

**Universidad Central «Marta Abreu» de Las Villas
Facultad de Humanidades
Centro de Idiomas**



Los estilos y estrategias de aprendizaje en la enseñanza de idiomas

Learning styles and strategies in teaching languages

Colectivo de autores

Coordinador: Pedro Santiago Bernal Díaz

© Pedro Santiago Bernal Díaz, Dinorah S. Sánchez Morales, María Virginia Hernández García, Carlos Rivero Menéndez, Yorllana Santana Sánchez, Yolanda Pedraza Linares, Ioani García Fernández, Adrián Abreus González, Yudith Miranda Torres, Miguel Veitía Mora, Enrique Bermúdez Alemán, Janette Velazco Guelmez, Belkis Quintero Trujillo, Yohandra Rodríguez Martínez, Norma M. Nodarse González, 2021

© Sobre la presente edición: Editorial Feijóo, 2021



Atribución-NoComercial-SinDerivadas CC BY-NC-ND

Libro arbitrado por pares académicos

Edición y corrección: Miriam Artilles Castro

ISBN 978-959-312-466-9



Universidad Central «Marta Abreu» de Las Villas

Carretera a Camajuaní km 5 ½, Santa Clara, Villa Clara, Cuba. CP 54830

RESUMEN

Los estilos y estrategias de aprendizaje en la enseñanza de idioma, contiene una recopilación de varios artículos y ponencias presentados por los autores en eventos y revistas indexadas que han sido elaborados a partir del proyecto de investigación «Las estrategias de aprendizaje para desarrollar la competencia comunicativa en lenguas extranjeras», que se ejecuta en la Universidad Central «Marta Abreu» de Las Villas. Su objetivo es integrar en un texto los resultados obtenidos en diversos proyectos de investigación pedagógica realizados sobre estrategias de aprendizaje para desarrollar la competencia comunicativa en lenguas extranjeras, los cuales han derivado en artículos y ponencias presentados en eventos y revistas indexadas elaborados por los autores. La necesidad de un texto científico integrador sobre variados elementos teóricos y prácticos acerca de los estilos y las estrategias de aprendizaje de idiomas, en el contexto donde trabajan los autores, los motivó a elaborar el presente libro. La enseñanza de estrategias de aprendizaje constituye una necesidad en las transformaciones que se están llevando a cabo en la educación superior en Cuba, y en la nueva estrategia de enseñanza de idioma inglés en las universidades. Entre las estrategias de aprendizaje las metacognitivas juegan un papel importante, porque contribuyen a regular el aprendizaje. Desde el punto de vista de su enseñanza los profesores requieren de lineamientos metodológicos que los guíen en la enseñanza de estrategias de aprendizaje de idiomas y que trabajen las dimensiones que sustentan la referida enseñanza, al mismo tiempo que conozcan cómo diagnosticarlas y relacionar las estrategias de aprendizaje, las estrategias de comunicación y las preferencias sensoriales con las cuatro habilidades del idioma. Entre las estrategias de aprendizaje hay un componente afectivo-motivacional en el que juegan su papel los estilos de aprendizaje.

Palabras clave: estrategias de aprendizaje, estrategias metacognitivas, idiomas extranjeros, lineamientos metodológicos, dimensiones, estrategias de comunicación, diagnóstico integral, preferencias sensoriales, habilidades del idioma, motivación, afectividad, proceso de enseñanza-aprendizaje

ABSTRACT

The book of learning styles and strategies in teaching language has a compilation of several scientific articles and papers presented by the authors in conferences and indexed journals that have been elaborated from the research project "Learning strategies to developr communicative competence in foreign languages" which is carried out at Universidad Central «Marta Abreu» de Las Villas. Its main aim is to integrate in a text the results obtained in various pedagogical research projects carried out on learning strategies to develop communicative competence in foreign languages by the authors. The need to integrate in some text various theoretical and practical elements about language learning styles and strategies in the context where the authors work motivated them to elaborate this book. The teaching of learning strategies is a necessity in the transformations that are taking place in higher education in Cuba and in the new strategy for teaching the English language in universities. Among many languages learning strategies metacognitive learning strategies play an important role because they contribute to regulating learning. From the point of view of their teaching, teachers require methodological guidelines that guide them in the teaching of language learning strategies. Teachers also need to work on the dimensions that support the aforementioned teaching. At the same time, they are requiring to diagnose them and relate the learning strategies, communication strategies and sensory preferences with the four language skills. Among the learning strategies, learning styles play a role in an affective-motivational component.

Key words: learning strategies, metacognitives strategies, foreign languages, methodological guidelines, dimensions, communication strategies, integrated diagnosis, sensorial preferencies, language abilities, motivation, afectivity, teaching learning process.

Presentación

El libro *Estilos y estrategias de aprendizaje en la enseñanza de idioma* que aquí se presenta recoge una recopilación de varios artículos y ponencias presentados por los autores en eventos y revistas indexadas que han sido elaborados a partir del proyecto de investigación «Las estrategias de aprendizaje para desarrollar la competencia comunicativa en lenguas extranjeras» que se ejecuta en la Universidad Central «Marta Abreu» de Las Villas.

Este tema pertenece a las tendencias actuales de enseñar la habilidad de aprender a aprender y de lograr en los estudiantes un aprendizaje autónomo y autorregulado, por lo tanto, es importante que los profesores tengamos un compendio basado en la literatura consultada sobre el tema, y adaptada al sistema educativo cubano. En todo este proceso los autores se dieron cuenta de que había un vacío de conocimiento, reflexión y aplicación de estos temas en los profesores de idiomas, lo que los motivó a dedicar un proyecto de investigación para elaborar este compendio. Los autores esperan que sirva de estímulo y motivación a futuros proyectos de estudio y de comprensión acerca de un tema tan necesario y de actualidad, por lo complejo de su tratamiento. Independientemente de las críticas, que pueden resultar de mucho provecho, es necesario la incursión en estos y otros aspectos de este escabroso e interesante tema. No hay enseñanza sin aprendizaje, y el aprendizaje necesita de la enseñanza para que haya desarrollo de la personalidad. Por lo tanto, es importante tener presente al estudiante como sujeto activo en el proceso pedagógico.

Los autores agradecen y aceptan cualquier sugerencia, observación o crítica que se pueda hacer acerca del compendio. La crítica nunca es destructiva si se hace de buena fe, y en el momento y la forma apropiados.

Gracias.

Dr. C. Pedro S. Bernal Díaz
Coordinador

Índice

INTRODUCCIÓN	7
La enseñanza de estrategias de aprendizaje, una perspectiva pedagógica para las transformaciones en la educación superior en Cuba	9
Las estrategias de aprendizaje de idioma inglés bajo la nueva estrategia de enseñanza del inglés en las universidades cubanas	19
Las estrategias metacognitivas en la enseñanza-aprendizaje del inglés como idioma extranjero en la universidad cubana	30
Lineamientos metodológicos para el trabajo con las estrategias de aprendizaje de idiomas extranjeros en la educación superior	42
Dimensiones que sustentan la enseñanza de estrategias de aprendizaje de idioma en estudiantes universitarios.....	58
La interrelación entre estrategias de comunicación y estrategias de aprendizaje en el proceso de enseñanza-aprendizaje de idioma inglés.....	83
El diagnóstico integral de estrategias para el aprendizaje de idiomas.....	92
La integración de estrategias de aprendizaje para desarrollar la comunicación oral en idioma inglés	111
Relación entre las preferencias sensoriales y las cuatro habilidades del idioma	121
Relación entre motivación, estilos y estrategias de aprendizaje para el rendimiento académico de los estudiantes universitarios en el aprendizaje de lenguas extranjeras.....	128
La afectividad en el proceso enseñanza-aprendizaje del idioma inglés en el contexto universitario	140
Anexos.....	143
De los autores.....	191

INTRODUCCIÓN

Los avances científicos, la introducción de las tecnologías de la información y las comunicaciones, la necesaria comunicación entre los pueblos y los profesionales en particular, unido al necesario aumento de la cultura general integral para lograr un pueblo verdaderamente libre, y la importancia de llevar a cabo un aprendizaje creativo y permanente ha traído como consecuencia que una gran cantidad de personas se interesen por perfeccionar su actuación en el idioma materno y aprender idiomas extranjeros, especialmente el inglés.

Esta situación ha estado influyendo, como es lógico, en los profesionales que se dedican al estudio y enseñanza de idiomas. Ellos se han encargado de buscar y probar métodos y enfoques que agilicen y hagan más efectivo el proceso de enseñanza-aprendizaje de idiomas. Pero este tipo de búsqueda no se puede llevar a cabo si no se toma en consideración al estudiante que es quien desarrolla el proceso de aprendizaje.

Desde la década de los 80, se ha comenzado a utilizar en Cuba el enfoque comunicativo. El uso adecuado de este enfoque permite desarrollar la competencia comunicativa con sus cuatro áreas: la competencia discursiva, la competencia gramatical, la competencia sociolingüística y la competencia estratégica.

El estudio de este enfoque también contribuye a que los profesores planifiquen y desarrollen clases centradas en los estudiantes y el grupo. En este caso las clases no se dedican únicamente a enseñar contenido, sino que impulsan a los estudiantes a interactuar entre ellos mismos y entre ellos y los profesores, y por lo tanto a cooperar. En esta interacción se aprende el idioma socializadamente. Para poder desarrollar este proceso se requiere que los estudiantes desarrollen y luego exterioricen estrategias de aprendizaje apropiadas para desenvolverse en cada situación comunicativa nueva que se les presente no solo en la clase sino fuera de ella. Hasta ahora, muchos estudiantes carecen de ese sistema de estrategias de aprendizaje que les permita ser autónomos y creativos y desarrollar todas sus capacidades y potencialidades.

Este tema no ha sido lo suficientemente estudiado, investigado y aplicado en las universidades cubanas. A pesar de ser controvertido y complejo, por el gran componente psicológico que tiene, a pesar, también, de que se ha considerado complejo medir o clasificar las estrategias de aprendizaje, especialmente por el paradigma positivista de la investigación, los autores consideran necesario adentrarse en él. El resultado de cuatro proyectos de investigación pedagógica sobre los estilos y estrategias de aprendizaje ejecutados por los autores, y la escasa bibliografía con que se cuenta en las referidas universidades ayudaron, también, a motivar a los

autores a escribir este libro que a su vez sirve de soporte para el diplomado sobre los estilos y estrategias de aprendizaje diseñado por los autores.

Sobre este tema habrá mucho que investigar y escribir todavía. Por lo tanto, los autores desean mover la reflexión crítica de los profesores y personas que lean esta obra y plantear algunos elementos que tienen relación con este tema y que, a su vez, sea reflexivo, interactivo, formativo, cooperativo, enriquecedor y abierto a la crítica.

La enseñanza de estrategias de aprendizaje, una perspectiva pedagógica para las transformaciones en la educación superior en Cuba

MSc. Carlos Rivero Menéndez, Dr. C. Pedro S. Bernal Díaz, Lic. Yorllana Santana Sánchez y MSc. Yolanda Pedraza Linares

INTRODUCCIÓN

El decursar histórico de la humanidad revela que los sistemas educacionales en su desarrollo, han estado condicionados por las transformaciones que en diferentes períodos han sido emprendidas como punto de partida, para dar respuesta a las exigencias de las cambiantes condiciones sociales, así como por los resultados científico-técnicos que se obtienen en los diferentes campos del saber. Quizás el fenómeno educativo más generalizado y global en la educación actual, sean precisamente las transformaciones educativas. La universidad cubana está inmersa en estas transformaciones. Un ejemplo de lo anteriormente expresado es la introducción del Plan D en todas las carreras.

En las últimas décadas, los cambios sociales han sido tan acelerados, que, para garantizar estabilidad, la educación superior cubana se ha estructurado, como tendencia general, con un carácter flexible, como punto de partida para facilitar su adaptación a las nuevas condiciones histórico-concretas, atemperadas a la utilización racional y eficiente de los recursos humanos y materiales. Se ha extendido la enseñanza universitaria a los municipios del país incrementando las fuentes de ingreso, lo que le ha permitido a la universidad traspasar sus muros tradicionales, por lo que ha habido necesidad de formar profesionales en el complejo y rico mundo de la pedagogía, lo que ha contribuido a que sea necesario que el profesor universitario trabaje más intensamente con la diversidad.

La complejidad de estas transformaciones radica en lograr de manera armónica que los cambios que se produzcan en el sistema de la educación superior se hagan realidad tomando en consideración al estudiante como gestor de su propio conocimiento. Para esto se hace necesaria la formación en los estudiantes universitarios, desde el primer año, de un conjunto de capacidades, habilidades y procedimientos que les permitan enfrentar en el futuro los retos que se derivan del desarrollo social. La enseñanza de contenidos está dejando de tener carácter primordial en el proceso de enseñanza-aprendizaje universitario para dar paso y combinarse con la enseñanza de estrategias de aprendizaje. En estas circunstancias es indispensable que los profesores universitarios enseñen a sus estudiantes estrategias de aprendizaje que les permitan a los estudiantes lograr la mayor independencia cognoscitiva y autonomía posibles bajo la guía

del profesor. El profesor debe estar preparado en este campo para enfrentar esta visión del proceso de enseñanza-aprendizaje. Los elementos señalados constituyen un reto para la educación superior cubana inscriptos en las referidas transformaciones, por lo que el objetivo del presente trabajo es reflexionar sobre la enseñanza de estrategias de aprendizaje como una perspectiva pedagógica para las transformaciones en la educación superior en Cuba.

La educación superior cubana actual, inmersa en un profundo proceso de transformación educacional, es el reflejo de la necesaria respuesta a las nuevas condiciones histórico-concretas; uno de estos matices de cambio lo constituye la asunción de la concepción del proceso de enseñanza-aprendizaje desarrollador, capaz de potenciar en los estudiantes la apropiación activa y creadora de la cultura, visto en la manera de aprender y de implicarse en el propio aprendizaje, que garantice el tránsito del control del proceso por parte del docente al control por parte del estudiante y, por ende, conduzca al desarrollo de actitudes, motivaciones y herramientas necesarias para el dominio de aquello que llamamos *aprender a aprender*, y *aprender a crear* de modo permanente y en diferentes situaciones y contextos.

Enseñar a pensar en el proceso de aprendizaje, ha sido una preocupación permanente en la historia del pensamiento pedagógico cubano, preconizado desde la primera mitad del siglo XIX por Félix Varela, José de la Luz y Caballero y José Martí. Al respecto el presbítero Varela (citado por Rodríguez, J. I. 1944: 40.) expresó: «(...) enseñar al hombre a pensar desde sus primeros años (...)».

En este sentido Horrutinier (2007: 1) ha planteado que: «Ni los conocimientos se atesoran privilegiadamente en la sociedad, ni es posible pensar en tener desempeños profesionales exitosos sin una constante actualización».

Castellanos y Otros (2002: 24) conceptualizan el aprendizaje desarrollador como «aquel que garantiza en el individuo la apropiación activa y creadora de la cultura, propiciando el desarrollo de su autoperfeccionamiento constante, de su autonomía y autodeterminación, en íntima conexión con los necesarios procesos de socialización, compromiso y responsabilidad social».

Así mismo, Vizcaino y Otero (2007) plantean que: «la educación desarrolladora promueve y potencia aprendizajes desarrolladores, va delante del mismo, guiando, orientando estimulando».

Un complejo desafío para los educadores universitarios es preparar a nuestros estudiantes para explotar el potencial científico-técnico y de la comunicación que marca el inicio de este siglo, en abierta referencia y correspondencia con los conceptos vigotskianos de educación y enseñanza desarrolladora-aprendizaje desarrollador (Vigotski, 1987: 86).

Siendo consecuentes con lo afirmado, únicamente una enseñanza que favorezca la supervisión reflexiva, consciente, metacognitiva, de la utilización que los estudiantes universitarios hacen de sus conocimientos y, de manera especial de sus conocimientos procedimentales, puede garantizar que lo aprendido se transfiera.

Las estrategias de aprendizaje que se originan en la propia universidad presentan ventajas evidentes como, por ejemplo: un mayor grado de implicación personal y de asunción de compromisos y responsabilidades, la percepción de mayor realismo y aplicabilidad de las propuestas o la generación de mayores expectativas de éxito, vinculada a un mayor control del proceso y a un sentimiento de competencia más acusado.

¿Qué son las de estrategias de aprendizaje?

Según Bernard (1999: 76) el concepto de estrategias de aprendizaje data de «hacia mediados de la década de los años setenta». Este propio autor plantea que hay coincidencia entre especialistas al «señalar que en el arranque de este constructo hay cuatro hechos relevantes que se observan una y otra vez en el modo de actuar de los aprendices».

- «Los estudiantes menos eficaces suelen ser sujetos cuyos procesos cognitivos adolecen de falta de planificación y control de lo que hacen, circunstancia que se da en todos los niveles de enseñanza».
- «Se comprueba igualmente que los estudiantes trabajan generalmente con la creencia de que sus fallos se deben más a la falta de inteligencia que a su deficiente manera de estudiar o manera de utilizar los diferentes recursos de su inteligencia».
- «El dinamismo o actividad de los estudiantes se rige por la interacción de tres componentes: ciertas reglas de pensar idiosincráticas o personales, la estructura de los contenidos que se aprenden y, en menor medida, los apoyos de los docentes y de los iguales en la ejecución de las tareas relacionadas con el aprendizaje. No se entiende el significado de estrategias sin tener en cuenta los tres componentes mencionados y sin esclarecer sus mutuas interferencias».
- «Por último, los datos hoy disponibles sobre el aprendizaje obligan a dar por superadas las barreras que propician impedir la comprensión de la gramática mental de los aprendices; por un lado, los excesivos escrúpulos metodológicos para utilizar la posibilidad de adentrarse en los procesos internos mentales del estudiante; por otro, el infundado optimismo de los que creen todavía en la engañosa gimnasia de unas técnicas de estudio hipotéticamente válidas en todos los contextos y para todos los sujetos».

Los cuatro hechos relevantes que se observan en el modo de actuar de los aprendices reseñados por Bernard son perfectamente aplicables a la enseñanza universitaria cubana si tomamos en

consideración que parte de nuestros profesores no utilizan instrumentos del diagnóstico que tienen que ver con el proceso de aprendizaje tales como:

- Encuesta de necesidades de aprendizaje para conocer qué metas se proponen los estudiantes en nuestra asignatura, cómo han aprendido en enseñanzas precedentes, qué les ha resultado más fácil y complejo, o si han sido capaces de aplicar los conocimientos aprendidos en otros contextos.
- Encuesta de estrategias de aprendizaje para conocer, precisamente, qué estrategias de tipo metacognitivas, cognitivas, y socioafectivas ponen en práctica los estudiantes en su aprendizaje.
- Encuesta de estilos de aprendizaje, muy relacionados estos con las estrategias de aprendizaje, se utilizaron dos encuestas para conocer si los estudiantes aprenden utilizando predominantemente uno o una combinación de órganos de los sentidos; cómo procesan la información, si global o analíticamente y qué filtro de respuesta utilizan.

Los instrumentos del diagnóstico reseñados fueron utilizados por los autores en su proyecto de investigación. (Ver anexos 1, 2, 3 y 4)

Por lo tanto, los profesores no conocemos parte de los mecanismos de aprendizaje de los estudiantes universitarios que nos pueden ayudar a planificar la asignatura, el contenido y los métodos de enseñanza que contengan estrategias de aprendizaje más eficaces y eficientes, y al mismo tiempo enseñarles a los estudiantes a aprender a aprender y que el profesor universitario tome en consideración las diferencias individuales.

Por su importancia, aplicación en la enseñanza universitaria, y por encerrar buena parte de los cuatro hechos relevantes señalados por Bernard, los autores trabajaron, en su proyecto, el concepto de estrategias de aprendizaje emitido por Monereo (1994: 4), quien las define como «procesos de toma de decisiones (conscientes e intencionales) en los cuales el alumno elige y recupera, de manera coordinada, los conocimientos que necesita para cumplimentar una determinada demanda u objetivo, dependiendo de las características de la situación educativa en que se produce la acción».

De lo analizado hasta aquí se deriva la pregunta:

¿Qué papel ocupa la enseñanza de estrategias de aprendizaje en este proceso de cambio?

La enseñanza de estrategias de aprendizaje ocupa un lugar significativo en el proceso de transformación en la educación superior. En la medida en que el estudiante universitario adquiere estrategias, a partir de sus estructuras cognitivas y las relaciones de colaboración que establece en el proceso de enseñanza-aprendizaje, esto le permite apropiarse de procedimientos para la asimilación del conocimiento y su aplicación en la práctica. No en balde Rodgers (2000: 8)

considera que una de las diez tendencias en cuanto a la metodología de la enseñanza en este nuevo milenio es lo que él llama **Estrategopedia**, que no es más que «enseñar a los alumnos estrategias que ellos necesitan para que puedan ser autónomos».

Bernard (1999: 76) corrobora el planteamiento anterior al contestar él mismo la siguiente pregunta: ¿Para qué y por qué es necesaria la enseñanza de estrategias de aprendizaje actualmente? Él plantea que:

1. Los cambios tecnológicos de los últimos años hacen que muchos conocimientos resulten obsoletos. Consecuencia de ello es que la transmisión de conocimientos ha dejado de ser la tarea educativa prevalectante y casi única de la escuela, y se considera necesario compaginarla con la enseñanza de aprender a aprender lo nuevo.
2. Complementariamente, los medios de intercambio cultural permiten el acceso a una cantidad cada vez mayor de conocimientos nuevos, pero tal objetivo solo es posible mediante la potenciación de la capacidad de los individuos con instrumentos apropiados para asimilarlos. En tal horizonte pocos dudan de que, entre los instrumentos para asimilar tanta información, están los instrumentos de pensamiento llamados estrategias.
3. Existe la evidencia de que la enseñanza de estrategias se ha mostrado inequívocamente eficaz en niveles claramente significativos, aunque solo sea bajo condiciones determinadas; solo ya por esto se impone enseñarlas dado que, en cualquier caso y al margen de dudas parciales, constituyen un instrumento para la mejoría del pensamiento. Nada tiene de extraño, pues, que el entrenamiento en estrategias sea considerado núcleo de la enseñanza.
4. En las actuales circunstancias una gran cantidad de escolares necesitan ayudas para compensar su déficit instrumental de aprendizaje, debido a que es innegable y cada día más patente, habida cuenta **que hay mayores** niveles de exigencia de conocimientos que demanda la sociedad actual.

¿Cómo sustentar la enseñanza de estrategias de aprendizaje en el proceso de transformaciones en la educación superior?

La necesidad de enseñar estrategias de aprendizaje en la educación superior dirigidas a potenciar el aprendizaje desarrollador y contribuir así a la superación de las dificultades más relevantes, relacionadas con el proceso de enseñanza-aprendizaje, que aún subsisten en la universidad, nos lleva a plantear que cualquier intención educativa dirigida a la enseñanza de estrategias de aprendizaje, debe centrarse en buscar alternativas que promuevan:

La activación y regulación del aprendizaje:

En este sentido, la enseñanza universitaria debe proyectarse hacia la creación de ambientes de aprendizaje productivos, creativos, metacognitivos y cooperativos, donde los estudiantes tengan la oportunidad y la necesidad de participar consciente y activamente en la construcción del conocimiento, potencien la reflexión acerca de los procesos que llevan al dominio de los mismos, de conocerse a sí mismos y a sus compañeros como aprendices, y de asumir progresivamente la dirección y el control de su propio aprendizaje.

□ *La significatividad del aprendizaje:*

Su base psicológica parte de los presupuestos preconizados por Ausubel (citado por Pozo, 1996) y que mantienen especial vigencia en la concepción desarrolladora del aprendizaje. Este aspecto lleva a la necesaria instrumentación, por el docente, de estrategias de enseñanza-aprendizaje dirigidas, en primer lugar, a posibilitar el descubrimiento de los vínculos esenciales entre los contenidos que se aprenden, visto desde la relación del nuevo conocimiento con los conocimientos anteriores; la de estos contenidos con las necesidades e intereses del estudiante, y con su propia vida, en segundo lugar, y no por ello menos importante, a convertir la búsqueda de su sentido personal en elemento esencial para la comprensión de lo nuevo, para la toma de conciencia de su utilidad individual y social y, por consiguiente, para su inserción activa en la formación y desarrollo de la persona.

En la Universidad Central «Marta Abreu» de Las Villas, los autores del presente trabajo han enseñado las estrategias de aprendizaje de tipo metacognitivas, cognitivas y socioafectivas vinculadas a los contenidos de su asignatura. Esto ha propiciado que los estudiantes aprendan de forma significativa y:

1. Realicen una incorporación sustantiva, no arbitraria y no verbalista de nuevos conocimientos en la estructura cognitiva.
2. Se esfuercen deliberadamente por relacionar los nuevos conocimientos con conceptos de nivel superior, más inclusivos, ya existentes en la estructura cognitiva.
3. Desarrollen un aprendizaje relacionado con experiencias, con hechos u objetos.
4. Se impliquen de forma afectiva para relacionar los nuevos conocimientos con aprendizajes anteriores. (Pozo, 1996: 213-215).

