñanza y la educación. La activación tiene como objetivo designar la naturaleza activa, consciente e intencional de los procesos y

mecanismos intelectuales en los que se sustenta y de los resultados que produce.

La activación de los recursos lingüísticos y cognitivos con los que cuenta el estudiante en el aprendizaje del idioma inglés tiene como ventajas:

- ✓ La formación de intereses cognoscitivos por el estudio del idioma inglés.
- ✓ Se alcanzan resultados más sólidos en la asimilación de los conocimientos lingüísticos y socioculturales.
- ✓ Contribuye al desarrollo de las habilidades y procedimientos para estudiar de manera independiente y solucionar situaciones de aprendizaje.

Por su parte, la regulación se sustenta en el componente metacognitivo del aprendizaje desarrollador. La metacognición es un componente gnoseológico básico del pensamiento. En consonancia con A. Labarrere (1994:96), "... esta puede considerarse como el tipo peculiar de proceso, que teniendo lugar en la actividad cognoscitiva que está realizando el sujeto, ejerce a la vez, función reguladora (de monitoreo y control) sobre la misma."

De modo que, la regulación implica el desarrollo de las habilidades y estrategias para regular el proceso de solución de tareas en el aprendizaje del idioma inglés.

Al respecto, D. Castellanos (2005:37) plantea que: "... esto conlleva la planificación, el control (supervisión o monitoreo) y la utilización de la retroalimentación, y la evaluación y corrección pertinente de las actividades que se realizan."

Por lo que la regulación se logra a través de la proposición al estudiante de una tarea de aprendizaje que propicie la reflexión y la madurez metacognitiva, la que comprende saber qué se desea lograr, cómo se consigue, cuándo y en qué condiciones concretas se deben aplicar los recursos que se poseen para lograrlo.

En este sentido el Enfoque Comunicativo, como sustento didáctico-metodológico, ofrece una variedad de procedimientos y técnicas que le permite al estudiante su desarrollo intelectual en función del logro de una competencia comunicativa en idioma inglés.

En esta investigación asumimos desde una posición crítica los postulados del Enfoque Comunicativo enunciados por J. Richards (2001), al abordar la enseñanza-aprendizaje de las lenguas extranjeras en función de la competencia comunicativa de los estudiantes y proponer procedimientos para la enseñanza de las cuatro habilidades de la lengua, lo que reconoce la interdependencia entre el lenguaje y la comunicación. Sobre esa base, revela en su concepción los principios, las relaciones entre los componentes didácticos y los procesos que deben dominar los estudiantes en función de la enseñanza-aprendizaje del inglés como un idioma extranjero.

En consecuencia, asumimos la definición de competencia comunicativa aportada por J. Richards (2001:57), quien plantea que: "... esta es la capacidad de usar el lenguaje apropiadamente en la comunicación en dependencia del contexto espacial y temporal, de los roles de los participantes y de la naturaleza de la transacción que se produce."

Concordamos con este autor en relación a esta definición, pues considera el lenguaje en uso como vía para el aprendizaje y la comunicación en el idioma extranjero, a partir del análisis de las relaciones espacio-temporales y los roles de los que participan en esta. También detalla la competencia comunicativa en cinco componentes fundamentales para su mejor estudio y comprensión. Estos son:

La competencia lingüística como capacidad del hablante para interpretar y formular frases correctas en sentido habitual y conveniente. Ello implica el uso adecuado del sistema del idioma inglés, a partir de:

- ✓ La corrección morfosintáctica: voz, modo, tiempo, orden de las palabras en la oración, reglas gramaticales y ortográficas, prefijos, sufijos y palabras compuestas, entre otros elementos.
- ✓ El uso del vocabulario: pronombres, sustantivos, verbos, adjetivos, adverbios, conjunciones e interjecciones.
- ✓ La fonética (elementos suprasegmentales): pronunciación, entonación, ritmo, enlaces y pausas, entre otros.
- ✓ La corrección caligráfica: trazado apropiado de las letras cursivas, de molde, mayúsculas y minúsculas.

La competencia sociolingüística se refiere a la relación entre signos lingüísticos y sus significados en cada situación de comunicación, lo que implica saber escoger entre los varios medios, formas y registros de comunicación para adecuarse a cada situación concreta. Esta se logra desde:

- ✓ El uso de los elementos lingüísticos de acuerdo con el contexto: relación entre los interlocutores, ubicación temporal y espacial, dominio del tema e intención comunicativa, entre otros aspectos.
- ✓ Los registros de la lengua: formal, informal y neutro.
- ✓ El tono: cortés, rudo, apático, complaciente y exigente, entre otros.

La competencia discursiva como capacidad de construir e interpretar textos en su conjunto se concreta en:

- ✓ La cohesión y coherencia entre las ideas.
- ✓ El dominio de las funciones de la comunicación.

- ✓ La claridad de las ideas.
- ✓ La organización lógica de las ideas.
- ✓ El uso apropiado de las ideas a partir del contexto.
- ✓ El uso de elementos de enlace.

La competencia estratégica entendida como la capacidad de aplicar estrategias apropiadas para compensar, en una situación de comunicación dada, deficiencias en el código lingüístico u otras lagunas de comunicación. Esta se logra, a partir de:

- ✓ El uso de estrategias metacognitivas: planificación de las ideas a expresar, monitoreo de la comunicación verbal y extraverbal, así como la retroalimentación para ajustar la comunicación.
- ✓ Las estrategias verbales para iniciar, mantener, cambiar el curso y/o terminar la comunicación.
- ✓ El uso de estrategias no verbales: gestos, mímicas, expresión del rostro, contactos visuales, sonrisas, fruncimiento del entrecejo, movimientos de la cabeza, movimientos corporales, postura y distancia de interacción, entre otras estrategias.

La competencia sociocultural se refiere al conocimiento del contexto sociocultural en el que se habla la lengua meta y la capacidad de adoptar estrategias socioculturales apropiadas para realizar los fines comunicativos. Su concreción se logra en:

- ✓ El uso de situaciones comunicativas y textos que contribuyan desde su contenido sociocultural a la comprensión e interiorización de estos, así como la producción de nuevos textos en su interacción social, para el desarrollo en los estudiantes de una cultura general e integral.
- ✓ El uso de situaciones comunicativas y textos que se relacionen con la localidad donde reside el estudiante, su provincia, su país, así como de carácter mundial.



- ✓ El dominio de reglas socioculturales de convivencia que les permitan a los estudiantes comprender la cultura de los países de lengua inglesa, y a la vez compararla con la cubana y la de su localidad.
- ✓ El interés en conocer y aprender de otras realidades culturales.

En la evolución del Enfoque Comunicativo, la interacción a través de la lengua pasa a ocupar un lugar central en la didáctica. Autores como J. Richards y Ch. Lockhart (1994) proponen la competencia interactiva. Esta se refiere a las reglas que los estudiantes deben dominar con el objetivo de interactuar en el proceso comunicativo.

Por tanto, la organización y planificación de las tareas en el proceso de enseñanza-aprendizaje del idioma inglés en el preuniversitario deben propiciar que los estudiantes conozcan las normas para interactuar en diversos contextos sociales.

Las concepciones actuales de la enseñanza comunicativa del inglés como idioma extranjero, se sustentan en los aportes de la Lingüística del Habla. En este contexto emerge el concepto de interlengua, la que es definida por E. Martín (2005), como un sistema en evolución que refleja el dominio que el estudiante tiene en cada momento de la nueva lengua que está adquiriendo, y que no es una sucesión de copias imperfectas del sistema de esa lengua, sino una sucesión de sistemas con sus propias reglas, cuyo dominio se denomina como competencia transitoria.

La interlengua se convierte en la zona de desarrollo actual del estudiante en el aprendizaje del inglés como idioma extranjero, a partir de la cual se promueve el tránsito a estadios superiores.

En el desarrollo de la competencia transitoria de los estudiantes el proceso de reestructuración adquiere un rol fundamental. Según B. McLaughlin, (1990) el

fenómeno de reestructuración consiste en el conjunto de los procesos que se desencadenan en la interlengua del estudiante cuando en ella se incorpora un nuevo elemento del sistema, obligando a todos los elementos anteriores a resituarse en el interior del sistema transitorio. Superficialmente aparecen entonces manifestaciones que parecen indicar una recaída en estadios anteriores, pero que no son otra cosa que el producto de esa reestructuración.

Lo anterior denota que el aprendizaje del idioma inglés no resulta solamente una condición para el refinamiento de las habilidades comunicativas, sino que en este proceso intervienen mecanismos cognitivos que permiten la reestructuración, que imponen una nueva organización de la información almacenada en la memoria a largo plazo. El proceso de reestructuración generalmente conduce a una mayor eficacia en el desarrollo de las habilidades productivas o en la aplicación de estrategias en nuevas situaciones de aprendizaje.

En este sentido la Lingüística del Habla, según T. Van Dijk (2000), permite el análisis de los procesos cognitivos y su conexión con la interacción y las estructuras sociales, de ahí que establezca relaciones con múltiples disciplinas, con las que se vincula en el abordaje de su objeto de estudio, que no se limita al lenguaje en sí, sino que asume este en su accionar en los procesos cognitivos, metacognitivos y comunicativos en el ámbito social.

Por lo que asumimos el principio de la relación entre el discurso, la cognición y la sociedad, como sustento de la interdependencia entre la dimensión lingüística, cognitiva y sociocultural de las tareas de aprendizaje del idioma inglés en el preuniversitario.

En esta investigación lo lingüístico propiamente dicho se refiere al conocimiento y dominio del sistema del idioma inglés para el logro de una comunicación coherente

y fluida. El componente cognitivo consiste en el conocimiento de los procesos que intervienen en el aprendizaje del idioma inglés, así como de aquellos que permiten la comprensión y producción de nuevos textos.

Sobre esa base lo sociocultural aborda lo relacionado con las pautas culturales. Estas consisten en las estructuras complejas que permiten el procesamiento y almacenamiento de la información con el doble objetivo de regular y controlar las manifestaciones de la vida social, el comportamiento individual y colectivo.

Al respecto el estudio del contexto adquiere un rol esencial para el análisis de la dimensión sociocultural, pues involucra a todos los factores que se conjugan y que rodean un acto del habla o emisión de un discurso: situación comunicativa, intención comunicativa y finalidad comunicativa e implica los factores espaciotemporales en los que tiene lugar la situación comunicativa.

De acuerdo con T. Van Dijk (2000), el contexto tiene una estructura cuyos componentes son locales y globales. Entre los locales están: la situación (tiempo, lugar, circunstancias), los participantes y sus diversos papeles comunicativos y sociales (hablantes, coordinador y amigo), las intenciones, metas y propósitos. Son globales: las acciones o procedimientos institucionales y la participación de los interactuantes en calidad de miembros de categorías sociales, grupos o instituciones.

Por tanto, el contexto, por su papel rector en la comunicación forma parte del contenido de la clase de idioma inglés en el preuniversitario. Esto trae como implicación metodológica que toda función comunicativa debe enseñarse a partir de un contexto, que es donde realmente adquiere su significado y uso. Fuera del mismo, las funciones comunicativas carecen de sentido. De ahí el carácter contextualizado del estudio del inglés como idioma extranjero.

Otro aporte fundamental de la Lingüística del Habla para esta investigación lo constituye la relación entre las funciones noética y semiótica del idioma inglés. Esta relación se sustenta en el principio de la concepción del lenguaje como medio esencial de cognición y comunicación humana y de desarrollo personalológico y sociocultural del individuo.

En consonancia con A. Pulido (2008), este principio revela la unidad del pensamiento y el lenguaje en el proceso de construcción y transmisión de los significados, el cual se expresa en la concepción de un proceso de enseñanza-aprendizaje del idioma inglés desarrollador al considerar la competencia comunicativa como fin y medio de la misma. De igual forma, revela la importancia del lenguaje para el desarrollo integral y autodeterminado de la personalidad del estudiante desde los puntos de vista cognitivo y metacognitivo, como resultado de su interacción en el contexto sociocultural.

En conclusión, la Lingüística del Habla sustenta la dirección del proceso de enseñanza-aprendizaje del idioma inglés sobre la base de la integración de sus componentes. Esto, a partir de la independencia cognoscitiva de los estudiantes que están conscientes de cómo las personas usan el idioma inglés y cómo este se estructura para su uso. Por tanto, conscientizan el rol fundamental del idioma para la comunicación que establece con su profesor y sus compañeros, para su transformación y desarrollo intelectual.

No obstante, aún se manifiesta la necesidad de contrarrestar la dicotomía entre el proceso de internalización de los contenidos lingüísticos y su correspondencia con la realidad objetiva, las necesidades del estudiante desde el punto de vista de su formación y desarrollo intelectual, en el contexto sociocultural del proceso de enseñanza-aprendizaje del idioma inglés.

### **1.3. Caracterización de la independencia cognoscitiva en el proceso de enseñanza-aprendizaje del idioma inglés en el preuniversitario**

Este epígrafe contiene los resultados del estudio diagnóstico realizado. El mismo se centró fundamentalmente en estudiantes de décimo grado del Instituto Preuniversitario Vocacional de Ciencias Pedagógicas “Protesta de Baraguá”, del municipio Las Tunas.

La selección de la muestra y la población estuvo fundamentada en el hecho de que los Institutos Preuniversitarios Vocacionales de Ciencias Pedagógicas representan la principal fuente de ingreso a las diferentes especialidades de las carreras de las Universidades de Ciencias Pedagógicas.

Por otra parte, el décimo grado constituye el período de tránsito a la juventud, donde ocurren cambios significativos desde el punto de vista psicopedagógico en los estudiantes. En la juventud se continúa y amplía el desarrollo que en la esfera intelectual ha tenido lugar en etapas anteriores. Así, desde el punto de vista de su actividad intelectual, los estudiantes del nivel medio superior están potencialmente capacitados para realizar tareas que requieren una alta dosis de trabajo mental, de razonamiento, iniciativa e independencia cognoscitiva. Estas posibilidades se manifiestan tanto en la actividad de aprendizaje en el aula, como en las diversas situaciones que surgen en la vida cotidiana del joven (Programas del Décimo Grado de la Educación Preuniversitaria y 1er año de la Educación Técnica Profesional. 2006).

Para conocer la situación de la independencia cognoscitiva en el proceso de enseñanza-aprendizaje del idioma inglés en el preuniversitario se aplicaron los siguientes instrumentos:

- ✓ Entrevistas a 25 profesores del Instituto Preuniversitario Vocacional de

Ciencias Pedagógicas “Protesta de Baraguá” para conocer sus perspectivas sobre el tratamiento didáctico-metodológico a la independencia cognoscitiva (ver anexo 3).

✓ Entrevistas a 27 estudiantes del Instituto Preuniversitario Vocacional de Ciencias Pedagógicas “Protesta de Baraguá” para obtener información sobre el nivel de desarrollo de la independencia cognoscitiva (ver anexo 2).

✓ Observaciones a 5 video-clases y 8 clases frontales de inglés para comprobar el desarrollo de la independencia cognoscitiva de los estudiantes y el tratamiento didáctico-metodológico de la misma en el contexto del aula (ver anexo 1).

✓ Estudio de los productos de la actividad pedagógica para recopilar los resultados del proceso de enseñanza-aprendizaje del idioma inglés en el preuniversitario (ver anexo 7).

Para la concreción de esta tarea, a través de los métodos empleados, se consideraron los siguientes criterios evaluativos:

1. Exigencia de los objetivos de los programas en torno a la independencia cognoscitiva.
2. Efectividad en la orientación y control de las tareas de aprendizaje del idioma inglés.
3. Dominio de los rasgos distintivos de la independencia cognoscitiva en el aprendizaje del idioma inglés.

Las regularidades obtenidas son las que a continuación se exponen:

✓ En el documento director para la formación de estudiantes de preuniversitario refleja la necesidad de desarrollar el pensamiento lógico de los estudiantes para la concepción científica del mundo a partir de su independencia cognoscitiva.

- ✓ Insuficiente atención a las formas de orientación y control de la actividad de aprendizaje, que conlleva a los estudiantes a ejecutar sin la mediación de los procesos de análisis y razonamiento requeridos.
- ✓ Existe limitado conocimiento de los indicadores necesarios para promover el desarrollo de la independencia cognoscitiva, aunque se reconoce la necesidad de la aprehensión de habilidades de auto-aprendizaje por parte de los estudiantes.
- ✓ Insuficiente organización y planificación del trabajo independiente de modo que se estimulen los procesos de reflexión y regulación en el aprendizaje de la lengua meta, a partir del empleo de los métodos más efectivos.
- ✓ Existe insuficiente conocimiento de los rasgos esenciales que caracterizan la independencia cognoscitiva en el proceso de enseñanza-aprendizaje del idioma inglés, situación que limita el trabajo independiente de los estudiantes.
- ✓ El desarrollo de las tareas de aprendizaje tiene un carácter reproductivo y preelaborado, lo que afecta negativamente la asimilación consciente de los conocimientos y habilidades, así como su aplicación a nuevas situaciones de aprendizaje y de la vida.
- ✓ El control de las tareas se dirige exclusivamente a la solución y no a las acciones realizadas por el estudiante.

Los resultados de esta tarea advierten la necesidad de contrarrestar la desarticulación que se manifiesta en la práctica entre el énfasis en el logro del desempeño lingüístico de los estudiantes en el idioma inglés y la necesidad de la apropiación de los conocimientos procedimentales, de modo que cada experiencia resulte en la incorporación de nuevos recursos para la aprehensión de la lengua meta.

## **Conclusiones del Capítulo**

El estudio histórico-tendencial y la determinación de los sustentos teóricos permitieron identificar la necesidad de compensar la dicotomía existente entre el tratamiento, tanto desde la teoría como desde la práctica, a los contenidos lingüísticos y los procesos cognitivos que tienen implicación en el aprendizaje y uso del idioma inglés de forma independiente.

Desde los sustentos teóricos se asume la tarea de aprendizaje como la elaboración didáctica a través de la cual se concreta el desarrollo de la independencia cognoscitiva de los estudiantes en el proceso de enseñanza-aprendizaje del idioma inglés en el preuniversitario.

El estudio diagnóstico realizado en el preuniversitario demostró la necesidad de identificar los rasgos que caracterizan a la independencia cognoscitiva en el proceso de enseñanza-aprendizaje del idioma inglés, así como las vías para lograr su desarrollo.



## **CAPÍTULO 2**

### **LA INDEPENDENCIA COGNOSCITIVA EN EL PROCESO DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE DEL IDIOMA INGLÉS EN EL PREUNIVERSITARIO**

## **CAPÍTULO 2. LA INDEPENDENCIA COGNOSCITIVA EN EL PROCESO DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE DEL IDIOMA INGLÉS EN EL PREUNIVERSITARIO**

En este capítulo se propone un modelo didáctico que contiene las relaciones esenciales que se establecen en el proceso de enseñanza-aprendizaje del idioma inglés en el preuniversitario. El modelo se basa en los resultados del estudio histórico-tendencial, de los sustentos epistemológicos y de la caracterización del estado actual de la independencia cognoscitiva en el proceso que se investiga.

Las relaciones aportadas por el modelo sustentan la elaboración de una estrategia didáctica, en la que se concretan las relaciones de esencia para la planificación y orientación de una tarea de aprendizaje que propicie la asimilación y uso consciente de los contenidos lingüísticos, cognitivos y socioculturales del idioma inglés.

### **2.1. Conceptualizaciones en torno al modelo didáctico de la independencia cognoscitiva en el proceso de enseñanza-aprendizaje del idioma inglés en el preuniversitario**

Los programas de las asignaturas de Idioma Inglés, como parte del plan de estudio para la formación del estudiante de preuniversitario, contribuyen al desarrollo de la competencia comunicativa de los estudiantes, concepto que implica la expresión, interpretación y negociación de significados en la interacción entre dos o más personas, o entre una persona y un texto escrito u oral.

De modo que en la prosecución de esta aspiración se requiere de la planificación de un proceso en el que se promueva el pensamiento lógico y la independencia cognoscitiva de los estudiantes.

La necesidad de un modelo que aproveche las potencialidades de las tareas de aprendizaje para desarrollar la independencia cognoscitiva de los estudiantes se revela a partir de las insuficiencias declaradas en el estudio epistemológico y empírico de la independencia cognoscitiva en el proceso de enseñanza-aprendizaje del idioma inglés en el preuniversitario.

Se elabora un modelo como referente integrador de los componentes lingüísticos, cognitivos y socioculturales que conforman la dinámica de las tareas de aprendizaje. Como resultado de esta integración se concibe una tarea que promueve aprendizajes del idioma inglés duraderos, generalizables, que conducen a la asunción de una lógica inherente al modo de actuación del estudiante que enfrenta situaciones de aprendizaje de dicho idioma y de la vida.

El modelo es didáctico, en tanto articula la relación dialéctica entre objetivo-contenido-método, que constituye ley rectora de la dirección del proceso de enseñanza-aprendizaje del idioma inglés en el preuniversitario. Asimismo, desde este contexto, está dirigido a la promoción de un proceso de enseñanza-aprendizaje que estimule el pensamiento lógico de los estudiantes desde métodos y procedimientos desarrolladores.

Para su elaboración se realizó un estudio de las definiciones de modelo didáctico. Entre estas encontramos las que ofrecen B. Jiménez (1991) y J. Sigarreta (2001), quienes coinciden en que un modelo didáctico es una teoría estructurada en forma de sistema que refleja la realidad objetiva de un proceso determinado y está orientada a su transformación y desarrollo.

Se parte para su elaboración de la definición que aporta J. Sigarreta (2001) sobre modelo didáctico, quien expresa que “Un modelo didáctico es una concepción sistemática que, en plano de la enseñanza y del aprendizaje, estructura una determinada práctica dentro del proceso docente-educativo, para incidir en la formación integral de la personalidad del estudiante.”

El Documento Director para la formación del estudiante de preuniversitario (2006) plantea entre sus objetivos el desarrollo de una cultura general integral sobre la base de hábitos y habilidades para la búsqueda sistemática de información, estudio independiente e investigación que le permitan mantenerse actualizado en todos los ámbitos de la vida cotidiana.

Para el cumplimiento de este objetivo desde la asignatura Idioma Inglés, se presenta como medio fundamental el trabajo independiente, que tiene como su contenido interno la tarea de aprendizaje. De ahí que para el desarrollo de la independencia cognoscitiva de los estudiantes en la enseñanza-aprendizaje del idioma inglés, como capacidad de su personalidad, se logra desde la planificación de su actividad independiente. Al respecto las tareas de aprendizaje constituyen las elaboraciones didácticas específicas que contribuyen al logro de la independencia cognoscitiva de los estudiantes en el proceso de enseñanza-aprendizaje del idioma inglés.