□ *La motivación para aprender:*

En la enseñanza de estrategias de aprendizaje la motivación para aprender, implica tomar en consideración diferentes alternativas para favorecer la formación y enriquecimiento de las motivaciones intrínsecas para el aprendizaje, potenciando incentivos y motivos que subyacen en

las actitudes positivas que muestra el estudiante hacia la universidad para desarrollar las primeras.

En el control del aprendizaje es importante potenciar la autovaloración del aprendizaje, a partir del autoconocimiento objetivo, en la formación de una autoestima positiva, y en el establecimiento de metas, objetivos y aspiraciones adecuadas para fomentar la necesidad de realizar aprendizajes permanentes y la seguridad de tener la preparación para ello. El docente debe trabajar en este sentido, tal como existe un aprendizaje estratégico en el que la persona define claramente las metas de aprendizaje que quiere alcanzar, las relaciona con las necesidades concretas de su trabajo y de su desarrollo personal y elige, de entre varias opciones, un programa educativo que le permita satisfacer dichas necesidades. (Gallardo y Ferreras, 2000: 10), existe una enseñanza estratégica, que indica la intencionalidad de las acciones dirigidas al mejoramiento del aprendizaje de los estudiantes universitarios, y el diseño de planes flexibles de acción que guíen la selección de las vías más apropiadas para promover estos aprendizajes desarrolladores, teniendo en cuenta la diversidad de los protagonistas del proceso de enseñanza-aprendizaje y la diversidad de los contenidos, procesos y condiciones en que este transcurre (Castellanos y col. 2002: 58).

¿Qué pautas metodológicas deben orientar cualquier actuación pedagógica que tenga como objetivo enseñar estrategias de aprendizaje en la educación superior?

- Dirigir el diagnóstico hacia las esferas cognitivo-instrumental y motivacional-afectiva de la personalidad, con vistas a determinar necesidades y potencialidades individuales a partir de las cuales se establezcan regularidades en el aprendizaje, como punto de partida para enseñar estrategias de aprendizaje efectivas.
- Plantear actividades que, debido a su complejidad, requieren por parte de los estudiantes una regulación consciente y deliberada de su conducta, de manera que para realizarlas se vean obligados a plantear previamente su actuación, deban controlar y supervisar lo que están haciendo y pensando mientras lo hacen y les parezca útil evaluar su ejecución cuando concluyan.
- Enseñar diferentes procedimientos estratégicos de aprendizaje que puedan serles útiles en una situación determinada, que sean capaces de escoger, de forma razonada, los más adecuados y de coordinar su utilización, siempre en función de la actividad que se plantea.
- Enseñar estrategias de aprendizaje en situaciones útiles (según diagnóstico, contenido, materiales de estudio, contexto educativo, etc.).
- Crear un “clima” en el que se tolere la reflexión, la duda, la exploración y la discusión sobre las distintas maneras de aprender, en las que se reconozca el error y se estimule el éxito.

- Facilitar la transferencia de las estrategias de aprendizaje utilizadas, a otras tareas, a otros colegas, promoviendo referencias explícitas a diferentes situaciones y recordando los aspectos referentes a cuándo y por qué es útil un determinado procedimiento de aprendizaje.

Puede parecer obvio que la conducta del docente influye de forma notable en la manera de estudiar los estudiantes; sin embargo, ello ocurre aun cuando el profesor no ofrece recomendaciones o consejos explícitos sobre cómo deben estudiar. Entre los múltiples aspectos del comportamiento de cualquier profesor, que influyen en la forma en que los estudiantes se enfrenten al aprendizaje de la materia y que contribuyen a la adquisición de estrategias de aprendizaje, se pueden señalar los siguientes:

- La manera en que presenta los temas y el clima afectivo que promueve.
- Los mensajes que da antes, durante y después de las tareas docentes y que afectan a las metas de aprendizaje y a la valoración del sujeto.
- Explicar las relaciones existentes entre lo que se enseña y cómo se enseña, promoviendo modelos de aprendizaje sobre cómo aprender la materia y qué puede hacer con lo que se ha aprendido sobre la base de una eficiente motivación en el escolar.
- La forma de actuar al enfrentarse a las tareas docentes.
- La forma de presentar y estructurar las tareas docentes y el tipo de interrogantes que plantea.
- Promover la reflexión sobre los procesos del pensamiento para resolver actividades de aprendizaje, teniendo en cuenta las características o condiciones en que se produce.
- Las modalidades de interacción que favorece en el proceso de aprendizaje.
- Potenciar situaciones de evaluación que penetren en el proceso y no solo en el resultado de lo aprendido.

Hoy constituye una necesidad que el profesor universitario, en la práctica, intervenga en el aprendizaje de estrategias y, por otra parte, se interese en para qué sirven y bajo qué situaciones deben emplearse, para lo cual se precisa del docente una conciencia clara para flexibilizar su modo de pensar y actuar, adaptándolos a las exigencias de estilo perceptivo-cognitivo y afectivo-volitivo de sus estudiantes. Para que esto ocurra el profesor ha de reflexionar sobre cómo aprende él mismo, para entender cómo aprenden sus estudiantes y para contribuir a que los estudiantes adquieran procedimientos estratégicos de aprendizaje.

El comportamiento de un buen profesor es semejante al de un guía que proporciona modelos y herramientas que orientan la actividad consciente del estudiante hacia la consecución de los objetivos de aprendizaje propuestos, moviéndose en la zona de desarrollo próximo.

La función del profesor universitario al respecto no es la de un simple transmisor o actualizador de contenidos, sino de entrenador en estrategias de aprendizaje, que tienen en la universidad, el desarrollo de habilidades; para que los estudiantes sean capaces de proporcionar soluciones, simplificar la información de que disponen, de generar nuevas proposiciones, de aumentar su poder para manipular los contenidos asimilados y que, junto con la experiencia acumulada, puedan ser transmisores de una cultura intelectual en la que participen de manera consciente.

Un ejemplo de cómo el profesor universitario puede orientar una tarea en la que se desarrollen estrategias de aprendizaje, en este caso de idioma inglés, puede verse en el anexo 5.

Siendo consecuentes con la Teoría de la formación por etapas de las acciones mentales (Galperin, 1987) y con lo planteado anteriormente, se considera por los autores que para producirse la apropiación por el estudiante de estrategias de aprendizaje el profesor debe tener en cuenta los siguientes presupuestos:

- Ir dando bases orientadoras de la acción, en un proceso que al principio es regulado por el profesor que explicita la estrategia de aprendizaje a seguir.
- La estrategia de aprendizaje se comparte con el estudiante a través del diálogo y la discusión de su naturaleza, los procedimientos a seguir, las condiciones bajo las que es útil y en cuales no es eficaz.
- La aplicación reiterada de las estrategias de aprendizaje con pequeñas variaciones (cada vez menos asistidas por el profesor) y el análisis de errores y aciertos, contribuye a que los estudiantes adquieran procedimientos para regular sus decisiones hasta lograr su autorregulación.

La reflexión acerca de las estrategias de aprendizaje como una perspectiva pedagógica para las transformaciones en la educación superior en Cuba condujo a los autores a concluir que:

Las estrategias de aprendizaje no operan en el vacío, pueden ser objeto de enseñanza y aprendizaje en un contexto instruccional y contribuir a las transformaciones necesarias en la educación superior cubana. Lo importante en el proceso es que se puede y debe enseñarse estrategias efectivas basadas en el proceso de enseñanza-aprendizaje desarrollador para que el estudiante universitario pueda alcanzar las metas que se propone, teniendo en cuenta que las estrategias de aprender a pensar no se aprenden súbita y definitivamente, sino que exigen tiempo y una metodología apropiada para su internalización, y pueden ser adoptadas o no por el aprendiz, incluso modificadas, a partir de su estilo cognitivo.

BIBLIOGRAFÍA

Bernard Mainor, J.A., (1999). *Estrategias de Aprendizaje*. Madrid: Bruño.

- Castellanos Simons, D. y col. (2002). *Aprender y Enseñar en la Escuela. Una concepción desarrolladora*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- Gallardo López, B. y Ferreras Remebal, A. (2000). *Estrategias de Aprendizaje. Programa de Intervención para ESO y EPA*. Madrid: Centro de Investigación y Documentación Educativa (CIDE).
- Galperin, P. Ya. (1987). *Introducción a la Psicología*. La Habana: Editorial. Ciencias Sociales.
- Horrutinier Silva, P. (2007). La Universidad en la época actual. En *Pedagogía Universitaria*. Vol. XII (4), 1.
- Monereo Font, C. (1994). *Estrategias de enseñanza y aprendizaje. Formación del profesorado y aplicación en el aula*. España: Editorial Gino.
- Pozo, J. I., (1996): «Teorías de la reestructuración». En Pozo J.I. *Teorías Cognitivas del Aprendizaje*. Madrid: Morata.
- Rodríguez, J I. (1944). *Vida del presbítero Don Félix Varela*. La Habana: Pueblo y Educación.
- Rodgers, T. (2000). «Methodology in the New Millenium», en *FORUM 2* (38), 8.
- Vigotsky, L.S. (1987). *Historia del Desarrollo de las Funciones Psíquicas Superiores*. La Habana: Científico Técnica.
- Vizcaíno Escobar, A. E. y Otero Ramos, I. (2007). Enseñar-aprender para el desarrollo: la interdisciplinariedad como una alternativa de solución. En Colectivo de autores. *Estrategias de aprendizaje: una perspectiva desarrolladora. Pedagogía Universitaria*. XII (2), 67-87.

Las estrategias de aprendizaje de idioma inglés bajo la nueva estrategia de enseñanza del inglés en las universidades cubanas

MSc. Ioani García Fernández, Dr. C. Pedro Santiago Bernal Díaz, Dr. C. Adrián Abreus González y MSc. Yudith Miranda Torres

Como resultado del proceso de globalización el inglés se ha convertido en «lingua franca» (Idioma o combinación de idiomas empleado para comunicarse por personas que tienen diferentes lenguas maternas). Por consiguiente, el aprendizaje de este idioma para un profesional competente es casi una condición indispensable.

En gran medida, la bibliografía más actualizada y las publicaciones científicas se difunden en este idioma. El 90 % de toda la información en los sistemas electrónicos y cibernéticos está almacenada en inglés (Hasman, 2000). La participación en eventos internacionales, el intercambio con especialistas extranjeros, el trabajo en equipos multidisciplinarios integrados por especialistas de diversas partes del mundo, y la constante comunicación que todo esto implica, requiere de un adecuado dominio del idioma inglés. De acuerdo con un estudio realizado por Graddol (2006) en los próximos 10 a 15 años el número de personas que estará aprendiendo inglés a nivel global llegará a ser de aproximadamente 2 billones. Es por ello que la enseñanza y el aprendizaje de este idioma son primordiales y deben adaptarse a las expectativas y necesidades de quienes lo estudian, más aún de los futuros egresados universitarios, para que puedan emplearlo tanto en actividades laborales como sociales.

La política educacional cubana asumió esta realidad y la convirtió en una prioridad, al decir de Vecino Alegret: «Las universidades cubanas, tienen la concepción del idioma como instrumento de trabajo hace más de 10 años; pero los resultados, aunque mejores, siguen sin llenar nuestras expectativas. Hoy existen motivaciones y realidades que favorecen el aprendizaje efectivo de las lenguas extranjeras.» (Vecino, 2002: 3).

En la consecución de esta política y con el objetivo de actualizar la enseñanza del idioma inglés para que de manera gradual y creciente los profesionales que egresen de las universidades sean competentes en este; el Ministerio de Educación Superior dispuso que se comenzara en el curso escolar 2014-2015 un proceso de perfeccionamiento del idioma inglés en las universidades cubanas.

La nueva estrategia responde a una tendencia internacional a la que es necesario sumarse para formar profesionales verdaderamente competentes en idioma inglés: la formación por niveles

lingüísticos. Dicha estrategia establece que todos los estudiantes al graduarse deben ser usuarios independientes del idioma inglés, lo cual equivale al nivel B1 del Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: Aprendizaje, Enseñanza y Evaluación (MCER). Este documento cuyo título original es: Common European Framework for Languages: Learning, Teaching, Assessment (CEFL), forma parte esencial del proyecto general de política lingüística del Consejo de Europa. Es el resultado de más de diez años de investigación exhaustiva llevada a cabo por un numeroso grupo de especialistas en el campo de la lingüística aplicada de directrices para el aprendizaje y la enseñanza de lenguas. Uno de sus principales aportes lo constituye el desarrollo de las escalas descriptivas de niveles lingüísticos definidas en él: partiendo de tres niveles amplios **A** (Usuario Básico), **B** (Usuario Independiente) y **C** (Usuario Competente) que se ramifican en dos subniveles cada uno: **A1**(Nivel Acceso), **A2**(Nivel Plataforma), **B1**(Nivel Umbral), **B2**(Nivel Avanzado), **C1**(Nivel Dominio Operativo Eficaz) y **C2**(Nivel Maestría).

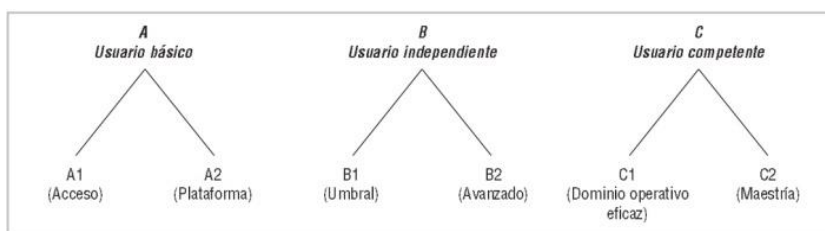


Figura 1: Niveles comunes de referencia según el MCERL

Lo anterior implica la formación de grupos clase por niveles de idioma; o sea, niveles A1, A2 y B1, en dependencia de las habilidades de la lengua que han sido desarrolladas. En consecuencia, los estudiantes necesitan realizar un mayor esfuerzo, y brindar más dedicación y gestión personal a su proceso de aprendizaje, de manera que se conviertan en participantes más activos de su propia formación profesional.

En este nuevo contexto, la práctica pedagógica debe centrarse más en la activación e intensificación del aprendizaje y la implicación y responsabilidad de los estudiantes con su propio proceso de estudio y de autoaprendizaje (Rivera, 2015: 3). Asimismo, debe dirigirse a la formación en los estudiantes de las habilidades para aprender a aprender que les permitan desarrollar un mayor interés y retención de los contenidos y establecer pautas propias en el planteamiento y solución de problemas. En este sentido, el desarrollo de estrategias de aprendizaje constituye un elemento de singular importancia, pues ellas ayudan al estudiante a desarrollar su independencia cognoscitiva y a prepararlo para el enfrentamiento activo y creador de la realidad.

A nivel internacional, autores como Monereo (1994) y Pozo (1996) han realizado investigaciones sobre el entrenamiento de los estudiantes en la adquisición de estrategias de aprendizaje en la enseñanza en general. Los resultados obtenidos por estos han demostrado la necesidad de su enseñanza.

En las lenguas específicamente, Oxford (2003) estableció principios para enseñar estrategias de aprendizaje de idioma que resultan claves y reconoce que se debe hacer un estudio más profundo sobre los mismos. Además, brinda su propia clasificación de estrategias de aprendizaje que es la que se asume en esta investigación. Nunan (1991), se refiere al efecto del entrenamiento en estrategias para la motivación y el conocimiento del estudiante. Murcia (1993) y Richards & Lockhart (1995), también han investigado sobre el tema en la enseñanza de idiomas extranjeros. Igualmente, y Cohen (1996) se refieren a métodos para investigar el aprendizaje de la lengua y las estrategias de uso de la lengua. Se destacan, también, los criterios de O'Malley y Chamot (1996: 126-127), quienes proponen estrategias metacognitivas, cognitivas y socio-afectivas en su investigación y reconocen la necesidad del estudio sobre cómo se pueden enseñar las estrategias a los estudiantes.

En Cuba las estrategias de aprendizaje también han sido objeto de estudio. Autores como Casar (2001), Moreno (2000), Corona (2001), Solís (2004), Concepción (2004), Bermúdez (2010), Rodríguez (2012) y Veitía (2013) han reconocido la necesidad de tener en cuenta las estrategias de aprendizaje de idioma inglés para el desarrollo de las habilidades lingüísticas en los aprendices. Estos autores han empleado las estrategias para el desarrollo de las habilidades de la lengua de forma aislada. En la mayoría de sus concepciones se refieren a tres grandes grupos de estrategias que incluyen las metacognitivas, las cognitivas y las socio-afectivas. No obstante, ninguno de los autores anteriores propone una concepción integradora de los tres grupos de estrategias. Para Bernal (2008), por otra parte, la interdependencia entre estrategias cognitivas, metacognitivas y socio-afectivas es evidente, asumiendo como eje central las estrategias cognitivas.

En esta investigación se asume el concepto de estrategias de aprendizaje dado por Oxford (2003) pues se considera que se corresponde con lo que se quiere lograr al trabajar con las estrategias en una lengua extranjera «son acciones, comportamientos, pasos y técnicas específicas que los estudiantes utilizan frecuentemente para mejorar su progreso en la comprensión, internalización y uso del idioma.» (Oxford, 2003).

Los autores de este trabajo se dieron, entonces, a la tarea de concentrar a los estudiantes por grupos de acuerdo con sus niveles de idioma. Más adelante se diagnosticaría la frecuencia de

uso de las estrategias de aprendizaje de idiomas en los estudiantes para determinar si era necesario y pertinente entrenar a los estudiantes en su empleo.

En consecuencia, el objetivo de este trabajo se orienta a diagnosticar la frecuencia de uso de las estrategias de aprendizaje de idiomas por parte de los estudiantes implicados en el proceso de enseñanza-aprendizaje del inglés por niveles en la Universidad de Cienfuegos para contribuir al desarrollo de las habilidades lingüísticas.

CONTENIDO

En esta sección se hará referencia a la muestra seleccionada, los materiales, métodos e instrumentos aplicados durante el proceso de investigación, así como a los principales resultados obtenidos.

Muestra

Para iniciar el estudio se seleccionaron los grupos de estudiantes con los cuales se trabajaría. Se escogieron los grupos de primer año de las carreras de Ingeniería Industrial, Ingeniería Mecánica y Licenciatura en Estudios Socioculturales. La selección fue hecha teniendo en cuenta que estas carreras en la Universidad de Cienfuegos están acreditadas con la categoría de Excelencia y además para que hubiese representatividad de diferentes facultades.

2.2 Materiales y Métodos

Inicialmente se aplicó el examen clasificatorio (placement test) que agruparía a los estudiantes de acuerdo con el nivel de desarrollo de sus habilidades lingüísticas. Dicho examen fue elaborado por un grupo de profesores de la Universidad Central «Marta Abreu» de Las Villas. El mismo consta de cuatro partes de 40 incisos cada una dedicadas a medir el nivel lingüístico de cada una de las habilidades de la lengua (comprensión auditiva, comprensión de textos, expresión escrita y expresión oral).

Posterior a la aplicación de este examen se conformaron tres grupos de estudiantes del nivel A1 de aproximadamente 20 miembros cada uno y un grupo del nivel A2 con 10 estudiantes. De acuerdo con los descriptores del MCER en una escala global el nivel A1 se corresponde con un usuario básico de la lengua. Esto quiere decir que los estudiantes al culminar un curso correspondiente al nivel A1 deben ser capaces «(...) de comprender y utilizar expresiones cotidianas de uso muy frecuente, así como, frases sencillas destinadas a satisfacer necesidades de tipo inmediato. Puede presentarse a sí mismo y a otros, pedir y dar información personal básica sobre su domicilio, sus pertenencias y las personas que conoce. Puede relacionarse de

forma elemental siempre que su interlocutor hable despacio y con claridad y esté dispuesto a cooperar.» (Trim, Coste, North y Sheils, 2002).

A partir de la observación participante una vez iniciadas las clases en los grupos del nivel A1 se pudo corroborar que existían grandes dificultades en las habilidades de comprensión auditiva y expresión oral. Lo anterior hizo que se comenzara a investigar sobre cómo ayudar a los estudiantes a desarrollar estas habilidades que eran las más afectadas. Se tomó como punto de partida el análisis de tres elementos fundamentales que se expresan a continuación:

-lo planteado por el Proyecto de Acción derivado del Taller Nacional sobre la Estrategia de Perfeccionamiento del Idioma Inglés en las Universidades sobre la necesidad de enfocar los mayores esfuerzos hacia el proceso de aprendizaje.

-lo planteado por el MCERL en cuanto a las estrategias de aprendizaje.

-el resultado de investigaciones desarrolladas en el extranjero y en Cuba sobre las estrategias de aprendizaje de idiomas.

Seguidamente se decidió aplicar el cuestionario SILL (Strategy Inventory for Language Learning) (Oxford, 1990) (Inventario de estrategias para el aprendizaje de Idiomas) para determinar la frecuencia de uso de las estrategias de aprendizaje de idiomas en los estudiantes del nivel A1. Este cuestionario está estructurado en 50 incisos repartidos en 6 secciones que se corresponden con las estrategias que Rebecca Oxford propone:

Sección A: **Estrategias relacionadas con la memoria**, dirigidas a recordar con mayor efectividad.

Sección B: **Estrategias cognitivas**, dirigidas al uso de procesamientos mentales.

Sección C: **Estrategias compensatorias**, dirigidas a compensar los vacíos de conocimiento.

Sección D: **Estrategias metacognitivas**, dirigidas a organizar, monitorear y evaluar el aprendizaje.

Sección E: **Estrategias afectivas**, dirigidas a manejar las emociones.

Sección F: **Estrategias sociales** Aprender con ayuda de otros.

2.3 Resultados y Discusión

Comenzando por los resultados obtenidos a partir de la aplicación del examen clasificatorio, se pudo constatar que el desarrollo de las habilidades lingüísticas se encontraba en un nivel muy elemental, siendo la comprensión auditiva y la expresión oral las más afectadas. Aún cuando según los descriptores del MCERL para un nivel A1 en la habilidad de comprensión auditiva establece que el usuario de la lengua a este nivel es capaz de seguir un discurso o parlamento

articulado de manera muy lenta y cuidadosa, con pausas prolongadas para que pueda asimilar su significado.

En la habilidad oral establece dos subcategorías: expresión oral e interacción oral. Para la primera instituye que el usuario de este nivel A1 puede utilizar expresiones y frases sencillas para describir el lugar donde vive y las personas a las que conoce. Para la segunda, el usuario puede participar en una conversación de forma sencilla, siempre que la otra persona esté dispuesta a repetir lo que ha dicho o a decirlo con otras palabras y a una velocidad más lenta, y le ayude a formular lo que intenta decir. Puede plantear y contestar a preguntas sencillas sobre temas de necesidad inmediata o asuntos muy habituales.

Para ambas habilidades en general pareciera que los descriptores que se establecen pudieran ser cumplidos con facilidad, pero la realidad es otra.

De la aplicación del cuestionario SILL se pudo determinar que los estudiantes nunca habían sido diagnosticados sobre el uso o frecuencia de uso de estrategias de aprendizaje de idiomas. Este elemento se hizo notable a partir de la observación y el intercambio entre los profesores y los estudiantes realizados antes de la aplicación del cuestionario. Por otra parte, se pudo establecer que ellos sí empleaban algunas estrategias en su proceso de aprendizaje, pero en la mayoría de los casos no eran conscientes de que lo hacían.

De manera general, se observó que los estudiantes emplean estrategias de memorización esencialmente cuando relacionan lo que ya conocen en la lengua materna con lo nuevo en la lengua inglesa. Usan también la rima para aprender nuevas palabras (las formas verbales en presente, pasado y futuro).

En cuanto a las estrategias cognitivas, ellos no intentan iniciar conversaciones con sus compañeros de aula y mucho menos con hablantes nativos del idioma por miedo al fracaso o al ridículo, aspecto este que puede representar también una afectación de sus estrategias afectivas. El carecer de hábitos de lectura en su lengua materna, también repercute en el desarrollo de esta habilidad en la lengua meta y, por tanto, solo leen lo que el profesor les orienta en clase y no por placer. Al enfrentarse a textos escritos o audio textos intentan traducir o entender palabra por palabra viéndose también afectada su capacidad de inferir significados de los nuevos vocablos por el contexto. En general las que más usan son: escuchar música, ver películas, videos musicales y documentales en inglés, que, aunque no lo hacen con la finalidad de aprender la lengua, la exposición continua por esta vía los favorece.

Las estrategias metacognitivas se ven muy afectadas pues los estudiantes no se plantean metas a alcanzar en relación con su aprendizaje de lenguas, solo lo que el profesor les propone.

Tampoco están habituados a reflexionar sobre su proceso y progreso en el aprendizaje de la segunda lengua (L2). Tienen mucho temor a cometer errores, pues no los ven como partes importantes e imprescindibles de su proceso de aprendizaje. Este hecho repercute de manera negativa en el desarrollo de la habilidad de comprensión auditiva pues estrategias como la predicción, la planificación funcional, el automonitoreo y la autoevaluación son esenciales para su desarrollo.

El poco entrenamiento en el empleo de estrategias afectivas incide negativamente en el desarrollo de la expresión oral, pues a los estudiantes de más bajo aprovechamiento académico les es muy difícil reducir los niveles de ansiedad y estrés. Muchas veces se quedan paralizados y mudos ante una situación comunicativa.

Sin embargo, las estrategias sociales tienen una mayor frecuencia de empleo. Aunque las preguntas aclaratorias no las hacen en la L2 sí las emplean para pedir ayuda a estudiantes de mejor aprovechamiento y al profesor siempre que este proporcione un ambiente afectivo que lo facilite. Además, las propias actividades de la clase de lengua relacionadas con el trabajo en parejas y en equipo favorecen el empleo de estas estrategias.

De todo lo expresado anteriormente se llegó a la conclusión de que, de manera global, los estudiantes realizan un uso limitado de las estrategias de aprendizaje de idiomas y eso puede estar repercutiendo negativamente en el desarrollo de las habilidades lingüísticas.

Ahora, en el nuevo contexto de la enseñanza del inglés en las universidades cubanas se tienen que buscar alternativas para lograr que al graduarse los estudiantes puedan utilizar la lengua inglesa como instrumento de trabajo y cultura. El entrenamiento a los estudiantes en el empleo de estrategias de aprendizaje de idiomas puede bien ser una vía para contribuir al logro de ese objetivo.

CONCLUSIONES

Es necesario entrenar a los estudiantes implicados en el proceso de enseñanza-aprendizaje del inglés por niveles en la Universidad de Cienfuegos en el empleo adecuado de las estrategias de aprendizaje de idiomas.

Dicho entrenamiento debe ser de manera integrada pues es manifiesta la estrecha relación entre los diferentes tipos de estrategias. Es muy difícil aislar el impacto de una sola estrategia porque su impacto real es acumulativo y se basa en el efecto que otras estrategias puedan también ejercer. (Cohen, 2010)

El entrenamiento en estrategias de aprendizaje puede ayudar a desarrollar las habilidades de expresión oral y comprensión auditiva que resultaron ser las más afectadas en este grupo de

estudiantes, pues existe una relación directa entre las estrategias y las sub-habilidades de la audición y la expresión oral.

Las estrategias de uso más frecuente en estos estudiantes son las sociales.

Las estrategias cognitivas más usadas son: escuchar música, ver películas, videos musicales y documentales en inglés. Se debe aprovechar esta fortaleza para intencionar la exposición al logro de metas específicas.

Los estudiantes necesitan familiarizarse con los descriptores del MCERL para que puedan irse autoevaluando en la medida en que avanzan en su proceso de aprendizaje del inglés.

BIBLIOGRAFÍA

- Beauquis, Corinne. (2000). Language Learning Strategies: A Pandora's "Black Box"? Should the use of language learning strategies be taught in language classes? *The Western Journal of Graduate Research*, 9 (1).
- Bermúdez Alemán, Enrique. (2010). *Propuesta metodológica para perfeccionar la comunicación oral del idioma inglés al primer año de Medicina*. (Tesis para optar por el título de Máster en Educación Médica Superior.). Universidad de Ciencias Médicas, Santa Clara. Villa Clara.
- Bernal Díaz, Pedro. (2008). *Sistema didáctico para el desarrollo de estrategias de aprendizaje en la comunicación oral en idioma inglés en estudiantes de Medicina*. (Tesis en opción al grado de Doctor en Ciencias Pedagógicas.). Universidad Central "Marta Abreu" de Las Villas, Santa Clara, Villa Clara.
- Casar Espino, Liliana. (2001). *Propuesta Didáctica para el Desarrollo de las Habilidades de Comprensión de Lectura y Expresión Oral en inglés en estudiantes de Ingeniería*. (Tesis de Doctorado en Ciencias Pedagógicas.). Instituto Superior Politécnico «José Antonio Echeverría», La Habana. Cuba.
- Castellano Simons, Doris. (n.d.). La comprensión de los procesos del aprendizaje: apuntes para un marco conceptual. Centro de Estudios Educativos. Universidad Pedagógica «Enrique José Varona».
- Cohen, Andrew D. (1996). Second language learning and use strategies: clarifying the issues. Presented at the Symposium on Strategies of Language Learning and Use, Seville, Spain, Retrieved from <http://carla.acad.umn.edu/strategies/resources/SBIclarify.pdf>. Viewed [abril2014]

- Cohen, Andrew D. (2010). *Second Language Learner Strategies*. In *Methods and Instruction in Second Language Teaching*. U.S.
- Corona Camaraza, Dolores. (2001). La enseñanza de idioma inglés en la Universidad cubana a inicios del siglo XXI. Reflexiones en el 40 aniversario de la reforma universitaria. *Revista de Educación Superior*, 21(3), 1-10.
- Fariñas León, Gloria. (2007). *Psicología, Educación y Sociedad. Un estudio sobre el desarrollo humano*. (Primera reimpresión.). La Habana: Félix Varela.
- Graddol, David. (2006). *English Next*. London. United Kingdom: British Council. Retrieved from www.britishcouncil.org/learning-research.
- Hasman, M. A. (2000). *The Role of English in the 21st Century*, Volumen 38 No 1.
- Monereo, Carles. (1994). *Estrategias de Enseñanza y Aprendizaje. Formación del profesorado y aplicación en el aula*. España: Editorial Gino.
- Moreno Valdéz, M. T. (2000). *Estrategias de Aprendizaje (Compendio)*. Centro de Estudios de las Ciencias de la Educación. Enrique José varona.
- Murcia, M. (1993). Los “procedimientos” en la enseñanza de idiomas. *Revista SIGNOS* 4(10), 38-53.
- Nunan, David. (1991). *Language Teaching Methodology. A Textbook for Teachers*. United Kingdom: Prentice Hall International.
- O'Malley, J. M. & Chamot, A. Uhl. (1996). *Learning Strategies in Second Language Acquisition*. United Kingdom: Cambridge University Press.
- Ortiz Torres, Emilio, A. P., Eleanne. (2005). Los estilos de aprendizaje de los estudiantes universitarios y sus implicaciones didácticas en la educación superior. *Pedagogía Universitaria*, X (5).
- Oxford, Rebecca L. Ph.D. (2003). *Language Learning Styles and Strategies: an Overview*. Oxford, GALA.
- Pozo, J. I. (1996). *Teorías de la Reestructuración. In Teorías Cognitivas del Aprendizaje*. Madrid: España: Morata.
- Richards, J. C., & Lockhart, Ch. (1995). *Reflective Teaching in Second Language Classroom*. USA: Cambridge University Press.

- Rivera Pérez, Santiago J. (2015). Proyecto de acción derivado del I Taller Nacional sobre la Estrategia de Perfeccionamiento del Idioma Inglés en las Universidades (Acuerdos) (p. 3). Universidad Central "Marta Abreu" de Las Villas: MES.
- Rodríguez Estévez, Ignacia. (2012). *La comprensión lectora del idioma inglés como lengua extranjera para estudiantes de primer año de la carrera de Medicina*. (Tesis de Doctorado en Ciencias Pedagógicas). Universidad Pedagógica "Capitán Silverio Blanco Núñez," Sancti Spíritus. Cuba.
- Rodríguez Ruiz, Mayra. (2004). *Modelo Didáctico para el Tratamiento de la Escritura en la Disciplina Lengua Inglesa de la Carrera Lengua inglesa*. (Tesis de Doctorado en Ciencias Pedagógicas.). Universidad Central "Marta Abreu" de Las Villas., Santa Clara. Villa Clara.
- Silvestre Oramas, Margarita. (1999). *Aprendizaje, Educación y Desarrollo*. La Habana: Pueblo y Educación.
- Silvestre Oramas, Margarita, & ZilbersteinToruncha, José. (2000). *¿Cómo hacer más eficiente el aprendizaje?* México: Ediciones CEIDE.
- Solís González, Yohandra. (2004). *Propuesta Didáctica para el desarrollo de estrategias de aprendizaje con el apoyo de las tecnologías de la Información y las Comunicaciones*. (Tesis de Doctorado en Ciencias Pedagógicas.). Centro de Referencia para la Educación de Avanzada. Instituto Superior Politécnico "José Antonio Echevarría", La Habana. Cuba.
- Trim, J. L. M., Coste, D., North, B., & Sheils, J. (2002). Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: Aprendizaje, Enseñanza y Evaluación. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, Subdirección General de Cooperación Internacional.
- Vecino Alegret, Fernando. (2002). Conferencia Especial. Presented at the 3ra convención Internacional de Educación Superior. Universidad 2002. Ministerio de Educación Superior, La Habana. Cuba.
- Veitía Mora, Miguel. (2013). *Estrategia didáctica para desarrollar la escritura de párrafos en idioma inglés mediante estrategias de aprendizaje en estudiantes de primer año de Ingeniería Mecánica de la Universidad Central «Marta Abreu» de Las Villas* (Tesis de Maestría en Ciencias de la Educación). Centro de Estudios de Educación. Universidad Central «Marta Abreu» de Las Villas., Santa Clara. Villa Clara.

ZilbersteinToruncha, José, & Solis González, Yohandra. (2004). Estrategias de aprendizaje para una educación superior de calidad con apoyo de las TIC. Presented at the XII Convención Científica de Ingeniería y Arquitectura (CCIA 2004), La Habana. Cuba: Instituto Superior Politécnico «José Antonio Echeverría».

Las estrategias metacognitivas en la enseñanza-aprendizaje del inglés como idioma extranjero en la universidad cubana

Autores: Dr. C. Pedro Santiago Bernal Díaz, Dr. C. Dinorah Sofía Sánchez Morales, MSc. María Virginia Hernández García, MSc. Ioani García Fernández, Dr. C. Norma M. Nodarse González

INTRODUCCIÓN

La enseñanza-aprendizaje del inglés como idioma extranjero ha tomado relevante importancia en la universidad cubana de este siglo XXI. El conocimiento crece geométricamente y las nuevas tecnologías de la información y la comunicación permiten un contacto comunicacional mucho más rápido y eficiente entre profesionales, y los pueblos, en general.

En este contexto el Ministerio de Educación Superior de Cuba ha emitido la Resolución No.165 /19 para normar las «Regulaciones para el perfeccionamiento del proceso de formación en idioma inglés de los estudiantes de la educación superior cubana», lo que equivale a lograr la necesaria competencia comunicativa en idioma inglés en los estudiantes universitarios.

La nueva estrategia responde a una tendencia internacional a la que es necesario sumarse para formar profesionales verdaderamente competentes en idioma inglés: la formación por niveles lingüísticos. Dicha política establece que todos los estudiantes al graduarse deben ser usuarios independientes del idioma inglés, lo cual equivale al nivel B1 del Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: Aprendizaje, Enseñanza y Evaluación (MCER), en inglés. Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment (CEFR). Este documento forma parte esencial del proyecto general de política lingüística del Consejo de Europa. Uno de sus principales aportes lo constituye el desarrollo de las escalas descriptivas de niveles lingüísticos definidas en él: partiendo de tres niveles amplios A (Usuario Básico), B (Usuario Independiente) y C (Usuario Competente) que se ramifican en dos subniveles cada uno: A1 (Nivel Acceso), A2 (Nivel Plataforma), B1 (Nivel Umbral), B2 (Nivel Avanzado), C1 (Nivel Dominio Operativo Eficaz) y C2 (Nivel Maestría). Lo anterior implica la formación de grupos clase por niveles de idioma; o sea, niveles A1, A2 y B1, en dependencia de las habilidades de la lengua que han sido desarrolladas. En consecuencia, los estudiantes necesitan realizar un mayor esfuerzo, y brindar más dedicación y gestión personal a su proceso de aprendizaje, de manera que se conviertan en participantes más activos de su propia formación profesional.

Cuba, para poderse insertar en el contexto actual, sin perder su identidad y cultura, toma en cuenta esta tendencia.

Lo anteriormente expresado impone dos retos a los profesores de idioma inglés del Ministerio de Educación Superior cubano. Por un lado ¿Cómo enseñar lo esencial y contribuir a que los estudiantes accedan al conocimiento autónomamente y con independencia cognoscitiva en idioma inglés? Esto puede lograrse convirtiendo al estudiante en un aprendiz estratégico. Por otro lado, la introducción de nuevas tecnologías en todas las esferas de la vida, el aumento de la cultura general del pueblo, y la rápida obsolescencia de los conocimientos requieren de una enseñanza en la que se tomen en consideración las estrategias metacognitivas de idioma.

En este caso, la enseñanza de contenidos en el idioma (habilidades: hablar, escuchar, leer y escribir), funciones comunicativas, gramática, etc) debe ir acompañada de la enseñanza de estrategias de aprendizaje. Por otra parte, también se necesita enseñar a los futuros profesionales cómo comunicar los nuevos avances de Cuba, su experiencia y cultura, y fomentar el intercambio científico-cultural entre los pueblos, para que en la situación de globalización actual Cuba pueda desarrollarse y ayudar a otros países y que sus profesionales lo hagan en idioma inglés. Esto implica, también, realizar una enseñanza-aprendizaje del inglés basada en estrategias de aprendizaje.

La enseñanza-aprendizaje de estrategias se está convirtiendo en una necesidad impostergable para el proceso pedagógico de idiomas extranjeros. La mayoría de las series de libros que se utilizan actualmente tienen como objetivo principal que los estudiantes desarrollen la competencia comunicativa. Dentro de esta tendencia es la comunicación oral a la que más atención se le presta. Sin embargo, para poder lograr esta habilidad es necesario que junto a las cuatro áreas (competencia discursiva, gramatical, sociolingüística y estratégica) de la competencia comunicativa, los estudiantes perfeccionen las estrategias de aprendizaje que ya traen, o introduzcan algunas nuevas que contribuyan a crear la indispensable autonomía e independencia cognoscitiva en el idioma. Este proceso requiere de reflexión por parte de ambos, el profesor y el alumno.

Una de las tres dimensiones principales de estrategias de aprendizaje que pueden contribuir a este objetivo son las estrategias de aprendizaje metacognitivas. En su proyecto de investigación «Los estilos y estrategias de aprendizaje para potenciar la competencia comunicativa desde la perspectiva de la nueva política de enseñanza del inglés en lenguas extranjeras en la universidad cubana», los autores del presente trabajo han comprobado que este tipo de estrategias no son lo suficientemente trabajadas en el aula debido a que los profesores no tienen todas las herramientas para enseñarlas en la clase de idioma inglés.

Por lo anteriormente planteado los autores se han propuesto como objetivo reflexionar sobre las estrategias metacognitivas en la enseñanza-aprendizaje del inglés como idioma extranjero en la universidad cubana.

ENFOQUE TEÓRICO

«Enseñar a pensar en el proceso de aprendizaje, ha sido una preocupación permanente en la historia del pensamiento pedagógico cubano, preconizado desde la primera mitad del siglo XIX por Félix Varela, José de la Luz y Caballero y José Martí». (Rivero y col. 2014: 18).

Al respecto el presbítero Varela (citado por Rodríguez, J. I. 1944: 40.) expresó: «(...) enseñar al hombre a pensar desde sus primeros años (...)».

En esta línea de pensamiento, y como parte fundamental de las «Regulaciones para el perfeccionamiento del proceso de formación en idioma inglés de los estudiantes de la educación superior cubana» (Resolución No.165 /19) se hace necesario la enseñanza de Estrategias de Aprendizaje de Idiomas (EAI) en la universidad cubana en este siglo XXI.

¿Por qué es necesaria la instrucción de estrategias de aprendizaje y para qué? Bernard (1999: 77) ha planteado que la respuesta viene dada en función de los siguientes datos:

1. Los cambios tecnológicos de los últimos años hacen que muchos conocimientos resulten rápidamente obsoletos. Consecuencia de ello es que la transmisión de conocimiento ha dejado de ser la tarea educativa prevalectante y casi única de la escuela, y se considera necesario compaginarla con la enseñanza de «aprender a aprender» lo nuevo.
2. Complementariamente, los medios de intercambio cultural permiten el acceso a una cantidad cada vez mayor de conocimientos nuevos, pero tal objetivo solo es posible mediante la potenciación de la capacidad de los individuos, con instrumentos apropiados para asimilarlos. En tal horizonte pocos dudan de que, entre los instrumentos para asimilar tanta información, están los instrumentos de pensamiento llamados estrategias.
3. Existe la evidencia de que la enseñanza de estrategias se ha mostrado, inequívocamente, eficaz en niveles claramente significativos, aunque solo sea bajo condiciones determinadas; solo ya por este dato se impone enseñarlas, dado que, en cualquier caso y al margen de dudas parciales, constituyen un instrumento para la mejoría del pensamiento. Nada tiene de extraño, pues, que el entrenamiento en estrategias sea considerado núcleo importante de la enseñanza.
4. En las actuales circunstancias una gran cantidad de escolares necesitan ayudas para compensar su déficit instrumental de aprendizaje, déficit que es innegable y cada día más patente, habida cuenta de los mayores niveles de exigencia de conocimientos que demanda la sociedad actual.

¿Qué es la metacognición?

Muchos autores han estudiado la metacognición por lo que se han emitido distintos conceptos. Entre otros Chrobak (2014: 2) plantea que «la metacognición es una concepción polifacética, generada durante investigaciones educativas, principalmente llevadas a cabo durante experiencias de clase.» (Mintzes, J. J.; J. H. Wandersee & J. D. Novak, 1998). Entre los variados aspectos de la metacognición, podemos destacar los siguientes:

- La metacognición se refiere al conocimiento, concientización, control y naturaleza de los procesos de aprendizaje.
- El aprendizaje metacognitivo puede ser desarrollado mediante experiencias de aprendizaje adecuadas.
- Cada persona tiene, de alguna manera, puntos de vista metacognitivos, algunas veces en forma inconsciente.
- De acuerdo con los métodos utilizados por los profesores durante la enseñanza, pueden alentarse o desalentarse las tendencias metacognitivas de los alumnos.

Según este autor, «desde otra perspectiva, se sostiene que el estudio de la metacognición se inicia con J. H. Flavell (1978), un especialista en psicología cognitiva, y que la explica diciendo que: «La metacognición hace referencia al conocimiento de los propios procesos cognitivos, de los resultados de estos procesos y de cualquier aspecto que se relacione con ellos; es decir, el aprendizaje de las propiedades relevantes que se relacionen con la información y los datos. Por ejemplo, yo estoy implicado en la metacognición si advierto que me resulta más fácil aprender A que B».

Por otra parte, en el *Diccionario de términos clave de ELE* (2014) se plantea: «El concepto de metacognición se refiere a la capacidad de las personas para reflexionar sobre sus procesos de pensamiento y la forma en que aprenden. Gracias a la metacognición, las personas pueden conocer y regular los propios procesos mentales básicos que intervienen en su cognición».

Uno de los primeros autores que considera el término, lo define como el conocimiento sobre el conocimiento, referido a tres campos primordiales, la persona, la tarea y las estrategias (Flavell, 1978, 1979, 1982, 1985, 1999: Flavell & Wellman, 1977).

Para Burón (1996), la metacognición se destaca por cuatro características:

1. Llegar a conocer los objetivos que se quieren alcanzar con el esfuerzo mental.

2. Posibilidad de la elección de las estrategias para conseguir los objetivos planteados.
3. Autoobservación del propio proceso de elaboración de conocimientos, para comprobar si las estrategias elegidas son las adecuadas.
4. Evaluación de los resultados para saber hasta qué punto se han logrado los objetivos.

Chrobak (2014: 2) plantea que «en la literatura se suele resumir esta secuencia diciendo que la metacognición requiere **saber qué** (objetivos) se quiere conseguir y **saber cómo** se lo consigue. (autorregulación o estrategia)».

«Se cree que la metacognición incluye el conocimiento declarativo (autoconocimiento, conocimiento del mundo, conocimiento de la tarea y conocimiento de la estrategia) y el conocimiento procedimental (la planificación para el aprendizaje, el monitoreo de una tarea de aprendizaje mientras está en progreso y la evaluación del aprendizaje una vez que la tarea ha sido completada)» (Chamot, 2005: 124-125).

Para Monereo (1995: 76) la «metacognición es la conciencia de los procesos que se utilizan para conocer». Según el profesor Monereo la metacognición, desde una orientación educativa está relacionada con la autorregulación que puede ejercer el alumno sobre sus operaciones mentales cuando realiza una tarea escolar. (Ídem: 75).

En general, los diferentes conceptos coinciden en señalar el conocimiento de los propios procesos cognitivos y la capacidad de las personas para reflexionar sobre sus procesos de pensamiento y la forma en que aprenden, y el hecho de que las personas pueden conocer y regular los propios procesos mentales básicos y la conciencia de los procesos que se utilizan para conocer. Por lo tanto, es importante saber qué (objetivos) se quiere conseguir y saber cómo se lo consigue (autorregulación o estrategia).

Desde el punto de vista educativo, la introducción de la metacognición produjo un gran impacto en el campo de las técnicas de estudio y luego en una nueva línea de investigación que redundó en el estudio de las estrategias de aprendizaje.

De esta manera, «es posible enseñar a los estudiantes a ser más conscientes de las decisiones que toman, de las condiciones que deben guiar esas decisiones y de las operaciones que ponen en marcha para hacerlas efectivas, regulando en todo momento su ajuste y orientación». (Monereo, 1995: 77).

Los estudios de la metacognición influyeron en que, en la década de los sesenta del siglo xx, diferentes profesores comenzarán a elaborar los libros de receta para el estudio individual, los famosos “how to study.” (Monereo, 1995: 75). Según Bernal (2008: 25) en la Universidad Médica

de Villa Clara se utilizó uno de estos materiales en la década de los ochenta del siglo pasado, titulado: «Manual de técnicas de estudio», para estudiantes de la Salud. (Colectivo de autores, 1990). Este material fue utilizado en cursos introductorios para estudiantes de primer año de la carrera de Medicina hasta finales de la década de los noventa. Solo se enseñaban algunas técnicas de aprendizaje que en la práctica no demostraron cambios en elevar el aprovechamiento docente de los estudiantes en las asignaturas de las especialidades biomédicas.

Chrobak (2014: 3) considera que el estudio de la metacognición permitiría responder las siguientes preguntas: «¿qué hace mal o qué deja de hacer el estudiante poco eficaz para que su aprendizaje sea pobre?, ¿qué hace mentalmente el estudiante eficaz, para obtener un rendimiento positivo? la respuesta a este tipo de preguntas lleva a desarrollar los modelos de enseñanza y de aprendizaje que hoy se conocen como “estrategias de aprendizaje».

Este mismo autor (Ídem: 3) plantea que «la metacognición se propone investigar cómo trabaja el alumno cuando lee, atiende, memoriza, escribe, etc., con el fin de descubrir las estrategias de aprendizaje, para ayudar a los alumnos a aprender a aprender, capacitándolos para generar nuevos recursos cuando los que ellos poseen no son de gran utilidad, de esta forma aprenden estrategias para desarrollar estrategias».

Por otra parte, lo planteado por Monereo (1995: 75) contribuyó a que en la década de los noventa se comenzara «una nueva línea de investigación educativa» y se convirtieran las estrategias de aprendizaje en un tema psicopedagógico de primera magnitud.

Después de haber estudiado varias definiciones de Estrategias de Aprendizaje, los autores del presente trabajo toman en consideración el concepto emitido por Monereo *et al.* (1994: 27), quien define las «Estrategias de aprendizaje como procesos de toma de decisiones (conscientes e intencionales) en los cuales el alumno elige y recupera, de manera coordinada, los conocimientos que necesita para cumplimentar una determinada demanda u objetivo, dependiendo de las características de la situación educativa en que se produce la acción».

En el ámbito universitario cubano se debe «tomar en consideración al estudiante como gestor de su propio conocimiento. Para esto se hace necesaria la formación en los estudiantes universitarios, desde el primer año, de un conjunto de capacidades, habilidades y procedimientos que les permitan enfrentar en el futuro los retos que se derivan del desarrollo social. La enseñanza de contenidos está dejando de tener carácter primordial en el proceso de enseñanza-aprendizaje universitario para dar paso y combinarse con la enseñanza de estrategias de aprendizaje. En estas circunstancias es indispensable que los profesores universitarios enseñen a sus estudiantes estrategias de aprendizaje que les permitan lograr la mayor independencia

cognoscitiva y autonomía posibles bajo la guía del profesor. El profesor debe estar preparado en este campo para enfrentar esta visión del proceso de enseñanza-aprendizaje». (Rivero, Bernal, Santana, Y Pedraza, 2014: 17).

Clasificación

Diferentes autores han propuesto sus propias clasificaciones de Estrategias de Aprendizaje. A continuación, mencionaremos solo algunas. O'Malley y Chamot (1996: 119-120, 127) y Oxford (1990) identifican tres clases principales de estrategias: Las estrategias cognitivas (que corresponden a las categorías de estrategias cognitivas y de memoria de Oxford), las estrategias metacognitivas y las estrategias sociales/afectivas, que corresponden a las categorías 'social', 'afectivas', y de 'compensación' de Oxford. (Dörnyei y Ryan, 2015: 149).