La tarea, como elemento integrador de dicho proceso, se debe concebir a partir de la articulación de los aspectos lingüísticos, comunicativos, cognitivos y socioculturales que constituyen contenido esencial del aprendizaje del inglés como idioma extranjero. De modo que, para su efectiva planificación, ejecución y control se deben cumplir con sus funciones comunicativa, cognitiva y sociocultural.

✓ Las tareas en función de la comunicación.

La función comunicativa de las tareas se expresa en las acciones que se realizan con un fin o intención comunicativa y que persiguen la finalidad en el proceso de interacción comunicativa. Para el cumplimiento de esta función de las tareas se debe garantizar el desarrollo de los procesos de apropiación e internalización de los conocimientos lingüísticos que conforman el sistema de la lengua meta.

Para lograr que estos procesos tengan lugar, se hace necesario que el estudiante sea capaz de activar los conocimientos previos que posee sobre el idioma inglés desde su experiencia acumulada en el proceso de aprendizaje. Lo anterior propicia el análisis de las tareas desde sus perspectivas lingüística y comunicativa, lo que le permite al estudiante la comprensión de los objetivos y la búsqueda de estrategias, procedimientos y métodos para su solución de forma independiente, proceso que generalmente resulta en la producción de nuevos textos.

En este sentido, las funciones del lenguaje adquieren gran importancia en la planificación, ejecución y control de las tareas de aprendizaje en el proceso de enseñanza-aprendizaje del idioma inglés. Según J.C. Richards (1995) estas funciones se resumen en las siguientes:

✓ La función primaria del lenguaje es la interacción y la comunicación.

- ✓ La estructura del lenguaje refleja sus usos funcionales y comunicativos.
- ✓ Las unidades primarias del lenguaje no son meramente sus características gramaticales y estructurales, sino categorías de significado funcional y comunicativo, que se concretan en el discurso.

De lo anterior se desprende la necesidad de lograr la organización de las tareas en forma de sistema, desde la planificación de tareas precomunicativas orientadas a la apropiación del sistema de la lengua; y las comunicativas, que están dirigidas a la interacción a partir de situaciones comunicativas.

- ✓ Las tareas en función del desarrollo intelectual de los estudiantes.

Las tareas constituyen una forma de actividad que se expresa de forma práctica o cognitiva. El estudiante, a partir de sus intereses y necesidades, interactúa con el sistema de tareas de aprendizaje en función de cumplimentar un objetivo.

En este empeño el estudiante desarrolla sus capacidades intelectuales que no se logran a partir de la ejecución de una sola tarea sino a través del sistema de tareas. De modo que el desarrollo de las habilidades intelectuales de los estudiantes se logra a partir de la concepción sistémica de las tareas y a través de una intencionalidad y problematización de las mismas, apoyadas en la orientación, el ofrecimiento y la promoción de ayudas.

En el proceso de enseñanza-aprendizaje del idioma inglés en el preuniversitario se manifiesta una incongruencia en la dirección de la ejecución de las tareas, pues en las concepciones actuales de este proceso no se ha profundizado en el desarrollo del componente cognitivo como mediador, al enfatizar esencialmente su carácter

pragmático que se limita a lo externo, a las técnicas, los procedimientos y los métodos, sin prestar la necesaria atención a los procesos de carácter interno.

Desde esta posición se niega la aseveración de que el aprendizaje adelanta el desarrollo y se desatienden las potencialidades que tiene el proceso de enseñanza-aprendizaje del idioma inglés en la formación y desarrollo de las habilidades intelectuales de los estudiantes.

Por lo tanto, las tareas no solo deben contribuir al desarrollo comunicativo de los estudiantes desde su concepción, sino promover el desarrollo de sus capacidades intelectuales a partir de su contribución a la satisfacción de las necesidades e intereses de los estudiantes.

✓ Las tareas en función del desarrollo sociocultural de los estudiantes.

El desarrollo sociocultural de los estudiantes está condicionado por la concepción de un sistema de tareas que a partir del dominio de las funciones y estructura del idioma inglés permita conocer cómo se interactúa a través de este en el contexto social. Esto contribuye a la comprensión de la forma en que lo sociocultural influye en la internalización de los elementos que componen el sistema del idioma y en la elaboración de nuevos textos.

Al tener en cuenta el planteamiento anterior, se precisa la proposición a los estudiantes de una tarea que en su planificación, orientación y ejecución se conciba el desarrollo intelectual para el logro de un proceso comunicativo, a través del cual el estudiante realiza un análisis crítico del contexto sociocultural del idioma inglés y logre internalizar estos criterios para utilizarlos, tanto en la comprensión como en la producción de textos.

Para la elaboración del modelo didáctico se realizó un estudio de los procesos cognoscitivos que intervienen en el aprendizaje del inglés como idioma extranjero. Desde el análisis de los postulados de la teoría de la actividad verbal, se esclarece la función que tienen los procesos cognitivos de la personalidad de los estudiantes, a partir de su desarrollo y de cómo estos se desarrollan bajo la influencia del idioma extranjero.

El modelo didáctico que se propone contribuye al desarrollo de los procesos cognitivos e intelectuales de los estudiantes a partir de la lógica de las tareas. Se favorece la relación memoria-lenguaje-pensamiento desde procesos de activación y regulación en el aprendizaje del idioma inglés. Asimismo, se tiene en cuenta el rol fundamental de los procesos del pensamiento y las estrategias para su desarrollo, sobre la base de los siguientes criterios:

- ✓ Los procesos del pensamiento son iguales en cualquier idioma.
- ✓ El pensamiento se forma y se formula mediante la lengua materna.

El análisis de estos planteamientos conlleva a considerar que para el aprendizaje del idioma inglés el desarrollo cognitivo de los estudiantes tiene gran relevancia, pues en la medida que estos se desarrollan transfieren estrategias de aprendizaje de la lengua materna al aprendizaje del idioma extranjero y viceversa.

Aunque los procesos cognitivos son similares para el aprendizaje de ambas lenguas, los campos semánticos de las palabras y los sistemas temporales con que se enuncian no coinciden de un idioma a otro. Por lo que se requiere de un adecuado desarrollo de la memoria en el aprendizaje de un idioma extranjero.



Para el desarrollo de estos procesos de la memoria se precisa de la concepción de tareas que contribuyan no solo a la asimilación del conocimiento lingüístico, sino de las estrategias y reglas que conlleven al desarrollo comunicativo de los estudiantes.

No solamente la memoria es el proceso que le confiere carácter cognitivo al modelo didáctico, en este intervienen procesos como el lenguaje y el pensamiento que permiten la regulación, abstracción y generalización en el aprendizaje y uso del idioma extranjero. Además, dichos procesos no ocurren ajenos a la actividad afectiva-volitiva de la personalidad de los estudiantes. Esta determina, a partir de sus motivaciones e intereses, su actitud hacia el aprendizaje del idioma inglés.

Por la naturaleza del sistema del cual el modelo didáctico constituye un subsistema, le es inherente su carácter comunicativo, pues en esencia persigue como fin el desarrollo de la competencia comunicativa de los estudiantes a partir de relaciones que se basan en la interacción comunicativa que tienen lugar en el proceso de enseñanza-aprendizaje del idioma inglés en el preuniversitario.

El modelo didáctico se centra en el desarrollo de habilidades comunicativas que le permitan al estudiante establecer la relación existente entre forma, significado y contenido, hacer uso de los recursos paralingüísticos para expresar y comprender significados, monitorear su propio discurso y enunciarse con fluidez.

## **2.2. Modelo didáctico de la independencia cognoscitiva en el proceso de enseñanza-aprendizaje del idioma inglés en el preuniversitario**

El análisis del modelo didáctico (ver anexo 8) se inicia a partir de la determinación de la contradicción fundamental que tiene lugar entre la complejidad lingüístico-funcional de las tareas de aprendizaje del idioma inglés en el preuniversitario y la complejidad

cognitiva de las tareas de aprendizaje del idioma inglés en el preuniversitario. Esta dicotomía que se expresa en el contexto del proceso de enseñanza-aprendizaje del idioma inglés en el preuniversitario tiene como base para su solución las nuevas relaciones dialécticas esenciales que ocurren en el proceso y de las cuales emerge una nueva cualidad superior.

El análisis de la complejidad de las tareas ha sido objeto de estudio por didactas de las lenguas extranjeras. J. Richards, (2001) plantea que la complejidad de las tareas en el proceso de enseñanza-aprendizaje de un idioma extranjero está dada por las exigencias que estas implican para el estudiante desde los componentes lingüístico y cognitivo.

Entre la complejidad lingüístico-funcional de las tareas de aprendizaje del idioma inglés en el preuniversitario y la complejidad cognitiva de las mismas se manifiesta una desarticulación en la dirección del proceso de planificación, ejecución y control de las tareas de aprendizaje del idioma inglés.

La complejidad lingüístico-funcional de las tareas tiene lugar en la interacción entre las exigencias lingüísticas y funcionales de dichas tareas y el nivel de conocimiento que posee el estudiante respecto al sistema de la lengua, que conforma su estructura y funcionamiento, para la comprensión y producción de nuevos textos.

Estos conocimientos son activados por el estudiante en la ejecución de las tareas y están integrados por los sistemas fonológicos, morfológicos y temporales del idioma inglés, así como el uso de los recursos paralingüísticos, saberes sobre el orden de colocación de las palabras en la oración, el orden de la oración en el párrafo y su

estructura, la comprensión de una situación comunicativa y los conocimientos socioculturales.

El desarrollo de habilidades que le permiten al estudiante lograr un nivel de corrección lingüística posibilita un proceso de individualización en la organización y producción de textos que ocurre a partir de la planificación de las tareas.

El proceso de corrección lingüística no ocurre ajeno a los procesos cognitivos de la personalidad de los estudiantes que han sido desarrollados en su devenir histórico social. Sin embargo, en la planificación y dirección del proceso de enseñanza-aprendizaje del idioma inglés se hace marcado énfasis en el componente lingüístico de las tareas y en consecuencia, el análisis de ambos aspectos no tiene lugar de manera integrada.

Lo anterior denota que el análisis de la complejidad lingüístico-funcional de las tareas entra en contradicción con la complejidad cognitiva de las tareas de aprendizaje del idioma inglés en el preuniversitario, que se expresa en las exigencias de las operaciones cognitivas que debe desarrollar el estudiante en la ejecución de las tareas para el aprendizaje del idioma inglés.

Para la apropiación de un idioma extranjero se deben movilizar los recursos cognitivos como la memoria, la comparación, el análisis, la síntesis, la abstracción, la generalización y el uso de estrategias, con el objetivo de asimilar el conocimiento lingüístico externo y trasladarlo a su forma psicológica de operaciones mentales para lograr el desarrollo del pensamiento en el idioma estudiado.

De modo que existe una interdependencia entre los procesos lingüísticos, comunicativos y los cognitivos que se deben concebir en su relación dialéctica como proceso único en la planificación, ejecución y control de las tareas.

Para la solución de esta contradicción se determinan las nuevas relaciones que deben tener lugar en el proceso y se argumenta su lógica, en función de la solución de las insuficiencias existentes en el plano teórico. Así, se sientan las bases para dar al traste con las limitaciones que en el orden práctico presenta la independencia cognoscitiva en el aprendizaje del idioma inglés en el preuniversitario.

La activación lingüística en función de las tareas de aprendizaje del idioma inglés en el preuniversitario, como uno de los elementos contradictorios, constituye una condición indispensable para la comprensión de la orientación de las tareas y para la búsqueda de las soluciones a partir de la correcta selección y aplicación de los métodos. Esta consiste en la movilización de los recursos lingüísticos previos que guardan relación con los nuevos contenidos, necesarios para la solución de las tareas de aprendizaje.

La activación es lingüística porque moviliza los recursos que el estudiante posee en términos de la lengua meta en función de una determinada situación comunicativa. Los recursos lingüísticos de los estudiantes radican en el sistema de conocimientos apropiados por ellos en el aprendizaje del idioma inglés.

El sistema de conocimientos lingüísticos no solo está constituido por los principios y reglas que rigen las particularidades de la pronunciación, el vocabulario y la gramática del idioma inglés sino por el sistema de hábitos y habilidades que el estudiante ha desarrollado para su uso.

Es imprescindible que el desarrollo de las tareas de aprendizaje esté orientado hacia el logro de una reestructuración, la cual está condicionada por la activación lingüística. Sin embargo, esta última no es suficiente si no es complementada por la regulación como aspecto distintivo de este proceso.

La activación lingüística adquiere sentido en el aprendizaje del idioma inglés en el preuniversitario cuando es condicionada por la regulación. Esto se debe a que la activación lingüística tiene lugar a partir de procesos cognitivos como la percepción, la memoria y las representaciones lingüísticas.

Esto denota la existencia de un contrario dialéctico identificado como la regulación cognitiva y sociocultural en función de las tareas de aprendizaje del idioma inglés en el preuniversitario. Este elemento es expresión de la comprensión y concientización de las exigencias de los procesos de autocontrol estratégico y procedimental, autorreflexión y autoevaluación en el aprendizaje del idioma inglés desde el contexto sociocultural.

La relación entre la percepción, la memoria y las representaciones lingüísticas permite el desarrollo del procesamiento perceptual de la información, la reactivación de los conocimientos previos y las representaciones de las estructuras lingüísticas.

El procesamiento perceptual se basa en la memoria a corto plazo para la comprensión de la nueva información, mientras que la reactivación de los conocimientos previos ocurre a partir de la interacción entre la memoria a corto plazo y la memoria a largo plazo.

Asimismo, las representaciones lingüísticas resultan de gran importancia para el procesamiento de la nueva información. Estos procesos se desarrollan a través del

análisis de las estructuras gramaticales, los sistemas temporales, las áreas del vocabulario y los elementos de la pronunciación, que constituyen el sistema estructural del idioma inglés.

Para que estos procesos tengan un carácter consciente, se precisa del uso de estrategias metacognitivas que regulan la comprensión de los objetivos, los contenidos y las vías de solución de las tareas. En el caso de las estrategias metacognitivas en su función reguladora, implican la planificación, el monitoreo y el control de los procesos cognitivos que intervienen en el aprendizaje del idioma inglés.

Mediante estos procesos metacognitivos el estudiante establece metas a partir de las reflexiones sobre su desempeño en la aprehensión de los contenidos del idioma y reorienta esas metas sobre la base de los resultados de sus experiencias. Esto le permite seleccionar los procedimientos más efectivos y perfeccionarlos desde la comprobación de su efectividad.

De modo que los procesos cognitivos y metacognitivos tienen un rol fundamental para la comprensión del contexto sociocultural que está contenido en las tareas de aprendizaje del idioma inglés en el preuniversitario, así como para la concientización de qué aprendo, cómo aprendo, con quién aprendo, dónde aprendo, para qué aprendo y para qué sirve lo aprendido.

El análisis anterior demuestra que las relaciones de coordinación y subordinación entre la activación lingüística y la regulación cognitiva son indispensables para la orientación, comprensión y efectiva ejecución de las tareas en el preuniversitario. Esta relación conduce al logro de un aprendizaje consciente, autorregulado, autocontrolado y autoreflexivo.

De ahí que las relaciones que se establecen entre este par dialéctico se integren en la reestructuración lingüística y sociocultural del idioma inglés de los estudiantes de preuniversitario, que se define como el proceso cíclico, continuo y dinámico de reelaboración y reorganización de los componentes sintácticos, semánticos y funcionales del idioma inglés desde el contexto sociocultural.

El aprendizaje de este idioma involucra la reorganización y reestructuración de las representaciones lingüísticas. Esta reorganización como parte del aprendizaje de los estudiantes implica el tránsito a estadios superiores de su interlengua. La reestructuración posibilita la complejización progresiva de las estructuras del idioma inglés que se emplean para la comunicación, lo que es expresión del desarrollo de su interlengua.

En la reestructuración no solo se implican procesos lingüísticos, sino factores cognitivos y socioculturales del idioma inglés. Las estrategias cognitivas, como parte del conocimiento procedimental de los estudiantes, contribuyen a que la reestructuración ocurra de forma regulada, activa, consciente y organizada; sobre la base de las experiencias en la adquisición de la lengua materna y el aprendizaje de dicho idioma.

En el factor sociocultural de la reestructuración se integran lo lingüístico y lo cognitivo. Este, implica el conocimiento del contexto en el cual se está usando el idioma. Para que se logre la reestructuración desde esta perspectiva, se debe realizar un análisis del contexto sociocultural, que le permita al estudiante reorganizar sus conocimientos socioculturales y comparar las diferencias culturales a partir del origen y la manera en que se usan las funciones comunicativas y las estructuras lingüísticas en el español y

el inglés. Este análisis, también involucra cómo estos idiomas expresan las mismas funciones comunicativas.

Entonces, para que la reestructuración como proceso que conduce al desarrollo de la interlengua de los estudiantes sea suficiente, se precisa, además del conocimiento de los procesos lingüísticos y cognitivos, aquellos que se refieren a cómo emplearlos en el contexto apropiado de acuerdo con el idioma en que se interactúa.

De las relaciones entre los elementos ya referidos, que son condiciones necesarias para lograr una lógica en el desarrollo de forma independiente de las tareas, surge una nueva cualidad, **la transferencia lingüística, cognitiva y sociocultural del idioma inglés**, que resuelve la contradicción existente y es expresión de la dinámica del proceso de orientación, ejecución y control de las tareas de aprendizaje del idioma inglés.

La transferencia lingüística, cognitiva y sociocultural del idioma inglés la definimos como la generalización de los conocimientos lingüísticos y procedimentales que le permiten al estudiante la apropiación de los nuevos contenidos del idioma inglés, a partir del análisis del contexto sociocultural.

La transferencia lingüística, cognitiva y sociocultural propicia que el estudiante aplique estrategias y procedimientos de forma autónoma, a partir de la comprensión de los objetivos de las tareas de aprendizaje sobre la base de los conocimientos previos aprehendidos. De modo que esta cualidad es expresión de la independencia cognoscitiva del estudiante en el proceso de enseñanza-aprendizaje del idioma inglés en el preuniversitario, que a su vez propicia el desarrollo del pensamiento lógico en la búsqueda de los nuevos conocimientos.



La transferencia lingüística, cognitiva y sociocultural, como solución para las insuficiencias en la interlengua de los estudiantes, también presupone la generalización de los conocimientos, hábitos y habilidades lingüísticas que han desarrollado los estudiantes en el aprendizaje del idioma inglés.

La aplicación de estos conocimientos también involucra la generalización de estrategias cognitivas, metacognitivas y comunicativas, las que se convierten en nuevos recursos que les permite enfrentar nuevas y variables situaciones de aprendizaje, que pueden exceder este contexto.

El componente sociocultural tiene un rol fundamental en el proceso de transferencia. Este, desde la generalización de los conocimientos socioculturales, integra los componentes lingüísticos y cognitivos. Mediante la integración de estos componentes se logra que los estudiantes realicen un análisis del discurso más consciente del contexto sociocultural, a partir del cual se determina qué debe comunicar, cómo lo debe comunicar, con quién se comunica y dónde se comunica.

La transferencia lingüística, cognitiva y sociocultural no implica la aplicación de las estrategias de aprendizaje desde el conocimiento sociocultural como un simple proceso de acumulación de conocimientos. Esta es punto de partida para las reestructuraciones sucesivas de la interlengua de los estudiantes sobre la base de la transformación y enriquecimiento del sistema de conocimientos de los estudiantes. De ahí el carácter permeable, sistémico, dinámico, consciente e intencionado de la transferencia lingüística, cognitiva y sociocultural del idioma inglés.

Esta cualidad como expresión de la independencia cognoscitiva de los estudiantes propicia el cumplimiento de los objetivos de la asignatura, los que están orientados

hacia la apropiación de los contenidos en el proceso de enseñanza-aprendizaje del idioma inglés en el preuniversitario.

Esta nueva cualidad pone al estudiante en condiciones de apropiarse de la lógica para la comprensión y selección de vías para la solución de las tareas de aprendizaje del idioma inglés. Por lo que la solución de una tarea se convierte en el conocimiento a través del cual el estudiante se enfrenta a nuevas situaciones de aprendizaje con una mayor independencia cognoscitiva.

### **2.3. Estrategia didáctica para la independencia cognoscitiva en la enseñanza-aprendizaje del idioma inglés en el preuniversitario**

Este epígrafe contiene la estrategia didáctica para la independencia cognoscitiva en el proceso de enseñanza-aprendizaje del idioma inglés en el preuniversitario.

La estrategia didáctica que se propone para desarrollar la independencia cognoscitiva está compuesta por estrategias de enseñanza y aprendizaje. F. Díaz y G. Hernández, (1998) citados por A. Cruzata (2007:80), expresan que: “Las estrategias de enseñanza constituyen parte del cómo enseñar, del método de enseñanza. Las estrategias de aprendizaje, del cómo aprender; por lo tanto, forman parte del saber conocer, que se debe considerar dentro de los contenidos curriculares de cada asignatura.”

La estrategia didáctica que se propone está organizada en tres etapas. La etapa de orientación estratégica, de sistematización estratégica y, como última etapa, el cierre lingüístico-cognitivo.

La estrategia didáctica se aplica a través de la planificación, orientación, ejecución y control de las tareas de aprendizaje del idioma inglés en el preuniversitario. Estas,

transitan por cada una de las etapas en forma de sistema, lo que posibilita su gradación y complejización para el cumplimiento del objetivo de la clase.

Las etapas de la estrategia didáctica también están contenidas en la estructura de las tareas. La orientación estratégica permite la apropiada orientación del objetivo de la actividad que van a desarrollar los estudiantes, así como la determinación de los recursos lingüísticos y cognitivos para enfrentar las exigencias de las tareas. A partir de esta, la sistematización estratégica contribuye a la ejecución de las tareas mediante la determinación de las estrategias de aprendizaje con sus respectivas acciones. El cierre lingüístico-cognitivo propicia el control de las tareas a través de la comprobación de la efectividad de las estrategias seleccionadas y aplicadas en el desarrollo de las tareas de aprendizaje del idioma inglés en el preuniversitario. Sobre esa base se determinan los elementos que necesitan ser retomados y se planifica un nuevo ciclo de orientación y sistematización estratégica, así como de cierre lingüístico-cognitivo.

Las estrategias de aprendizaje incluidas en la segunda etapa contienen estrategias cognitivas, metacognitivas y comunicativas, dirigidas a desarrollar los procesos de activación lingüística y regulación cognitiva y sociocultural en función de las tareas de aprendizaje del idioma inglés en el preuniversitario, así como la reestructuración lingüística y sociocultural del idioma inglés de los estudiantes de preuniversitario para lograr la transferencia lingüística, cognitiva y sociocultural en el desarrollo de las tareas de aprendizaje del idioma inglés en el preuniversitario.

Las estrategias cognitivas están dirigidas al procesamiento de la información, en el caso del aprendizaje del idioma inglés, las estrategias se centran en la comprensión y producción de los nuevos textos. Entre estas estrategias encontramos resumir, deducir, inferir y memorizar.

Por su parte, las estrategias metacognitivas garantizan la regulación del proceso de internalización de los conocimientos lingüísticos del idioma inglés. Este proceso se desarrolla sobre la base de la reflexión y el control de las acciones que despliega el estudiante en la asimilación del contenido del idioma inglés. Estas estrategias presuponen la planificación, supervisión y autoevaluación de los resultados en la búsqueda de las soluciones de las tareas de aprendizaje.

Las estrategias comunicativas se concentran en el aspecto estratégico, social, afectivo, lingüístico y cultural que soportan los fines comunicativos que los estudiantes desarrollan en el proceso de enseñanza-aprendizaje del idioma inglés. Entre estas estrategias se destacan el uso de recursos lingüísticos y paralingüísticos para iniciar, mantener y culminar las conversaciones, así como el uso de preguntas para clarificar o verificar los actos comunicativos.

La estrategia didáctica que se propone tiene su concreción en el proceso de enseñanza-aprendizaje del idioma inglés en el preuniversitario. Se plantea como objetivo estratégico contribuir al desarrollo de la independencia cognoscitiva de los estudiantes de preuniversitario en el aprendizaje del idioma inglés.

La estrategia didáctica tiene como misión ofrecer a los estudiantes y profesores de la Educación Preuniversitaria, un instrumento que, a partir del cumplimiento de los objetivos de los programas de la asignatura para los preuniversitarios, les permita un

proceso de enseñanza-aprendizaje del idioma inglés desarrollador. Como visión declaramos que los estudiantes y profesores del territorio cuentan con una estrategia didáctica para la independencia cognoscitiva de los estudiantes de preuniversitario, que enfatiza en la relación entre los componentes cognitivos, lingüísticos y socioculturales del idioma inglés.

Proponemos como direcciones estratégicas:

- ✓ La preparación didáctico-metodológica de los profesores.
- ✓ El desarrollo de habilidades estratégicas de los estudiantes.

Los grupos implicados en la concreción de la estrategia están integrados por los estudiantes del Instituto Preuniversitario Vocacional de Ciencias Pedagógicas “Protesta de Baraguá”.

Como se declaró anteriormente, la estrategia didáctica se concibió en las siguientes etapas:

### **Primera etapa: Orientación estratégica**

Esta etapa recoge las acciones que deben realizar los profesores con el objetivo de movilizar los recursos lingüísticos y cognitivos con los que cuentan los estudiantes para enfrentar las tareas de aprendizaje del idioma inglés.

Primera dirección estratégica: Preparación didáctico-metodológica de los profesores.

El profesor para orientar las tareas de aprendizaje con el objetivo de promover un aprendizaje consciente y activo que conduzca a la activación del conocimiento previo de los estudiantes debe concebir las siguientes acciones:

- ✓ Comunicar a los estudiantes los objetivos de las tareas de aprendizaje.
- ✓ Propiciar que los estudiantes disfruten las tareas.

- ✓ Demostrar a los estudiantes cómo se beneficiarán de las tareas.
- ✓ Describir lo que los estudiantes van a aprender desde las tareas.
- ✓ Demostrar a los estudiantes cómo las tareas los preparará para la vida.
- ✓ Establecer cómo las tareas se relacionan con un contenido anterior o próximo a estudiar.
- ✓ Promover la reflexión sobre los objetivos de las tareas de aprendizaje, a partir de comentarios donde expresen sus opiniones.
- ✓ Determinar las habilidades involucradas según los objetivos de las tareas de aprendizaje.
- ✓ Promover la retroalimentación con el objetivo de confirmar la comprensión de las tareas por parte de los estudiantes.

Segunda dirección estratégica: El desarrollo de habilidades estratégicas de los estudiantes.

La etapa de orientación es muy importante para el desarrollo de las tareas de aprendizaje de forma efectiva. La comprensión de sus objetivos y de los contenidos que intervienen en su ejecución se logra a partir de la aplicación de acciones que promuevan la concientización de los fines de las tareas asignada por el profesor.

Entre estas acciones proponemos:

- ✓ Determinar cuál es la tarea a realizar.
- ✓ Establecer cuál es el objetivo de la tarea y qué exige la tarea que haga.
- ✓ Relacionar las tareas de aprendizaje con otras similares ya realizadas en el proceso de enseñanza-aprendizaje del idioma inglés.

- ✓ Determinar los recursos lingüísticos y cognitivos con los que cuenta para desarrollar las tareas.
- ✓ Establecer el conocimiento lingüístico y sociocultural que va a intervenir en el desarrollo de las tareas.
- ✓ Determinar las estrategias que se utilizarán en el desarrollo de las tareas de aprendizaje.
- ✓ Determinar las fuentes de información con las que se cuenta para ejecutar las tareas a resolver.
- ✓ Establecer el tiempo que se necesita para realizar la tarea a partir de su complejidad.
- ✓ Anticipar el resultado que se espera a partir del desarrollo de las tareas.
- ✓ Determinar las implicaciones lingüísticas y cognitivas que tiene la realización de las tareas de aprendizaje.

La implementación de estas acciones permite que los estudiantes asimilen de manera consciente el contenido lingüístico que deberá ser aprehendido en el proceso de enseñanza-aprendizaje del idioma inglés. Esto contribuye a que se concreten los fines comunicativos.

### **Segunda etapa: Sistematización estratégica**

Esta etapa tiene como propósito la sistematización de las estrategias de aprendizaje seleccionadas por el estudiantes para la ejecución de las tareas de aprendizaje sobre la base de la orientación ofrecida por el profesor y los niveles de ayuda necesarios, según las exigencias de la situación que se le presente al estudiante.

Aquí se desarrolla la aplicación de las estrategias de aprendizaje, a partir de la estructuración de la misma desde la organización y selección de las acciones que conforman su contenido para el desarrollo de habilidades de los niveles receptivo y productivo a través de las tareas que sean asignadas al estudiante en el proceso de enseñanza-aprendizaje del idioma inglés.

La concepción de las estrategias para el desarrollo de las habilidades receptivas, productivas y la internalización del sistema del idioma inglés se basa en el diagnóstico de los estudiantes. Esto permite determinar las insuficiencias y potencialidades de los estudiantes en torno al dominio del sistema de la lengua y el desarrollo de habilidades para el uso del idioma inglés en la comunicación. Así se logra la dosificación de los niveles de ayuda que el profesor debe ofrecer en cada caso y la gradación de las tareas de aprendizaje. Sobre la base de este estudio se planifican las estrategias propuestas en la segunda etapa, entre las que se incluye el trabajo en parejas y grupos. Esto permite el desarrollo de las tareas a partir de la socialización y el intercambio entre los estudiantes.

En este proceso el profesor no indica, sino que propone el empleo de estrategias. Durante el desarrollo de las tareas de aprendizaje el estudiante experimenta con las estrategias que le han propuesto, pero una de las funciones del profesor es la reorientación y proposición de otras estrategias en caso de que la empleada no resulte efectiva. Esta práctica sistemática propicia que el estudiante vaya identificando las estrategias que mejor se ajustan a sus necesidades y características como sujeto que aprende el idioma inglés.

Primera dirección estratégica: Preparación didáctico-metodológica de los profesores.



El profesor para desarrollar la ejecución consciente de las tareas por parte de los estudiantes debe promover las siguientes acciones:

- ✓ Comunicar a los estudiantes la estrategia de aprendizaje a emplear en la ejecución de las tareas de aprendizaje del idioma inglés.
- ✓ Describir la estrategia de aprendizaje que los estudiantes deben usar.
- ✓ Demostrar la forma de emplear la estrategia de aprendizaje de acuerdo con la tarea de aprendizaje asignada.
- ✓ Seleccionar un estudiante para demostrar cómo utilizar la estrategia de aprendizaje.
- ✓ Reactivar las estrategias de aprendizaje conocidas por los estudiantes.
- ✓ Relacionar la nueva estrategia de aprendizaje con las ya conocidas por los estudiantes.
- ✓ Retomar los conocimientos lingüísticos ya estudiados que intervienen en la realización de la estrategia de aprendizaje.
- ✓ Explicar a los estudiantes los recursos cognitivos a emplear: memoria, análisis, síntesis, abstracción y generalización.
- ✓ Determinar los recursos materiales que necesitarán para el uso de las estrategias de aprendizaje.
- ✓ Determinar el tiempo para la ejecución de la tarea de aprendizaje a través de la estrategia de aprendizaje seleccionada.
- ✓ Debatir con los estudiantes la efectividad de la estrategia de aprendizaje seleccionada después de la realización de las tareas.

Las acciones encaminadas a la ejecución de las estrategias de aprendizaje de forma consciente le permiten al estudiante sistematizar recursos lingüísticos y socioculturales, los que podrá aplicar de forma creadora en la realización de una tarea nueva y con mayor nivel de complejidad en la búsqueda de su solución.

Segunda dirección estratégica: El desarrollo de habilidades estratégicas de los estudiantes.

En esta etapa proponemos, para esta dirección, estrategias de aprendizaje cognitivas, metacognitivas y comunicativas que le permiten al estudiante desarrollar las tareas de aprendizaje de forma independiente.

Las estrategias están concebidas para el desarrollo de las habilidades receptivas, productivas y a la internalización del sistema del idioma inglés.

Estrategias para el aprendizaje del nuevo vocabulario.

- ✓ Elaboración de un glosario de palabras.

Para la organización de su propio glosario de palabras el estudiante debe registrar el nuevo vocabulario. Además del significado, incorporar la pronunciación, la forma de escribirla y la función de la palabra (sustantivo, adjetivo, verbo, adverbio) desde el ejemplo de una oración donde esta se utiliza.

- ✓ Utilización de afijos.

El empleo de esta estrategia se basa en la utilización de los prefijos o sufijos para la formación de nuevas palabras y comprender aquellas que resulten desconocidas.

- ✓ Identificación de las falsas análogas.

El estudiante debe realizar, con la ayuda del diccionario, un análisis de aquellas palabras que son de similar escritura al español, pero de diferente significado. Para el

aprendizaje de estas es recomendable escribir oraciones que ejemplifiquen su uso en idioma inglés. Después de identificar este tipo de palabras el estudiante puede apoyarse en las palabras que sean similares a la lengua materna para determinar su significado, forma y función.

- ✓ Agrupación de palabras por grupos de sonidos.

El estudiante debe determinar las palabras que contienen los mismos grupos de sonidos con el objetivo de recordarlas a la hora de expresarse de forma oral o escrita. Es efectiva en el uso del vocabulario o sistemas temporales.

- ✓ Agrupación de palabras por áreas del vocabulario.

Para el uso de esta estrategia el estudiante debe agrupar las palabras con significados afines, similares y pertenecientes a una misma área.

Estrategias para el aprendizaje de las reglas gramaticales.

- ✓ Diseño de tablas.

El diseño de tablas y diagramas permite resumir las reglas lingüísticas relacionadas con los tiempos gramaticales. Es recomendable que en cada caso el estudiante escriba un ejemplo que ilustre cómo se ponen en práctica determinadas reglas.

- ✓ Comparación de las estructuras en español e inglés.

Esta estrategia se basa en el análisis comparativo del uso de las estructuras lingüísticas en español e inglés. El estudiante utiliza los aspectos gramaticales aprendidos en la lengua materna para la comprensión y producción de textos en idioma inglés. Entre estos aspectos se distinguen el orden de las palabras en la oración, de la oración en un párrafo y del párrafo en una composición.

- ✓ Utilización de equivalentes.

Para determinar las frases en español que poseen un equivalente en idioma inglés, el estudiante debe tener en consideración su origen sociocultural. Esto con frecuencia determina el significado y la sintaxis de las frases que se desean comunicar. Se debe tener en cuenta cuándo se expresó la frase, quién la expresó, con qué sentido fue expresada y a quién se dirigió la frase.

Estrategias para el aprendizaje de la pronunciación.

- ✓ Repetición de palabras y frases.

La repetición como estrategia requiere de la reproducción por parte del estudiante de una palabra, frase o conversación a partir del modelo que le ofrece el profesor, un nativo o una grabación de un especialista. Se debe imitar la entonación y el acento original de dicho modelo.

- ✓ Determinación del tipo de oración o frase a utilizar.

Se debe identificar el tipo de oración que se va a emplear en la comunicación. De acuerdo a la pregunta formulada se determina su entonación. Para lograr una cadencia adecuada en la pronunciación de la oración, los estudiantes deben reconocer las palabras de contenido y los patrones de entonación.

- ✓ Comparación de sonidos.

Para el aprendizaje de los sonidos en inglés, los estudiantes deben tener en cuenta tres grupos de sonidos. Inicialmente se recomienda analizar los que coinciden en ambos idiomas y contribuyen a su estudio para la correcta pronunciación en inglés. Sobre esa base, se deben considerar los que existen en ambos idiomas, pero poseen

características diferentes y luego se debe propiciar la apropiación de aquellos que no existen en el español.

Estrategias para la utilización del software Sunrise en el aprendizaje del sistema del idioma inglés.

- ✓ El estudiante debe familiarizarse con el funcionamiento del software mediante la ayuda de los profesores de computación e inglés. Esto incluye la apropiación de los procedimientos para interactuar con el mismo.
- ✓ Se deben leer con detenimiento las instrucciones que aparecen en el software para que pueda ser utilizado de manera efectiva.
- ✓ Para desarrollar las tareas del software el estudiante se debe auxiliar de las notas tomadas en las clases de inglés. Esto propicia la efectiva práctica del idioma desde la relación de los contenidos del software y los conocimientos previos de los estudiantes.
- ✓ Se deben tomar notas acerca de las funciones comunicativas, la pronunciación, el vocabulario, la gramática y los elementos culturales que aparecen en las tareas del software para a la profundización y consolidación de los conocimientos.
- ✓ Los estudiantes pueden reproducir en sus libretas aquellos contenidos que aparecen en el software y que consideran más importantes para el aprendizaje y uso del idioma inglés.

Estrategias para el nivel receptivo.

Para el desarrollo de estas habilidades se establece en los programas de la asignatura trabajar la estructura de la clase que consiste en antes, durante y después de la lectura o la audición del material. Por lo cual proponemos estrategias para la comprensión auditiva y lectora para los tres momentos de dichos procesos.

Estrategias para antes de la comprensión del texto:

- ✓ Anticipación del contenido del texto.

En esta estrategia el estudiante desarrolla las acciones de: leer el título del texto, escuchar el tema de identificación, observar secuencias e imágenes de video, determinar el contexto sociocultural del texto (autor, año, editorial), determinar los destinatarios del texto, lo que le permite predecir el contenido del texto al cual se va a enfrentar en el proceso de comprensión.

- ✓ Reactivación del conocimiento previo de los estudiantes.

Esta estrategia presupone el uso de asociaciones a partir del tema del material desde los conocimientos ya asimilados y las experiencias tanto en la lengua materna como el idioma inglés. Determina los aspectos lingüísticos que se relacionan con el tema (vocabulario, gramática, pronunciación).

Estrategias para durante la comprensión del texto:

- ✓ Localización de información global en el texto.

Aquí el estudiante determina el tema del texto, las ideas esenciales y en el caso del texto escrito, determina la oración representativa de la idea esencial del mismo.

- ✓ Localización de información específica en el texto.

El estudiante determina las oraciones que sustentan la(s) idea(s) esencial(es) del texto, escucha palabras claves e ideas.

- ✓ Inferencia de significados de palabras o frases.

El estudiante debe usar el contexto para determinar el significado de las nuevas palabras que aparecen en el texto.

✓ Contextualización.

El desarrollo de esta estrategia requiere de la habilidad del estudiante de ubicar palabras o frases en una secuencia significativa o en un contexto situacional que permite asistir la comprensión del texto.

✓ Deducción de las formas de las palabras.

El estudiante emplea las reglas lingüísticas para identificar las formas de las palabras nuevas con el objetivo de determinar sus significados.

✓ Transferencia.

El estudiante emplea estrategias que a partir de su experiencia personal son efectivas en el proceso de comprensión lectora del idioma español. En el caso de la audición realiza parafraseos de la información, toma notas o se centra en un aspecto específico y desecha el resto de la información.

✓ Uso de recursos materiales.

Se plantea el uso de diccionarios bilingües para la localización de significados que no se pueden inferir y que interfieren en la comprensión de una idea clave del texto. Se propone también el uso de diccionarios electrónicos, enciclopedias o libros de textos.

Estrategias para el nivel productivo.

Estrategias después de la comprensión del texto:

✓ Resumen del texto.

Para lograr un resumen adecuado del texto el estudiante debe desechar la información irrelevante y determinar las ideas esenciales, desechar la información que es redundante, sustituir una lista de términos por un término genérico, determinar la oración representativa del tema del texto.

- ✓ Visualización del contenido del texto.

Después de lograr la comprensión del texto, la visualización constituye una estrategia que estimula el proceso de abstracción del estudiante a través del cual se producen representaciones de la estructura y uso del idioma. En esta estrategia el estudiante puede transferir la información oral o escrita a esquemas, recuadros o dibujos.

- ✓ Traducción del texto.

Para el éxito de esta estrategia los estudiantes necesitan de la integración de otras como la transferencia, la inferencia, el resumen, el uso de recursos materiales y de la aplicación del conocimiento lingüístico para trasladar las ideas del idioma español al inglés o viceversa, a partir de la concientización del contexto sociocultural del texto.

- ✓ Uso de fórmulas para sostener la comunicación.

El estudiante debe determinar las frases pertinentes para iniciar la conversación, determinar las frases del idioma para mantener la conversación y las frases para concluir la conversación.

- ✓ Uso de preguntas para obtener aclaraciones.

Para desarrollar esta estrategia el estudiante debe solicitar aclaraciones, confirmaciones o ejemplos para la apropiada comprensión del objetivo y el plan a seguir en la realización de la tarea de carácter oral o escrito.

- ✓ Cooperación para el desarrollo de las tareas de aprendizaje.

Esta estrategia presupone el trabajo en parejas o en grupo donde el estudiante debe desarrollar la búsqueda de soluciones a las tareas, verificar las soluciones de las tareas de aprendizaje, modelar las tareas, así como obtener retroalimentación de su actuación oral o escrita.



✓ Toma de notas.

Para la toma de notas el estudiante debe escribir las palabras y conceptos claves en abreviaturas, en forma de gráficos o números para apoyar la actuación en el desarrollo de una tarea oral o escrita.

✓ Organización para la redacción de un texto.

Para redactar un texto, el estudiante debe decidir con antelación el tema y el propósito de este. Debe identificar sus partes, la forma de organizarlo y tener en cuenta quiénes van a leer lo que escriba. Al respecto puede utilizar un texto modelo que el profesor le proporcione como guía. Se debe procurar iniciar el texto de manera atractiva que invite al lector a seguir leyendo y mantener una estrecha relación entre el principio y el final.

✓ Dramatización de diálogos.

Para dramatizar los diálogos el estudiante debe memorizar y practicar las palabras y frases que este contenga. A la hora de practicar los diálogos con sus compañeros es importante mantener el contacto visual para inferir si el mensaje está llegando de forma apropiada.

✓ Transposición de diálogos.

Esta estrategia se logra desde la adaptación de diálogos auténticos al contexto del estudiante. Se realizan cambios de acuerdo con los intereses y necesidades lingüísticas y comunicativas de estos.

✓ Planificación de la exposición.

Para desarrollar esta estrategia el estudiante determina las partes de su exposición (introducción, desarrollo, conclusiones), determina las demandas del idioma que cada una de las partes de esta organización exige.

✓ Descripción de hechos.

Para desarrollar la descripción los estudiantes deben determinar el objeto a describir, elaborar el plan de descripción y reproducir las características del objeto de forma oral o escrita.

✓ Secuencia para desarrollar una narración.

Para desarrollar una narración el estudiante debe delimitar el período temporal del acontecimiento a relatar, seleccionar el argumento de relato (acciones que acontecen como hilo conductor de la narración en el tiempo), caracterizar los demás elementos que dan vida y condiciones concretas al argumento (los personajes, la situación histórica y las relaciones espacio-temporales) y exponer ordenadamente el argumento y el contenido.

✓ Reactivación de las funciones comunicativas.

El empleo de estrategias conversacionales en el proceso de enseñanza-aprendizaje del idioma inglés requiere para su desarrollo la determinación del contexto de la conversación, identificación de las funciones necesarias para la situación dada y determinar las formas lingüísticas para lograr el fin comunicativo.

**Tercera etapa: Cierre lingüístico-cognitivo**

En la tercera etapa se produce un proceso de socialización de los resultados a partir de la búsqueda de soluciones a las situaciones de aprendizaje. Se comprueba la

efectividad de las estrategias seleccionadas para aplicarlas en nuevas tareas de aprendizaje. Además, la autoevaluación se centra en el uso de las estrategias de aprendizaje desarrolladas por los estudiantes en la ejecución de las tareas.

Primera dirección estratégica: Preparación didáctico-metodológica de los profesores.

El control de las tareas de aprendizaje se realiza desde la evaluación de la actuación de los estudiantes en la ejecución de esta. Los profesores no deben centrarse solamente en los resultados de las tareas asignadas, sino en el proceso de búsqueda de solución a la situación planteada. Para lograr un efectivo control de las tareas, proponemos las siguientes acciones que el profesor debe desarrollar:

- ✓ Controlar las tareas de aprendizaje a partir de la evaluación de la actuación de los estudiantes.
- ✓ Determinar con los estudiantes el tipo de evaluación a emplear: individual o en grupos.
- ✓ Determinar con los estudiantes los criterios para la evaluación del proceso de enseñanza-aprendizaje de idioma inglés.
- ✓ Negociar con los estudiantes el plan a seguir después de obtener los resultados de la evaluación.
- ✓ Evaluar la actuación de los estudiantes en función de los objetivos de las tareas de aprendizaje.
- ✓ Determinar el procedimiento a través del cual se concretará la evaluación de la actuación de los estudiantes.