A su vez Oxford (1990) también divide las estrategias de aprendizaje de idioma en dos categorías principales, las estrategias directas y las indirectas. Las directas incluyen: estrategias de memoria, las cognitivas y las de compensación. Las indirectas incluyen las metacognitivas, las afectivas y las sociales.

Gargallo y Ferreras (2000: 17-19) subdividen las estrategias de aprendizaje en:

- Estrategias disposicionales y de apoyo: Estrategias afectivo-emotivas y de automanejo, Estrategias de control del contexto.
- Estrategias de búsqueda, recogida y selección de información: Estrategias atencionales, Estrategias de codificación, elaboración y organización de la información: Estrategias de personalización y creatividad, Estrategias de repetición y almacenamiento, Estrategias de recuperación de la información, Estrategias de comunicación y uso de la información adquirida.
- Estrategias metacognitivas, de regulación y control.

Castellanos et al. (2002: 89-92) clasifican las estrategias de aprendizaje en: Estrategias cognitivas, Estrategias metacognitivas, y Estrategias de apoyo al aprendizaje. Dentro de las cognitivas se encuentran: a) Estrategias de repetición, b) Estrategias de elaboración, y c) Estrategias de organización.

Cohen (2012: 137) clasifica las Estrategias de Aprendizaje en varias formas, por ejemplo: estrategias de aprendizaje de idiomas *versus* estrategias de uso del idioma, estrategias según el área de habilidad del idioma, y las estrategias según su función (estrategias metacognitivas, cognitivas, afectivas o sociales).

Como se aprecia, todos los autores mencionados plantean las Estrategias metacognitivas como un tipo de estrategia de aprendizaje. Por esta razón se hace necesario profundizar en este tipo de estrategia de aprendizaje.

Las estrategias metacognitivas

Monereo (1995: 75) define las Estrategias Metacognitivas «como un conjunto de mecanismos de autorregulación que emplea el estudiante activamente para planificar su actividad, memorizar su acción a partir de los resultados intermedios que va obteniendo y revisar y evaluar la efectividad de las operaciones efectuadas».

O'Malley y Chamot (1996: 119-120, 127) conceptualizan las **Estrategias metacognitivas** como «Las estrategias de aprendizaje que incluyen el pensamiento o el conocimiento del proceso de aprendizaje, el planeamiento del aprendizaje, el aprendizaje monitoreado durante el proceso de aprendizaje, o la autoevaluación del aprendizaje después que la tarea ha sido completada». Para la Dra. Ruiz (2001) «Los procesos metacognitivos ayudan a planificar y regular el empleo eficaz de los propios recursos cognitivos, y por sobre todo a poder identificar dónde radican nuestras posibilidades y nuestras limitaciones». (Ver anexo 6).

Para Castellanos *et al.* (2002: 90) «Las **estrategias metacognitivas** garantizan la *regulación* del proceso de aprendizaje sobre la base de la *reflexión y el control de las acciones de aprendizaje*. Se basan en el conocimiento del sujeto acerca de las variables referentes a su propia persona, las tareas y las estrategias, susceptibles de afectar la marcha y los resultados del proceso de aprendizaje. Incluyen la orientación, planificación, supervisión y evaluación del proceso, así como su rectificación cuando es necesario. *Las estrategias metacognitivas son el componente esencial del aprendizaje autorregulado*».

Oxford (2003:12): «Las estrategias metacognitivas (ejemplo, identificar las propias preferencias por los estilos de aprendizaje y las necesidades, la planificación de la tarea en el segundo idioma, reunir y organizar los materiales, organizar el espacio de estudio y una planificación, monitoreo de errores, y la evaluación del éxito de la tarea, y la evaluación del éxito de cualquier tipo de estrategia de aprendizaje) se emplean para manejar todo el proceso de aprendizaje».

Como se aprecia, muchos de los autores mencionados coinciden en palabras clave como: planificación, monitoreo y evaluación. Por esta razón las estrategias metacognitivas se subdividen en: estrategias de planificación, estrategias de monitoreo y estrategias de autoevaluación como se aprecia en el anexo 6.

Chrobak (2014: 4) sugiere que «la investigación metacognitiva empieza entonces por capacitar a los profesores para 1). **tener una idea clara y concreta de lo que quieren que logre un alumno** cuando le piden que haga una tarea determinada, 2). **saber cómo debe trabajar** el alumno para conseguir ese objetivo, 3). **enseñarle a hacerlo** y 4). **tener recursos para comprobar** que el alumno sabe hacer lo que le han solicitado».

METODOLOGÍA

Se utilizó una metodología mixta en la que se utilizó una combinación de métodos cuantitativos y cualitativos para un mejor enfoque del estudio del problema de la investigación basado en el método dialéctico-materialista. Del nivel empírico se utilizaron la observación participante y una encuesta de estrategias de aprendizaje para los estudiantes

A). Encuesta de estrategias de aprendizaje para los estudiantes. Se aplicó una encuesta de estrategias de aprendizaje para profesores con el objetivo de determinar cuáles estrategias de aprendizaje, metacognitivas, cognitivas y socioafectivas los estudiantes utilizan siempre, algunas veces o nunca. De esta encuesta se tomaron en consideración solo las estrategias metacognitivas objeto de este trabajo. (Anexo 2).

B). Observación participante. Se utilizó con el objetivo de comprobar si los profesores enseñan estrategias de aprendizaje metacognitivas en la clase de idioma inglés del Centro de idiomas. (Anexo 15).

De una **población** de 300 estudiantes de primer año de las carreras de Letras, Periodismo, Comunicación Social, Sociología y Psicología del curso 2018-2019, que transitaban hasta segundo año con los mismos profesores, se tomó como muestra probabilística 119 estudiantes de 7 grupos, lo que representa un 37,4 % de la población. La muestra fue objeto de su propio control. Se tomó en consideración el siguiente criterio: los grupos seleccionados intencionalmente pertenecían a cuatro profesores miembros del equipo de investigación: «Los estilos y estrategias de aprendizaje para potenciar la competencia comunicativa desde la perspectiva de la nueva política de enseñanza del inglés como lenguas extranjeras en la universidad cubana», quienes fueron entrenados por el autor principal de la presente investigación para trabajar con las estrategias de aprendizaje metacognitivas en la clase de idioma inglés. Por otra parte, se tomaron 7 profesores del Centro de Idiomas y a cada uno se le observó una clase.

RESULTADOS

La **encuesta** permitió obtener los siguientes resultados:

Entre las estrategias metacognitivas la mayoría de los estudiantes utilizaban las estrategias de aprendizaje algunas veces.

Atención dirigida 73,9 % (88), Planificación funcional 71,4 % (85), Planificación organizacional 58,8 % (70), Atención selectiva 63,9 % (76), Automanejo 58 % (69), Automonitoreo 58 % (69), Autoevaluación 59,7 % (71).

A). Observación participante

Los controles a clase permitieron obtener los siguientes **resultados**:

Se realizaron 7 controles a clases a docentes que imparten inglés a primero y segundo años de la carrera de Letras, Periodismo, Comunicación Social, Sociología y Psicología, lo que representó el 17,5 % del total de profesores del colectivo de asignatura.

En el análisis de los controles a clase se comprobó que ninguno de los profesores enseña estrategias de aprendizaje metacognitivas.

A partir de estos resultados obtenidos es necesario hacer los siguientes **comentarios**:

Se demuestra que los estudiantes entran en primer año de la carrera de Letras, Periodismo, Comunicación Social, Sociología y Psicología con estrategias de aprendizaje adquiridas en la enseñanza precedente. Al preguntarle a la muestra cómo habían desarrollado las estrategias de aprendizaje, ellos contestaron que intuitiva o espontáneamente, y en algunos casos que las habían desarrollado gracias a la colaboración de otros compañeros buenos aprendices del inglés, pero no habían sido entrenados. También plantearon que esas estrategias les habían dado algún resultado en el aprendizaje. Ellos pensaban que algunas estrategias eran, por ejemplo: leer, ver películas y tratar de no mirar al subtítulaje o elaborar la idea primero en español y luego traducirlo al inglés. Estas constituyen estrategias personales que en algunos casos han surtido efecto, pero no constituyen todas las estrategias de aprendizaje que necesitan para comunicarse. Los estudiantes no sabían explicar de forma completa por qué era que algunas estrategias les funcionaban bien; sin embargo, otras no.

En cuanto a la observación participante todos los profesores dominan y demuestran en la clase las técnicas participativas y el trabajo en pareja y en grupo. Estas actividades pueden ser tomadas en consideración para desarrollar estrategias de aprendizaje.

Al finalizar cada control se les preguntó a los profesores por qué no enseñaban estrategias de aprendizaje en la clase, a lo cual todos comentaron que no sabían cómo hacerlo porque no habían sido entrenados en este aspecto. Todos solicitaron información en este sentido.

Los estudiantes utilizan estrategias de aprendizaje en diferentes actividades de la clase de forma espontánea, aunque sus profesores no los incentivan a utilizarlas y no las enseñan.

La información obtenida en los controles corrobora los resultados obtenidos en la encuesta de estrategias de aprendizaje para profesores. En ambos casos se comprobó que los profesores no enseñaban estrategias de aprendizaje en el aula. Los profesores solicitan capacitación.

CONCLUSIONES

Se hace necesario enseñar idiomas tomando en consideración la metacognición.

Las estrategias metacognitivas contribuyen a que el estudiante desarrolle un aprendizaje reflexivo y se autogestione el conocimiento con la ayuda del profesor.

Los profesores de idiomas debemos entrenarnos para trabajar las estrategias de aprendizaje metacognitivas.

BIBLIOGRAFÍA

1. Bernal Díaz, P. S. (2008). *Sistema didáctico para el desarrollo de estrategias de aprendizaje en la comunicación oral en inglés en estudiantes de Medicina*. Santa Clara. Tesis en opción al grado científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas. Universidad Central «Marta Abreu» de Las Villas. Santa Clara.
2. Bernard Mainor, J. A. (1999). *Estrategias de Aprendizaje*. Madrid: Bruño.
3. Burón, J. (1996). *Enseñar a aprender: Introducción a la metacognición*. Bilbao: Ediciones Mensajero.
4. Castellanos *et al.* (2002). *Aprender y Enseñar en la Escuela: Una Concepción Desarrolladora*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
5. Chamot, A. U. (2005). Language learning strategy instruction: current issues and research. *Annual Review of Applied Linguistics* (25), 112-130. USA. Cambridge: University Press.
6. Cohen, A. (2012). Strategies: The Interface of Styles, Strategies, and Motivation on Tasks. In S. Mercer, S., Ryan, S & M. Williams, M. *Psychology for language learning: Insights. From research, theory and practice*. England: Palgrave Macmillan.
7. Colectivo de autores. (1990). *Manual de Técnicas de Estudio para Estudiantes de la Salud*. La Habana. MINSAP.

8. Council of Europe. (2018). Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment. Council of Europe.
9. Chrobak, R. (2014). La metacognición y las herramientas didácticas. <http://www.unrc.edu.ar/publicar/cde/05/Chrobak.htm> [25/03/2020]
10. Dörnyei, Z. y Ryan, S. (2015). The psychology of the language learner—revisited. New York. Routledge.
11. Flavell, J. H. (1979). Metacognition and cognition monitoring. *American Psychologist*, (34), 906-911.
12. Gargallo López, B. y Ferreras Remesal, A. (2000). *Estrategias de aprendizaje. un programa de intervención para ESO y EPA*. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
13. Ministerio de Educación Superior. (2019). Resolución No. 165/19. Ministerio de Educación Superior. Cuba.
14. Monereo *et al.* (1997) (3era edición). Las estrategias de enseñanza y aprendizaje. Formación del profesorado y aplicación en el aula. Biblioteca del Normalista. España.
15. O'Malley, J. M y A. Uhl Chamot (1996). *Learning Strategies in Second Language Acquisition*. United Kingdom: Cambridge University Press.
16. Oxford, R. L. (1990). *Language learning strategies: What every teacher should know*. New York: Newbury House.
17. Oxford, R. L. (2003). *Learning Styles & Strategies*. GALA.
18. Rivero, C.; Bernal, P.; Santana, Y.; Pedraza, Y. (2014). La enseñanza de estrategias de aprendizaje, una perspectiva pedagógica para las transformaciones en la educación superior en Cuba. *Pedagogía Universitaria*. 19 (2), 22-23.
19. Rodríguez, J I. (1944). *Vida del presbítero Don Félix Varela*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
20. Ruiz Iglesias, M. (2001). *Profesionales Competentes: Una respuesta educativa*. México. Instituto Politécnico Nacional.
21. *Diccionario de términos clave de ELE* (2014). http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/metacognicion.htm [25/03/2014]

Lineamientos metodológicos para el trabajo con las estrategias de aprendizaje de idiomas extranjeros en la educación superior

Dr. C. Pedro S. Bernal Díaz, MSc. Yolanda Pedraza Linares y MSc. Miguel Veitía Mora

La enseñanza de lenguas extranjeras en la educación superior de Cuba ha adquirido una importancia relevante en las últimas décadas. La introducción de los enfoques comunicativos ha traído como consecuencia la necesidad de utilizar otras formas de enseñar y aprender lenguas extranjeras en las que el estudiante juegue un papel activo como constructor de su propio conocimiento. Adicionalmente el Ministerio de Educación Superior cubano está introduciendo las estrategias para el perfeccionamiento del proceso de enseñanza-aprendizaje del idioma inglés en la educación superior cubana con el objetivo de «producir un vuelco para lograr nuestras aspiraciones a corto y mediano plazos» (Corona, s/f: 1). Para cumplir este objetivo el Ministerio de Educación Superior propone introducir los descriptores de niveles comunes de referencia del «Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: Aprendizaje, Enseñanza y Evaluación» (Consejo de Europa, 2018: 261).

Para lograr lo anteriormente referido se requiere más que enseñar contenido, lo cual es importante, que parejamente el profesor de lenguas extranjeras enseñe a aprender a sus estudiantes. Para lograr la habilidad de aprender a aprender se hace necesario la enseñanza de estrategias de aprendizaje, las cuales constituyen instrumentos del pensamiento que adecuadamente utilizados contribuyen al desarrollo del conocimiento declarativo, procedimental y actitudinal/reflexivo.

Al revisar la bibliografía actualizada sobre las estrategias de aprendizaje (Monereo, 1995; Bernard, 1999; O'Malley y Chamot, 1996 y otros) para el proyecto de investigación pedagógica «Sistema didáctico para el desarrollo de estrategias de aprendizaje en la comunicación oral en idioma inglés en estudiantes universitarios no filólogos», que se ejecuta en la Universidad Central «Marta Abreu» de Las Villas, se constató un vacío en cuanto al establecimiento de determinados lineamientos metodológicos generales que fueran tomados en consideración por los profesores de lenguas extranjeras para enseñar estrategias de aprendizaje de tipo socioafectivas, cognitivas y metacognitivas y que a su vez guiaran, desde el punto de vista metodológico, el trabajo del profesor con las estrategias de aprendizaje en la clase.

Adicionalmente la práctica pedagógica de los autores y encuestas realizadas a profesores de idioma inglés, francés y alemán en el curso de postgrado «Estilos y estrategias de aprendizaje

de idioma para potenciar la competencia comunicativa», diseñado por los autores como una salida de su proyecto que se imparte en la referida universidad corroboraron lo expresado en el párrafo anterior.

Por lo antes expresado, el objetivo de la presente comunicación es proponer lineamientos metodológicos para el trabajo con las estrategias de aprendizaje de lenguas extranjeras en la educación superior de Cuba, que responden a cinco direcciones: dirección diagnóstica, dirección temporal, dirección contextual, dirección de sistematización y dirección de niveles de ayuda en la Zona de Desarrollo Potencial.

Rivero y col. (2014: 22-23) al analizar «la enseñanza de estrategias de aprendizaje como una perspectiva pedagógica para las transformaciones en la educación superior en Cuba» plantean y contestan la siguiente pregunta «¿Qué pautas metodológicas deben orientar cualquier actuación pedagógica que tenga como objetivo enseñar estrategias de aprendizaje en la educación superior?» Los referidos autores proponen seis pautas que por ser generales no se ajustaban totalmente al contexto concreto del presente trabajo. Las pautas son:

- Dirigir el diagnóstico hacia las esferas cognitivo-instrumental y motivacional-afectiva de la personalidad, con vistas a determinar necesidades y potencialidades individuales a partir de las cuales se establezcan regularidades en el aprendizaje, como punto de partida para enseñar estrategias de aprendizaje efectivas.
- Plantear actividades que, debido a su complejidad, requieren por parte de los estudiantes una regulación consciente y deliberada de su conducta, de manera que para realizarlas se vean obligados a plantear previamente su actuación, deban controlar y supervisar lo que están haciendo y pensando mientras lo hacen, y les parezca útil evaluar su ejecución cuando concluyan.
- Enseñar diferentes procedimientos estratégicos de aprendizaje que puedan serles útiles en una situación determinada, que sean capaces de escoger de forma razonada, los más adecuados y de coordinar su utilización, siempre en función de la actividad que se plantea.
- Enseñar estrategias de aprendizaje en situaciones útiles (según diagnóstico, contenido, materiales de estudio, contexto educativo, etc.).
- Crear un “clima” en el que se tolere la reflexión, la duda, la exploración y la discusión sobre las distintas maneras de aprender, en las que se reconozca el error y se estimule el éxito.

- Facilitar la transferencia de las estrategias de aprendizaje utilizadas, a otras tareas, a otros colegas, promoviendo referencias explícitas a diferentes situaciones y recordando los aspectos referentes a cuándo y por qué es útil un determinado procedimiento de aprendizaje.

Sin embargo, ellas constituyeron un referente importante para la elaboración de las direcciones que se proponen por los autores.

¿Qué son las estrategias de aprendizaje?

Las estrategias de aprendizaje han sido definidas por muchos autores. Entre otros Bernard (1999), Monereo (1994), Cohen (1996), Castellanos y otros. (2002).

Para Bernard (1999: 45), «las Estrategias de aprendizaje equivalen al conjunto organizado, consciente y controlado de los procesos realizados por el aprendiz con vistas a alcanzar una meta implicada en la resolución de una tarea compleja y nueva».

Castellanos y otros (2002: 89), las definen como: «el conjunto de procesos, acciones y actividades que los/las aprendices pueden desplegar intencionalmente para apoyar y mejorar su aprendizaje. Están, pues, conformadas por aquellos conocimientos, procedimientos que los/las estudiantes van dominando a lo largo de su actividad e historia escolar y que les permiten enfrentar su aprendizaje de manera eficaz».

Cohen (1996: 2) distingue entre estrategias de aprendizaje de idioma y estrategias de uso del idioma. Para este autor las estrategias de aprendizaje de idioma tienen como meta explícita asistir a los aprendices en mejorar su conocimiento en una lengua extranjera, mientras que las estrategias de uso del idioma se centran principalmente en el empleo del idioma que los aprendices tienen en su interlengua.

Por su parte, Monereo (1994: 79) las define como «procesos de toma de decisiones (conscientes e intencionales) en los cuales el alumno elige y recupera, de manera coordinada, los conocimientos que necesita para cumplimentar una determinada demanda u objetivo, dependiendo de las características de la situación educativa en que se produce la acción».

Varios de los referidos autores coinciden en utilizar palabras clave como: procesos, metas, intencionalidad. No obstante, los autores del presente trabajo asumieron la definición emitida por Monereo (1994: 79), por considerar que se ajusta a los objetivos que se propusieron en su trabajo. Con respecto a la clasificación de las estrategias de aprendizaje, autores extranjeros y cubanos han elaborado las suyas propias. Entre ellos se pueden mencionar a Monereo (1990: 11), Rebeca Oxford (2003: 12), Gallardo y Ferreras (2000: 17-19) y O'Malley y Chamot (1996: 119-120, 127). En Cuba Castellanos y otros (2002: 92) hacen la suya propia.

Por ejemplo, Monereo (1990: 50) las clasifica en dos grandes grupos: macroestrategias y microestrategias. Las primeras las considera como mediadores generales y muy transferibles, y las segundas como mediadores específicos y poco transferibles. Gallardo y Ferreras (2000: 17-19) proponen cinco tipos de estrategias: estrategias disposicionales y de apoyo, estrategias de búsqueda, recogida y selección de información, estrategias de procesamiento y uso de la información adquirida y estrategias metacognitivas, de regulación y control. Oxford (2003: 12-15) plantea seis categorías principales de estrategias de aprendizaje para un segundo idioma. Ellas son: estrategias cognitivas, estrategias metacognitivas, estrategias relacionadas con la memoria, estrategias compensatorias, estrategias afectivas, y estrategias sociales. O'Malley y Chamot (1996) las clasifican en: socioafectivas, cognitivas, y metacognitivas.

Castellanos y otros (2002: 3) considera la siguiente clasificación: estrategias cognitivas, estrategias metacognitivas, y estrategias auxiliares.

Oxford (2003: 12) considera las estrategias sociales independientes de las afectivas. Sin embargo, O'Malley y Chamot (1996: 127) las consideran como un solo tipo de estrategias.

En general, muchas de estas clasificaciones coinciden en tres categorías fundamentales: las estrategias socioafectivas, cognitivas y metacognitivas. En el presente trabajo los autores tomaron en consideración la clasificación de estrategias de aprendizaje socioafectivas, cognitivas y metacognitivas emitida por O'Malley y Chamot (1996) (ver anexo 6), por considerar que incluyen las categorías que se ajustan al objetivo de su trabajo.

Por otra parte, para elaborar su trabajo los autores también tomaron en consideración los principios didácticos planteados por diferentes autores. Entre otros: (Labarrere y Valdivia, 2002: 28), los principios que rigen la metodología del enfoque comunicativo (Morrow, 1983: 22-27), y los principios que Oxford (1994: 3) tentativamente ha sugerido basados en la investigación sobre el entrenamiento en las estrategias de un segundo idioma. La autora plantea que estos principios están sujetos a investigación futura. Ellos son:

- El entrenamiento en estrategias de aprendizaje de un segundo idioma debe estar basado claramente en las actitudes de los estudiantes, sus creencias y necesidades planteadas.
- Las estrategias deben ser seleccionadas para que se adentren y apoyen entre ellas, para que se ajusten a los requerimientos de la tarea en el idioma, las metas y los estilos de aprendizaje de los estudiantes.

- El entrenamiento en estrategias de aprendizaje debe, si es posible, estar integrado a las actividades regulares en el segundo idioma por un largo período de tiempo, más que ser enseñadas en una intervención corta y separada por parte del profesor.
- Los estudiantes deben tener suficiente cantidad de oportunidades para el entrenamiento en estrategias de aprendizaje durante las clases de idioma.
- El entrenamiento en estrategias de aprendizaje debe incluir explicaciones, folletos, actividades, tormenta de ideas y materiales de referencia y estudio en la casa.
- Los problemas afectivos tales como la ansiedad, la motivación, las creencias y el interés —los cuales tienen influencia en la selección de la estrategia— deben ser tomados en consideración por el profesor en el entrenamiento en estrategias de aprendizaje de un segundo idioma.
- El entrenamiento en estrategias debe ser explícito, abierto y relevante para los estudiantes, y debe proporcionar suficiente cantidad de práctica con variadas tareas en el segundo idioma que incluyan materiales auténticos.
- El entrenamiento en estrategias no debe estar solamente vinculado a la clase que se imparte en ese momento; el entrenamiento debe proporcionar estrategias que sean transferibles a tareas en el idioma más allá de una clase dada.
- El entrenamiento en estrategias debe ser, en cierta medida, individualizado, debido a que diferentes estudiantes prefieren o necesitan ciertas estrategias para tareas particulares.
- El entrenamiento en estrategias debe proveer a los estudiantes con un mecanismo para evaluar su propio progreso y para evaluar el éxito del entrenamiento y el valor de las estrategias en tareas múltiples.

Los principios reseñados también constituyeron un referente importante para la elaboración de las direcciones que se proponen en el presente trabajo.

Los lineamientos responden a cinco direcciones que constituyen el fundamento del trabajo con las estrategias de aprendizaje socioafectivas, cognitivas y metacognitivas de lenguas extranjeras desarrolladas por los autores en su proyecto de investigación. Las cinco direcciones funcionan como un sistema y se aplican en su integridad. Ellas son: dirección diagnóstica, dirección temporal, dirección contextual, dirección de sistematización, y dirección de niveles de ayuda en la Zona de Desarrollo Potencial.

Para la elaboración de las direcciones se tomaron en consideración los siguientes criterios:

1. La necesidad de integrar lineamientos metodológicos en el trabajo con las estrategias de aprendizaje de idioma.

2. La necesidad de que los profesores de idioma inglés diagnostiquen no solo las estrategias de aprendizaje, sino otros factores influyentes en el proceso de enseñanza-aprendizaje de idiomas, tales como: las necesidades de aprendizaje, la motivación de los estudiantes por el estudio del inglés, los estilos de aprendizaje, y qué saben los profesores de las estrategias de aprendizaje. Este criterio está relacionado con los principios 1 y 6 planteados por Oxford (1994: 2).
3. La necesidad de desarrollar las estrategias de aprendizaje desde la dependencia hacia la independencia en forma de espiral, como lo plantea Monereo (1994). Es decir, que el profesor presente una estrategia en un primer estadio, y realice una práctica guiada en los contenidos de las unidades que imparte hasta que se logre un uso independiente de esa estrategia en diferentes situaciones.
4. La necesidad de enseñar estrategias de aprendizaje en contextos de la clase de inglés como lengua extranjera, más que enseñarlas aisladamente; sin descartar la necesidad de enseñarle una estrategia de aprendizaje específica a algún estudiante que la requiera.
5. La necesidad de enseñar y practicar estrategias de aprendizaje en todas las clases posibles, de tal manera que el estudiante logre determinar cuándo requiere utilizar una estrategia u otra, de acuerdo con los contextos específicos de cada actividad o tarea.
6. La necesidad de que el profesor tenga presente los niveles de ayuda que cada estudiante requiere. Se toma en consideración el diagnóstico que se presenta en la primera dirección.

Por su importancia como lineamiento metodológico del sistema didáctico propuesto por los autores en su proyecto, se hace necesario explicar cada una de las direcciones propuestas.

Dirección diagnóstica

«El proceso de enseñanza-aprendizaje... requiere para su desarrollo partir del conocimiento del estado inicial del objeto, en este caso del estado de preparación del alumno, por lo cual la realización del diagnóstico resulta una exigencia obligada». (Colectivo de autores, 2006: 71).

«**El diagnóstico** es un proceso con carácter instrumental, que le permite al profesor recolectar información para la evaluación-interacción. El diagnóstico tiene el objetivo de transformar o modificar algo desde un estado inicial a uno potencial. Este garantiza una atención diferenciada». (Zilberstein y Silvestre, 2000: 6).

El diagnóstico elaborado por los autores «permite orientar el proceso de enseñanza-aprendizaje de forma eficiente en función de los objetivos propuestos, las acciones del maestro al conocer y organizar el proceso de enseñanza-aprendizaje, y dar atención a las diferencias individuales del alumno...» (Colectivo de autores, 2006: 71).

Para tener una idea más integradora de cada estudiante y del grupo se diagnostican las metas que se proponen los estudiantes al aprender inglés, cómo han aprendido en enseñanzas precedentes y cuáles habilidades del idioma son las más difíciles o fáciles a través de la encuesta de análisis de las necesidades de aprendizaje (anexo 1); su motivación y qué creen los estudiantes por el estudio de este idioma a través de la encuesta sobre motivación de los estudiantes acerca del aprendizaje del inglés (anexo 7); sus estilos de aprendizaje (anexos 3 y 4). La primera de estas dos encuestas determina los estilos de aprendizaje por las preferencias sensoriales de los estudiantes, es decir, si son visuales, auditivos, táctiles o kinésicos. La segunda encuesta determina el dominio cerebral, es decir, si los estudiantes procesan la información global o analíticamente; así como las estrategias de aprendizaje (anexo 2) que traen al aula de la enseñanza precedente.

Los instrumentos se les aplicaron a 119 estudiantes. A continuación de cada instrumento aplicado aparecen los resultados obtenidos en el proceso de la investigación. Es necesario comentar que la encuesta de estrategias de aprendizaje para los estudiantes se aplicó antes de iniciar el proyecto y se volvió a aplicar al finalizar el mismo.

La determinación de estos elementos permite que este diagnóstico sea integral, porque se aporta información de las esferas cognitivo-instrumental y afectivo-motivacional-valorativa de la personalidad de los estudiantes. Al mismo tiempo el diagnóstico permite determinar la Zona de Desarrollo Potencial» (Zilberstein y Silvestre, 2000: 6), lo cual está estrechamente relacionado con la dirección de niveles de ayuda en la Zona de Desarrollo Potencial planteada en la última dirección.

Con esta propuesta se cumple el principio didáctico de «la sistematización de la enseñanza» (Labarrere y Valdivia, 1991: 28) porque se planifica y aplica en dos momentos del curso, como se señaló en el párrafo anterior.

Todos estos instrumentos, flexiblemente utilizados y adaptados a la situación docente de cada grupo, crean un «perfil individual de las fortalezas y las debilidades, de aspectos positivos y negativos, de potencialidades y dificultades». (Castellanos y otros, 2002: 3) de cada estudiante y del grupo. Es importante tener presente que «cada estudiante es una persona que se desarrolla como una totalidad» (Castellanos y otros, 2002: 3) y, por lo tanto, estas encuestas permiten que el estudiante se conozca a sí mismo, se cuestione sobre cómo aprende y qué le falta: reflexione sobre cómo puede incorporar instrumentos del pensamiento (estrategias de aprendizaje) que le puede ayudar a convertirse en un aprendiz autónomo, lo cual contribuye a realizar una reflexión metacognitiva definida por Castellanos y otros (2002: 3) como: «Subdimensión de la

metacognición que incluye el desarrollo de la capacidad para hacer objeto de análisis y tomar conciencia de los propios procesos y desarrollar metaconocimientos, o conocimientos acerca de los mismos, También incluye como objeto tres grandes áreas relacionadas con la eficiencia del sistema cognitivo y el aprendizaje: los conocimientos sobre el sistema; y la actividad cognitiva de la propia persona; sobre las tareas del aprendizaje y sobre las posibles estrategias a desplegar para mejorar el rendimiento en función de determinados fines».El análisis sistemático de los cambios que van ocurriendo en el estudiante permite que se vaya creando en el alumno la necesaria independencia cognoscitiva y autonomía. Esta acción contribuye a que el profesor y los estudiantes se preparen para ejecutar la dirección temporal (Ver dirección temporal) y contribuir a la dirección contextual (Ver dirección contextual).

Dirección temporal (Secuenciación de los procedimientos a seguir para enseñar estrategias de aprendizaje)

La dirección temporal parte del diagnóstico realizado en la dirección diagnóstica. En esta dirección se plantea que las estrategias de aprendizaje se deben desarrollar en forma de espiral progresiva.

«**La espiral** representa la infinitud del conocimiento y el movimiento hacia formas más completas y exactas. En ella aparecen contradicciones cuya solución proporciona un nivel superior en el desarrollo intelectual de los alumnos». (Labarrere y Valdivia, 2002: 26).

Esta espiral incluye la «forma concéntrica» (Labarrere y Valdivia, 2002: 26) en la cual se trata reiteradamente una misma estrategia en varias unidades o cursos que lleva a una profundización. Por ejemplo, una estrategia de aprendizaje determinada se presenta en un primer estadio a modo de introducirla en el contexto del contenido que se está impartiendo. Luego, en otro momento, esa misma estrategia se practica en otro contexto distinto y así hasta que el profesor propicia un trabajo independiente por parte del alumno en una situación y contexto completamente nuevos. En este caso se sigue la **sesión progresiva del control del profesor al alumno** planteada por Monereo (1994: 67). (Ver cuadros 1 y 2). Esta concepción es tomada de la enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras.

Cuadro 1. Sesión progresiva del control del profesor al alumno

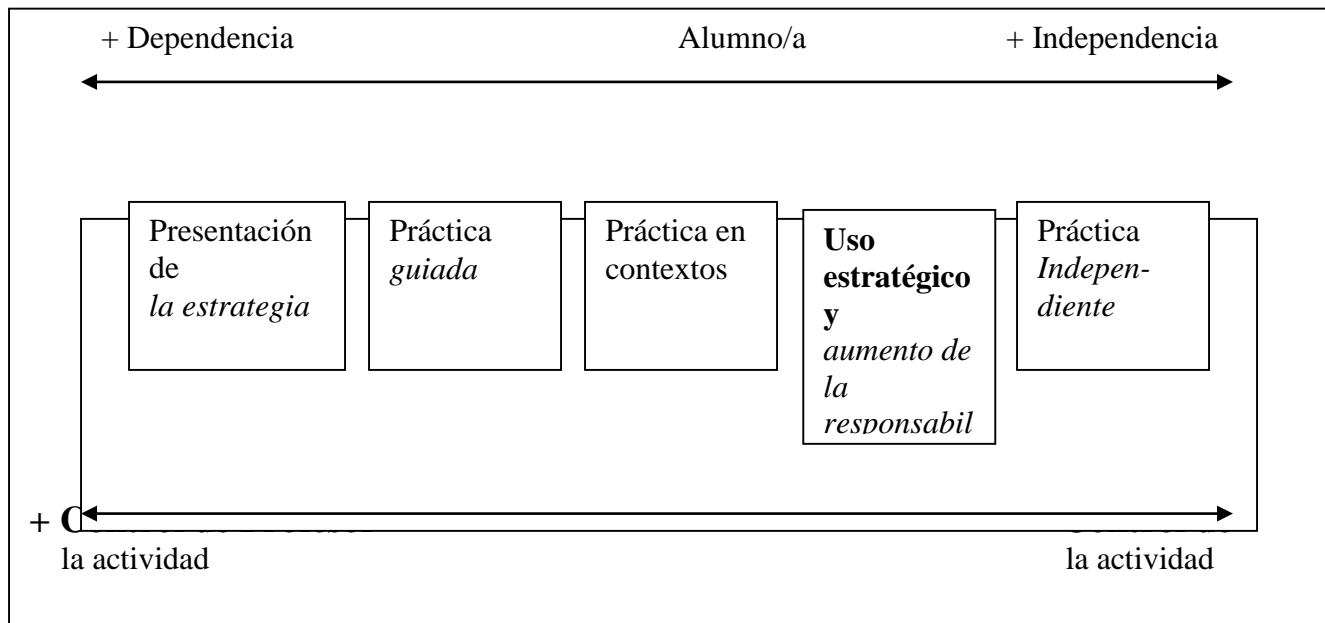
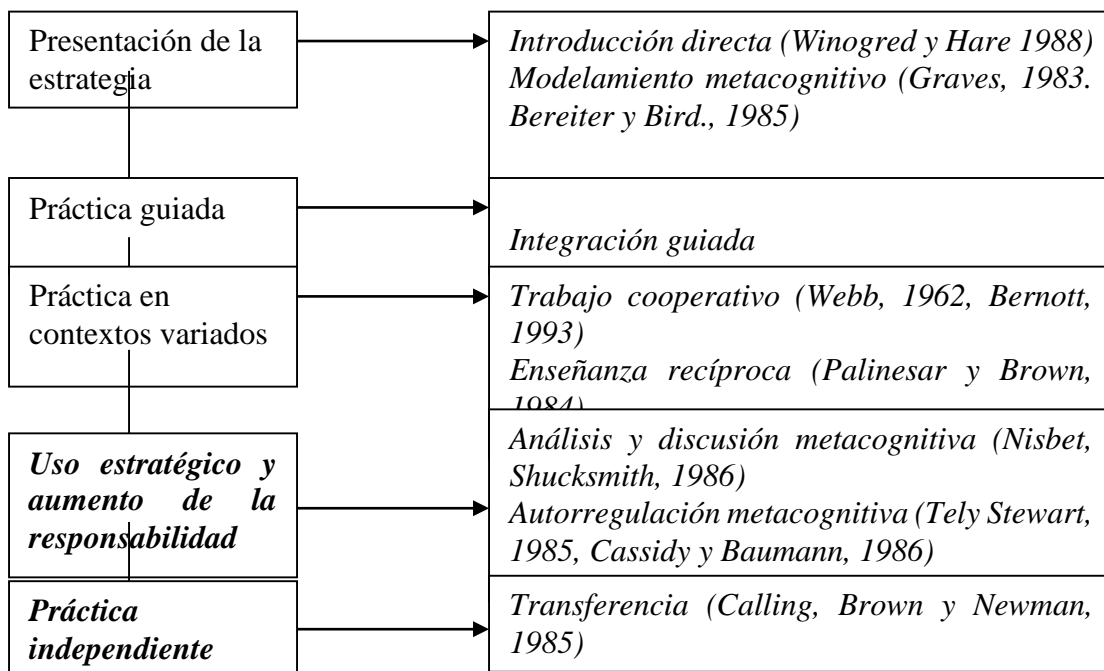
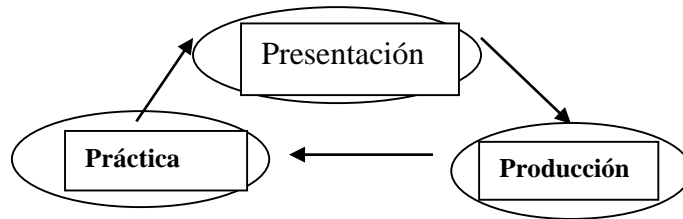


Figura adaptada de Monereo et al., (1994: 67), citado por Pérez y Álvarez.

Cuadro 2. Algunas opciones metodológicas para la sesión progresiva del control del profesor al alumno



Estas fases están en correspondencia con el modelo de los tres estadios de la clase de inglés basada en lo planteado por Byrne (1989: 3) en la siguiente gráfica:



Estos tres estadios se presentan tanto en una clase como en una unidad. Por lo tanto, se necesita flexibilidad y creatividad por parte del profesor, además de una adecuada preparación desde el punto de vista psico-pedagógico y didáctico. El referido modelo se puede comenzar por la práctica, o por la producción. Esto depende del tiempo de que disponga el profesor para impartir la clase, del contenido, el horario, el grupo y las condiciones físicas del aula. En ese caso, la enseñanza de estrategias se adapta a estas condiciones y situaciones específicas.

Esta dirección también ha sido fundamentada a través de dos elementos que están interrelacionados. En primer lugar, «La adquisición de un conocimiento, el desarrollo de una habilidad o la formación de una cualidad se estructuran, por lo general, a partir de antecedentes ya adquiridos por la persona, razón por la que el conocimiento de dicha preparación anterior es necesario para no concebir a ciegas el proceso de enseñanza-aprendizaje, convirtiéndose así en requisito indispensable para lograr una concepción adecuada de esto». (Silvestre, 1999: 15).

En segundo lugar, esta dirección también se basa en la concepción del «aprendizaje significativo» (Ausbel, Novak y Hanesian, 1978: 37, citados por Pozo, 1996: 197). El aprendizaje es significativo «cuando puede relacionarse de modo no arbitrario y sustancial (no al pie de la letra) con lo que el alumno ya sabe».

- Se realiza un esfuerzo deliberado por relacionar los nuevos conocimientos con conceptos de nivel superior, más inclusivos, ya existentes en la estructura cognitiva». (Esta característica está muy relacionada con el principio pedagógico del tránsito de lo conocido a lo desconocido).
- Además, es un aprendizaje relacionado con experiencias, hechos u objetos.
- Hay una implicación afectiva para relacionar los nuevos conocimientos con aprendizajes anteriores.

El proceso de enseñanza-aprendizaje desarrollador planteado por Castellanos Simona D. y col., (2002: 20), también sustenta esta dirección.

Por último, este «proceso de aprendizaje consiste en una internalización progresiva de instrumentos mediadores. Por ello debe iniciarse siempre en el exterior, por procesos de aprendizaje que solo más adelante se transforman en proceso de desarrollo interno» (Vigotsky, 1934, citado por Pozo, 1996: 211).

Dirección contextual (Enseñanza de estrategias de aprendizaje integrada al currículum)

El contexto es vital en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Existen dos tipos de programas de entrenamiento en estrategias de aprendizaje. En el primero se enseñan las estrategias aisladamente. En el segundo, las estrategias se enseñan en contexto, o sea integradas al contenido (O'Malley y Chamot 1996). Los autores sugieren, en esta dirección, enseñar estrategias en situaciones auténticas de la comunicación en general, y en contextos dados de la clase de lenguas extranjeras. No obstante, no se descarta completamente la enseñanza de estrategias de forma aislada cuando la situación concreta del grupo y de un estudiante en particular lo requiera.

Las actividades (conversación/ diálogo (lámina), comprensión auditiva, gramática, pronunciación, vocabulario, el trabajo en pareja/grupo y juego de roles) que se proponen en las series de libros de enseñanza de las lenguas extranjeras brindan suficiente oportunidad y ofrecen variedad de posibilidades para trabajar las estrategias de aprendizaje en contexto. Un ejemplo es el siguiente: Cuando se trabaja con la conversación/diálogo, se realiza una primera audición con «pre-questions» para que los estudiantes tengan un propósito para escuchar la conversación. Esta actividad puede hacerse con el libro abierto o cerrado. Las preguntas generalmente se responden con la idea central del diálogo. Esta actividad permite que se enseñe y practique la estrategia de aprendizaje metacognitiva **Atención dirigida** (Ver anexo 8), y así sucede con el resto de las estrategias.

En la vida real las personas siempre intercambian ideas, piden ayuda, critican, describen, cuando se comunican oralmente. Estas situaciones son transferidas al aula a través del trabajo en pareja o en grupo, juego de roles y simulaciones. Este tipo de actividad permite la socialización y esto contribuye a que los estudiantes intercambien conocimiento del idioma y sobre el idioma y estrategias de aprendizaje también. En estos casos los tres tipos de estrategias metacognitivas, cognitivas, y socioafectivas (ver anexo 8) pueden ser presentadas, practicadas y utilizadas integradoramente. Además, en este tipo de actividad los estudiantes tímidos e introvertidos pueden sentirse con menos presión para utilizar el idioma e incorporar estrategias de aprendizaje de los buenos aprendices de idioma.

Por otra parte, si se hace un adecuado uso de la dirección diagnóstica presentada en la primera dirección, se podrán conocer las diferencias individuales de los estudiantes, y este elemento es parte del contexto. Por ejemplo: Un estudiante que procesa la información globalmente (dominancia cerebral derecha) puede confrontar dificultades con los detalles. Por eso en este estudiante, en específico, el profesor debe enfatizar en la estrategia de aprendizaje metacognitiva **Atención selectiva** (Ver anexo 8), porque en algunas actividades se necesita analizar detalles. Por otra parte, el grupo, como parte del contexto, juega un papel importante en la enseñanza de estrategias. Los buenos aprendices pueden aportar sus formas de aprender y sus estrategias a los demás. Los aprendices más lentos y con dificultades en el aprendizaje pueden recibir niveles de ayuda del profesor también. En este caso juega un papel importante lo planteado por Vigotsky (1987: 180): «cualquier función en el desarrollo cultural del niño, aparece dos veces... primero entre las personas, como una categoría inter-psíquica, luego dentro del niño, como una categoría intra-psíquica...»

Por estas razones, las estrategias deben ser enseñadas en el contexto del grupo. El grupo proporciona beneficios tales como: mayor nivel de elaboración y creatividad, mayor nivel de crecimiento social, el grupo puede potenciar la individualidad desde la pertenencia, experiencias vivenciales, clima emocional, relación entre lo afectivo y lo cognitivo, posición activa para aprender, proyección futura, necesidad de un espacio de reflexión y motivación. (Lorenzo y García, 1999: 10).

Adicionalmente, «la comunicación grupal propiciará momentos muy favorables para estimular la colaboración entre alumnos, la necesidad y satisfacción de la ayuda, la adquisición del hábito de escuchar, el convencimiento de respetar los criterios de otros, la habilidad para realizar preguntas inteligentes e interesantes, para argumentar, entre otros». (Silvestre, 1999: 17).

El contexto toma en consideración también la hora de la clase, las condiciones del aula, los problemas que los estudiantes traigan al aula (cansancio, estrés, etc.), las metas que se proponen, sus propios motivos para aprender o no inglés, sus estilos de aprendizaje y otros que el profesor debe tener presente.

Dirección de niveles de ayuda en la Zona de Desarrollo Potencial (Diferencias individuales)

La dirección de niveles de ayuda en la Zona de Desarrollo Potencial permite trabajar en función de alcanzar la competencia comunicativa a través de la enseñanza de estrategias de aprendizaje. Es decir, las estrategias de aprendizaje pueden contribuir a potenciar la Zona de Desarrollo Potencial. La referida zona es conceptualizada por Vigotsky como «la distancia entre el nivel real de desarrollo determinado por la capacidad de resolver un problema y el nivel de desarrollo

potencial determinado a través de la resolución de un problema bajo la guía de un adulto o en colaboración con otro compañero más capaz». (Colectivo de autores, 1996: 156).

Las potencialidades del individuo hacia el aprendizaje se expresan en sus: capacidades cognitivas, capacidades psicomotoras, capacidades comunicacionales, y capacidades de inserción social.

Las siguientes ideas de Vigotsky (1966: 117) llevadas a la educación superior ilustran por qué la enseñanza de estrategias debe contribuir a potenciar la Zona de Desarrollo Potencial.

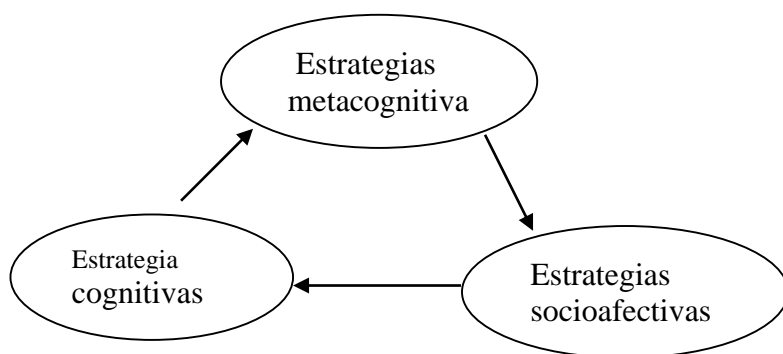
- El niño con una Zona de Desarrollo más amplia que la de su desarrollo promedio tendrá un mejor rendimiento escolar.
- Con ayuda todo niño puede hacer más que lo que puede por sí solo, aunque solo dentro de los límites establecidos por su estado de desarrollo.
- Lo que el niño puede hacer hoy en cooperación, mañana podrá hacerlo solo.

«La determinación de esta zona permite caracterizar el desarrollo de forma prospectiva (lo que está en curso de maduración), lo cual permite trabajar el futuro inmediato del estudiante, su estado evolutivo dinámico, reconstruir las líneas de su pasado y proyectarse hacia el futuro». (Colectivo de autores, 1996: 156).

Por otra parte, el diagnóstico explicado en la dirección diagnóstica contribuye a determinar la zona de desarrollo actual, y esta determinación puede permitirle al profesor dirigir más la instrucción «a las funciones de maduración que a las ya maduras». (Vigotsky, 1966: 117-118) y «trazar la estrategia de trabajo en la que se ofrezca oportunamente la ayuda que el escolar requiere para avanzar». (Silvestre, 1999: 15). A su vez, la enseñanza de estrategias constituye un instrumento de mediación entre el desarrollo actual del estudiante y el desarrollo potencial, lo que permite una transformación cualitativa, ya que el propio sujeto toma conciencia de su transformación y se convierte en un aprendiz autónomo y con independencia cognoscitiva. En fin, la zona de desarrollo potencial potencia las posibilidades y capacidades del estudiante. Su determinación permite trabajar con las diferencias individuales en la clase de lenguas extranjeras.

Dirección de sistematización (Enseñanza sistemática de estrategias de aprendizaje)

Para cumplir esta dirección es necesario tener presente los siguientes elementos: niveles de entrada, transformación, salida, retroalimentación. En este caso los tres tipos de estrategias de aprendizaje (socioafectivas, cognitivas y metacognitivas) se deben enseñar sistemáticamente y de forma integradoras para facilitar la comunicación oral. La siguiente figura muestra como los autores conciben la enseñanza y el desarrollo de estrategias en forma de sistema.



Para llevar a cabo la comunicación en una lengua extranjera la persona necesita prever, de antemano, la idea central de lo que va a hablar (organizador avanzado), decidirse a poner atención a lo general e ignorar los detalles (atención a lo general). Pero en algún momento de la conversación la persona necesita escuchar detalles para entender, o utilizar algunos detalles para que la otra persona lo entienda a él (atención selectiva). Luego elabora, transfiere, recombina, sustituye, contextualiza o imagina (estrategias cognitivas). Mientras hace esto, la persona automaneja la situación. Es decir, la persona se ajusta a las condiciones en que ella está comunicándose, y automonitorea la comprensión de lo que escucha y las ideas que comunica (estrategias metacognitivas) (Ver anexo 6).

El acto de la comunicación es eminentemente social, por lo tanto, hay una interacción constante entre los interlocutores. En esta interacción la persona puede hacer preguntas de clarificación, cooperar para que el interlocutor pueda comprender lo que le dicen, la persona puede reducir la ansiedad que provoca la comunicación en una lengua extranjera utilizando técnicas mentales que hacen que ella se sienta más segura (estrategias socioafectivas). Finalmente, la persona se autoevalúa para comprobar si lo que dijo y/o escuchó estuvo bien o faltó algo. Es decir, utiliza la retroalimentación.