Las formas de control de la actividad constituyen un aspecto fundamental en el desarrollo de las tareas de aprendizaje, pues a partir de estas se promueve en el

estudiante la asimilación y aplicación consciente de los nuevos contenidos en variadas tareas de aprendizaje del idioma inglés.

En esta etapa proponemos el automonitoreo. En el proceso de comprensión el estudiante debe desarrollar el autocontrol y la autoevaluación, mediante la retroalimentación que le ofrece el profesor desde los niveles de ayuda. Esto le permite determinar el nivel de efectividad de su aprendizaje, a partir de las estrategias empleadas.

A través de la autoevaluación, el estudiante controla el resultado de su propia actuación en el uso del idioma inglés a partir de la verificación del repertorio lingüístico desarrollado, el uso de las estrategias y habilidades para desarrollar las tareas de aprendizaje orientadas.

La autoevaluación se desarrolla en cuatro direcciones:

- ✓ Evaluación de la producción. Se orienta hacia la evaluación de su propio trabajo cuando las tareas de aprendizaje son concluidas.
- ✓ Evaluación de la actuación. Se centra en el proceso de ejecución de las tareas de aprendizaje.
- ✓ Evaluación de la habilidad. Se concentra en la habilidad para desarrollar las tareas de aprendizaje.
- ✓ Evaluación de la estrategia. Se verifica la efectividad de la estrategia de aprendizaje cuando las tareas son completadas.

La estructura de la estrategia didáctica, sustentada en el modelo didáctico de la independencia cognoscitiva, propicia la articulación de los elementos lingüísticos cognitivos y socioculturales del idioma inglés.

## **Conclusiones del capítulo**

Se puede aseverar que el modelo didáctico, como sustento de la estrategia didáctica, contribuye a la estructuración y organización del proceso de enseñanza-aprendizaje del idioma inglés, desde la asunción de una lógica por parte del estudiante que le permite enfrentar variadas tareas de aprendizaje con un nivel de independencia cognoscitiva.

La estrategia didáctica se estructura desde la atención a la diversidad; es decir, de acuerdo a las necesidades especiales que cada estudiante tiene; así como a las potencialidades del trabajo en grupos, contexto ideal para recibir y ofrecer ayudas y transitar gradualmente hacia una independencia que redunde en la apropiación de modos de actuación propios del estudiante de preuniversitario.

## **CAPÍTULO 3**

**EVALUACIÓN DE LA FACTIBILIDAD DEL MODELO  
DIDÁCTICO Y LA ESTRATEGIA DIDÁCTICA PARA LA  
INDEPENDENCIA COGNOSCITIVA EN EL PROCESO  
DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE DEL IDIOMA INGLÉS  
EN EL PREUNIVERSITARIO**

### **CAPÍTULO 3. EVALUACIÓN DE LA FACTIBILIDAD DEL MODELO DIDÁCTICO Y LA ESTRATEGIA DIDÁCTICA PARA LA INDEPENDENCIA COGNOSCITIVA EN EL PROCESO DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE DEL IDIOMA INGLÉS EN EL PREUNIVERSITARIO**

Este capítulo recoge los resultados de la realización de los talleres de opinión crítica y elaboración colectiva y de la experiencia pedagógica vivencial. El empleo de ambos métodos permitió perfeccionar los componentes del modelo y la estrategia didáctica. Además, su integración resultó en la elaboración de un juicio crítico con un rigor científico que contribuyó a la efectiva dirección del proceso de enseñanza-aprendizaje del idioma inglés en el preuniversitario.

#### **3.1. Resultados de la aplicación de los talleres de opinión crítica y elaboración colectiva**

Para la planificación e implementación de los talleres se realizó un estudio de la experiencia en su aplicación de la investigación de V. Cortina (2005) y se asumieron sus orientaciones sobre las etapas a seguir. De igual modo, se consultaron las tesis doctorales de M. Gamboa (2007), A. Pérez (2008) y V. Borrero (2008), quienes aplicaron este método en sus investigaciones.

Los talleres de opinión crítica y elaboración colectiva se convocaron con el objetivo de perfeccionar el modelo y la estrategia didáctica para el desarrollo de la independencia cognoscitiva en el proceso de enseñanza-aprendizaje del idioma inglés en el

preuniversitario; a partir del debate, la valoración crítica y la elaboración de argumentos.

### **Etapas previas a los talleres**

En la etapa previa a los talleres se definieron los participantes en los mismos. Esta selección se realizó a partir de la afinidad de los participantes con el tema y la experiencia profesional en la Educación Preuniversitaria. Esto permitió que sus criterios e ideas enriquecieran las propuestas fundamentales de la investigación.

En esta etapa se determinó que en todos los talleres participaran como mínimo diez profesores (ver anexo 9). Se orientó el orden en que se realizaron los talleres, así como una planificación aproximada que incluyó la definición de la fecha y el lugar de realización de los mismos. Se les hizo llegar a los miembros que participaron en los talleres un material con los aspectos más relevantes de la propuesta a debatir. Este documento incluyó los sustentos teóricos y la caracterización del modelo didáctico, así como los aspectos metodológicos esenciales de la estrategia didáctica. Esto contribuyó a la preparación previa de los profesores que participaron en los talleres.

Los grupos escogidos aparecen en el orden en que se desarrollaron los talleres. Esta secuencia se debió al nivel de preparación de los participantes y a la posibilidad que estos tuvieron desde su experiencia y preparación científico-metodológica para aportar criterios relacionados con el tema. Los grupos escogidos fueron los siguientes:

- ✓ Departamento de Lenguas Extranjeras de la Universidad de Ciencias Pedagógicas “Pepito Tey” de Las Tunas.
- ✓ Subdirección de Educación Preuniversitaria de la Dirección Provincial de Educación.



- ✓ Departamento de Humanidades del Instituto Vocacional de Ciencias Exactas “Luis Urquiza Jorge” de Las Tunas.

- ✓ Departamento de Humanidades del Instituto Vocacional de Ciencias Pedagógicas “Protesta de Baraguá” de Las Tunas.

En cada uno realizamos un taller que estuvieron integrados por un promedio de 12 participantes.

### **Etapas de ejecución de los talleres**

La realización de los talleres se inició con la introducción de las propuestas fundamentales de la investigación. Se presentaron los aspectos esenciales del modelo didáctico y se expusieron elementos medulares de la estrategia, para el desarrollo de la independencia cognoscitiva en el proceso de enseñanza-aprendizaje del idioma inglés en el preuniversitario. Estas presentaciones se realizaron en un tiempo de treinta minutos.

Para que el debate se desarrollara de forma organizada se seleccionaron los siguientes criterios evaluativos (ver anexo 10):

- ✓ Rasgos del modelo didáctico.
- ✓ Relaciones esenciales del modelo didáctico.
- ✓ Etapas de la estrategia didáctica.
- ✓ Factibilidad de las acciones propuestas para las etapas de la estrategia didáctica.

Una vez presentada la propuesta se propició el intercambio profesional a partir de la libre expresión de criterios, opiniones, ideas y reflexiones de los profesores participantes en los talleres. Durante las sesiones de trabajo surgieron preguntas sobre aspectos que en el orden teórico fueron profundizados a partir de los argumentos pertinentes. Esto propició una mejor comprensión de las etapas de la

estrategia. De igual manera, se realizaron sugerencias alrededor de las ideas de cada etapa, lo que se tuvo en cuenta para perfeccionar la estrategia. Todas las opiniones fueron escuchadas sobre la base del consenso y el respeto a criterios diferentes.

En la ejecución de los talleres se le asignó el rol de relator a un profesor de cada grupo. Esto permitió que se registraran cada una de las intervenciones realizadas, anotándose el nombre del profesor que intervino y sus criterios.

Una vez concluidas las intervenciones de los participantes se realizó una lectura del registro de anotaciones de la sesión de trabajo, para comprobar que existiera total coherencia entre el documento y los planteamientos de cada una de las intervenciones de los participantes.

### **Etapas posteriores a los talleres**

Después de realizados los talleres se procedió al estudio de los criterios recogidos en el registro. Esto permitió discernir entre los elementos que serían relevantes para el perfeccionamiento de la investigación y aquellos que debían ser sometidos a talleres para verificar su validez a partir de otros métodos científicos.

Luego de realizar el estudio del registro, el próximo paso fue la reelaboración del modelo y la estrategia didáctica en función de los señalamientos, sugerencias y criterios planteados en los talleres. Estos cambios que surgieron, a partir del debate se verificaron con los participantes con el objetivo de ganar en precisión a la hora de realizar los ajustes pertinentes.

Al concluir la reelaboración, se procedió a la preparación de un próximo taller. En este se incluyó la presentación de una síntesis de las transformaciones ocurridas en la propuesta, a partir del debate colectivo en los talleres anteriores.

Se desarrollaron cuatro talleres que estuvieron caracterizados por un alto nivel de

profesionalidad, rigor y consenso. Estos sesionaron en colectivos y reuniones departamentales oficiales, lo que contribuyó a su desarrollo y a la colaboración para el mejoramiento de la propuesta. La evaluación otorgada a cada grupo a partir los criterios evaluativos se refleja en el anexo 11. A continuación se muestran los resultados de la evaluación cualitativa de cada uno de los talleres.

Departamento de Lenguas Extranjeras de la Universidad de Ciencias Pedagógicas “Pepito Tey” de Las Tunas.

Este taller tuvo lugar en la reunión departamental del Departamento de Lenguas Extranjeras en el mes de marzo de 2010. Los resultados de los debates que tuvieron lugar en este taller fueron los siguientes:

- ✓ El consenso de la actualidad y pertinencia del tema para el aprendizaje del idioma inglés, así como para el desarrollo intelectual de los estudiantes de preuniversitario.
- ✓ La necesidad de profundización en los rasgos que caracterizan al modelo didáctico.
- ✓ La sugerencia de argumentar las relaciones de las dimensiones lingüística, cognitiva y sociocultural de la tarea de aprendizaje.
- ✓ La necesidad de profundizar en las nuevas relaciones entre los componentes del modelo didáctico.
- ✓ La necesidad de determinar los rasgos distintivos de la transferencia lingüística, cognitiva y sociocultural para el proceso de enseñanza-aprendizaje del idioma inglés.
- ✓ La proposición de rediseñar la estrategia didáctica, a partir de la integración de las etapas de movilización y orientación estratégica.
- ✓ La necesidad de precisar las orientaciones metodológicas en cada una de las

etapas de manera que resulten útiles para los profesores-usuarios de este resultado científico.

A partir de los resultados de este taller, se analizaron cada una de las sugerencias realizadas, se profundizó en los rasgos del modelo, las nuevas relaciones entre sus componentes y se determinaron los rasgos distintivos de la transferencia lingüística, cognitiva y sociocultural del idioma inglés. De igual forma, se rediseñaron las etapas de la estrategia didáctica, donde la movilización y la orientación se concibieron como la etapa de orientación estratégica. Estas nuevas consideraciones fueron sometidas a análisis y debate con los especialistas del departamento.

Subdirección de Educación Preuniversitaria de la Dirección Provincial de Educación.

Este taller se desarrolló en la Subdirección Provincial de Educación en el mes de abril de 2010. Sus resultados fueron los siguientes:

- ✓ El consenso de la pertinencia e importancia del tema para la preparación intelectual de los estudiantes de la Educación Preuniversitaria para enfrentar los retos de la universidad.
- ✓ El reconocimiento de las nuevas relaciones entre los componentes del modelo didáctico como elementos que conducen al desarrollo de la independencia cognoscitiva en la enseñanza-aprendizaje del idioma inglés.
- ✓ La sugerencia de profundizar en el Documento Director para la formación del estudiante de preuniversitario para la argumentación del modelo didáctico.
- ✓ La necesidad del estudio de los objetivos del programa de la asignatura de Idioma Inglés para la Educación Preuniversitaria.

- ✓ La recomendación de revisar las precisiones para la evaluación en el presente curso escolar, con el objetivo de rediseñar la etapa de cierre lingüístico-cognitivo de la estrategia didáctica.

- ✓ La sugerencia de realizar talleres en los Departamentos de Humanidades de los Institutos Preuniversitarios “Luis Urquiza Jorge” y “Protesta de Baraguá.”

Estas recomendaciones condujeron a la profundización y el estudio de los documentos normativos para la Educación Preuniversitaria, así como las nuevas precisiones para el curso 2009-2010 y el programa de la asignatura de Idioma Inglés. Esto, a su vez, contribuyó a rediseñar el modelo y la etapa de cierre lingüístico-cognitivo de la estrategia didáctica.

Departamento de Humanidades del Instituto Vocacional de Ciencias Exactas “Luis Urquiza Jorge” de Las Tunas.

Este taller tuvo lugar en el Departamento de Humanidades en el mes de mayo de 2010. Los resultados de este fueron los siguientes:

- ✓ El reconocimiento de la importancia y actualidad del tema, a partir de las exigencias que la universidad demanda a la Educación Preuniversitaria en cuanto a la preparación de los estudiantes.

- ✓ La sugerencia de profundizar en los argumentos de la manifestación interna de la contradicción.

- ✓ La recomendación de profundizar en la forma que ocurre el proceso de reestructuración lingüística y sociocultural del idioma inglés de los estudiantes de preuniversitario, como integración de los procesos de activación lingüística y regulación cognitiva y sociocultural en función de las tareas de aprendizaje del idioma inglés en el preuniversitario.

- ✓ La proposición de incluir en la segunda etapa de sistematización estratégica, estrategias de tipo cognitivas, metacognitivas y comunicativas para el logro de la independencia cognoscitiva en el aprendizaje del idioma inglés.
- ✓ La recomendación de describir las acciones que los estudiantes deben realizar para aplicar las estrategias de aprendizaje en diversas situaciones.
- ✓ La sugerencia de ejemplificar con la planificación de una tarea de aprendizaje la aplicación de las etapas de la estrategia didáctica en uno de los programas de Idioma Inglés de la Educación Preuniversitaria.

El estudio de los resultados de este taller condujo al rediseño y profundización de los elementos relacionados con la contradicción interna de la investigación. Esta sesión de trabajo contribuyó al desarrollo cualitativo de la argumentación referida a la reestructuración lingüística y sociocultural del idioma inglés de los estudiantes de preuniversitario. Se diseñó una propuesta de estrategias de aprendizaje, con sus respectivas acciones en la etapa de sistematización estratégica. Esto tuvo como objetivo propiciar el desarrollo de la independencia cognoscitiva en la apropiación de los contenidos del idioma inglés.

Departamento de Humanidades del Instituto Vocacional de Ciencias Pedagógicas “Protesta de Baraguá” de Las Tunas.

Este taller sesionó en el Departamento de Humanidades en el mes de junio de 2010, y los resultados se relacionan a continuación:

- ✓ El consenso de la importancia y trascendencia del tema para la formación del estudiante de preuniversitario en el contexto de las nuevas exigencias de la Educación Media Superior y Superior.
- ✓ El reconocimiento del modelo didáctico como una propuesta factible para las condiciones actuales del preuniversitario.

- ✓ El reconocimiento de las nuevas relaciones que se argumentan en el modelo didáctico como elementos que les permite comprender cómo se debe concebir el proceso de enseñanza-aprendizaje del idioma inglés, para la promoción de la independencia cognoscitiva de los estudiantes.
- ✓ El consenso de la factibilidad de la estrategia didáctica y sus etapas para la promoción de una nueva perspectiva para el proceso de enseñanza-aprendizaje del idioma inglés sobre la base de la independencia y el protagonismo de los estudiantes.
- ✓ La propuesta de demostrar con la planificación de una tarea de aprendizaje cómo se aplican las etapas de la estrategia didáctica y las estrategias de aprendizaje contenidas en cada una de ellas, en el contenido de una unidad del programa.
- ✓ La recomendación de establecer los criterios evaluativos que permiten determinar el nivel de desarrollo de la independencia cognoscitiva de los estudiantes.

El desarrollo de este taller posibilitó corroborar la factibilidad del modelo didáctico que se propone en la tesis a partir de los criterios, opiniones y valoraciones de los profesores del Instituto Preuniversitario Vocacional de Ciencias Pedagógicas “Protesta de Baraguá.” Estos constituyen los principales clientes de las propuestas fundamentales de esta investigación.

Las recomendaciones permitieron perfeccionar la estrategia a partir de la planificación de clases para demostrar cómo aplicar las estrategias de aprendizaje y sus acciones en la apropiación de los contenidos de una unidad del programa de Idioma Inglés de décimo grado. De igual modo, se precisaron los criterios

evaluativos para medir el nivel de desarrollo de la independencia cognoscitiva de los estudiantes.

### **Valoración de la aplicación de los talleres de opinión crítica y elaboración colectiva**

La realización de los talleres de opinión crítica y elaboración colectiva condujo a la evaluación de los rasgos característicos del modelo didáctico que se propone. Del debate colectivo, la exposición de argumentos y las valoraciones se llegó al consenso de la pertinencia de este. Los criterios aceptados y acordados contribuyeron al perfeccionamiento de la argumentación de los rasgos del modelo didáctico de la independencia cognoscitiva en la enseñanza-aprendizaje del idioma inglés en el preuniversitario.

De los intercambios que se sostuvieron en cada uno de los talleres se pudo realizar un profundo análisis de las nuevas relaciones esenciales que tienen lugar en el modelo didáctico. Se consideró el valor científico y pertinencia de la transferencia lingüística, cognitiva y sociocultural del idioma inglés como cualidad resultante de las relaciones del modelo didáctico, y que es expresión de la independencia cognoscitiva de los estudiantes en la enseñanza-aprendizaje del idioma inglés. No obstante, hubo consenso sobre la necesidad de ampliar los argumentos que demuestran el valor científico metodológico de dicha cualidad.

La estrategia se valoró como un aporte factible que contribuye, en el orden práctico, a la eficaz orientación, ejecución y control de las tareas de aprendizaje. Sus etapas fueron evaluadas desde el análisis metodológico que se realizó de cada una de ellas en cada sesión de trabajo. Por lo que se consideraron pertinentes para la dirección del proceso de enseñanza-aprendizaje del idioma inglés en el preuniversitario.



En resumen, los juicios, opiniones y valoraciones aportados por los especialistas, permitieron el debate colectivo, lo que facilitó la reflexión y la argumentación de la pertinencia de los aportes teórico y práctico de esta investigación para el proceso de enseñanza-aprendizaje del idioma inglés en el preuniversitario. También se reconoció la novedad de la integración de las dimensiones lingüística y sociocultural de las tareas de aprendizaje, que permitió el perfeccionamiento del proceso de apropiación de los contenidos del idioma inglés.

### **3.2. Experiencia pedagógica vivencial de la implementación de la estrategia didáctica para la independencia cognoscitiva en el proceso de enseñanza-aprendizaje del idioma inglés en el preuniversitario**

Este epígrafe contiene la descripción y la argumentación de los resultados de la aplicación de la estrategia didáctica en el grupo décimo uno del Instituto Preuniversitario Vocacional de Ciencias Pedagógicas “Protesta de Baraguá”. Se propone como objetivo evaluar el desarrollo de la independencia cognoscitiva de los estudiantes desde la aplicación de la estrategia, que se sustenta en el modelo didáctico.

Se emplea el método de la experiencia pedagógica vivencial a partir del estudio de las experiencias en su aplicación, en las tesis doctorales de J.I. Reyes (1999), F. Arteaga (2001), A. Pérez (2008) y V. Borrero (2008). Se argumenta su uso sobre la base del intercambio con los doctores Frank Arteaga Pupo y Elena Murgunova. Estos plantean que este método es dialéctico y flexible, que permite recoger los hechos que acontecen en la aplicación de la propuesta, los criterios, sentimientos, satisfacciones e insatisfacciones.

Para la evaluación de la estrategia didáctica desde la experiencia pedagógica vivencial, se empleó la observación, el estudio de los productos de la actividad

pedagógica y las entrevistas, que permitieron enriquecer la valoración de la aplicación del aporte práctico de la investigación (ver anexos 12, 13,14).

Se evaluó el nivel de desarrollo de la independencia cognoscitiva de los estudiantes, a través de las siguientes dimensiones con sus criterios evaluativos (ver anexo 15):

La primera dimensión se refiere a la asimilación de los contenidos de las tareas de aprendizaje propuestas por el profesor en la clase de idioma inglés, con los siguientes criterios evaluativos:

- ✓ Grado de comprensión de los objetivos de las tareas de aprendizaje a partir de las exigencias lingüísticas y cognitivas.
- ✓ Relación de las exigencias de las tareas con las experiencias y vivencias en el aprendizaje del idioma inglés.
- ✓ Identificación de los recursos lingüísticos, cognitivos y socioculturales que intervienen en el desarrollo de las tareas de aprendizaje.

La segunda dimensión se identifica como la aplicación de los conocimientos previos en el completamiento de las tareas de aprendizaje y sus criterios evaluativos son los siguientes:

- ✓ Capacidad de generalización de las estrategias de aprendizaje para completar las tareas de aprendizaje.
- ✓ Nivel de autonomía en la selección de las acciones para aplicar las estrategias de aprendizaje.
- ✓ Comprobación de la efectividad de las estrategias seleccionadas.

Contextualización de la experiencia.

La experiencia pedagógica vivencial se desarrolló en el grupo décimo uno del Instituto Vocacional de Ciencias Pedagógicas “Protesta de Baraguá”. La institución

se encuentra ubicada en la carretera Manatí Km 2½. Sus instalaciones fueron asignadas por la dirección del gobierno del municipio en el año 2001, para la creación del Instituto Preuniversitario de Ciencias Pedagógicas con el objetivo de fomentar de formación de pedagogos en la provincia. El claustro de profesores está compuesto por 48 docentes, de ellos 24 son licenciados, 14 pertenecen a la modalidad curso para trabajadores y diez docentes en formación. Del total de licenciados dos cursan la Maestría en Ciencias de la Educación.

La escuela cuenta con diez grupos docentes, los cuales están cubiertos por una diversidad de profesores guías. Entre estos se encuentran licenciados, profesores no graduados y docentes en formación, lo que constituye una barrera para la efectiva dirección del aprendizaje de los estudiantes y para la solución a las insuficiencias detectadas en el banco de problemas (ver anexo 16). El instituto tiene una matrícula de 263 estudiantes, de estos 122 pertenecen al décimo grado.

El grupo décimo uno posee una matrícula de 28 estudiantes, de los cuales 16 son hembras y 12 varones (ver anexo 17). La mayoría de los estudiantes provienen del municipio de Las Tunas, específicamente de los poblados de La Veguita y Palancón.