Esta interrelación e interacción entre los tres tipos de estrategias conforman este sistema mostrando que ellas deben ser enseñadas de forma integral. Además, en la vida real las habilidades (hablar, escuchar, leer y escribir) de la comunicación se enseñan y utilizan de forma integradora. Por lo tanto, en este contexto se enseñan las estrategias.

La dirección de sistematización se integra a las demás y las cinco conforman un sistema interdependiente. Ellas deben ser tomadas en consideración cuando se enseñan estrategias de aprendizaje en el contexto de la clase de lenguas extranjeras.

Las direcciones forman parte también de las orientaciones para trabajar con el sistema didáctico elaborado por los autores «Sistema didáctico para el desarrollo de estrategias de aprendizaje en

la comunicación oral en idioma inglés en estudiantes universitarios no filólogos», que se ejecuta en la Universidad Central «Marta Abreu» de Las Villas.

El estudio de la bibliografía actualizada y la práctica pedagógica condujeron a los autores a elaborar y proponer lineamientos metodológicos para el trabajo con las estrategias de aprendizaje de lenguas extranjeras en la educación superior de Cuba que responden a cinco direcciones: dirección diagnóstica, dirección temporal, dirección contextual, dirección de sistematización, y dirección de niveles de ayuda en la Zona de Desarrollo Potencial. Las direcciones propuestas se trabajan interdependientemente y toman como fundamento la metodología del enfoque comunicativo y sus principios, la competencia comunicativa, los principios didácticos y los principios para el trabajo con las estrategias de aprendizaje planteados por Rebeca Oxford. Se presentan los resultados obtenidos en la dirección diagnóstica, lo cual demuestra la necesidad de trabajar las estrategias de aprendizaje en la clase de inglés como lengua extranjera. Los resultados de la puesta en práctica de los lineamientos elaborados han sido satisfactorios.

BIBLIOGRAFÍA

1. Bernard Mainor, J.A. (1999). *Estrategias de Aprendizaje*. Madrid: Bruño.
2. Byrne D. (1989). *Teaching Oral English*. La Habana: Ed. Revolucionaria.
3. Castellanos Simona D. y col., (2002). *Aprender y Enseñar en la Escuela. Una concepción desarrolladora*. La Habana: Ed. Pueblo y Educación.
4. Cohen, D. (1996). *Second language learning and use strategies: clarifying the issues*. Minneapolis. University of Minnesota. Center for Advanced Research on Language Acquisition.
5. Colectivo de autores. (1996). *Tendencias pedagógicas contemporáneas*. CEPES. Universidad de La Habana.
6. Colectivo de autores. (2006). *Compendio de Pedagogía*. La Habana: Ed. Ciencias Médicas.
7. Consejo de Europa. (2018). *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: Aprendizaje, Enseñanza y Evaluación*. Madrid: Ed. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
8. Corona, D. (s/f). Carta a los jefes de departamentos de Lenguas Extranjeras de los CES.
9. Gallardo López, B., y Ferreras Ramesal, A. (2000). *Estrategias de Aprendizaje. Un Programa de intervención para ESO y EPA*. Madrid: Centro de Investigación y Documentación (C.I.D.E.).

10. Labarrere Reyes, G. y Valdivia Pairol, G. (2002). *Pedagogía*. La Habana: Ed. Pueblo y Educación, p. 62-63, 98-99.
11. Lorenzo Canals, M.M. y García Martínez, A. (1999). *Los métodos activos en la enseñanza de las ciencias*. La Habana: Ed. Academia.
12. Monereo Font, C. (1990). Las estrategias de aprendizaje en la educación formal: enseñar a pensar y sobre el pensar. En *Infancia y aprendizaje*, 50, 3-25.
13. Monereo Font, C. (1994). De los procedimientos a las estrategias: implicaciones para el proyecto curricular Investigación y Renovación Escolar. En *Investigación en la escuela*. Número 27. Sevilla, 1994.
14. Morrow K. Methods. (1983). *Communication in the classroom*. Hong Kong: Ed. Longman.
15. O'Malley, J. M y UhlChamot, A. (1996). *Learning Strategies in Second Language Acquisition*. United Kingdom: Ed. Cambridge University Press.
16. Oxford, R. (1994). *Language Learning Strategies: An Update*. University of Alabama. Disponible en: <http://www.ericdigest.org/1995-2/update.htm>. [Fecha de acceso: 17-5-2016].
17. Oxford, R. (2003). *Language learning styles and strategies: An overview*. GALA. Web.ntu.edu.tw/language/workshop/read2.pdf.
18. Pozo, J.I. (1996). *Teorías cognitivas del aprendizaje*. Madrid: Ed. Morata.
19. Rivero Menéndez, C., Bernal Díaz, P., Santana Sánchez, Y., Pedraza Linares, Y. (2014). La enseñanza de estrategias de aprendizaje, una perspectiva pedagógica para las para las transformaciones en la educación superior en Cuba. *Pedagogía Universitaria*. 19 (2), 22-23.
20. Silvestre Oramas, M. (1999). *Aprendizaje, educación y desarrollo*. La Habana: Ed. Pueblo y Educación.
21. Vigotsky, L.S. (1966). *Pensamiento y Lenguaje*. La Habana: Ed. Revolucionaria.
22. _____. (1987). *Historia del Desarrollo de las Funciones Psíquicas Superiores*. La Habana: Ed. Científico Técnica.
23. Zilberstein Toruche, J. y Silvestre Oramas, M. (2000). Diagnóstico del aprendizaje escolar, calidad educativa y planeación docente. Centro de Convenciones Pedagógicas: III Simposio Iberoamericano de Investigación y Educación.

Dimensiones que sustentan la enseñanza de estrategias de aprendizaje de idioma en estudiantes universitarios

Dr. C. Pedro S. Bernal Díaz, MSc. Yolanda Pedraza Linares, MSc. Miguel Veitía Mora, MSc. Ioani García Fernández

La introducción de nuevas tecnologías en todas las esferas de la vida, el aumento de la cultura general del pueblo, y la rápida obsolescencia de los conocimientos le han impuesto un gran reto a la educación superior cubana. ¿Cómo enseñar lo esencial y contribuir a que los estudiantes accedan al conocimiento autónomamente y con independencia cognoscitiva? La enseñanza de estrategias de aprendizaje de idioma puede contribuir en este sentido.

La mayoría de las series de libros que se utilizan actualmente para la enseñanza de idioma inglés tienen como objetivo principal que los estudiantes desarrollen la competencia comunicativa. Dentro de esta tendencia la comunicación oral y escrita constituye un foco de atención priorizada. Sin embargo, para lograr desarrollar estas habilidades es necesario que, junto a las cuatro áreas de la competencia comunicativa (competencia discursiva, gramatical, sociolingüística y estratégica), los estudiantes desarrollen o perfeccionen las estrategias de aprendizaje que ya traen del nivel de enseñanza anterior o introduzcan algunas nuevas. Este proceso requiere de reflexión por parte de ambos, el profesor y el alumno.

Profesores universitarios se han ocupado, mayormente, de enseñar el contenido de las asignaturas de idioma inglés sin haberle dedicado el tiempo suficiente a cómo desarrollar las estrategias de aprendizaje más efectivas para realizar una comunicación inteligible en este idioma. Afortunadamente se han comenzado a desarrollar proyectos de investigación para introducir las estrategias de aprendizaje de idiomas. Por otra parte, los estudiantes invierten mucho tiempo estudiando sin tener las estrategias apropiadas para el aprendizaje del idioma inglés. Esta situación trae como consecuencia que ellos no aprenden adecuadamente este idioma. Al revisar la literatura científica sobre el tema en su proyecto de investigación «las estrategias de aprendizaje para desarrollar la competencia comunicativa en lenguas extranjeras», los autores del presente trabajo han constatado que los profesores que han trabajado sistemáticamente las estrategias de aprendizaje (Bernard 1999; Monereo y col., 1998; Oxford, 1990, 2003; Cohen 1996, 2015; Castellanos y col., 2002) han sustentado su trabajo, fundamentalmente, en los aspectos curriculares, y propuesto programas de enseñanza de estrategias de aprendizaje (Gallardo y Ferreras, 2000) basados en los referidos aspectos. Incluso

algunos de ellos trabajan elementos psicológico-motivacionales (Monereo, 1998), pero no los sistematizan en una dimensión. Aun otros profesores, como el propio Monereo (1998), trabajan aspectos educativos. Sin embargo, en no todos los casos sugieren un trabajo interrelacionado entre los tres aspectos referidos anteriormente. En ningún caso consideran estos aspectos como dimensiones que, desde los puntos de vista educativo, psicológico-motivacional, y curricular contribuyan a enseñar las estrategias de aprendizaje de idiomas desde esas tres dimensiones integradoramente. Por las razones antes expuestas, los autores del presente trabajo se han trazado como objetivo proponer dimensiones relacionadas con aspectos educativos, curriculares, psicológico-motivacionales y desarrolladores que sustentan la enseñanza de estrategias de aprendizaje de idioma en estudiantes universitarios.

La importancia de la enseñanza de estrategias de aprendizaje es planteada por Rodgers (2000: 8), al considerar que una de las diez tendencias en cuanto a la metodología de la enseñanza en este nuevo milenio es lo que él llama **Estrategopedia**, que no es más que «enseñar a los alumnos estrategias que ellos necesitan para que puedan ser autónomos». Esta tendencia se enmarca en lo que plantea la Dra. Ruiz Iglesias (2001: 45), citada por Bernal (2008: 34): «El proporcionar a los estudiantes las habilidades necesarias para acceder al conocimiento existente y contribuir a su generación constituye un desafío que tiene su primera respuesta en la competencia de aprender a aprender».

Los autores del presente trabajo coinciden con Bernard (1999: 11) y Silvestre (1999: 37) cuando plantean que los estudiantes no se ocupan de aprender siguiendo un método propio, o utilizan estrategias ineficientes y sus profesores se ocupan más bien de qué aprender y no de cómo aprender. Estos ejemplos se ven cotidianamente en la práctica de las aulas universitarias en las que se enseña idioma inglés como lengua extranjera. Los profesores y los alumnos no se dan cuenta de que las estrategias de aprendizaje son especialmente importantes para el aprendizaje de idioma. Ellas constituyen herramientas para que el alumno se involucre en las actividades de la clase de forma activa y puedan autodirigir su aprendizaje, lo cual es esencial para el desarrollo de la competencia comunicativa. (Bernal, 2008: 34).

Las estrategias de aprendizaje han sido estudiadas en el campo de la psicología (Monereo, 1994), y de la pedagogía (Castellanos y col., 2002). En este último campo ellas han sido estudiadas por profesores de idiomas nativos y extranjeros (Cohen, 1996). Bernal y col. (2016: 2) analizan su definición por varios autores en ambos campos.

Por ejemplo, para Bernard (1999: 13): «**Estrategias de aprendizaje.** Equivale al conjunto organizado, consciente y controlado de los **procesos** realizados por el aprendiz con vistas a alcanzar una meta implicada en la resolución de una tarea compleja y nueva».

Para Castellanos y otros (2002: 28), «**Estrategias de aprendizaje.** Son todo el conjunto de procesos, acciones y actividades que los/las aprendices pueden desplegar intencionalmente para apoyar y mejorar su aprendizaje. Están pues conformadas por aquellos conocimientos, procedimientos que los/las estudiantes van dominando a lo largo de su actividad e historia escolar y que les permite enfrentar su aprendizaje de manera eficaz».

Cohen (1996: 2), distingue entre estrategias de aprendizaje de idioma y estrategias de uso del idioma. Para este autor las estrategias de aprendizaje de idioma tienen como meta explícita asistir a los aprendices en mejorar su conocimiento en el idioma extranjero, mientras que las estrategias de uso del idioma se centran, principalmente, en el empleo del idioma que los aprendices tienen en su interlengua.

Por su parte, Monereo (1998: 28) las define como «procesos de toma de decisiones (conscientes e intencionales) en los cuales el alumno elige y recupera, de manera coordinada, los conocimientos que necesita para cumplimentar una determinada demanda u objetivo, dependiendo de las características de la situación educativa en que se produce la acción».

Varios de los referidos autores coinciden en utilizar palabras clave como: procesos, metas, intencionalidad. No obstante, los autores del presente trabajo asumieron la definición emitida por Monereo (1998: 28), por considerar que se ajusta a los objetivos que se propusieron en su trabajo.

¿Qué es la dimensión?

Antes de contestar la pregunta formulada se hace necesario partir de lo planteado por Bernal (2008: 84).

Los profesores que han trabajado sistemáticamente las estrategias de aprendizaje (Bernard, 1999; Monereo 1998; Oxford, 2003; Cohen, 1996, 2015), entre otros, han sustentado su trabajo, fundamentalmente, en los aspectos curriculares. Como ejemplo se puede hacer referencia al programa de enseñanza de estrategias de aprendizaje propuesto por Gallardo y Ferreras (2000). Monereo (1998) trabaja, por un lado, el aspecto curricular, por otro, el aspecto psicológico, e incluso por otro, el aspecto educativo en la enseñanza de estrategias de aprendizaje. A juicio de los autores del presente trabajo, el profesor Monereo (1998) no integra en dimensiones estos tres aspectos. O'Malley y Chamot (1996: 119) realizan un estudio sistemático y elaboran su modelo «Enfoque de Aprendizaje Académico y Cognitivo de Idioma», en inglés **CALLA** (Cognitive Academic Language Learning Approach), en el que enseñan estrategias de aprendizaje

socioafectivas, cognitivas y metacognitivas para estudiantes con limitada actuación en el inglés académico. En su modelo, ellos sugieren los pasos que se deben seguir en la clase, pero se limitan a enseñar las estrategias de aprendizaje en el contexto de las actividades del libro, sin establecer dimensiones para su enseñanza.

Bernard (1999: 13) plantea la conveniencia de que se prepare a los profesores para que trabajen las estrategias de aprendizaje en el aula, pero no hay una sistematización y los profesores terminan olvidando este trabajo. En este caso Monereo (1998: 45-70) escribe un capítulo referido a este tema en su libro *Estrategias de enseñanza y aprendizaje. Formación del profesorado y aplicación en el aula*, que constituyó una excelente referencia para los autores del presente trabajo, pero no propone una dimensión referida a este aspecto que integre toda la información recopilada.

Aunque algunos de los autores mencionados trabajan elementos psicológico-motivacionales, educativos, curriculares y desarrolladores; sin embargo, no los integran en dimensiones que pueden resultar importantes en la enseñanza de las estrategias de aprendizaje de idioma. Tampoco se sugiere una dimensión desarrolladora. A juicio de los autores este constituye un aspecto en el cual se debe profundizar en futuros proyectos de investigación pedagógica sobre las estrategias de aprendizaje de idioma.

«**La dimensión** es la proyección de un objeto o atributo en una cierta dirección». (Álvarez de Zayas, 1999: 9). En el presente trabajo se asume esta definición.

Álvarez de Zayas (1999: 9) proyecta el proceso de formación en tres dimensiones: la dimensión educativa, la instructiva y la desarrolladora (Ver anexo 9).

Entre los componentes operacionales del proceso docente-educativo este autor trabaja la **forma** en la dimensión temporal. En el caso del componente **método** los autores trabajan la dimensión instructiva, la dimensión desarrolladora, la dimensión educativa y la dimensión administrativa.

Los autores del presente trabajo proponen cuatro dimensiones, porque son cuatro procesos, y cada uno de ellos se caracteriza por tener un fin distinto, pero al mismo tiempo se interrelacionan entre sí: la dimensión educativa, la dimensión psicológico-motivacional, la dimensión curricular y la dimensión desarrolladora, las cuales sustentan la enseñanza de estrategias de aprendizaje de idioma en estudiantes universitarios.

Para la elaboración de las dimensiones propuestas por los autores del presente trabajo se tomaron en consideración: las direcciones propuestas por Bernal y col. (2016: 2), la unidad de lo

afectivo y lo cognitivo, el principio de la unidad de lo instructivo, lo educativo y lo desarrollador, y las categorías de la pedagogía.

Las direcciones propuestas por Bernal y col. (2016: 3) en su trabajo «Lineamientos metodológicos para el trabajo con las estrategias de aprendizaje de idiomas extranjeros en la educación superior», son: dirección diagnóstica, dirección temporal, dirección contextual, dirección de sistematización, y dirección de niveles de ayuda en la Zona de Desarrollo Potencial.

La unidad de lo afectivo y lo cognitivo es tomada en consideración como elemento importante para la enseñanza de estrategias de aprendizaje de idioma socioafectivas, cognitivas y metacognitivas. La referida unidad es, precisamente, uno de los principios para la dirección del proceso pedagógico planteado por Addine, González y Recarey (2006: 90). Como parte de este principio se plantea que: «Nuestras escuelas necesitan desarrollar en sus educandos tanto sus capacidades como sus sentimientos y convicciones. Que no sólo desarrollen su pensamiento sino también su esfera afectiva, que lo aprendido adquiriera un significado y un sentido personal tal, que abone el terreno para próximos aprendizajes necesarios en su desenvolvimiento en la vida».

Los referidos autores fundamentan la unidad entre lo afectivo y lo cognitivo sobre la «base de la unidad, de la relación que existe entre las condiciones humanas: la posibilidad de conocer el mundo que le rodea y su propio mundo y, al mismo tiempo, la posibilidad de sentir, de actuar, de ser afectado por ese mundo. También se fundamenta en que en la personalidad existen dos esferas, una que se refiere a la regulación inductora (lo afectivo-volitivo) y otra a la regulación ejecutora (lo cognitivo-instrumental)». (Addine, González y Recaray, 2006: 90).

Addine, González y Recaray (2006: 92) también plantean que «En el proceso pedagógico cuando el educador trata de influir en la transformación de los conocimientos en convicciones, obligatoriamente tiene que estar presente en el mundo subjetivo del estudiante el aspecto afectivo que facilite que la formación psicológica predominantemente inductora sea positiva, estable, duradera, y adquiriera, por tanto, una orientación activo-transformadora de su personalidad».

Desde este punto de vista, «El proceso de aprendizaje posee un carácter, tanto intelectual como emocional. Implica a la personalidad como un todo. En este se construyen los conocimientos, destrezas, capacidades, se desarrolla la inteligencia, pero de manera inseparable, este proceso es la fuente del enriquecimiento afectivo, donde se forman los sentimientos, valores, convicciones, ideales, donde emerge la propia persona y sus orientaciones ante la vida» (Castellanos y col., 2004: 298).

La unidad entre lo afectivo y lo cognitivo contribuye a que los estudiantes desarrollen sus capacidades, sentimientos y convicciones; adopten conductas reflexivas y valorativas transformándose a sí mismos y a los demás; se preparen para futuros aprendizajes; haya compromiso con la tarea; y lo aprendido adquiera un significado y un sentido personal movilizándolo su interés, voluntad y su pensamiento. Se parte de los planteamientos de Vigotsky en los que se considera al estudiante como un todo integral y corroborado en el principio de la metodología del enfoque comunicativo en el que se plantea que el todo es más importante que la suma de las partes. (Morrow, 1983: 23).

Asimismo, se parte del principio de la dirección del proceso pedagógico: «principio de la unidad de lo instructivo, lo educativo y lo desarrollador» planteado por Addine, González y Recaray (2006: 92), que se fundamenta en la unidad dialéctica que existe entre educación, instrucción, en su relación con el desarrollo (Addine, González y Recaray, 2006: 93). «Para el cumplimiento de este principio, la enseñanza debe ser desarrolladora, estar orientada no al desarrollo obtenido por el alumno, sino a la zona de desarrollo próximo; emplear en el aprendizaje formas de enseñanza activa que propicien la necesidad de conocer, que aparezca el razonamiento, la búsqueda de soluciones y de autodirección y autocontrol del aprendizaje» (Addine, González y Recaray, 2006: 94).

Es importante tener presente las categorías de la pedagogía: la educación y la instrucción, la enseñanza y el aprendizaje, la formación y el desarrollo en su unidad e interdependencia en la elaboración de las dimensiones que sustentan la enseñanza de estrategias de aprendizaje de idioma en estudiantes universitarios.

Más adelante, cuando se expliquen las dimensiones, se podrá apreciar la estrecha relación entre los fundamentos expuestos hasta aquí y las dimensiones propuestas por los autores del presente trabajo.

Dimensión educativa

José Martí, nuestro Héroe Nacional, expresó: «Educar es depositar en cada hombre toda la obra humana que le ha antecedido; es hacer cada hombre resumen del mundo viviente, hasta el día en que vive, es ponerlo a nivel de su tiempo para que flote sobre él y no dejarlo debajo de su tiempo, con lo que no podrá salir a flote, es preparar al hombre para la vida». (1975: 281).

También Martí señaló que: «la educación, es la habilitación de los hombres para obtener con desahogo y honradez los medios de vida indispensables en el tiempo en que existen, sin rebajar por eso las aspiraciones delicadas, superiores y espirituales de la mejor parte del ser humano». Las palabras de Martí guían la dimensión educativa. Para que los profesores de idiomas puedan «poner al hombre a nivel de su tiempo para que flote sobre él» es necesario educar a los estudiantes universitarios en la autonomía e independencia cognoscitiva mediante el desarrollo de estrategias de aprendizaje para que sean capaces de autogestionarse el conocimiento.

Los autores del presente trabajo asumen la definición de educación emitida por Martí, porque al enseñar estrategias de aprendizaje de idioma el profesor contribuye a formar sentimientos hacia el idioma que se aprende y hacia los pueblos que hablan ese idioma, convicciones de que aprender un idioma extranjero contribuye a su cultura general y a resolver problemas prácticos con respecto a idioma, voluntad porque ayuda a los estudiantes universitarios a resolver problemas de la comunicación en un idioma extranjero que se les presenta utilizando las estrategias de aprendizaje, y valores porque las estrategias socioafectivas contribuyen al trabajo en pareja y en grupo en el aprendizaje de un idioma extranjero. En fin, las estrategias de aprendizaje contribuyen a «poner al hombre a nivel de su tiempo para que flote sobre él».

Los autores, en su trabajo, conciben la formación del hombre «como el resultado de un conjunto de actividades organizadas de modo sistémico y coherente, que le permiten poder actuar consciente y creadoramente» (Baxter, Amador y Banet, 2006: 143-144). Es decir, preparar al hombre como sujeto activo de su propio aprendizaje y desarrollo, capacitarlo para transformar el mundo en que vive y transformarse a sí mismo; prepararlo para vivir en la etapa histórica concreta en que se desarrolla su vida. Las estrategias de aprendizaje juegan un importante papel en este caso.

El trabajo con esta dimensión contribuye a la formación de convicciones, cualidades y actitudes, hábitos y habilidades en el estudiante durante el proceso de enseñanza y desarrollo de estrategias de aprendizaje que quedan para toda la vida. El trabajo en parejas y en grupo, la cooperación y ayuda mutuas entre los estudiantes forman parte importante de la enseñanza de idiomas, y son parte también de las estrategias metacognitivas.

Es decir, las estrategias no solo son enseñadas como procedimientos para el aprendizaje de idiomas, sino como medio para educar a las nuevas generaciones de profesionales en los principios socialistas y martianos de nuestra revolución. Por lo tanto, esta dimensión está presente en las demás como guía de la formación del hombre nuevo.

Según Castellanos y col. (2002: 37), «todo individuo tiene que apropiarse de un conjunto determinado de saberes que reflejan las exigencias de las actuales condiciones sociales... [de modo] que se promueva el desarrollo integral del sujeto, que posibilite su participación responsable y creadora en la vida social, y su crecimiento permanente como persona comprometida con su propio bienestar y el de los demás». En este sentido, proponen cuatro núcleos o pilares básicos del aprendizaje tomados del Informe Delors (1997) que los educandos están llamados a realizar, y que la educación debe potenciar:

A). Aprender a conocer. Núcleo básico del aprendizaje que implica trascender la simple adquisición de conocimientos para centrarse en el dominio de los instrumentos que permiten el saber. Enfatiza en la apropiación de procedimientos y estrategias cognitivas, de habilidades metacognitivas, en la capacidad para resolver problemas.

B). Aprender a hacer destaca la adquisición de habilidades y competencias que preparen al individuo para aplicar nuevas situaciones disímiles en el marco de las experiencias sociales de un contexto cultural y social determinado.

C). Aprender a convivir. Núcleo básico del aprendizaje que supone el desarrollo de las habilidades de comunicación e interacción social en el trabajo en equipo.

D). Aprender a ser. Núcleo básico del aprendizaje que destaca el desarrollo de las actitudes de responsabilidad personal, de la autonomía, de los valores éticos, y la búsqueda de la integridad de la personalidad.

Los autores tomaron en consideración también la relación entre la instrucción y la educación. «Esta relación es consecuencia de la integración de todos los vínculos entre todos los componentes. El proceso educativo es el más complejo dentro del proceso docente-educativo y está dirigido a la formación de personalidades integrales en todos sus aspectos, tanto en el sentido del pensamiento como de los sentimientos; conforma una unidad tanto de lo instructivo como de lo capacitivo y educativo».