El grupo no presenta situaciones de disciplina que interfieran en el desarrollo armónico del proceso de enseñanza-aprendizaje de las asignaturas del plan de estudio.

Desde el punto de vista académico las mayores dificultades se centran en el uso de la lengua materna, donde las limitaciones en la ortografía, la redacción y la caligrafía tienen su impacto en el desarrollo intelectual de los estudiantes. De igual modo, poseen insuficiencias en las habilidades: valorar, explicar y argumentar, lo

que repercute en el limitado dominio de los hechos y fenómenos que ocurren desde las dimensiones políticas, económicas y sociales.

### **Aplicación de la estrategia didáctica para el desarrollo de la independencia cognoscitiva en el proceso de enseñanza-aprendizaje de los estudiantes de preuniversitario**

La estrategia didáctica se aplicó en el programa de Idioma Inglés de décimo grado, que consta de tres unidades que comprenden las primeras 33 clases del Curso de Inglés Universidad para Todos II. Este curso tiene como objetivo fundamental el desarrollo de la competencia comunicativa de los estudiantes.

Los investigadores realizamos un estudio del programa de Idioma Inglés para determinar las unidades, donde se introduciría la estrategia didáctica. Se acordó centrar la propuesta en las dos primeras unidades de dicho programa.

La unidad I “All about you” incluye los temas relacionados con el ofrecimiento de información personal y el intercambio sobre actividades en presente, pasado y futuro. Las funciones comunicativas, la gramática y las áreas de vocabulario están estrechamente relacionadas con estas temáticas.

Por su parte, la unidad II “Do you have any suggestion?” aborda los temas vinculados con pedir y ofrecer consejos y sugerencias. Se le da tratamiento a las funciones comunicativas relacionadas con los problemas de salud desde el uso de los verbos modales como componente gramatical.

Se emplearon turnos de clases de idioma inglés y el horario después de clases para la aplicación de las etapas de la estrategia con sus respectivas acciones.

### **Análisis de los resultados de la etapa de Orientación estratégica**

La primera etapa de la estrategia se centró en la búsqueda de las vías para la movilización de los recursos lingüísticos y cognitivos con los que cuentan los estudiantes para enfrentar las tareas de aprendizaje.

✓ Esta etapa tuvo como objetivo promover el desarrollo de procesos de activación lingüística desde la orientación de las tareas de aprendizaje.

Las actividades realizadas en esta etapa se contextualizaron en las clases de la unidad I. Las tareas fueron planificadas por los investigadores al considerar, como elementos esenciales, las acciones que los estudiantes necesitaban realizar para la comprensión de las exigencias lingüísticas y cognitivas de las tareas. Se diseñaron las tareas en forma de sistema. Esto facilitaba la familiarización y sistematización, por parte de los estudiantes, de las acciones dirigidas a la activación de su interlengua.

En el aula, la orientación de las tareas estuvo caracterizada por la explicación de las acciones para la asociación de las exigencias lingüísticas de las tareas con lo que ellos ya conocían sobre el sistema de la lengua. La profesora les fue ofreciendo modelos, de modo que los estudiantes se fueran apropiando de la lógica a seguir en cuanto a la secuencia de acciones requeridas para comprender las exigencias de las tareas de aprendizaje y la movilización de los conocimientos previos.

La profesora empleó las orientaciones metodológicas que se proponen en la primera etapa de la estrategia, dirigidas a promover una orientación efectiva de las tareas de aprendizaje. En los intercambios y debates realizados con la profesora, ella manifestó el valor metodológico de las orientaciones propuestas, pues le permitieron concebir de manera coherente el sistema de tareas en función de la asimilación y aplicación de los contenidos de idioma inglés.

Los estudiantes se involucraron en la ejecución de las tareas de aprendizaje, aunque se observó la excesiva dependencia de la lengua materna por parte de los estudiantes, tanto en la interacción con los demás miembros del grupo como con el profesor. Sin embargo, el ciento por ciento trabajó en el completamiento de las tareas (ver anexo 18).

Durante el desarrollo de las actividades los estudiantes demostraron motivación por las tareas propuestas por el profesor. Esto provocó una mayor concentración en la realización de las actividades.

Aunque se recurrió a algunas explicaciones sobre los objetivos de las tareas, se observó una buena comprensión del propósito de las mismas, así como de las exigencias para su desarrollo. Esto propició que los estudiantes las ejecutaran con un nivel de concientización en relación a las estrategias de aprendizaje necesarias y oportunas de acuerdo con la situación propuesta.

Se pudo constatar una aproximación al tiempo establecido para el completamiento de las tareas. Esto fue diagnosticado en la etapa previa a la experiencia como una insuficiencia, pues los estudiantes no ejecutaban en el tiempo establecido o simplemente no realizaban las tareas.

La relación de las tareas de aprendizaje con las vivencias de los estudiantes facilitó su identificación con las mismas. Esto favoreció el flujo de ideas, aun cuando las ayudas del profesor y otros compañeros continuaron siendo recurrentes.

Se comprobó al darle seguimiento a esta idea a lo largo de la aplicación de la experiencia que las elaboraciones que lograban hacer o escuchaban de sus compañeros eran retomadas en nuevas situaciones, incluso con variaciones. Esto evidenció la apropiación de las mismas y su generalización como recurso lingüístico para la comunicación.

Aunque los estudiantes lograron concientizar los procesos cognitivos y comprender su valor en los diferentes momentos del proceso, de acuerdo con sus necesidades y potencialidades, se constató una resistencia a la reflexión, a la meditación previa que ha de conducir a la selección de las acciones pertinentes para cada momento dentro de la tarea de aprendizaje.

En consecuencia, los niveles de ayuda relacionados con la sugerencia y la reorientación del curso de las acciones a desarrollar continuaron siendo marcados. Sin embargo, se asume como un logro el hecho de que los estudiantes encontraran en reiteradas ocasiones más de una alternativa para encauzar las soluciones de las tareas y precisaran de la orientación para determinar la más adecuada. Esto evidenció que ya habían interiorizado la necesidad de comprender en detalle las tareas de aprendizaje para proceder a buscar las vías de solución. En síntesis, se superó el problema de la etapa previa a la implementación de la estrategia que identificamos como tendencia a la ejecución y se transitó hacia la tendencia a la reflexión que, por supuesto, requiere de un período mayor para alcanzar el ideal.

Se promovió la reflexión sobre la realización de las tareas a partir de la lógica propuesta por el profesor. Como elemento que confirma lo anterior, podemos referir que los estudiantes se mostraron más desinhibidos y seguros para reflexionar sobre su desempeño, que utilizaron criterios objetivos que denotan su comprensión de la aspiración que subyace en cada tarea y el sistema de tareas en general, que han identificado sus limitaciones y conocen en qué deben concentrar sus esfuerzos para superarlas.

En un intercambio con dos estudiantes que al principio de la experiencia pedagógica vivencial manifestaron serias limitaciones para la producción y

comprensión en el idioma inglés, así como escasa confianza en las posibilidades de solucionarlas, expresaron que: "... las estrategias que empleamos ahora nos ayudan a hacer las cosas sin tantas complicaciones." Al observarlos en la práctica se verificó que sus avances consistieron en que no se concentraban meramente en la solución de las tareas de aprendizaje, sino en el empleo de las estrategias que en cada momento les permitieron irse aproximando al cumplimiento del objetivo planteado de manera organizada, sin dar saltos repentinos. Es decir, ir desde acciones con un carácter precomunicativo a las comunicativas, sin que esto constituyera un esquema.

Los estudiantes manifestaron, a través del intercambio con los investigadores, sentirse mejor orientados a partir del conocimiento de las acciones que les permiten movilizar los contenidos ya conocidos y los procesos cognitivos necesarios para el efectivo desarrollo de las tareas.

La profesora planteó sentirse satisfecha con la reacción de los estudiantes ante estas acciones, que les resultaban un conocimiento nuevo para el aprendizaje del idioma inglés. De igual modo, manifestó que la etapa de orientación estratégica y la activación lingüística eran pertinentes y de valor metodológico. Al respecto argumentó que en la medida en que se fue desarrollando la experiencia, los niveles de ayuda que de manera cotidiana se veía precisada de ofrecerles, paulatinamente fueron disminuyendo. Aquellas que continuaba ofreciendo, en su mayoría eran asimiladas con mayor inmediatez y su efectividad se manifestaba en la búsqueda de soluciones a las tareas de aprendizaje.

### **Análisis de los resultados de la etapa de Sistematización estratégica**



La segunda etapa consistió en la sistematización de las estrategias y de las acciones requeridas para completar las tareas asignadas por el profesor. Esta tuvo como objetivo:

- ✓ Aplicar estrategias de enseñanza y aprendizaje en la ejecución de las tareas a partir de las acciones propuestas.

En este caso el trabajo se desarrolló en dos momentos. Las estrategias se centraron en el tratamiento al contenido gramatical referente al pasado simple. También se aplicaron las estrategias para la comprensión de textos en prosa, a partir de habilidades como anticipar, localizar información global y específica, resumir el texto e inferir significados de palabras.

El primer momento estuvo dirigido por la profesora de inglés del grupo, Danuris Vargas (investigadora auxiliar), quien realizó una preparación intensa y detallada sobre el contenido a tratar, las estrategias de aprendizaje a emplear, con sus respectivas acciones con el propósito de contribuir al éxito de cada una de las tareas.

En esta clase se planificaron ejercicios de completamiento de situaciones a partir de una lista de verbos, completamiento de diálogos, un texto en prosa sin las formas verbales y el juego de roles. Estas tareas se iniciaron con el análisis de las acciones para la orientación y comprensión del objetivo de las mismas.

La profesora determinó conjuntamente con los estudiantes los recursos necesarios tanto lingüísticos como cognitivos y materiales para realizar las tareas. También analizaron los elementos de carácter sociocultural propios de los contenidos abordados, como es el caso del empleo de apelativos como “señor” (Sr. En inglés) y las diferencias que respecto al español tiene el inglés al referirse a la edad. Les

propuso las posibles estrategias a usar en cada caso con las acciones para su concreción.

La profesora utilizó las acciones propuestas en la estrategia didáctica para esta etapa, concebidas como parte de la preparación metodológica de los docentes. Estas acciones sirvieron como guía orientadora en la fase de ejecución de las tareas de aprendizaje.

En la primera tarea, 11 estudiantes recurrieron constantemente a la ayuda del profesor a la hora de contestar los incisos de la misma. El resto manifestó concentración en las tareas de aprendizaje, aunque se pudo percibir una predisposición a la búsqueda de “ayudas” que no llegaban a resultar beneficiosas, pues limitaban el esfuerzo intelectual y la comprensión de la necesidad de ir transfiriendo los conocimientos precedentes a nuevas y diferentes situaciones. Este aspecto se fue resolviendo parcialmente en la medida en que se avanzó en la aplicación de la experiencia y los estudiantes fueron comprendiendo que lo más importante no era mostrar a la profesora y al resto de los compañeros la tarea completada, sino el desarrollo de capacidades para enfrentarla; que resultaba la vía ideal para aprender a usar el idioma inglés en situaciones comunicativas.

Otro elemento que manifestó transformaciones fue la seguridad con que los estudiantes seleccionaban y empleaban las estrategias. En un momento inicial solo tres estudiantes lo hicieron sin temor. Al respecto se transitó de un nivel bajo a uno intermedio. En esto influyó de manera notable las estrategias aplicadas para reflexionar al final de cada tarea sobre la forma en que el estudiante o grupo logró comprender, ejecutar y evaluar el resultado obtenido.

Esto ayudó a que aquellos que les tomó más tiempo incorporar las estrategias a su accionar cotidiano, con el fin de convertirlas en recursos inherente a su modo de

actuación, encontraran referentes en sus compañeros y se propusieran adoptar esta actitud ante el aprendizaje del idioma inglés.

Es decir, observar a otros que alcanzaban el éxito en su empeño de aprender inglés y tener la oportunidad de comprender cómo lo lograban, constituyó una fuente para la identificación de nuevas necesidades que transformaron la actitud de los estudiantes ante este proceso. Lo anterior, no solo en cuanto a la determinación de aprender inglés, sino en cuanto a las estrategias que se pueden emplear para que esta experiencia sea más placentera. Además, fueron comprendiendo que la clave no estaba en el reconocimiento de las estrategias, sino en su sistematización al punto que estas lleguen a constituir recursos inherentes a cada estudiante, disponibles en cualquier momento.

El segundo momento de esta etapa estuvo caracterizado por el empleo de estrategias que les permitieron a los estudiantes distinguir de una lista de verbos los regulares o irregulares. Aquí se usó la agrupación de palabras por grupos de sonidos. Esto les ayudó a apropiarse del pasado de los verbos irregulares y regulares. Los estudiantes mostraron motivación por las tareas. Aunque cinco de ellos no se involucraron en las actividades propuestas por la profesora. En esta tarea aún era insuficiente la participación de los estudiantes.

Una de las tareas consistió en completar los espacios en blanco de un texto en prosa, con la forma verbal correcta, a partir de una lista de verbos. Los estudiantes tuvieron que usar used to y los verbos regulares e irregulares en pasado. Se emplearon las estrategias de agrupación de palabras por grupos de sonidos y la contextualización. Estas contribuyeron a que los estudiantes identificaran la forma verbal correcta en cada espacio en blanco. El número de consultas con la

profesora disminuyó a solo cinco ocasiones. Esto evidenció la apropiación de las estrategias por parte de los estudiantes.

El juego de roles estuvo caracterizado por una efectiva orientación por parte de la profesora. Se precisaba garantizar una correcta comprensión del objetivo de la tarea, aunque ya ellos estaban familiarizados con este tipo de actividad. La profesora propició que los estudiantes sugirieran los contenidos lingüísticos necesarios para la ejecución de la tarea, así como las estrategias a emplear en esta actividad.

La tarea se organizó en trabajo en parejas. Aquí la profesora les propuso las estrategias de activación de las funciones comunicativas, el uso de fórmulas para iniciar, sostener y concluir la conversación, el uso de preguntas para obtener aclaraciones y la cooperación.

Los estudiantes se involucraron en la realización de la tarea. Solo dos estudiantes requirieron de la ayuda del profesor para encauzar la ejecución de la tarea de aprendizaje. De las 13 parejas conformadas para desarrollar el juego de roles, nueve de ellas completaron la tarea en el tiempo establecido. Estos expresaron que las estrategias y las acciones les propiciaban una mejor comprensión de las tareas y les ayudaba a determinar el camino a seguir en la búsqueda de las soluciones.

Al concluir la sesión de trabajo la profesora promovió las conclusiones de la clase. Estas tuvieron lugar a partir de preguntas orientadas al contenido lingüístico aprendido y hacia la utilidad de estos para su aprendizaje y la vida. A esta interrogante los estudiantes respondieron que estos conocimientos los preparaban para enfrentar los exámenes con mayor preparación y que les ayudaban a comprender el idioma inglés.

Las reflexiones también estuvieron dirigidas a la apropiación de las estrategias empleadas y cómo estas contribuyeron a su desempeño. Estos comentaron que fueron muy útiles para hacer los ejercicios y que de ahora en lo adelante las aplicarían en el aprendizaje del idioma inglés.

La segunda sesión de trabajo se centró en una clase de comprensión lectora. Para esta actividad se usó el Cuaderno de Trabajo de décimo grado como medio de enseñanza-aprendizaje. Se empleó el texto “Wild and Beautiful” de la página 34. Esta clase tuvo como objetivo resumir dicho texto a partir de las estrategias y las acciones para la comprensión del mismo.

Las tareas planificadas se distribuyeron a partir de los momentos de la clase de lectura. Para la fase de antes de la lectura diseñamos tareas con el objetivo de emplear las estrategias para realizar asociaciones sobre el tema de la lectura y para anticipar su contenido. Durante la lectura estructuramos tareas para tratar el vocabulario que podía causar incomprensiones y para localizar información específica, mientras que la fase después de la lectura incluyó el resumen del texto. Para la orientación de las tareas, de las fases antes y durante la lectura, la profesora se apoyó en las acciones propuestas para la etapa de orientación estratégica. Los estudiantes se involucraron en el desarrollo de cada una de las actividades propuestas por el profesor. Solo dos estudiantes no completaron las tareas en el tiempo establecido. La participación de los estudiantes estuvo caracterizada por 18 intervenciones diferentes para reportar las soluciones encontradas a cada una de las tareas. De estas, 14 respuestas fueron correctas (ver anexo 18).

En la fase después de la lectura, planificamos una actividad que implicara la activación de los conocimientos previos de los estudiantes. Nos propusimos que

los estudiantes dominaran las acciones para lograr el resumen de un texto. La sistematización de estas acciones permitió que resumir se convirtiera en una estrategia para obtener información esencial de los textos a los que se enfrentarían. Esta tarea tuvo un alto grado de complejidad, pues involucraba diferentes conocimientos lingüísticos, procesos cognitivos y socioculturales, además de la exigencia de emplear estrategias ya estudiadas.

Los estudiantes se involucraron en la actividad. Tomaron como guía las acciones que le propuso la profesora para realizar el resumen de un texto. En la pizarra se desarrolló una demostración con los dos primeros párrafos del texto. Esto garantizó que los estudiantes contaran con un modelo para lograr sus resúmenes. La mayoría de los estudiantes logró completar la tarea, aunque ninguno en el tiempo establecido (ver anexo 18).

Esta clase concluyó con reflexiones acerca de los contenidos lingüísticos y las estrategias aprendidas. Los estudiantes expresaron que las estrategias son efectivas y, aunque un poco difíciles, les resultaban útiles para la comprensión de textos.

Los estudiantes manifestaron estar motivados por la actividad de aprendizaje a partir de la inclusión de estrategias en su repertorio. Como argumento, expresaron que las mismas propiciaban que el proceso de solución de las tareas fuera menos abstracto y, una vez identificadas las estrategias pertinentes, las acciones fluyeron a favor del ajuste al tiempo y el cumplimiento del objetivo trazado.

A diferencia de lo observado en la etapa previa a la aplicación de la experiencia e incluso en la fase inicial de esta última, se logró trascender el nivel reproductivo en el desempeño de los estudiantes en las tareas de aprendizaje. El esfuerzo de los estudiantes dejó de concentrarse en la elaboración de respuestas limitadas a los

aspectos formales del idioma. Se observó la intencionalidad de que cada tarea resultara en la elaboración y expresión de ideas representativas de la comunicación cotidiana. En este sentido, fueron muy efectivas las tareas de completamiento de situaciones, diálogos, textos en prosa y los juegos de roles.

La profesora, investigadora auxiliar, reconoció la efectividad de las acciones de cada estrategia empleada para desarrollar los procesos de comprensión y producción de textos desde la eficaz orientación y ejecución de las tareas. Según su criterio, la incorporación de las estrategias de aprendizaje para los diferentes momentos de la experiencia le facilitó el ofrecimiento de ayudas oportunas. Al respecto expresó que: "... las estrategias de aprendizaje le dan al estudiante sugerencias acerca de los pasos a seguir. Así, una vez que estos se identifican con las exigencias de las tareas, se concentran en su desarrollo y se aprovecha la clase en función del aprendizaje."

### **Análisis de los resultados de la etapa de Cierre lingüístico-cognitivo**

La tercera etapa de cierre lingüístico-cognitivo estuvo orientada al desarrollo de procesos de socialización y comprobación de los resultados. Aquí se evaluó no solo el resultado, sino el proceso a través del cual el estudiante arribó a las soluciones de las tareas de aprendizaje.

Para concretar esta etapa nos centramos en las secciones self-reflection del Cuaderno de Trabajo, pertenecientes a la unidad I y II. Esta etapa se realizó como parte de las sesiones de trabajo desarrolladas en las unidades ya referidas. Las etapas de las estrategias están estrechamente relacionadas. Solo que, las distinguimos para que existiera una mejor comprensión de su aplicación y sus resultados.

Una vez desarrolladas las conclusiones, la profesora promovió los procesos de coevaluación y autoevaluación. La coevaluación se desarrolló mediante el intercambio de libretas, donde cada estudiante comparó las respuestas a las tareas desarrolladas y le otorgó una evaluación basada en la calidad de las mismas.

Los estudiantes concretaron la autoevaluación a través de los recuadros de las páginas 17 y 37 del Cuaderno de Trabajo. La primera estuvo dirigida al contenido referido al pasado simple y a la comprensión lectora. La segunda estuvo dirigida al tratamiento a los verbos modales para pedir y dar consejos sobre problemas de salud.

La profesora propició el debate colectivo sobre este sistema de evaluación. Los estudiantes reflexionaron sobre esta estrategia como vía para concientizar los problemas que ellos estaban presentando en su aprendizaje. También plantearon que el uso del cuadro resumen de autoevaluación permite comprobar la efectividad de las acciones que asumieron para apropiarse de los contenidos del idioma inglés.

Los estudiantes se manifestaron comprometidos con su propio aprendizaje como resultado de su implicación en los procesos de coevaluación y autoevaluación. Por su parte, la profesora planteó que estos procesos tienen un carácter crítico y reflexivo, en tanto les ofrece a los estudiantes una perspectiva diferente de la evaluación y no se centra solamente en el profesor.

La implicación de los estudiantes en el cierre lingüístico-cognitivo los preparó para llevar un registro de su propio desempeño que posibilitaba la verificación de los avances y la reflexión personal sobre las vías que empleaban con éxito para llegar a cumplir el objetivo de cada tarea de aprendizaje y aquellas que no resultaban útiles y hacían el trabajo demasiado complicado.



Las actividades desarrolladas en esta etapa también constituyeron una vía de retroalimentación para la profesora. Esto le permitió repensar el proceso de planificación, ejecución y control de las tareas de aprendizaje de idioma inglés en función de las necesidades de los estudiantes.

### **Valoración integral de los resultados de la aplicación de la estrategia didáctica a partir de la experiencia pedagógica vivencial**

Aun cuando la aplicación de la estrategia didáctica evidenció la persistencia de limitaciones referidas a la identificación de los recursos lingüísticos, cognitivos y socioculturales que intervienen en el desarrollo de las tareas, así como su implicación en nuevas situaciones de aprendizaje, esta provocó cambios significativos en el desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje del idioma inglés en el preuniversitario.

Para la asimilación de los contenidos de las tareas de aprendizaje, el 78 % alcanzó un alto nivel en la comprensión del objetivo de las tareas de aprendizaje, que le permitió identificar las exigencias de cada una de estas. Esto resultó en la ejecución de las tareas a partir de la concientización de lo que se les pedía en cada una de ellas; por lo que consideramos la activación lingüística en función de las tareas de aprendizaje del idioma inglés como un elemento indispensable para su orientación.

En el proceso de aplicación de la estrategia se propició la relación de las exigencias de las tareas con las experiencias y vivencias en el aprendizaje del idioma inglés en un 77 %. Mientras que solo el 27 % de los estudiantes logran identificar los recursos lingüísticos, cognitivos y socioculturales que intervienen en el desarrollo de cada tarea de aprendizaje. Este criterio evaluativo se ubicó en un nivel bajo. Esta situación está dada por el bajo nivel de dominio de los contenidos

lingüísticos de los estudiantes. No obstante, los resultados no dejan de ser significativos en relación al diagnóstico inicial (ver anexos 19 y 20).

La aplicación de las acciones que propone la estrategia permitió la transferencia de los contenidos lingüísticos, cognitivos y socioculturales a variadas tareas de aprendizaje. En este sentido, un 83 por ciento de los estudiantes demostró poseer la capacidad de generalización de las estrategias de aprendizaje para completar las tareas propuestas por la profesora. Por lo que se evalúa la transferencia de pertinente para la apropiación de los contenidos lingüísticos, cognitivos y socioculturales del idioma inglés.

Los estudiantes manifestaron un alto nivel de autonomía en el desarrollo de las actividades. Esto propició que fueran activos en el proceso de asimilación y que asumieran el rol de protagonistas de su propio aprendizaje como resultado de la apropiación de las estrategias como conocimientos estables.

El proceso comunicativo fue favorecido por el intercambio, el reconocimiento y la aceptación de criterios similares o contradictorios. Este proceso de socialización con los compañeros de aula resultó en la apropiación de estrategias sobre la base de las experiencias de los demás.

En la etapa de cierre lingüístico-cognitivo se evidenció la asunción de un sentido crítico y valorativo acerca del resultado de cada tarea realizada. A través del empleo de estrategias para la autoevaluación, los estudiantes reflexionaron sobre qué deben aprender, cómo lo deben aprender, cuál es la vía más efectiva para lograrlo y cómo evaluar lo que aprenden.

Al llegar a esta etapa se logró que un 85 por ciento de los estudiantes se autoevaluaran de forma justa y crítica, de manera que se ejercía la verdadera intención autorreguladora y educativa que actúa sobre su personalidad.

A través de las estrategias con sus acciones se logró un mayor nivel de independencia cognoscitiva en los estudiantes en la apropiación de los contenidos lingüísticos, cognitivos y socioculturales del idioma inglés en el contexto del proceso de enseñanza-aprendizaje en el preuniversitario.

### **Conclusiones del capítulo**

La aplicación de los talleres de opinión crítica y elaboración colectiva y la experiencia pedagógica vivencial permitió el perfeccionamiento y fortalecimiento del modelo y la estrategia didáctica. A través de su implementación en la práctica se logró socializar los elementos esenciales de la propuesta de esta investigación con profesores y estudiantes de la Educación Preuniversitaria.

El modelo didáctico de la independencia cognoscitiva y la estrategia guardan estrecha relación. Dicha correspondencia quedó demostrada en los resultados obtenidos a partir de la aplicación de estos en la práctica pedagógica. Asimismo, los talleres de opinión crítica y elaboración colectiva, conjuntamente con la experiencia pedagógica vivencial, demostraron la factibilidad de las propuestas fundamentales de la investigación para el perfeccionamiento del proceso de enseñanza-aprendizaje del idioma inglés en el preuniversitario.

## **CONCLUSIONES GENERALES**

El estudio histórico-tendencial evidenció la necesidad de lograr un equilibrio entre el tratamiento al sistema de conocimientos del idioma inglés y la aplicación de estrategias que promuevan, no solo la asimilación de los contenidos lingüísticos y socioculturales, sino el crecimiento personal de los estudiantes.

El estudio de los referentes teóricos reveló la necesidad de la concepción de una tarea de aprendizaje, que como núcleo del proceso de enseñanza-aprendizaje, desde su dinámica integre las dimensiones lingüística, cognitiva y sociocultural del idioma inglés y que a su vez constituya la elaboración didáctica específica a través de la cual se desarrolla la independencia cognoscitiva de los estudiantes de preuniversitario.

La caracterización del objeto de estudio y el campo permitió determinar las causas de las insuficiencias que se manifestaron en la práctica pedagógica. Dichas causas fueron reveladoras de la necesidad de profundizar en las nuevas relaciones didácticas para favorecer la lógica del aprendizaje del idioma inglés de forma independiente.

Las caracterizaciones teóricas y empíricas hicieron evidente la dicotomía entre los procesos lingüísticos que los estudiantes deben dominar para la comprensión y producción de textos y los cognitivos, que contribuyen al desarrollo de la comunicación en la lengua meta. Esta situación incidió de forma negativa en el aprendizaje de este idioma en estudiantes preuniversitarios.

Se logró, a partir de la elaboración epistemológica, contribuir a solucionar la desarticulación de estos procesos a partir de la argumentación de las nuevas relaciones de esencia que revelan la lógica para el desarrollo de la independencia

cognoscitiva desde las tareas de aprendizaje del idioma inglés en el preuniversitario.

La estrategia didáctica propició que, en la medida que los estudiantes transitaban hacia niveles superiores de su interlengua, fueran interiorizando las particularidades de los procesos lingüísticos y cognitivos en función de la solución de las tareas de aprendizaje que tienen lugar en la enseñanza-aprendizaje del inglés en el preuniversitario.

Los talleres de opinión crítica y elaboración colectiva y la experiencia pedagógica vivencial aplicada en el Instituto Vocacional de Ciencias Pedagógicas “Protesta de Baraguá” permitieron constatar el tránsito de los estudiantes desde un aprendizaje dependiente hacia la apropiación de los contenidos del idioma inglés mediado por la independencia cognoscitiva.

## **RECOMENDACIONES**

A partir de la experiencia científica de esta investigación, se recomienda:

- ✓ Profundizar en las relaciones que se establecen entre el componente afectivo-volitivo y el componente lingüístico-cognitivo del aprendizaje del idioma inglés, en función del logro de la independencia cognoscitiva de los estudiantes de preuniversitario.
- ✓ Extender la búsqueda de las relaciones esenciales que deben tener lugar en el proceso hasta los elementos relacionados con la creatividad como máxima expresión de la independencia cognoscitiva de los estudiantes.

## **BIBLIOGRAFÍA**

1. Abbott, G., The Teaching of English as an International Language: a practical guide, Editorial Revolucionaria, La Habana, 1989.
2. Abrams, S. y col., Spectrum 1 Workbook, A Communicative Course in English, Edición Revolucionaria, La Habana, 1990.
3. Acosta, R., Communicative Language Teaching, Editorial Pueblo y Educación, Belo Horizonte, 1996.
4. Acosta, R y col., Didáctica contemporánea Interactiva para la enseñanza de lenguas, Editorial Universitaria, "Carlos Manuel Gasteazoro" Panamá, 2000. (Soporte electrónico)
5. Acosta, R., Didáctica interactiva para la enseñanza de lenguas extranjeras, Curso preevento de Pedagogía 2005, Palacio de las Convenciones, La Habana, Cuba, 2005. (Soporte electrónico)
6. Acosta, R. y Valdés, L., Un enfoque Didáctico Interactivo, Universidad Estatal de Haití, Facultad Normal Superior, 2001. (Soporte electrónico)
7. Acosta, R., Metodología comunicativa para el inglés en quinto grado, tesis en opción al grado Científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas, Pinar del Río, 1991. (Soporte electrónico)
8. Acosta, R. y Pérez, J., E. Tareas docentes profesionales para la formación de profesores de lenguas, Pedagogía 05. Palacio de las Convenciones, La Habana, 2005. (Soporte electrónico)
9. Acosta, R y Alfonso, J., Un modelo pedagógico para la universalización en Pinar del Río, Proyecto Territorial del CITMA, 2006. (Soporte electrónico)

10. Addine, F y col., Didáctica, ISP Enrique José Varona, Facultad de Ciencias de la Educación, La Habana, 2002. (Soporte electrónico)
11. \_\_\_\_\_., Didáctica y Optimización del proceso de enseñanza-aprendizaje, La Habana, 1998. (Soporte electrónico)
12. \_\_\_\_\_., Principios para la dirección del Proceso Pedagógico, Documento mimeografiado, ISPEJV, La Habana, 1999.
13. Aldama, G., Las ideas de Vigotsky y sus aportaciones a la educación, en <http://www.universidadabierta.edu.mx/Biblio/A/Aldama%20GalindoVigotsky.htm>, Consultado el 25 de agosto de 2005.
14. Alexander, L. G., Précis and Composition, Editorial Pueblo y Educación, La Habana, 1974.
15. Almaguer, B., Tratamiento diferenciado a los distintos tipos de textos en la enseñanza de la lectura en los ISP, tesis en opción al grado científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas, Universidad de Oriente, Santiago de Cuba, 1998.
16. Álvarez, M.B., (s/f) La Independencia Cognoscitiva en la Geografía Escolar. (Soporte electrónico)
17. Álvarez, C. M., La escuela en la vida, Editorial Pueblo y Educación, La Habana, 1999.
18. \_\_\_\_\_., Epistemología de la Educación. (Soporte electrónico)
19. \_\_\_\_\_., Hacia una escuela de excelencia, Editorial Pueblo y Educación, La Habana, 1999.
20. Álvarez, R. M., Hacia un currículo integral y contextualizado, Editorial Academia, La Habana, 1997. ( Soporte electrónico)



21. Amado, A. y col., El adolescente: una aproximación al estudio de la personalidad, Editorial Pueblo y Educación, La Habana, 1985.
22. Andreieva, G. M., Psicología Social, Editorial Universidad de Moscú, 1974.
23. Anido, A. F., El trabajo con los conceptos durante la comprensión lectora en Secundaria Básica, Estrategias de aprendizaje, tesis en opción al título Académico de Máster en Investigación Educativa, Holguín, 1998.
24. Antich, R., The Teaching of English in the Elementary and Intermediate Levels, Editorial Pueblo y Educación, La Habana. Cuba, 1975.
25. Antich, R., Metodología de la Enseñanza de las Lenguas extranjeras, Editorial Pueblo y Educación, La Habana, Cuba, 1986.
26. Arteaga, F., Propuesta didáctica para su empleo en las aulas martianas de noveno grado en la enseñanza media básica, tesis en opción al grado científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas, Las Tunas, 2002.
27. \_\_\_\_\_, F., Sociología de la educación, Las Tunas, 2006. (Soporte electrónico)
28. Batista, M. G., Dinámica del Análisis Literario de la Poesía Latinoamericana de Vanguardia en el Preuniversitario, tesis en opción al grado científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas, Las Tunas, 2008.
29. Bermúdez, R. y col., Aprendizaje formativo y crecimiento personal, Editorial Pueblo y Educación, La Habana, 2004.
30. Blanco, A., Introducción a la sociología, Editorial Pueblo y Educación, La Habana, 2004.

31. Borrero, V., Procedimiento para el Aprendizaje de la Escritura en Inglés en la Formación Inicial del Docente de Lenguas Extranjeras, tesis en opción al grado científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas, Las Tunas, 2008.
32. Brito, H. y col., Psicología general para los Institutos Superiores Pedagógicos, Tomo 2, Editorial Pueblo y Educación, La Habana.
33. \_\_\_\_\_, Psicología para Institutos Superiores Pedagógicos, T. III, Editorial Pueblo y Educación, La Habana, 1987.
34. Britten, D., Together, University of Timisoara, 2000.
35. Brown, G. y George Y., Teaching the Spoken Language: an Approach Based on the Analysis of Conversational English, Edición Revolucionaria, La Habana, 1989.
36. Brumfit, C., Communicative Methodology in Language Teaching: The Roles of Fluency and Accuracy, Cambridge Language Teaching Library, London, 1985.
37. Byrne, D., Teaching Oral English, Editorial Pueblo y Educación, La Habana, 1989.
38. Cabrera, J. S., Fundamentos de un sistema didáctico del inglés con fines específicos centrado en los estilos de aprendizaje, tesis en opción al grado científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas, Pinar del Río, 2004.
39. Calviño, M., Orientación psicológica, Esquema referencial de alternativa múltiple, Editorial científico-técnica, La Habana, 2000.
40. Calzado, D., El taller: una alternativa de forma de organización del proceso pedagógico en la preparación profesional del educador, tesis en opción al título académico de Máster en Educación, La Habana, 1998.

41. Canale, M., From Communicative Competence to Communicative Language Pedagogy, en Jack C. Richards y R. Schmidt, eds. Language and Communication, Longman, London, 1983.
42. Canale, M. Y M. Swain., Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing, Modern English Publications, London, 1980.
43. Carballo, E. Y., Consideraciones teóricas sobre la independencia cognoscitiva en el aprendizaje del idioma Inglés en el preuniversitario. Revista Electrónica Opuntia Brava 35, con RNPS: 2074 y Tomo II, folio 7, UCP "Pepito Tey", Las Tunas, 2010.
44. \_\_\_\_\_, Impacto social de la independencia cognoscitiva en el modo de actuación del adolescente cubano. Revista Electrónica "Innovación Tecnológica" del Centro de Información y Gestión Tecnológica y Ambiental del CITMA de Las Tunas, vol. 13 No 4, con ISSN 1025-6504 y tomo 003 No 101, Las Tunas, 2010.
45. Cárdenas, B., ¿Cómo actuar ante el error durante el proceso de enseñanza-aprendizaje de una lengua extranjera?, Ponencia presentada en el Cuarto Taller Internacional sobre la Enseñanza de Lenguas Extranjeras, Comunicación y Cultura, Universidad Oscar Lucero Moya, Holguín, 2004.
46. Castellanos, Ana V., Aprendizaje grupal: reflexiones en torno a una experiencia, en Revista cubana de Educación Superior, No. 3, La Habana, 1997.
47. Castellanos, D y col., Aprender y enseñar en la escuela, Editorial Pueblo y Educación, La Habana, 2001.

48. Castellanos, D., Enseñanza y Estrategias de Aprendizaje: Los Caminos del Aprendizaje Autorregulado, Centro de Estudios Educativos, Universidad Pedagógica Enrique J. Varona, La Habana, 1999. (Soporte electrónico)
49. \_\_\_\_\_., ¿Puede ser el maestro un facilitador?, Una reflexión sobre la inteligencia y su desarrollo, Ediciones IPLAC-CeSofte, La Habana, 1996.
50. Castro, F., Discurso pronunciado en la clausura del encuentro 20 años después de la creación del Destacamento Pedagógico "Manuel Ascunce Domenech", en el Palacio de las Convenciones, el 30 de mayo de 1992, en <http://www.cuba.cu/gobierno/discursos/1992/esp/f300592e.html>, Consultado el 29 de septiembre de 2005.
51. \_\_\_\_\_., Discurso pronunciado en el acto de graduación del Destacamento Pedagógico Universitario "Manuel Ascunce Domenech", Empresa Impresoras Gráficas, MINED, Ciudad Libertad, La Habana, 7 de julio de 1981.
52. \_\_\_\_\_., Discurso pronunciado en la clausura de pedagogía'93, en el teatro "Carlos Marx", La Habana, el 5 de febrero de 1993. <http://www.cuba.cu/gobierno/discursos/1993/esp/f050293e.html>, Consultado el 10 de abril de 2006.
53. \_\_\_\_\_., Discurso pronunciado en el Acto Inaugural del Curso Escolar 2003-2004, efectuado en la Plaza de la Revolución el 8 de septiembre del 2003, en <http://www.cuba.cu/gobierno/discursos/2003/esp/f080903e.html>, Consultado el 5 de octubre de 2005.
54. \_\_\_\_\_., Discurso pronunciado en la clausura del Congreso Pedagogía 2003, en el Teatro "Carlos Marx", el 7 de febrero del 2003, en

<http://www.cuba.cu/gobierno/discursos/2003/esp/f070203e.html>, Consultado el 5 de octubre de 2005.

55. Catuogno, B. I. y Naviera L., Espacio Psicopedagógico, Experiencias docentes: Enfoque comunicativo y enseñanza de la gramática, <http://www.jinuj.com.ar/espagramatica2.htm>, Consultado el 15 de septiembre de 2005.
56. Cazabón, M. J. y col., English Grammar, Editorial Pueblo y Educación, La Habana, 1979.
57. Chapelle, C. A., Some notes on Systemic-Functional Linguistics, 1998, [www.public.iastate.edu/~carolc/LING511/sfl.html](http://www.public.iastate.edu/~carolc/LING511/sfl.html), Consultado el 12 de octubre de 2003.
58. Chomsky, N., Language in Mind, New York, 1968.
59. Colunga, S., Los estilos de aprendizaje: una aproximación para su estudio, CEIDE, Camaguey, 2004. (Soporte electrónico)
60. Conde, M., Sistema de acciones para el desarrollo del trabajo independiente de los estudiantes de secundaria básica, tesis en opción al título académico de Máster en Educación, La Habana, 1999.
61. Concepción, M.R., El sistema de tareas como medio para la formación y desarrollo de los conceptos relacionados con las disoluciones en la Enseñanza General Media, tesis en opción al grado científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas, Holguín, 1989.
62. Córdova, C. A., Consideraciones sobre Metodología de la Investigación, Curso de investigación educativa, VII Conferencia Internacional de Ciencias de la

Educación, Centro de Estudios de Ciencias de la Educación “Enrique José Varona”, Camagüey, 2003. En CD-ROM.

63. Cortina, V., El diagnóstico pedagógico en el proceso formativo del profesional de la educación en condiciones de universalización, tesis en opción al grado científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas, Las Tunas, 2005.
64. Cruz, L., Modelo de Lectura Intercontextual en Lenguas Extranjeras con Fines Periodísticos, tesis en opción al grado científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas, Santiago de Cuba, 2007.
65. Cruzata, A., Estrategia Didáctica para el Tratamiento a la Competencia Literaria: Percepción y Producción Crítica de Textos Literarios en la Educación Preuniversitaria, tesis en opción al grado científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas, Las Tunas, 2007.
66. Dam, L., Learner autonomy 3: from theory to classroom practice, Dublin: Authentik, Language Learning Resources Ltd, 1995.
67. Danilov M. A. Y Skatkin M. N., Didáctica de la Escuela Media, Editorial Pueblo y Educación, 1984.
68. Dubrocp, J., Algunas consideraciones sobre el desarrollo de la independencia cognoscitiva de los alumnos a través de la clase Historia. Revista Educación, Año X, No. 37, 1980.
69. Edge, J., Applying linguistics in English language teacher training for speakers of other languages, 1992. (material impreso)
70. Delors, J. y col., La educación encierra un tesoro, Ediciones UNESCO, Madrid. Santillana, 1996.

71. Elliot, J., La investigación-acción en educación, Editorial Morata, Madrid, 2000.
72. Ellis, G., "Is it worth it? Convincing teachers of the value of developing metacognitive awareness in children, en B. Sinclair, I. McGrath, I., T. Lamb, Learner autonomy, teacher autonomy: future directions, London: Longman, 2000.
73. Ellis, G. & Sinclair, B., Learning to learn English: a course in learner training, Cambridge University Press, 1996.
74. Ellis, R., Understanding Second Language Acquisition, Cambridge University Press, Cambridge, 1985.
75. Engels, F., El papel del trabajo en la transformación del mono en hombre, Obras Escogidas, Editorial Progreso, Moscú, 1896.
76. Esteve, O., Hacia la autonomía del aprendiz en la enseñanza de lenguas extranjeras en el ámbito universitario: el enfoque por tareas como puente de unión entre el aprendizaje en el aula y el trabajo en autoaprendizaje, Facultad de Traducción e Interpretación, Universitat Pompeu Fabra, Barcelona, 2001.
77. Faedo, A., Ejercicios comunicativos para la enseñanza de la actividad audio-oral del inglés a estudiantes cubanos de los I.S.P, tesis en opción al grado científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas. Instituto Estatal de Lenguas Extranjeras de Kiev, Ucrania, 1988.
78. Faedo, A., Interacting: Sistemas de ejercicios comunicativos para la enseñanza oral del inglés, Universidad Pedagógica "José de la Luz y Caballero", 1994. (Documento mimeografiado)

79. \_\_\_\_\_., El Problema de la Relación Sujeto-Sujeto en la Metodología Comunicativa de la Enseñanza del Inglés, Universidad Pedagógica “José de la Luz y Caballero”, Folleto, 1997.
80. \_\_\_\_\_., Enseñanza-aprendizaje de la comunicación oral en lenguas añadidas, Curso impartido en el evento internacional Pedagogía, 2003.
81. Fera, N., The oral text of the teacher to favor the students' transfer of information while listening, Trabajo de Diploma, Las Tunas, 2004.
82. Fernández, A. M. y col., Comunicación educativa, Editorial Pueblo y Educación, La Habana, 1995.
83. Fernández, A., La competencia comunicativa como factor de eficiencia profesional del educador, tesis en opción al grado científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas, La Habana, 1996.
84. Fernández, G., Fundamentos teóricos, desarrollo y proyecciones actuales de la lingüística del texto, Resumen de tesis en opción al grado científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas, Universidad de Cádiz, 2004.
85. Finnochiaro, M., The Functional Notional Approach, Editorial Pueblo y Educación, La Habana, 1989.
86. Font, S., Metodología para la asignatura Inglés en la secundaria básica desde una concepción problémica del enfoque comunicativo, tesis en opción al grado científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas, La Habana, 2006.
87. Franco, L., La enseñanza bilingüe en el aprendizaje del inglés como segunda lengua en los alumnos de habla hispana de noveno a oncenos grados de



Leuzinger High School en Lawndalex, C.A., tesis en opción al título Académico de Máster en Investigación Educativa, Chilpancingo, 2000.

88. Fuentes, H., Modelo Holístico Configuracional de la Didáctica, CEES Manuel F. Gran. Santiago de Cuba, 1998. (Soporte electrónico)
89. Galperin, P. Ya., Sobre la formación de los conceptos y de las acciones mentales, En Lecturas de Psicología, Universidad de La Habana, 1983.
90. Gamboa, M., El diseño de unidades didácticas contextualizadas para la enseñanza de la Matemática en la Educación Secundaria Básica, tesis en opción al grado científico Doctor en Ciencias Pedagógicas, Las Tunas, 2006.
91. García, G. J., Leyes de la dialéctica, Editorial Gente Nueva, La Habana, 1989.
92. García, L., Autoperfeccionamiento docente y creatividad, Editorial Pueblo y Educación, La Habana, 1996.
93. González, R., Perfeccionar el sistema de habilidades correspondiente a la Física del preuniversitario, tesis en opción al grado científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas, Las Villas, 2002.
94. González, F., Comunicación, Personalidad y Desarrollo, Editorial Pueblo y Educación, La Habana, 1995.
95. \_\_\_\_\_., La Personalidad, su educación y desarrollo, Editorial Pueblo y Educación, La Habana, 1989.
96. González, D., Psicología general para maestros. (Soporte electrónico)
97. González, V. y col., Psicología para educadores, Editorial Pueblo y Educación, La Habana, 2001.