«Lo instructivo, cuya intención es el desarrollo del pensamiento, es limitado para comprender el proceso de la formación de la personalidad. Sin embargo, la educación se alcanza mediante la instrucción. Son tres procesos que se dan unidos, y es consecuencia de la influencia de todas las relaciones estudiadas anteriormente».

«A la vez, para lograr la educación, la instrucción tiene que tener características determinadas que posibiliten arribar a tan trascendente objetivo, es decir, lo educativo». (Álvarez de Zayas, 1999: 13).

Para la conformación de de la dimensión educativa los autores del presente trabajo también tomaron en consideración el «principio didáctico del carácter educativo de la enseñanza» planteado por Labarrere y Valdivia (1991: 56), que se «fundamenta en la ley del proceso de enseñanza que expresa la unidad de la instrucción y la educación». Desde este principio la enseñanza de estrategias de aprendizaje favorece el desarrollo de habilidades que pueden incorporarse al modo de actuación en el aprendizaje de idiomas de los estudiantes universitarios, tales como: la independencia cognoscitiva¹, la reflexión metacognitiva² en el aprendizaje permanente, y el aprendizaje estratégico³.

Las estrategias de aprendizaje contribuyen a cumplir uno de los objetivos del proceso educativo: «perpetuar la cultura y la memoria histórica de la humanidad». A su vez ellas también contribuyen a «ir cada vez más allá, hacia escalones superiores de desarrollo, lo cual solo puede conseguirse a través de procesos de creatividad» (Colectivo de autores, 2006: 4).

Una adecuada utilización de la dimensión educativa influye positivamente en el estado psicológico-motivacional tanto de los estudiantes como del propio profesor y contribuye a una mejor planificación, ejecución y control de las estrategias de aprendizaje en la clase de idioma inglés (Dimensión curricular) y al desarrollo (Dimensión desarrolladora) de la personalidad de los estudiantes universitarios.

Dimensión psicológico-motivacional

La dimensión psicológico-motivacional centra su atención en los aspectos motivacionales de la enseñanza de estrategias de aprendizaje de idioma. Las estrategias de aprendizaje contribuyen a desarrollar procedimientos y habilidades de planificación, control y valoración del proceso de asimilación de los conocimientos. En este caso, ellas le permiten al estudiante «orientarse,

¹**Independencia cognoscitiva.** Se manifiesta en la capacidad de ver y representarse el problema, la tarea cognoscitiva de carácter teórico o práctico, en la determinación del plan, de los métodos para su solución, utilizando 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. (Álvarez, 1992).

²**Reflexión metacognitiva.** Subdimensión de la metacognición que incluye el desarrollo de la capacidad para hacer objeto de análisis y tomar conciencia de los propios procesos y desarrollar metaconocimientos, o conocimientos acerca de los mismos, Clavel... incluye como objeto tres grandes áreas relacionadas con la eficiencia del sistema cognitivo y el aprendizaje: los conocimientos sobre el sistema; y la actividad cognitiva de la propia persona; sobre las tareas del aprendizaje, y sobre las posibles estrategias a desplegar para mejorar el rendimiento en función de determinados fines. (Castellanos y otros, 2002).

³**Aprendizaje estratégico.** Es aquel en el que la persona define claramente las metas de aprendizaje que quiere alcanzar, las relaciona con las necesidades concretas de su trabajo y de su desarrollo personal, y elige, de entre varias opciones, un programa educativo que le permita satisfacer dichas necesidades. (Gallardo y Ferreras, 2000, p. 10).

analizar las condiciones, planificar cómo llevar a cabo las acciones a realizar, buscar diferentes alternativas de solución, controlar y evaluar el cumplimiento de los objetivos que contribuyen a hacer reajustes y anticipar las nuevas acciones a realizar, es decir, autorregular su actividad» (Rico y Silvestre, 2006: 63).

La situación planteada anteriormente contribuye a crear un clima psicológico favorable en los estudiantes al constatar que pueden realizar un aprendizaje de idioma inglés más efectivo, autónomo, con independencia cognoscitiva, cumplir sus expectativas de logro y al mismo tiempo interactuar con otras personas en este idioma de forma más efectiva. O sea, transformarse a sí mismos y al mundo que les rodea. Los estudiantes se sienten motivados al notar que las estrategias de aprendizaje les ayudan a aprender idioma inglés con mayor facilidad y a interactuar con ellas en otros escenarios de la vida diaria. La forma amena y dinámica en que el profesor prepara la intervención didáctica para el estudiante constituye un elemento motivador. En este caso, contextualizar las estrategias de aprendizaje en el marco de los contenidos de las actividades de la clase y en su vida diaria conlleva a que se realice un aprendizaje significativo, lo cual contribuye a que exista un clima afectivo-motivacional favorable. La motivación que se crea produce satisfacción, responde a los intereses de los estudiantes y propicia el surgimiento de otros nuevos. Los estudiantes adoptan una posición activa en la cual se les considera como sujetos activos de su propio aprendizaje, implicándolos en el enriquecimiento de sus potencialidades.

Por otra parte:

- El profesor utiliza las capacidades multisensoriales (estilos de aprendizaje) de los estudiantes, con peso en lo visual, lo auditivo y lo grupal para desarrollar estrategias de aprendizaje integradas.
- El alumno es centro de la actividad, que significa tener presente sus necesidades de aprendizaje y su motivación por el aprendizaje de idioma inglés durante todo el curso para brindarle los niveles de ayuda requeridos.
- Los estudiantes tienen control de su aprendizaje, crean, establecen y fortalecen vínculos de cooperación, conocen sus limitaciones, las comprenden y trabajan sobre ellas para cambiar positivamente logrando su autodesarrollo basado en el aprendizaje metacognitivo.
- La influencia del profesor y de los demás compañeros crea un ambiente positivo.

Los autores del presente trabajo también toman en consideración lo planteado por Rivero y col. (2014: 22), desde el punto de vista psicológico-motivacional, cuando centran la enseñanza de estrategias de aprendizaje en buscar alternativas que promuevan:

- «La activación y regulación del aprendizaje: En este sentido, la enseñanza universitaria debe proyectarse hacia la creación de ambientes de aprendizaje productivos, creativos, metacognitivos y cooperativos, donde los estudiantes tengan la oportunidad y la necesidad de participar consciente y activamente en la construcción del conocimiento, potencien la reflexión acerca de los procesos que llevan al dominio de los mismos, de conocerse a sí mismos y a sus compañeros como aprendices, y de asumir progresivamente la dirección y el control de su propio aprendizaje».
- «La significatividad del aprendizaje: Su base psicológica parte de los presupuestos preconizados por Ausubel (citado por Pozo, 1996: 213) y que mantienen especial vigencia en la concepción desarrolladora del aprendizaje. Este aspecto lleva a la necesaria instrumentación, por el docente, de estrategias de enseñanza-aprendizaje dirigidas, en primer lugar, a posibilitar el descubrimiento de los vínculos esenciales entre los contenidos que se aprenden, visto desde la relación del nuevo conocimiento con los conocimientos anteriores, la de estos contenidos con las necesidades e intereses del estudiante, y con su propia vida, y en segundo lugar, y no por ello menos importante, a convertir la búsqueda de su sentido personal en elemento esencial para la comprensión de lo nuevo, para la toma de conciencia de su utilidad individual y social, y, por consiguiente, para su inserción activa en la formación y desarrollo de la persona».
- «La motivación para aprender: En la enseñanza de estrategias de aprendizaje, la motivación para aprender implica tomar en consideración diferentes alternativas para favorecer la formación y enriquecimiento de las motivaciones intrínsecas para el aprendizaje, potenciando incentivos y motivos que subyacen en las actitudes positivas que muestra el estudiante hacia la universidad para desarrollar las primeras».

En el control del aprendizaje es importante potenciar la autovaloración del aprendizaje, a partir del autoconocimiento objetivo, en la formación de una autoestima positiva, y en el establecimiento de metas, objetivos y aspiraciones adecuados para fomentar la necesidad de realizar aprendizajes permanentes y la seguridad de tener la preparación para ello. El docente debe trabajar en este sentido, tal como existe un aprendizaje estratégico en el que la persona define claramente las metas de aprendizaje que quiere alcanzar, las relaciona con las necesidades concretas de su trabajo y de su desarrollo personal, y elige, de entre varias opciones, un programa educativo que le permita satisfacer dichas necesidades. (Gallardo y Ferreras, 2000: 10). «Existe una enseñanza estratégica, que indica la intencionalidad de las acciones dirigidas al mejoramiento del aprendizaje de los estudiantes universitarios, y el diseño de planes flexibles de acción que guíen la selección de las vías más apropiadas para promover estos aprendizajes desarrolladores teniendo en cuenta la diversidad de los protagonistas del proceso de enseñanza-aprendizaje y la diversidad de los contenidos, procesos y condiciones en que éste transcurre» (Castellanos y col., 2002: 107).

Desde el punto de vista motivacional Dörnyei (1994: 273), y Williams & Burden (1997: 193), citados por Dörnyei, Z. y Ryan, S. (2015: 81), «examinaron tres componentes principales de la situación de aprendizaje en el aula: el profesor, el currículum, y el grupo». Por otra parte, Kimura (2003: 71), citado por Dörnyei, Z. y Ryan, S. (2015: 81) comprobó que «la motivación por el aprendizaje de un segundo idioma (L2, en inglés) no es un constructo estático como frecuentemente se medía en una forma cuantitativa, sino que es un fenómeno compuesto y relativo situado en varios recursos y herramientas en un contexto dinámico del aula».

Álvarez de Zayas (1999: 15) hace un planteamiento que también fue asumido por los autores del presente trabajo: «Durante el desarrollo del proceso docente-educativo, en que se establece la relación objetivo-contenido-método, y en el que este último indica el modo de desarrollar los contenidos para alcanzar los objetivos, se hace necesario cohesionar los factores afectivos y motivacionales con el fin de facilitar la comprensión consciente de la necesidad de resolver el problema».

El hecho de desarrollar las estrategias de aprendizaje de idioma como un elemento motivador juega un papel importante si se toma en consideración que el idioma inglés se enseña en las universidades cubanas como lengua extranjera. Es decir, los estudiantes no tienen la oportunidad de utilizar esta lengua fuera de la clase, por lo que el profesor debe buscar mecanismos que propicien un aprendizaje motivador de esta lengua.

Los autores del presente trabajo tomaron en consideración la Zona de Desarrollo Potencial definida como «La distancia entre el nivel de desarrollo determinado por la capacidad de resolver un problema por sí solo y el nivel de desarrollo potencial determinado a través de la resolución de un problema bajo la guía de un adulto o en colaboración con otro compañero más». (Colectivo de autores, 1996: 156).

En este sentido las estrategias de aprendizaje pueden contribuir a desarrollar «funciones que aún no han madurado, que se hallan en proceso de maduración, en estado embrionario...» (Colectivo de autores, 1996:157), pero ellas son adquiridas en un proceso de internalización mediante la actividad interpsíquica. «Cualquier función en el desarrollo cultural del niño aparece en escena dos veces, en dos planos: primero como algo social, después como algo psicológico: primero entre la gente, como una categoría interpsíquica, después, dentro del niño, como una categoría intrapsíquica». (Vigotsky, 1987: 163).

Por otra parte, la dimensión psicológico-motivacional se relaciona con la dimensión educativa. Un clima psicológico-motivacional favorable contribuye a que el educando adquiera capacidades, sentimientos y convicciones. Por su parte, el profesor puede planificar, ejecutar y controlar la enseñanza de estrategias de aprendizaje (dimensión curricular) más efectivamente, lo cual contribuye al desarrollo (dimensión desarrolladora) de la personalidad de los estudiantes universitarios.

Dimensión curricular

La dimensión curricular centra su atención en los componentes de la Didáctica y en la organización del proceso de enseñanza-aprendizaje: qué enseñar refiriéndose en este caso al contenido; al cuándo enseñar y cómo enseñar que se refiere tanto a la secuenciación de las estrategias socioafectivas, cognitivas y metacognitivas contextualizadas al contenido e integradas entre sí, o sea, qué relaciones se establecen entre ellos, como a las diferentes vías para trabajar estos contenidos. También aborda para qué enseñar y qué evaluar, cómo y cuándo hacerlo. Se toma en consideración la didáctica de la enseñanza de idiomas extranjeros y el desarrollo de estrategias de aprendizaje, así como los principios de la metodología del enfoque comunicativo planteados por Morrow (1983: 23-26).

En la dimensión curricular se toma en consideración la definición de **instrucción** emitida por Álvarez de Zayas (1999: 35), quien la plantea como «el proceso y el resultado cuya función es la de formar a los hombres en una rama del saber humano, de una profesión, de «dar carrera para vivir».

Desde el punto de vista de la situación de las estrategias de aprendizaje en el seno del diseño curricular, Monereo (1998: 28) propone tres objetivos si se quiere lograr que los alumnos sean estratégicos cuando aprenden:

- El primer objetivo es mejorar el conocimiento declarativo y procedimental del estudiante con respecto a la materia tratada. Obviamente, el conocimiento procedimental debería incluir los procedimientos que hemos denominado específicos o disciplinares, como los interdisciplinares o de aprendizaje.
- Un segundo objetivo educativo en la enseñanza de estrategias, quizá, el de mayor transcendencia, es el de aumentar la consciencia del alumno sobre las operaciones y decisiones mentales que realiza cuando aprende un contenido o resuelve una tarea.
- El tercer objetivo consiste en favorecer el conocimiento y el análisis de las condiciones en que se produce la resolución de un determinado tipo de tarea o el aprendizaje de un tipo específico de contenidos (fundamentalmente, la finalidad de la actividad, los recursos, la dinámica o el clima de la clase y las relaciones que en ella se generan, especialmente la relación con el profesor y el conocimiento de sus preferencias, los factores ambientales y el tiempo disponible). Se trataría de conseguir una cierta transferencia de las estrategias empleadas a ciertas situaciones de aprendizaje, mediante el reconocimiento de condiciones similares a esa nueva situación.

En el proceso de enseñanza-aprendizaje de idioma inglés juegan un papel importante los componentes de la Didáctica. A continuación, se describen los componentes que aparecen en las características de los programas y que forman parte de la dimensión curricular. (Ver anexo 10).

I. Objetivos. Es el componente rector del proceso, es la aspiración, el propósito que se quiere formar en los estudiantes para su encargo social. En nuestro caso, los objetivos expresan el **para qué enseñar** y son objetivos cognitivos, experienciales y educativos centrados en lo básico, lo que propicia la capacidad de seguir aprendiendo; ello proporciona un saber utilizable e interactuar en idioma inglés con los demás compañeros, el profesor y, también fuera del aula, utilizando estrategias de aprendizaje socioafectivas, cognitivas y metacognitivas, así como lograr expresar en este idioma los valores y nuestra cultura.

II. El Contenido expresa el **qué enseñar** y está constituido por aspectos necesarios para cumplir el objetivo, los cuales son caracterizados por la cultura y experiencia social que el hombre ha ido

acumulando. El contenido se expresa en temas generales y funciones básicas para la sobrevivencia en la lengua inglesa. Se utiliza un enfoque integral de las cuatro habilidades fundamentales de la lengua inglesa, de conformidad con su esencia social comunicativa. El contenido constituye una unidad dialécticamente gradada. A través del contenido se trabajan aspectos educativos y psicológico-motivacionales, y se contribuye al desarrollo de la personalidad de los estudiantes universitarios; además de posibilitar la integración de los diferentes tipos de estrategias de aprendizaje.

Se enseñan las funciones comunicativas básicas para el desenvolvimiento social en un ambiente anglófono haciendo énfasis en la comunicación interaccional de los hablantes, más que en la comunicación transaccional. En este contexto se enseñan estrategias de aprendizaje de idioma integradas al contenido, como se ha dicho anteriormente, que intervienen integradamente en la comunicación oral en la lengua inglesa.

En la enseñanza de la lengua inglesa las actividades que permiten trabajar con las estrategias de aprendizaje y lograr la interrelación entre las dimensiones son:

a). **Diálogos** acompañados de **láminas** y grabados por nativos donde se presenta todo el contenido que los estudiantes van a trabajar durante la unidad. Este tipo de actividad está basada en el principio: «El todo es más importante que la suma de las partes» (Morrow, 1983). Ambos, las láminas y los diálogos, constituyen marcos propicios para enseñar las estrategias de aprendizaje interrelacionadas con el contenido e integradas bajo la unidad de lo afectivo y lo cognitivo.

b). **Actividades de comprensión auditiva.** Los estudiantes practican la habilidad de escuchar.

c). **Gramática.** En este tipo de actividad se les enseña a los estudiantes los elementos gramaticales que aparecen en los diálogos.

d). **Vocabulario.** El vocabulario clave que aparece tanto en el diálogo como en la unidad se presenta y practica en este tipo de actividad.

e). **El trabajo en pareja/grupo y juego de roles.** En este tipo de actividad generalmente los estudiantes llevan a la práctica, tanto guiada como libre, las funciones comunicativas, la gramática, el vocabulario y la pronunciación, así como las estrategias de aprendizaje.

Se sugiere la atención a la progresión de los contenidos (desde los más sencillo hasta los más complejo), el tratamiento cíclico de los contenidos, y la atención a los conocimientos previos para el tránsito a niveles superiores. La secuenciación de los contenidos está dada por el orden en

que aumentan en su nivel y grado de dificultad, o por la particular relación que se establece entre las funciones comunicativas de acuerdo con el mensaje y con el interés comunicacional.

III. Método: expresa la configuración interna del proceso. Responde a ¿Cómo? Representa las acciones, tanto del profesor como de los alumnos, como vías de organizar la actividad cognoscitiva de los estudiantes dirigida al logro de los objetivos. También expresa las actividades centradas en estrategias y procedimientos que propician el desarrollo de estrategias de aprendizaje socioafectivas, cognitivas y metacognitivas y motivacionales integradas para fortalecer la expectativa de logro en los estudiantes.

El método, en su *dimensión instructiva*, es el que va determinando el modo en que debe estructurarse el proceso docente-educativo para garantizar la asimilación del conocimiento y el dominio de la habilidad por el estudiante, que se prepara de ese modo para trabajar, para vivir, una vez egresado. (Álvarez de Zayas, 1999: 43).

IV. Medios de enseñanza «son los componentes operacionales del proceso docente-educativo que manifiesta el modo de expresarse el método a través de distintos tipos de objetos materiales». (Álvarez de Zayas, 1999: 43)

Los medios están basados en materiales auténticos que propician un enriquecimiento perceptivo por las vías visuales y auditivas donde las percepciones están organizadas. Se utilizan el libro de texto del alumno y cuadernos de trabajo (*Workbook*), con textos y actividades que propician la ampliación y profundización de los aspectos lingüísticos estudiados en el libro de texto y la práctica creativa en nuevas situaciones. Se utilizan, también, grabaciones auténticas para un mejor desarrollo de la habilidad de comprensión auditiva, lo cual contribuye a integrar esta habilidad con la de hablar. Se aprovechan las posibilidades que brindan estos medios de enseñanza para desarrollar las estrategias de aprendizaje de idioma integradas en la comunicación.

V. Evaluación Es el componente de naturaleza totalizador, remitido a la complejidad de los factores que intervienen en el proceso educativo; en este caso con un enfoque integral, o sea, formativo siempre que se lleve a cabo una autoevaluación y co-evaluación y heteroevaluación donde están presentes las estrategias de aprendizaje.

Desde el punto de vista curricular, la enseñanza de estrategias de aprendizaje contribuye a resolver las contradicciones dialécticas que existen «entre el conocimiento adquirido por los alumnos y los nuevos por adquirir; entre el nivel del contenido de la enseñanza y las posibilidades reales de los alumnos para su asimilación, entre los conocimientos teóricos y la capacidad para

aplicarlos en la práctica, entre la impartición frontal de la materia de enseñanza por parte del maestro y la adquisición, perfectamente individual, por los alumnos; entre los conocimientos y las convicciones; entre convicciones y conductas». (Colectivo de autores, 1984: 184).

Para trabajar las estrategias de aprendizaje en el aula y resolver los distintos tipos de tarea, Castellanos y col. (2002: 37) sugieren brindar información sobre:

- cuál es la estrategia en cuestión; en qué consiste (**el qué**).
- cuál es el valor de la estrategia; por qué es importante utilizarla (**el porqué**). Llévelo a que tome conciencia de la importancia de realizar esfuerzos específicos, de ser estratégicos para resolver tareas y problemas que plantean a las personas demandas altas.
- cuándo utilizarla. Brinde pistas o indicaciones, enseñe a reconocer las características de las tareas y situaciones en las que es eficiente aplicar ese tipo de estrategia (**el cuándo**).
- cómo utilizarla (cuáles son los recursos que debe desplegar para llevar a la práctica la estrategia), y cómo supervisar y evaluar su uso (**el cómo**).

Los referidos autores refieren que «el **por qué, cuándo y cómo** constituyen el llamado «**conocimiento condicional**», y son tan importantes como el conocimiento de las estrategias y técnicas en sí mismas». Por eso ellos les llaman los *cuatro puntos cardinales* que orientan el desarrollo de un aprendizaje estratégico.

Sobre para qué enseñar estrategias de aprendizaje

En el contexto de la Educación Superior cubana los autores del presente trabajo retoman lo planteado por Bernal y Pedraza (2001: 2) sobre para qué enseñar estrategias de aprendizaje al plantear las siguientes razones:

1. Los estudiantes universitarios necesitan, una vez graduados, continuar estudiando y practicando idioma inglés en cursos de postgrado para mantenerse actualizados e incrementar su cultura general. Las estrategias de aprendizaje de idioma pueden contribuir, en gran medida, en este caso.
2. Los profesionales cubanos cumplen misiones internacionalistas de cooperación y contratos en países de habla inglesa, por lo que necesitan autonomía e independencia cognoscitiva las cuales pueden ser desarrolladas con el aprendizaje de estrategias socioafectivas, cognitivas y metacognitivas.
3. El incremento del intercambio científico-técnico y cultural con países de habla inglesa, que incluye participación en congresos en los cuales el inglés es el idioma oficial. Otros

profesionales imparten clases de sus respectivas especialidades en los países mencionados.

4. Los profesionales cubanos obtienen becas para especializaciones, maestrías y doctorados en países desarrollados de habla inglesa.

Sobre qué estrategias de aprendizaje enseñar

Con respecto a la clasificación de las estrategias de aprendizaje, autores extranjeros y cubanos han elaborado las suyas propias. Entre ellos se pueden mencionar a Monereo (1998), Rebeca Oxford (2003), Gallardo y Ferreras (2000) y O'Malley y Chamot (1996). En Cuba, Castellanos y col. (2002) hacen la suya propia.

Por ejemplo, Monereo (1998: 28) las clasifica en dos grandes grupos: macroestrategias y microestrategias. Las primeras las considera como mediadores generales y muy transferibles, y las segundas como mediadores específicos y poco transferibles. Gallardo y Ferreras (2000: 17-19), proponen cinco tipos de estrategias: estrategias disposicionales y de apoyo, estrategias de búsqueda, recogida y selección de información, estrategias de procesamiento y uso de la información adquirida, propiamente dichas y estrategias metacognitivas, de regulación y control. Oxford (2003: 12-15) plantea seis categorías principales de estrategias de aprendizaje para un segundo idioma. Ellas son: estrategias cognitivas, estrategias metacognitivas, estrategias relacionadas con la memoria, estrategias compensatorias, estrategias afectivas y estrategias sociales. O'Malley y Chamot (1996: 119-120, 127), las clasifican en: socioafectivas, cognitivas y metacognitivas.

Castellanos y otros (2002: 37), consideran la siguiente clasificación: estrategias cognitivas, estrategias metacognitivas y auxiliares.

Oxford (2003: 15) considera las estrategias sociales independientes de las afectivas. Sin embargo, O'Malley y Chamot (1996: 127) las consideran como un solo tipo de estrategias.

En general muchas de estas clasificaciones coinciden en tres categorías fundamentales: estrategias socioafectivas, cognitivas, y metacognitivas. En el presente trabajo los autores tomaron en consideración la clasificación de estrategias de aprendizaje socioafectivas, cognitivas y metacognitivas emitida por O'Malley y Chamot (1996: 119-120, 127) (Ver anexo 6), por considerar que incluyen las categorías que se ajustan al objetivo de su trabajo.

Sobre cuándo enseñar estrategias de aprendizaje

El cuándo responde a la relación de los contenidos de las actividades propuestas en las series de libros de enseñanza del inglés como idioma extranjero, con las estrategias de aprendizaje que se deben enseñar en cada una de esas actividades. O sea, se integran la enseñanza de estrategias de aprendizaje al contenido de la asignatura. Para este fin se rediseñaron los programas de las asignaturas Inglés I, II, III y IV en los cuales se sugieren las estrategias de aprendizaje que se pueden enseñar en cada actividad de la clase y en qué momento, tomando en consideración los niveles de aprendizaje de los estudiantes y sus diferencias individuales. (Ver anexo 2). Con esta inclusión se trata de que el currículum «concilie por un lado un interés en la materia... y por otro, de ajustarse a intereses y necesidades de los estudiantes». (Ruiz, 2003: 14-15), y que en él se potencie la habilidad de aprender a comunicarse utilizando estrategias de aprendizaje.