98. González A. M. y col., Nociones de Sociología, Psicología y Pedagogía, Editorial Pueblo y Educación, La Habana, 2002.
99. Halliday, M., Spoken and written language, Oxford University Press, Oxford, 1985.
100. Hashemi, L., y Murphy, R., English Grammar in Use, Supplementary Exercises, Cambridge University Press, New York, 1996.
101. Hasman, M. A., The role of English in the 21<sup>st</sup> Century, Forum Magazine, English Teaching Forum, Washington, DC, 2002.
102. Hayes, L., Communicative Competence in Second language Acquisition, University of Georgia, 2002.
103. Hymes, D., On Communicative Competence, University of Philadelphia Press, Philadelphia, 1971. (Soporte electrónico)
104. Hernández, R., Metodología de la investigación 1, Editorial Félix Varela, La Habana, 2003.
105. \_\_\_\_\_., Metodología de la investigación 2, Editorial Félix Varela, La Habana, 2003.
106. Houle, K., Strategies for Language Learning: Interactive Oral Language Activities, BCTF, Las Tunas, 2005.
107. Jiménez, B., Los sistemas y modelos didácticos, en Didáctica–Adaptación / Antonio Medina Rivilla y col, Madrid, 1991.
108. Johnson, J., 10 out of 10. English Teaching Professional Magazine, Tech West House, London, 2001.

109. Kaplún, G., Comunicación, Educación y Cambio. Editorial Caminos, La Habana, 2001.
110. Klingberg, L., Introducción a la didáctica general, Editorial. Pueblo y Educación, La Habana, 1972.
111. Hawthorne, J., La Pronunciación como un fenómeno sociocultural en la relación Ciencia-Tecnología-Sociedad, Las Tunas, 2004. (Soporte electrónico)
112. Kitaigoroskaya, G., Intensive Language Teaching in the USSR, The Language Centre, Brighton Polytechnic, 1991.
113. Labarrere, A., Pensamiento, Análisis y autorregulación de la actividad cognoscitiva de los estudiantes, Editorial Pueblo y Educación, La Habana, 1996.
114. Lara, L.M., Sistema de tareas didácticas para la dirección del trabajo independiente en la metodología de la Enseñanza de la Física, Resumen de tesis en opción al grado científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas, La Habana, 1995.
115. Lebedev O. E., Desarrollo de la independencia cognoscitiva de los alumnos en el proceso de la enseñanza de la historia, Conferencia inédita MINED, La Habana, 1976.
116. Leech, G., A Communicative Grammar of English, Edición Revolucionaria, La Habana, 1989.
117. Lenin, V.I., Cuadernos Filosóficos, Obras Completas, Editorial Política, La Habana, 1964.
118. Lenin, V.I., Materialismo y Empiocriticismo, Editorial Progreso, Moscú, 1920.

119. Leontiev, A.N., Actividad, Conciencia y Personalidad, Editorial Pueblo y Educación, La Habana, 1981
120. Leontiev, A.N., Temas sobre la actividad y la comunicación, Editorial Ciencias Sociales, La Habana, 1986.
121. Lima, L., Variante Metodológica para el desarrollo de la Independencia Cognoscitiva en las clases de Educación Laboral, tesis en opción al grado científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas, Sancti-Spíritus, 2001.
122. Little, D., Learner autonomy and second/foreign language learning, Subject Centre for Languages, Linguistics and Area Studies, UK, 2003.
123. \_\_\_\_\_., Learner Autonomy, Definitions, Issues and Problems, Dublin: Authentik, 1991.
124. \_\_\_\_\_., Autonomy in second language learning: some theoretical perspectives and their practical implications, en C. Edelhoff & R. Weskamp (eds.) Autonomes Fremdsprachenlernen, Ismaning: Hueber, 1999.
125. \_\_\_\_\_., Autonomy and autonomous learners, en M. Byram (ed.) Routledge Encyclopedia of Language Teaching and Learning, London: Routledge, 2000.
126. Lomas, C. y col., Lingüística del texto, análisis del discurso, sociolingüística interaccional, semiótica textual, en Ciencias de lenguaje, competencia comunicativa y enseñanza de la lengua, 2006. (Soporte electrónico)
127. López, M., La dirección de la actividad cognoscitiva, Editorial Pueblo y Educación, La Habana, 1986.
128. Lotman, Y., Semiótica de la cultura, Ediciones Cátedras, Madrid, 1979.

129. Luria, A. R., El cerebro en acción, Editorial Pueblo y Educación, La Habana, 1982.
130. Martín, E., El profesor de lenguas extranjeras: papel y funciones, Universidad, Pompeu Fabra, Barcelona, 2005.
131. Marx, C., Tesis sobre Feuerbach, en Obras escogidas, Tomo I, Editorial Progreso, Moscú, 1973.
132. Más, P., La Formación de La Competencia Profesional Pedagógica Comunicativa en el Transcurso de la Formación Inicial del Personal Docente en las Condiciones de la Universalización, tesis en opción al grado científico Doctor en Ciencias Pedagógicas, Las Tunas, 2008.
133. Matos, E., El texto argumentativo, Biblioteca virtual MIE, CDIP, Las Tunas, 2005.
134. Matos, E., Eje y niveles epistémicos de la construcción científica, Centro de estudio de Educación Superior, Universidad de Oriente, 2007. (Soporte electrónico)
135. McLaughlin, B., Restructuring, Applied Linguistics, London, 1990.
136. McDonough, S., Psychology in Foreign Language Teaching, Edición Revolucionaria, La Habana, 1989.
137. Machado, E. y col., Aprendizaje basado en la solución de tareas: Contribución para la formación y desarrollo de habilidades investigativas en cursos de postgraduados de Metodología de la Investigación Pedagógica, Revista Iberoamericana de Educación. (SIN: 1681-5653).
138. Majmutov, M. I., La Enseñanza problémica, Editorial Pueblo y Educación, La Habana, 1983.

139. Martí, J., Obras completas, Tomo 11, 1975.
140. Mauri, J., Teorías de aprendizaje y la enseñanza de los componentes de la lengua inglesa en los centros de educación médica superior, en Revista Cubana de Educación Media Superior, 2001.
141. Medina, A., Modelo de competencia metodológica del profesor de inglés para el perfeccionamiento de la dirección del proceso de enseñanza-aprendizaje del nivel medio, tesis en opción al grado científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas, Holguín, 2004.
142. Mian, H., Language Enhancement Activities, BCTF, Las Tunas, 2005.
143. \_\_\_\_\_., Communicative Approaches to Evaluation in Foreign Languages Teaching, BCTF, Las Tunas, 2005.
144. Ministerio de Educación. Programas del Décimo Grado de la Educación Preuniversitaria y 1er año de la Educación Técnica Profesional. La Habana. 2004.
145. Nunan, D., Language Teaching Methodology: A textbook for Teachers, Macquarie University, U.S.A., 1991.
146. Núñez, F., Psicología Médica, Tomo I. Editorial Pueblo y Educación, La Habana, 1991.
147. Núñez, J., La ciencia y la tecnología como procesos sociales, Editorial xpres, La Habana, 2002.
148. Nussbaum, L. y TUSÓN A., El aula como espacio cultural y discursivo, Revista Signos, Teoría y práctica de la educación, ene-mar, 1996.

149. Ojalvo, V., Teorías de la Comunicación. en Libro de Comunicación (s/f) (Soporte electrónico)
150. Palomino, M., Situaciones comunicativas de vida profesional, en [http://www.unilibro.es/find\\_buy\\_es/result\\_scrittori.asp](http://www.unilibro.es/find_buy_es/result_scrittori.asp), Consultado el 23 de octubre de 2006.
151. Parker, M., Pronunciation and Grammar. Forum Magazine, English Teaching Forum, Washington, DC, 2002.
152. Pedagogía'90., El Perfeccionamiento de los planes de estudio en la educación cubana, Lidia Turner Martí, en Conferencias Especiales y Mesas Redondas, La Habana, 1990.
153. Pérez, A., Modelo Didáctico Comunicativo de la Expresión Oral en Lenguas Extranjeras con Fines Pedagógicos, tesis en opción al grado científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas, Las Tunas, 2008.
154. Pérez, G., La zona de desarrollo próximo y los problemas de fondo en el estudio del desarrollo humano desde una perspectiva cultural, en <http://www.educacion.jalisco.Gob.Mx/consulta/educar/09/9gilpere.html>, Consultado el 23 de octubre de 2004.
155. Pérez, G. y col., Metodología de la investigación educacional, Primera parte, Editorial Pueblo y Educación, La Habana, 2002.
156. Pérez, Y., El desarrollo del modo de actuación interdisciplinario en la formación inicial del profesional de lenguas extranjeras, tesis en opción al grado científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas, Holguín, 2005.

157. Petrovski, A.V., Psicología General, 2da. Edición, Editorial Progreso, Moscú, 1985.
158. Pidkasisiti, P. I., La actividad cognoscitiva independiente de los alumnos en la enseñanza, Editorial Pueblo y Educación, La Habana, 1986.
159. Quiñones, D., Una Concepción Didáctica de Evaluación en el Tercer Momento del Desarrollo de la Escuela Primaria, tesis en opción al grado científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas, Holguín, 2007.
160. Reinoso, C., El proceso de enseñanza-aprendizaje desarrollador y la comunicación interpersonal en el trabajo en colaboración, en Nociones de sociología, psicología y pedagogía, Editorial Pueblo y Educación, La Habana, 2002.
161. Reyes, J. I., Epistemología educativa, Instituto Superior Pedagógico, Las Tunas. (Soporte electrónico)
162. \_\_\_\_\_., Acerca de los problemas teóricos y metodológicos del aprendizaje, Las Tunas, 2002. (Soporte electrónico)
163. \_\_\_\_\_., La historia familiar y comunitaria como vía para el aprendizaje de la historia nacional y de la vinculación del alumno de secundaria básica con su contexto social, tesis en opción al grado científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas, Las Tunas, 1999.
164. \_\_\_\_\_., Teorías de aprendizaje, en Monografía, Dirección del aprendizaje de los adolescentes de secundaria básica, CDIP ISP "Pepito Tey", Las Tunas. 2002. (Soporte electrónico)



165. Reyes, L., Contradicción dialéctica entre dependencia e independencia cognoscitiva del estudiante, en Revista Pedagógica Universitaria, Volumen 7. Número 4,. Holguín, 2002.
166. Richard-Amato, P. A., Making it Happen, Interaction in Second Language Classroom, From Theory to Practice, Longman Inc, New York, U.S.A, 1988.
167. Richards, J.C Y Lockhart, CH., Reflective Teaching in Second Language Classroom, Cambridge University Press, 1995.
168. Richards, J.C., The Language Teaching Matrix, New York, Cambridge University Press, 1990.
169. Richards, J.C Y Platt, J., Longman Dictionary of Language Teaching and Applied Linguistics, Cambridge University Press, 1996.
170. Richards, J.C., and Theodore, S., Approach and Methods in Language Teaching, A Description and Analysis, Cambridge University Press, Cambridge, 1995.
171. Rodríguez, R., Concepción teórico-metodológica para el diagnóstico-formación de las generalizaciones gramaticales en la carrera licenciatura en educación, especialidad de lengua inglesa, tesis en opción al grado científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas, Instituto Superior Pedagógico “José de la luz y Caballero”, Holguín, 2005.
172. Rojas, C., El trabajo independiente de los estudiantes, Curso prerreunión, Pedagogía '86, La Habana, Ministerio de Educación, 1986.
173. Roméu, A., El enfoque cognitivo, comunicativo y sociocultural en la enseñanza de la lengua y la literatura, Editorial Pueblo y Educación, La Habana, 2007.

174. Roméu A., La lengua como macroeje transversal del currículum: un acercamiento complejo desde el enfoque cognitivo, comunicativo y sociocultural, Taller Nacional de la Enseñanza de la Lengua y la Literatura, La Habana, 2007. (Soporte electrónico)
175. Roméu, A., Teoría y Práctica del análisis del discurso: su aplicación en la enseñanza, Editorial Pueblo y Educación, La Habana, 2003.
176. Rubinstein. S. L., Principios de Psicología General, Editorial Revolucionaria, La Habana, 1967.
177. Sánchez, M., La investigación sobre el desarrollo y la enseñanza de las habilidades de pensamiento, en Revista Electrónica de Investigación Educativa 4, (1). <http://redie.uabc.mx/vol4no1/contenido-amestoy.html>, Consultado el 3 de enero de 2007.
178. Sinclair, B., Learner Autonomy: the next phase, en B. Sinclair, I. McGrath, T. Lamb (eds.), Learner autonomy, teacher autonomy: Future directions. London: Longman, 2000.
179. Savin, N. V., Pedagogía, Editorial Pueblo y Educación, La Habana, 1982.
180. Seminario Nacional para el personal docente, colectivo de autores, Ministerio de Educación, La Habana, 2000. (Tabloide)
181. Sigarreta, José M., Incidencia del tratamiento de los problemas matemáticos en la formación de valores, tesis en opción al título de Doctor en Ciencias Pedagógicas, Holguín, 2001. (Soporte electrónico)
182. Silvestre, M., Aprendizaje, educación y desarrollo, Proyecto cubano, TEDI, La Habana, 2001.

183. Silvestre, M., Enseñanza y aprendizaje desarrollador, ICCP, Ediciones CEIDE, La Habana, 2000.
184. Soca, M., El trabajo independiente en la formación inicial del profesional de la Educación, en Nociones de sociología, psicología y pedagogía, Editorial Pueblo y Educación, La Habana, 2002.
185. Stankiewicz, B., Dynamics, English Teaching Professional Magazine, London, Tech West House, 2001.
186. Talízina, N., La formación de la actividad cognoscitiva en los escolares, Ángeles Editores, México, 1992.
187. Talízina, N., Psicología de la Enseñanza, Editorial Progreso, Moscú, 1988.
188. Tesis y Resoluciones, Primer Congreso del Partido Comunista de Cuba, Editorial Ciencias Sociales, La Habana, 1978.
189. Terroux, G. Y Howard W., Teaching English in a World at Peace McGill University, Montreal, 1991.
190. Trápaga, M y col., Fundamentos biológicos del comportamiento, Impreso en Empresa Gráfica de Villa Clara, (s/f).
191. Ur, P. A., Course in Language Teaching: Practice and Theory, Cambridge Teacher Training and Development, Cambridge University Press, U. K, 1997.
192. Van Dijk, T., Lenguaje, conocimiento, comunicación, Progreso Moscú, 1989.
193. Van Dijk, T., El discurso como estructura y proceso, Estudio sobre el discurso, Editorial Gedisa, Barcelona, 2000.
194. Vigotsky, L., El desarrollo de los procesos psicológicos superiores, Barcelona, Editorial, Grijalbo, 1988.

195. \_\_\_\_\_, Obras completas, T.5, Editorial, Pueblo y Educación, La Habana, 1989.
196. \_\_\_\_\_, Pensamiento y lenguaje, Editorial Pueblo y Educación, La Habana, 1982.
197. Willis, J., Challenge and Change in Language, Teaching / D. Willis, (Heinemann), 1996.
198. Wright, T. y Bolitho, R., Language awareness: a missing link in language teacher education? ELT Journal. Vol. 47, No. 4, Oct., Oxford University Press, 1993.
199. Zilberstein, J., Aprendizaje Escolar, Diagnóstico y Calidad Educativa, ICCP, Centro de Investigación y Desarrollo Educacional, MINED, Cuba, (s/f).
200. \_\_\_\_\_, J., Problemas actuales del aprendizaje escolar: ¿diagnosticamos el aprendizaje de nuestros alumnos?, en Revista Iberoamericana de Pedagogía, Año 2, 1998.

## **Anexo 1: Guía de observación a clases prácticas, video-clases y turnos de autoestudio**

### **Diseño:**

**Objetivo:** Comprobar el nivel de desarrollo de la independencia cognoscitiva de los estudiantes en el proceso de enseñanza-aprendizaje del idioma inglés.

### **Criterios evaluativos:**

1. Exigencia de los objetivos de los programas en torno a la independencia cognoscitiva.
2. Efectividad en la orientación y control de las tareas de aprendizaje del idioma inglés.
3. Dominio de los rasgos distintivos de la independencia cognoscitiva en el aprendizaje del idioma inglés.

### **Caracterización de la muestra y criterios de selección:**

**Muestra:** 13 clases (8 clases prácticas y 5 video-clases).

**Criterio:** Observar la interacción de los estudiantes con las tareas de aprendizaje en el contexto de las clases prácticas de idioma inglés.

**Muestra:** 5 autoestudios nocturnos.

	Cantidad	Inglés	Español	Matemática	Historia
Controlados por el profesor	3	x	x	x	
No controlados por el profesor	2			x	

**Datos generales:**

Tipo de actividad:

Asignatura:

Tema:

Año:

Tiempo:

Grupo:

Profesor:

Matrícula:

Objetivo de la actividad:

**Escala: 1. Alto    2. Medio    3. Bajo    4. Nulo**

N	Aspectos a controlar en las actividades	1	2	3	4
1	Interpretación de las tareas para la representación de la situación de aprendizaje.				
2	Autonomía en la determinación en la búsqueda de soluciones.				
3	Empleo de forma consciente métodos adecuados en la búsqueda de las soluciones.				
4	Aplicación de los métodos aprendidos en clase para la búsqueda de las soluciones.				
5	Innovación de nuevos métodos para la búsqueda de las soluciones				
6	Ejecución consciente de las tareas de aprendizaje a partir de la lógica de las acciones y operaciones.				
7	Comprobación de la efectividad de las soluciones				

## **Anexo 2: Guía de entrevista a estudiantes de preuniversitario**

Escuela: IPVCP “Protesta de Baraguá”

Muestra: Grupo 10º 1, 28 estudiantes.

Objetivo: Comprobar el nivel de conocimiento de los estudiantes referido al empleo de estrategias para el desarrollo de la independencia cognoscitiva.

Estimados estudiantes: A través de esta entrevista intentamos comprobar el nivel de conocimiento que posees sobre el empleo de estrategias para desarrollar las tareas de aprendizaje. Solicitamos que respondas con la mayor sinceridad las siguientes interrogantes.

### **Cuestionario**

1. ¿Cuáles son los ejercicios que el profesor de idioma inglés emplea con más frecuencia en sus clases?
2. ¿Cuáles son las características de estos ejercicios?
3. ¿Conoces las estrategias para llegar a la búsqueda de soluciones?
4. ¿Prefieres buscar las soluciones por ti mismo o con la ayuda del profesor?
5. ¿Conoces las acciones que debes desarrollar en cada ejercicio?
6. ¿Cuál es nivel de exigencia de cada ejercicio?
7. ¿Aplicas los conocimientos incorporados en clase y fuera de esta?
8. ¿Conoces cómo evaluar los resultados de los ejercicios en las clases de idioma inglés?

### **Anexo 3: Guía de entrevista a profesores de la asignatura Idioma Inglés**

Muestra: Seis profesores del Instituto Preuniversitario Vocacional de Ciencias Pedagógicas “Protesta de Baraguá”

Objetivo: Explorar los conocimientos y criterios de los profesores acerca de las vías para desarrollar la independencia cognoscitiva de los estudiantes.

Estimado profesor estamos realizando una investigación sobre el aprendizaje del idioma inglés de los estudiantes de preuniversitario, necesitamos conocer sus criterios respecto al trabajo con la independencia cognoscitiva. Para ello solicitamos que responda este cuestionario y lo haga de la forma más sincera posible.

Muchas gracias.

1.- ¿Cómo defines la independencia cognoscitiva?

2.- ¿Consideras que los estudiantes poseen un proceder independiente en su aprendizaje?

3.- ¿Empleas estrategias de aprendizaje para favorecer en tus clases la independencia cognoscitiva de los estudiantes?

\_\_\_\_\_Sí                      \_\_\_\_\_No                      \_\_\_\_\_No sé

4.- ¿Consideras que utilizas los métodos y técnicas adecuadas para promover el desarrollo de la independencia cognoscitiva de los estudiantes?

\_\_\_\_\_Sí                      \_\_\_\_\_No                      \_\_\_\_\_No sé

5.- ¿Consideras que cuentas con los indicadores necesarios para dirigir el proceso de desarrollo de la independencia cognoscitiva de los estudiantes?

\_\_\_\_\_Sí                      \_\_\_\_\_No                      \_\_\_\_\_No sé

6.- En caso de respuesta afirmativa en la pregunta anterior ¿Para qué le sirven tales



indicadores?

7.- ¿Las tareas de aprendizaje que organizas en tus clases promueven la asimilación y aplicación de los conocimientos? Argumente

8.- ¿Facilitas a los estudiantes constantes niveles de ayuda o prefieres su autonomía en la ejecución de las tareas?

9.- ¿Consideras que las tareas de las video-clases son preelaboradas? Argumente.

#### **Anexo 4: Guía de entrevista a profesores y especialistas fundadores de la Educación Preuniversitaria**

Muestra: 10 profesores especialistas de preuniversitario. Una especialista en español y nueve de idioma inglés.

Objetivo: Recopilar información sobre el tratamiento a la independencia cognoscitiva a partir de la implementación de los programas de Idioma Inglés en el preuniversitario.

Compañero profesor: Con esta entrevista pretendemos recopilar información sobre el tratamiento a la independencia cognoscitiva a partir de la implementación de los primeros programas de Idioma Inglés en el preuniversitario hasta los actuales. Por lo que necesitamos su colaboración a partir de su experiencia pedagógica.

##### Cuestionario.

1. ¿Cuándo se inicia la enseñanza del idioma inglés en el preuniversitario?
2. ¿Cuándo se implementa el primer programa de esta asignatura?
3. ¿Cuál es el primer programa que se implementa?
4. ¿Cuáles eran los textos empleados?
5. ¿Cuáles eran las características esenciales de estos programas?
6. ¿Cuál era el tratamiento dado a la independencia cognoscitiva a partir de estos programas?
7. ¿Qué opinión merece la introducción de medios tecnológicos en la enseñanza del idioma inglés en el preuniversitario?

**Anexo 5: Relación de fuentes orales consultadas para la determinación de las tendencias históricas relacionadas con la independencia cognoscitiva en el proceso de enseñanza-aprendizaje del idioma inglés en el preuniversitario**

1. Alcira Acosta Domínguez (Primera profesora de idioma inglés en la Educación Preuniversitaria, actualmente jubilada).
2. Alfredo Leyva Carmenate (Jefe de la Cátedra de Idioma Inglés en 1972, actualmente profesor de idioma inglés de la Facultad de Ciencias Médicas).
3. Rosa Vila González (Profesora de idioma inglés en 1974, actualmente jubilada).
4. Matilda Richers Brooks (Profesora de idioma inglés con experiencia en la Educación Media Superior, actualmente profesora consultante en la Universidad de Las Tunas).
5. María del Carmen Rodríguez Bermúdez (Profesora de idioma inglés con experiencia en la Educación Media Superior, actualmente profesora de idioma inglés de la Universidad de Ciencias Médicas).
6. José Suárez Lezcano (Profesor de idioma inglés con experiencia en la Educación Media Superior, actualmente metodólogo de idioma inglés de la Universidad de Ciencias Médicas).
7. Carmen Márquez Brooks (Profesora de idioma inglés con experiencia en la Educación Media Superior, actualmente profesora de idioma inglés de la carrera Lenguas Extranjeras).
8. Caridad Smith Batson (Responsable de la asignatura Idioma Inglés a nivel provincial y profesora del Departamento de Lenguas Extranjeras de la Universidad de Ciencias Pedagógicas “Pepito Tey”).

9. Eduardo Felipe Domínguez Nápoles (Subdirector provincial de la Educación Preuniversitaria).

10. Mirtha Estrella García Díaz (Metodóloga provincial de la Educación Preuniversitaria).

11. José Ramírez Martínez (Profesor de idioma inglés del Instituto Preuniversitario Vocacional de Ciencias Exactas "Luis Urquiza Jorge").

12. Carlos Tamayo González (Estudiante del grupo de la primera graduación de la Educación Preuniversitaria, actualmente Filólogo y presidente de la UNEAC en la provincia).

## **Anexo 6: Objetivos del programa de Idioma Inglés**

- ✓ Comprender textos orales relacionados con la temática de la unidad (o clase) acorde a las necesidades e intereses y nivel lingüístico alcanzado por los estudiantes.
- ✓ Expresarse oralmente y de forma escrita utilizando las funciones comunicativas correspondientes con la corrección lingüística que no interfiera en la comprensión del mensaje con una mayor riqueza en el vocabulario:
- ✓ Narrar experiencias, memorias y anécdotas relacionadas con la vida familiar y escolar en la niñez y la adolescencia.
- ✓ Ofrecer y recibir consejos y sugerencias.
- ✓ Dar instrucciones.
- ✓ Hablar sobre problemas de salud.
- ✓ Extraer información de textos de mediana complejidad, adaptados y auténticos sobre temas diversos.
- ✓ Resumir información obtenida de textos orales y escritos.
- ✓ Consolidar el desarrollo de habilidades y hábitos de trabajo con el diccionario bilingüe impreso o digital.
- ✓ Continuar desarrollando el pensamiento lógico, fundamentalmente mediante los procesos de análisis y síntesis.
- ✓ Consolidar los hábitos de trabajo independiente, despertando el interés por el uso de la computación y la investigación como vías para elevar la preparación individual y colectiva.

- ✓ Realizar proyectos de trabajo independiente que favorezcan la utilización de la lengua inglesa de forma comunicativa y su interrelación con otras materias del currículo escolar.
- ✓ Comprender el carácter social del lenguaje y la relación entre este, el pensamiento y la cultura, mediante el estudio de los contenidos lingüísticos y las temáticas presentadas.
- ✓ Reforzar el conocimiento de la lengua materna como resultado del desarrollo de las habilidades que se ejercitan en la lengua extranjera.
- ✓ Fortalecer sus convicciones y sentimientos de acuerdo a la formación integral del individuo en la sociedad socialista, fundamentalmente mediante el análisis y la discusión de las temáticas presentadas.

## **Anexo 7: Guía para el estudio de los productos de la actividad pedagógica**

Objetivo: Recopilar los resultados del proceso de enseñanza-aprendizaje del idioma inglés en el preuniversitario.

1. Revisión de la libreta de notas.

- ✓ Desarrollo de las tareas de aprendizaje.
- ✓ Las evaluaciones de los trabajos independientes.

2. Caracterización del grupo.

- ✓ Caracterización del aprendizaje.
- ✓ Caracterización psicopedagógica.

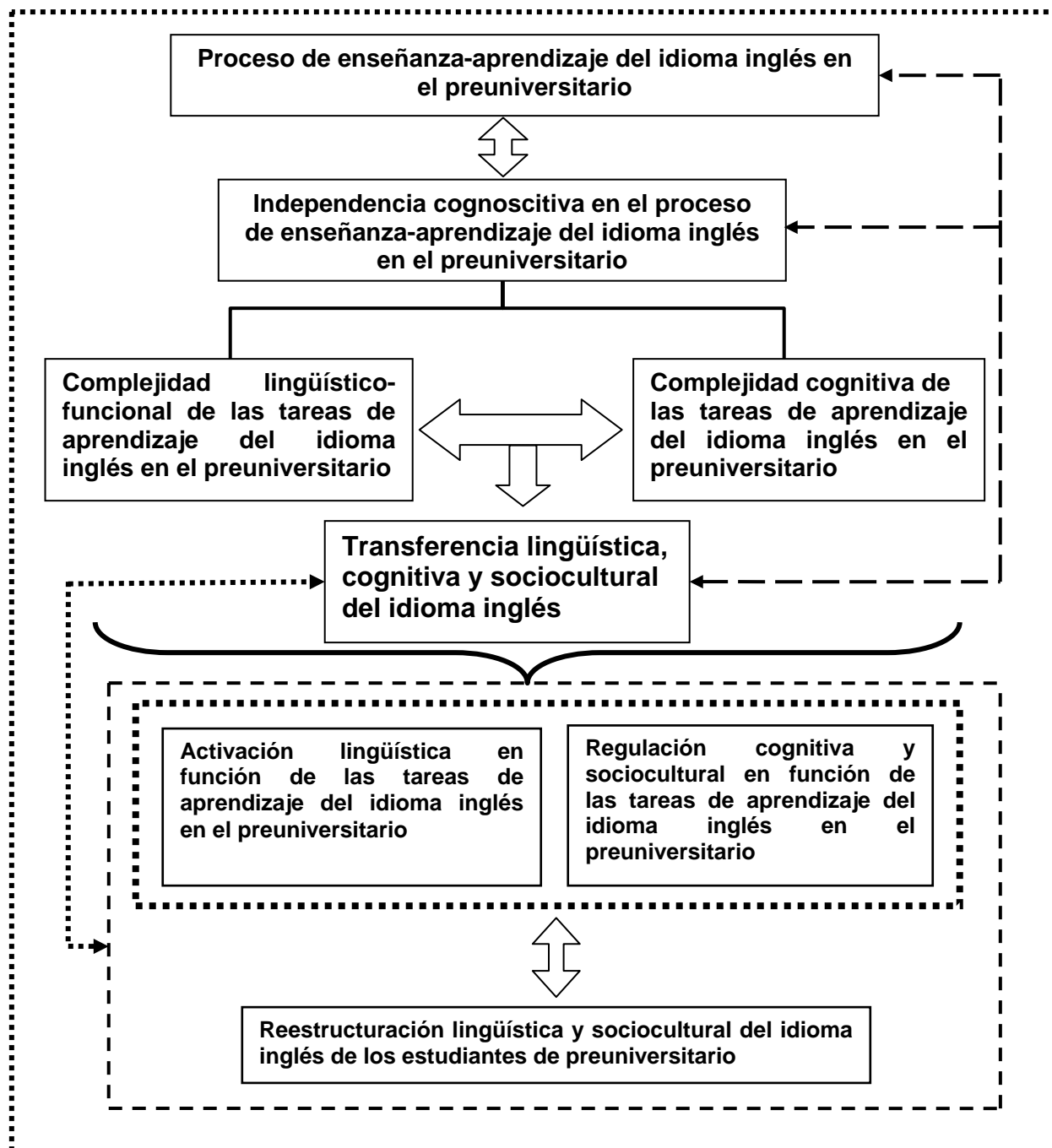
3. Tutorías.

- ✓ Lo vivencial en las consultas.
- ✓ Plan individual de los estudiantes.

4. Trabajo metodológico.

- ✓ Reuniones metodológicas.
- ✓ Preparación de la asignatura.

**Anexo 8: Esquema del modelo didáctico de la independencia cognoscitiva en el proceso de enseñanza-aprendizaje del idioma inglés en el preuniversitario**





**Anexo 9: Tabla resumen de los participantes en los talleres de opinión crítica y elaboración colectiva**

Profesores		Departamento de Lenguas Extranjeras.	Subdirección Provincial de Preuniversitario.	Departamento de Humanidades IPVCE	Departamento de Humanidades IPVCP	Total
En formación		1		2	3	6
CPT					5	5
Instructores	Lic.	1	3	6	4	14
	MSc.	3	1		2	6
	Dr.C.					
Asistentes	Lic.	2	5	5		12
	MSc.	3	6			9
	Dr.C.	2				2
Auxiliares	Lic.			2		2
	MSc.	1	1			2
	Dr.C.					
Totales		13	16	15	14	

**Anexo 10: Criterios para evaluar la propuesta a través de los talleres de opinión crítica y elaboración colectiva**

Criterios evaluativos	Relevante	Adecuado	Poco adecuado
Rasgos del modelo.			
Relaciones esenciales del modelo.			
Etapas de la estrategia didáctica.			
Factibilidad de las acciones propuestas para las etapas de la estrategia didáctica.			

**Anexo 11: Tabla resumen del estado de indicadores para la corroboración del modelo y la estrategia didáctica a través de los talleres de opinión crítica y elaboración colectiva**

Talleres	Relevante				Adecuado				Poco adecuado			
Criterios evaluativos	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4
Departamento de Lenguas Extranjeras. U.C.P		x	x	x	X							
Subdirección Provincial de Preuniversi-tario			x	x	X	x						
Departamento de Humanidades IPVCE Luis Urquiza Jorge	x	x					x	x				
Departamento de Humanidades IPVCE Protesta Baraguá		x	x	x	X							

## **Anexo 12: Criterios evaluativos para la observación a clases prácticas de idioma inglés**

**Objetivo:** Comprobar el nivel de independencia cognoscitiva de los estudiantes en el desarrollo de las tareas de aprendizaje del idioma inglés.

### **Criterios evaluativos:**

- ✓ Grado de comprensión de los objetivos de las tareas de aprendizaje a partir de las exigencias lingüísticas y cognitivas. (alto, medio, bajo)
- ✓ Relación de las exigencias de las tareas con las experiencias y vivencias en el aprendizaje del idioma inglés. (muy adecuada, adecuada, no adecuada)
- ✓ Identificación de los recursos lingüísticos, cognitivos y socioculturales que intervienen en el desarrollo de las tareas de aprendizaje. (muy adecuada, adecuada, no adecuada)
- ✓ Capacidad de generalización de las estrategias de aprendizaje para completar las tareas de aprendizaje. (alta, media, baja)
- ✓ Nivel de autonomía en la selección de las acciones para aplicar las estrategias de aprendizaje. (alto, medio, bajo)
- ✓ Comprobación de la efectividad de las estrategias seleccionadas. (muy adecuada, adecuada, no adecuada)

### **Caracterización de la muestra**

**Muestra:** 3 clases prácticas de idioma inglés

**Unidades:** I All about you, II Do you have any suggestion?

**Temas:** Primera clase: pasado simple (verbos irregulares), Segunda clase: pasado simple (verbos regulares) y Tercera clase: lectura.

### **Anexo 13: Guía de observación a las clases prácticas de idioma inglés**

#### **Datos generales:**

Tipo de actividad:

Asignatura:

Tema:

Tiempo:

Profesor:

Año:

Grupo:

Matrícula:

Objetivo de la actividad: Comprobar la asimilación del contenido de las tareas de aprendizaje.

N	Criterios para la observación de las tareas	1	2	3
1	Grado de comprensión de los objetivos de las tareas de aprendizaje a partir de las exigencias lingüísticas y cognitivas.			
2	Relación de las exigencias de las tareas con las experiencias y vivencias en el aprendizaje del idioma inglés.			
3	Identificación de los recursos lingüísticos, cognitivos y socioculturales que intervienen en el desarrollo de las tareas de aprendizaje.			
4	Capacidad de generalización de las estrategias de aprendizaje para completar las tareas de aprendizaje.			
5	Nivel de autonomía en la selección de las acciones para aplicar las estrategias de aprendizaje.			
6	Comprobación de la efectividad de las estrategias seleccionadas.			

#### **Anexo 14: Guía para el estudio de los productos de la actividad pedagógica**

Objetivo: Comprobar el desarrollo de las tareas de aprendizaje en las clases prácticas de idioma inglés.

Revisión de libretas.

Criterios a evaluar:

✓ Completamiento de las tareas.

Total\_\_\_\_\_ Parcial\_\_\_\_\_ Incompleta\_\_\_\_\_.

✓ Calidad de las respuestas a las tareas de aprendizaje.

Buena \_\_\_\_\_ Regular \_\_\_\_\_ Mala\_\_\_\_\_.

✓ Comprobación de las soluciones a las tareas de aprendizaje.

Muy adecuada\_\_\_\_\_ Adecuada\_\_\_\_\_ No Adecuada.

**Anexo 15: Tabla de resumen cuantitativo del comportamiento de los criterios para evaluar el desarrollo de las tareas de aprendizaje en las clases prácticas de idioma inglés**

Clases prácticas de idioma inglés	Criterio evaluativo 1			Criterio evaluativo 2			Criterio evaluativo 3		
	A	M	B	MA	A	NA	MA	A	NA
Primera	6	10	12	7	10	11	3	12	13
Segunda	14	9	5	15	8	5	10	11	7
Tercera	22	4	2	20	4	4	19	5	4
Totales en porcentos	50	28	22	50	27	23	27	33	40

Clases prácticas de idioma inglés	Criterio evaluativo 1			Criterio evaluativo 2			Criterio evaluativo 3		
	A	M	B	MA	A	NA	MA	A	NA
Primera	5	15	8	5	15	8	5	15	8
Segunda	17	8	3	17	8	3	17	8	3
Tercera	21	4	3	21	4	3	21	4	3
Totales en porcentos	51	32	17	51	32	17	51	32	17

## **Anexo 16: Resumen de las principales deficiencias en el orden científico-metodológico y el banco de problemas del IPVCP 2 “Protesta de Baraguá” de Las Tunas**

### **Principales deficiencias en el orden científico metodológico.**

- ✓ Insuficiente preparación de los docentes licenciados para tutorar el trabajo científico-metodológico no graduado, además de verse afectada la relación tutor-estudiante.
- ✓ Insuficiente generalización en el centro del resultado de las investigaciones de los docentes licenciados y másteres que pueden dar solución a los problemas en el orden metodológico o de contenido que contribuyan a lograr un mejor resultado en el aprendizaje de los estudiantes.

### **Banco de problemas:**

- ✓ Insuficiente integración de las especialidades por áreas del conocimiento.
- ✓ Insuficiente preparación para la ejecución del trabajo preventivo a partir del dominio del diagnóstico integral del estudiante y su familia.
- ✓ Insuficiencias en el proceso de nivelación del 10mo grado para lograr la solidez de los conocimientos precedentes de la secundaria básica y su relación con los de preuniversitario.
- ✓ Insuficiente dominio de la historia local tanto en estudiantes y como profesores.
- ✓ Insuficientes conocimientos acerca de la educación ambiental.
- ✓ Insuficiente desarrollo de los hábitos de estudio y trabajo independiente de los estudiantes.



**Anexo 17: Relación de los estudiantes miembros del grupo 10º 1, que constituyó muestra para el desarrollo de la experiencia pedagógica vivencial**

- |                                 |                                 |
|---------------------------------|---------------------------------|
| 1. Bárbara Álvarez Cruz.        | 22. Yudiannis Guerra Rodríguez. |
| 2. Sandra Álvarez Martínez.     | 23. Yailín Guerra Rodríguez.    |
| 3. Marialis Cabrera Elías.      | 24. Carlos Castillo Zamora.     |
| 4. Emerjo Escalona Pupo.        | 25. Dailié Rojas Escalona.      |
| 5. Dailín Espinosa Santos.      | 26. Yosbany Vidal Pupo.         |
| 6. Lianyi Fernández Morell.     | 27. Daniel Pérez Vázquez.       |
| 7. Guillermo García Rodríguez.  | 28. Leovannis Vidal Pérez.      |
| 8. Miguel González Morell.      |                                 |
| 9. Yoel Gevara Mayedo.          |                                 |
| 10. Yodeisy Gutiérrez Ruiz.     |                                 |
| 11. Lizandra Manzano Tamayo.    |                                 |
| 12. Mirna Manzano Oro.          |                                 |
| 13. Yusner Proenza Armas.       |                                 |
| 14. Marla Paz Manzano.          |                                 |
| 15. Alberto Quintero Pérez.     |                                 |
| 16. Adrián Reyes Mendoza.       |                                 |
| 17. Arianna Rivero Sao.         |                                 |
| 18. Yasmany Téllez Rivero.      |                                 |
| 19. Yaicelis Velázquez Jiménez. |                                 |
| 20. Euderis Zamora Zamora.      |                                 |
| 21. Anexa Mederos Velázquez.    |                                 |

**Anexo 18: Tabla resumen de los resultados de la revisión de libretas para comprobar el completamiento de las tareas de aprendizaje del idioma inglés.**

Clases	Criterio evaluativo 1			Criterio evaluativo 2			Criterio evaluativo 3		
	Total	Parcial	Incompleta	B	R	M	MA	A	NA
Primera clase		x			x				x
Segunda clase	x				x		x		
Tercera clase	x			x			x		
Total	x				x		x		

**Anexo 19: Tabla del estado de la asimilación de los contenidos de las tareas de aprendizaje propuesta por el profesor en la clase de idioma inglés en las etapas inicial y final**

Criterio evaluativo	Estado inicial			Estado final		
	Alto	Medio	Bajo	Alto	Medio	Bajo
Grado de comprensión de los objetivos de las tareas de aprendizaje a partir de las exigencias lingüísticas y cognitivas.			X	X		

Criterio evaluativo	Estado inicial			Estado final		
	MA	A	NA	MA	A	NA
Relación de las exigencias de las tareas con las experiencias y vivencias en el aprendizaje del idioma inglés.			X	X		

Criterio evaluativo	Estado inicial			Estado final		
	MA	A	NA	MA	A	NA
Identificación de los recursos lingüísticos, cognitivos y socioculturales que intervienen en el desarrollo de las tareas de aprendizaje.			X			X

**Anexo 20: Tabla del estado de la aplicación de los conocimientos previos en el completamiento de las tareas de aprendizaje en la etapa inicial y en la final**

Criterio evaluativo	Estado inicial			Estado final		
	Alta	Media	Baja	Alta	Media	Baja
Capacidad de generalización de las estrategias de aprendizaje para completar las tareas de aprendizaje.			X	X		

Criterio evaluativo	Estado inicial			Estado final		
	Alto	Medio	Bajo	Alto	Medio	Bajo
Nivel de autonomía en la selección de las acciones para aplicar las estrategias de aprendizaje.			X	X		

Criterio evaluativo	Estado inicial			Estado final		
	MA	A	NA	MA	A	NA
Comprobación de la efectividad de las estrategias seleccionadas.			X	X		

## **Anexo 21: Muestra de una tarea de aprendizaje del idioma inglés en el preuniversitario a partir de las estrategias de aprendizaje**

Unidad: 2 Do you have any suggestion?

Tipo de tarea de aprendizaje: Juego de roles.

Objetivo: Expresar oralmente la función comunicativa “ofrecer consejos”

Tiempo: 15 minutos.

Forma de participación: En parejas.

Evaluación: Individual.

Instrucción: Juega el rol de la situación A o B.

Situación A

Es sábado en la tarde y encuentras a un amigo quien ha sido invitado a cenar por primera vez a un restaurante francés y no sabe cómo actuar.

Situación B

Visitas a un amigo tuyo en busca de consejos sobre cómo cenar en un restaurante francés.

Indicaciones metodológicas: En esta tarea los estudiantes deben asumir uno de los roles que se presenta en la situación comunicativa. Una vez que logren comprender sus roles el profesor empleará la estrategia de reactivación de las funciones comunicativas. Esta estrategia le permite al estudiante determinar el contexto de la conversación, la identificación de las funciones necesarias para la situación dada y las formas lingüísticas para lograr el fin comunicativo. El profesor retomará los conocimientos lingüísticos previos necesarios para enfrentar la situación. En este caso se pueden emplear la estrategia referida al uso de fórmulas como: You should never

..., You must avoid..., You must wear..., It is advisable to...entre otras. Luego, el profesor introduce información sociocultural relacionada con el comportamiento y la comunicación en un restaurante que representa la cultura francesa; por ejemplo, en un restaurante francés no se solicita la salsa ketchup debido a la exquisitez de la cocina francesa; el uso de la frase bon appetit se emplea en ambos idiomas: inglés y francés para desear buen provecho.

Para el desarrollo de esta tarea el profesor empleará la estrategia de reactivación de los conocimientos previos de los estudiantes. Esto garantizará la adecuada interacción de ellos con la nueva situación que demanda la tarea. En este caso el estudiante necesitará las frases What should I...?, You should ... y el uso de los verbos modales. Después de precisar las estrategias a emplear el profesor ofrece las ayudas necesarias reorientando a los estudiantes hacia el uso de nuevas estrategias en aquellos casos en los que las propuestas no sean efectivas. Esto propicia que el estudiante determine las estrategias apropiadas de acuerdo con su nivel de conocimiento, sus intereses, necesidades y estilos de aprendizaje.

Como cierre el profesor propiciará la socialización de los resultados, no solo de los elementos relacionados con el contenido de la tarea de aprendizaje, sino las estrategias empleadas y los nuevos conocimientos socioculturales aprendidos en el desarrollo de esta. En este momento el profesor realizará las reflexiones oportunas en cuanto a la importancia de no limitarse a una sola vía de solucionar la tarea, sino incorporar la mayor cantidad de estrategias de aprendizaje posibles a su repertorio.