Las clases permiten introducir los procedimientos, vías, y técnicas participativas que metodológicamente estén más cercanas a la experiencia en el idioma que tienen los estudiantes, y que a su vez sean efectivas en su trabajo de enseñar estrategias de aprendizaje.

Sobre cómo enseñar estrategias de aprendizaje

La respuesta a esta pregunta los autores de este trabajo la presentan el anexo 8 (Ejemplo de metodología del trabajo con las estrategias de aprendizaje en la clase), en el cual se explica un ejemplo de cómo ellos han trabajado las estrategias de aprendizaje en la clase de idioma inglés. El ejemplo referido fue tomado del material de apoyo a la docencia elaborado por (Bernal y col., 2005: 8) para orientar a los profesores de idioma inglés como lengua extranjera, desde el punto de vista metodológico, en cómo abordar las estrategias de aprendizaje de idioma extranjero en la clase y cómo integrar estrategias de aprendizaje, los pasos y procedimientos a seguir en cada actividad para cumplir con la sesión progresiva del control del profesor al alumno. En este caso se integra la enseñanza de estrategias de aprendizaje a la metodología de la enseñanza comunicativa de inglés como lengua extranjera.

Dimensión desarrolladora

El **desarrollo** es el proceso y el resultado cuya función es la de formar hombres en plenitud de sus facultades tanto espirituales como físicas, de «templar el espíritu y el cuerpo». (Álvarez de Zayas, 1999: 76).

«El desarrollo es fruto de la interacción social con otras personas, que representan los agentes mediadores entre el individuo y la cultura». (Castellanos y col., 2004: 301).

Álvarez de Zayas (1999: 76) define la dimensión desarrolladora como «las transformaciones que en las potencialidades del modo de actuación queremos alcanzar en los alumnos», y así la asumen los autores del presente trabajo.

En la dimensión desarrolladora se tiene presente el «Aprendizaje desarrollador» definido por Castellanos y col. (2004: 299) como «aquél que garantiza en el individuo la apropiación activa y creadora de la cultura, propiciando el desarrollo de su autoperfeccionamiento constante, de su autonomía y autodeterminación, en íntima conexión con los necesarios procesos de socialización, compromiso y responsabilidad social».

Según los referidos autores el aprendizaje desarrollador parte de una educación desarrolladora definida por ellos como «aquella que conduce al desarrollo, que va delante del mismo —guiando, orientando, estimulando—, que tiene en cuenta el desarrollo actual para ampliar continuamente los límites de la zona de desarrollo próximo o potencial y, por lo tanto, los progresivos niveles de desarrollo del sujeto». (Castellanos y col., 2004: 301). Al trabajar las estrategias de aprendizaje en la dimensión curricular se contribuye a propiciar una educación desarrolladora que guía, estimula y orienta el aprendizaje del inglés como lengua extranjera en la universidad cubana.

Junto a los elementos referidos anteriormente mencionados, los autores del presente trabajo también toman en consideración los criterios básicos que debe cumplir el aprendizaje desarrollador, descritos por Castellanos y col. (2004: 302).

- Promover el desarrollo integral de la personalidad del educando, es decir, activar la apropiación de conocimientos, destrezas y capacidades intelectuales en estrecha armonía con la formación de motivaciones, sentimientos, cualidades, valores, convicciones e ideales...
- Potenciar el tránsito progresivo de la dependencia a la independencia y la autorregulación, así como el desarrollo, en el sujeto, de la capacidad de conocer, controlar y transformar creadoramente su propia persona y su medio.
- Desarrollar la capacidad para realizar aprendizajes a lo largo de la vida, a partir del dominio de las habilidades y estrategias para aprender a aprender, y la necesidad de una autoeducación constante.

La enseñanza de estrategias de aprendizaje de idioma, teniendo presente los criterios básicos referidos, propicia formar un aprendiz estratégico. (Gargallo y Ferreras, 2000: 17-19). (Ver anexo 9).

En resumen, la dimensión curricular integra a las demás dimensiones, por lo tanto, el profesor debe estar capacitado para asumir los cambios en la metodología de la enseñanza de inglés como idioma extranjero donde se incorpore el trabajo con las estrategias de aprendizaje para la comunicación en el referido idioma.

Como factor fundamental, se considera la interrelación dialéctica de las cuatro dimensiones que sustentan el trabajo con las estrategias de aprendizaje socioafectivas, cognitivas y metacognitivas. Las estrategias de aprendizaje de idioma contribuyen a crear autonomía en el aprendizaje y en la vida, así como a que los estudiantes sean reflexivos y valorativos, y a socializar sus aprendizajes con los demás creando compromiso y responsabilidad social, y de esta forma educarse permanentemente (Dimensión educativa).

Las estrategias de aprendizaje de idioma, adecuadamente trabajadas por el profesor en la enseñanza universitaria, también contribuyen a crear necesidades e intereses y a que el alumno persevere en el aprendizaje de idioma inglés, lo que se traduce en desarrollar aún más la comunicación (Dimensión psicológico-motivacional).

Las dimensiones educativas, psicológico-motivacional y desarrolladora se desarrollan en el proceso de enseñanza-aprendizaje (Dimensión curricular), guiado y dirigido por el profesor. El profesor diagnostica, diseña y planifica, ejecuta y controla el proceso de desarrollo de las estrategias de aprendizaje para la comunicación, tomando en consideración los intereses, necesidades y estilos de aprendizaje de los estudiantes.

La dimensión curricular constituye el eje a partir del cual se interrelacionan las demás dimensiones, por ser la que en la práctica pedagógica del aula de idioma inglés se imparte en la clase, en la que se deben tomar en cuenta los aspectos incluidos en cada dimensión.

El objetivo del presente trabajo fue proponer dimensiones relacionadas con aspectos educativos, curriculares, psicológico-motivacionales y desarrolladores que sustentan la enseñanza de estrategias de aprendizaje de idioma en estudiantes universitarios.

En el trabajo con las estrategias de aprendizaje de idioma se hacía necesario integrar en dimensiones aspectos relacionados con lo educativo, lo psicológico-motivacional, lo curricular y lo desarrollador, aspectos que habían sido plenamente tratados de forma aislada por diferentes autores que han trabajado sistemáticamente las estrategias de aprendizaje, pero que no habían sido integrados en las cuatro dimensiones propuestas por los autores. Las dimensiones se fundamentan a partir de las direcciones propuestas por Bernal y col. (2016: 3): la unidad de lo

afectivo y lo cognitivo, el principio de la unidad de lo instructivo, lo educativo y lo desarrollador, y las categorías de la pedagogía. Se evidencia también la estrecha interrelación que existe entre las cuatro dimensiones propuestas.

BIBLIOGRAFÍA

1. Addine Fernández, F., A. M. González Socay S. Recarey Fernández, (2006). "Principios para la dirección del proceso pedagógico". En Colectivo de autores. *Compendio de Pedagogía*. La Habana: Editorial Ciencias Médicas.
2. Álvarez de Zayas, C. (1999). *La escuela en la vida*. (Tercera Edición). La Habana: Pueblo y Educación.
3. Álvarez de Zayas, C. (1997). *Hacia un currículum integral y diferenciado*. La Habana: Editorial Academia. (En soporte electrónico).
4. Baxter Pérez, E., A. Amador Martínez y M. BanetCive, (2006). La Educación de las nuevas Generaciones. en Colectivo de autores. *Compendio de Pedagogía*. La Habana: Editorial Ciencias Médicas.
5. Bernal Díaz, P. S. y Y. Pedraza Linares (2001). Necesidad del estudio de estrategias de aprendizaje del idioma inglés en estudiantes de Medicina. Publicado en el evento I Conferencia Internacional Problemas Pedagógicos de la Educación Superior. Universidad Central «Marta Abreu» de Las Villas. Enero 2001. Editorial Samuel Feijóo, p. 7-8. ISBN 959-250-025-8.
6. Bernal Díaz, P. S., Y. Pedraza Linares, Y. Velazco Guelmes y E. Bermúdez Alemán. (2005). Teaching-learning strategies to improve oral communication in English. (Material de apoyo). Ponencia presentada en XVI Fórum de Ciencia y Técnica. (Universidad de Ciencias Médicas de Villa Clara «Dr. Serafín Ruiz de Zárte»).
7. Bernal Díaz, P. S. (2008). Sistema didáctico para el desarrollo de estrategias de aprendizaje en la comunicación oral en inglés en estudiantes de Medicina. Santa Clara. Tesis en opción al grado científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas. Universidad Central «Marta Abreu» de Las Villas. Santa Clara.
8. Bernal Díaz, P. S.; Pedraza Linares, Y. y Veitía Mora, M. (2016). Lineamientos metodológicos para el trabajo con las estrategias de aprendizaje de idiomas extranjeros en la educación superior. *Pedagogía Universitaria* 19 (2), 2-3.
9. Bernard Mainor, J.A. (1999). *Estrategias de Aprendizaje*. Madrid: Bruño.

10. Castellanos Simons, D. y col. (2002). *Aprender y Enseñar en la Escuela. Una concepción desarrolladora*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
11. Castellanos Simons, D. y col. (2004). Aprendizaje y desarrollo. En Colectivo de autores. *TEMAS de Introducción a la Formación Pedagógica*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
12. Cohen, A P., Weaver, S.J. y T.Y. Li. (1996). *The Impact of Strategies-Based Instruction on Speaking a Foreign Language*. Minneapolis. Centre for Advanced Research on Language Acquisition. University of Minnesota. Minneapolis.
13. Cohen, A P., C. Griffiths, C. (2015). Revisiting LLS Research 40 Years Later. *Revista TESOL QUARTERLY* Vol. 49 (2), 414-429, June 2015.
14. Colectivo de autores. (1984). *Pedagogía*. La Habana: Pueblo y Educación, p., 291-296.
15. Colectivo de autores. (1996). *Tendencias Pedagógicas Contemporáneas*. Universidad de La Habana. CEFES.
16. Colectivo de autores. (2001). *Psicología para Educadores*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
17. Colectivo de autores. (2006): *Compendio de Pedagogía*. La Habana: Editorial Ciencias Médicas.
18. Dörnyei, Z. (1994). Motivation and motivating in the foreign language classroom. *The Modern Language Journal*, (78), 273.
19. Dörnyei, Z. y S. Ryan (2015). *The psychology of the language learner —revisited*. New York: Routledge.
20. Gallardo López, B. y A. Ferreras Ramesal (2000). *Estrategias de Aprendizaje. Un Programa de intervención para ESO y EPA*. Madrid: Centro de Investigación y Documentación (C.I.D.E.).
21. Kimura, Y. (2003). English language learning motivation: Interpreting qualitative data situated in a classroom task. *Annual Review of English Language Education in Japan*, 14, 71-80.
22. Labarrere Reyes, G y G.E. Valdivia Pairol (2001). *Pedagogía*. La Habana: Pueblo y Educación.

23. Martí Pérez, J., (1975). *Obras Completas*. Tomo VIII. La Habana: Editorial Ciencias Sociales.
24. Monereo Font, C. y col. (1998). *Estrategias de enseñanza y aprendizaje. Formación del profesorado y aplicación en el aula*. España: Editorial Gino.
25. Morrow, K. (1983). *Communication in the Classroom*. Hong Kong: Longman.
26. O'Malley, J. M y A. UhlChamot. (1996). *Learning Strategies in Second Language Acquisition*. United Kingdom: Cambridge University Press.
27. Oxford, R.C. (1990). *Language Learning Strategies. What every teacher should know*. U.S.A.: Heinli and Heinli Publishers.
28. Oxford R. (2003). Language learning styles and strategies: An overview. GALA. Web.ntu.edu.tw/language/workshop/read2.pdf.
29. Pozo, J. I., (1996): «Teorías de la reestructuración». En Pozo J.I. *Teorías Cognitivas del Aprendizaje*. Madrid: Morata
30. Rico Montero, P. y M. Silvestre Oramas (2006). Proceso de Enseñanza-aprendizaje en Colectivo de autores. *Compendio de Pedagogía*. La Habana: Editorial Ciencias Médicas.
31. Rivero Menéndez, C., P. Bernal Díaz, Y. Santana Sánchez, Y. Pedraza Linares. (2014). La enseñanza de estrategias de aprendizaje, una perspectiva pedagógica para las transformaciones en la educación superior en Cuba. *Pedagogía Universitaria* 19 (2), 21-22.
32. Rodgers, T. (2000). Methodology in the New Millenium. Revista *FORUM* 2(38), 8.
33. Ruiz Iglesias, M. (2001). *Profesionales Competentes: Una respuesta educativa*. México. Instituto Politécnico Nacional.
34. Ruiz iglesias, M. (2003). *¿Qué es un Currículum Flexible? Cómo se concreta en la práctica*. México: Ediciones Euterpe
35. Silvestre Oramas, M. (1999). *Aprendizaje, Educación y Desarrollo*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
36. Williams, M., & Burden, R. (1997). *Psychology for language teachers*. Cambridge: Cambridge University Press.

37. Vigotsky, L.S. (1987). *Historia del Desarrollo de las funciones psíquicas superiores*. La Habana: Editorial Científico-Técnica.

La interrelación entre estrategias de comunicación y estrategias de aprendizaje en el proceso de enseñanza-aprendizaje de idioma inglés

Dr. C. Pedro S. Bernal Díaz, MSc. Yolanda Pedraza Linares y MSc. Yohandra Rodríguez Martínez

El proceso de enseñanza-aprendizaje del inglés como lengua extranjera ha tomado importancia relevante en la actualidad. Gran cantidad de información se transmite por Internet en este idioma, y se celebran eventos y congresos en el mundo en los cuales el inglés es el idioma oficial.

En nuestra época, junto a la enseñanza de contenidos discursivos, lingüísticos, sociolingüísticos y gramaticales, se necesita que los estudiantes aprendan estrategias de comunicación y estrategias de aprendizaje para que puedan tener independencia cognoscitiva, autonomía, e interactúen en este idioma con profesionales de otros países.

Lo anteriormente expresado impone un reto a los profesores de idioma inglés, relacionado con su contribución a que los estudiantes comuniquen los avances científico-técnicos, su experiencia, su cultura, que se fomente el intercambio entre los pueblos, se desarrolle la competencia comunicativa, y se venzan las barreras que entorpecen la comunicación.

En este sentido el Ministerio de Educación Superior de Cuba ha introducido, a partir del curso 2015-2016, la política de perfeccionamiento de la enseñanza del inglés en las carreras de la educación superior cubana, con el objetivo de «producir un vuelco para lograr nuestras aspiraciones a corto y mediano plazos» (Corona, s.f.: 1), o lo que es lo mismo, lograr la necesaria competencia comunicativa en idioma inglés en los estudiantes universitarios.

La nueva estrategia responde a una tendencia internacional a la que es necesario sumarse para formar profesionales verdaderamente competentes en idioma inglés: la formación por niveles lingüísticos. Dicha política establece que todos los estudiantes al graduarse deben ser usuarios independientes del idioma inglés, lo cual equivale al nivel B1 del Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: Aprendizaje, Enseñanza y Evaluación (MCER). Este documento cuyo título original es: *Common European Framework for Languages: Learning, Teaching, Assessment (CEFL)*, forma parte esencial del proyecto general de política lingüística del Consejo de Europa. Es el resultado de más de diez años de investigación exhaustiva llevada a cabo por un numeroso grupo de especialistas en el campo de la lingüística aplicada de directrices para el aprendizaje y la enseñanza de lenguas. Uno de sus principales aportes lo constituye el desarrollo de las escalas descriptivas de niveles lingüísticos definidas en él, a partir de tres niveles amplios A (Usuario Básico), B (Usuario Independiente) y C (Usuario Competente), que se ramifican en dos subniveles cada uno: A1 (Nivel Acceso), A2 (Nivel Plataforma), B1 (Nivel Umbral), B2 (Nivel

Avanzado), C1 (Nivel Dominio Operativo Eficaz) y C2 (Nivel Maestría). Lo anterior implica la formación de grupos clase por niveles de idioma; o sea, niveles A1, A2 y B1, en dependencia de las habilidades de la lengua que han sido desarrolladas. En consecuencia, los estudiantes necesitan realizar un mayor esfuerzo, y brindar más dedicación y gestión personal a su proceso de aprendizaje, de manera que se conviertan en participantes más activos de su propia formación profesional.

La política de perfeccionamiento de la enseñanza del inglés en las carreras de la educación superior cubana comenzó a aplicarse en el curso 2015-2016, para lo cual se hizo un pilotaje con estudiantes de las carreras de Turismo y Economía en la Universidad Central «Marta Abreu» de Las Villas. El pilotaje consistió en la aplicación de una Prueba de Colocación (*Placement test*), como se le conoce en inglés, en la que se le midió a la actuación de los estudiantes las cuatro habilidades. Esta prueba tiene el objetivo de ubicar a los estudiantes universitarios en los niveles lingüísticos referidos en un párrafo anterior. Se comprobó que una parte de los estudiantes están en el nivel Below A1. Ya en el curso 2017-18 se han incorporado otras carreras como: Letras, Periodismo, Comunicación Social, Sociología, Gestión Sociocultural, y otras, y se combina la Prueba de Colocación con la Prueba de Certificación. Esta última prueba permite emitir un certificado de B1+ a los estudiantes que alcancen este nivel.

Nuestra universidad es considerada como centro rector de la política de enseñanza del idioma inglés en Cuba.

En este contexto realizamos un pesquisaje como parte del proyecto de investigación «Sistema didáctico para desarrollar estrategias de aprendizaje en la comunicación oral en idioma inglés en estudiantes universitarios no filólogos», que permitió comprobar lo siguiente:

1. Los estudiantes no utilizan formas adecuadas de autorregulación y de elaboración de la información verbal cuando necesitan comunicarse en idioma inglés, y una de las causas es que no emplean adecuadamente las estrategias de comunicación y/o aprendizaje.
2. Los profesores no están lo suficientemente capacitados en la enseñanza de estrategias de comunicación y estrategias de aprendizaje.

La situación anterior conllevó a que los autores del presente trabajo se propusieran como objetivo reflexionar sobre la necesidad de interrelacionar las estrategias de comunicación y las estrategias de aprendizaje en el proceso de enseñanza-aprendizaje del idioma inglés.

«La comunicación es una condición necesaria para la existencia del hombre y uno de los factores más importantes de su desarrollo social» (Reinoso, Rodríguez y Linares, 2004: 56).

Para González Castro (1989: 45): «La comunicación es un proceso de interacción social a través de símbolos y sistemas de mensajes que se producen como parte de la actividad humana (aunque no deba confundirse con ella)».

El proceso de interacción social planteado por González, significa que se ejerce determinada influencia entre las personas que intervienen en el acto de comunicación, y se estimula la conducta de los participantes en este proceso.

El proceso de interacción social se hace más complejo cuando se desarrolla en un idioma extranjero, puesto que los estudiantes deben tomar en consideración las normas comunicativas que varían de una cultura a otra, tales como: el «conocimiento estereotípico concentrado en el hablante, el oyente, el lugar donde se realice la comunicación, el tiempo, que incluye la hora del día, el género, el tópico de que se necesita hablar y el contexto» (Brown & Yule, 1989: 35).

En la encuesta sobre estrategias de aprendizaje metacognitivas, cognitivas y socioafectivas, aplicada a una muestra de 119 estudiantes de primer año de Medicina, se comprobó que la mayoría de los estudiantes utilizan las estrategias algunas veces. Los resultados de mayor relevancia, en esta categoría, se comportaron de la siguiente manera:

Entre las estrategias metacognitivas: atención dirigida, 73,9 % (88); planificación funcional, 81,4 % (85); planificación organizacional, 58,8 % (70); atención selectiva, 63,1 % (26); automanejo, 58 % (69); automonitoreo, 58 % (69); autoevaluación, 52,7 % (71).

Entre las estrategias cognitivas: utilización de recursos, 68 % (81); deducción, 54,6 % (85); inferencia, 55,5 % (66); elaboración, 63 % (75); transferencia, 55,5 % (66); sustitución, 66,4 % (79); contextualización, 70,6 % (84).

Entre las estrategias socio-afectivas: cooperación, 63,9 % (76); preguntas de clarificación, 68,1 % (88).

Los autores comprobaron que las estrategias de aprendizaje implicadas en la encuesta pueden ser enseñadas como estrategias de comunicación.

Los resultados obtenidos conllevan la necesidad de interrelacionar estrategias de aprendizaje con estrategias de comunicación en el proceso de enseñanza-aprendizaje de idioma inglés. Esta interrelación no ha sido lo suficientemente investigada y trabajada por los profesores de este idioma en la Universidad Central «Marta Abreu» de Las Villas, debido a que el estudio de las estrategias Flyman, (s.f., 2), de comunicación es un área relativamente nueva en la investigación en este contexto.

¿Qué son las estrategias de comunicación?

Las estrategias de comunicación han sido definidas por diferentes autores, desde que Selinker introdujo este término en 1972. (Flyman, s.f.: 2) emitió una de las definiciones más frecuentemente referidas. Este autor considera las estrategias de comunicación como «un intento mutuo de dos interlocutores para estar de acuerdo en un significado en situaciones donde las estructuras de significado requeridas no son compartidas».

Un estudiante puede utilizar estas estrategias cuando tiene problemas para expresar sus ideas con el plan original, y no lo puede ejecutar. Según las estrategias de comunicación, pueden ser utilizadas igualmente en situaciones donde no surgen problemas, como sucede cuando un hablante nativo da una descripción detallada a un extraño utilizando una larga definición, en lugar de la palabra real que se debe utilizar.

Al respecto Hismanoglu (s.f.) plantea que las estrategias de comunicación están menos directamente relacionadas con el aprendizaje de un idioma, debido a que su foco de atención radica en el proceso de participación en una conversación y obtener el significado o clarificar lo que el hablante intenta decir. Las estrategias de comunicación son utilizadas por el hablante cuando se enfrenta con alguna dificultad, debido a que su comunicación termina abruptamente por no contar con los medios para continuar, o cuando enfrenta un malentendido con la otra persona.

Palmberg (1978: 209) conceptualiza las estrategias de comunicación como: «aquellos instrumentos sistemáticos que son utilizados por los estudiantes de una segunda lengua para expresar un significado cuando se enfrentan a la necesidad de comunicarse con un sistema intercultural menos adecuado».

Por otra parte, Ellis (1992) establece la diferencia entre las estrategias de comunicación y las de aprendizaje, al plantear que las estrategias de comunicación tienen que ver con los intentos de los estudiantes de comunicar sus ideas y significados más allá de los recursos que poseen. Ellas son empleadas cuando existe un vacío causado por la necesidad de comunicar un mensaje para el cual los estudiantes carecen de los recursos en el idioma. Algunos ejemplos son: parafraseo, evitación, y transferencia consciente. Sin embargo, las estrategias de aprendizaje son utilizadas para interiorizar un nuevo conocimiento sobre el idioma.

Los autores mencionados (Tarone, 1980), Hismanoglu (s.f.) y Ellis (1992) coinciden en palabras clave, tales como «intentos» y «dificultad», con los recursos que posee la persona para comunicar sus ideas.

A juicio de los autores del presente trabajo, las personas, de forma general, utilizan estrategias de comunicación consciente o inconscientemente en dependencia de la necesidad de comprender las ideas expresadas por otras personas, o comunicar claramente sus propias ideas a otros interlocutores. Las personas también toman decisiones, siempre que la situación comunicativa lo permita, sobre el tema del que van a hablar, y cómo van a expresar sus ideas, de acuerdo con a quién se vayan a dirigir, por lo que en este sentido las personas planifican lo que van a decir y cómo lo van a hacer. La planificación constituye una estrategia de aprendizaje metacognitiva.

Tomando en consideración lo anteriormente expresado, las estrategias de comunicación deben ser enseñadas en la clase de inglés como idioma extranjero interrelacionadamente con estrategias de aprendizaje. En este caso, los estudiantes requieren que se les enseñe cómo comunicar sus ideas adecuadamente utilizando los recursos del idioma, debido a que la comunicación en otro idioma es una actividad más compleja que en la lengua materna.

A partir de estas consideraciones, los autores reconceptualizan las estrategias de comunicación como: procesos de toma de decisiones conscientes e intencionales en los cuales la persona, en la interacción social, comprende, planifica, monitorea, se autoevalúa, utiliza y recupera los conocimientos que necesita para comunicar las ideas, en dependencia de la situación comunicativa que se le presente.

Varios autores han elaborado sus propias clasificaciones sobre las estrategias de comunicación. Las primeras taxonomías están basadas en las diferencias estructurales superficiales en la oración, y se han propuesto varias posibilidades desde el punto de vista lingüístico para expresar una idea.

Por ejemplo, Tarone (1980) plantea que hay estrategias para sortear las diferencias entre el conocimiento lingüístico del hablante nativo y las estrategias que son utilizadas cuando no parece haber una solución a un problema en la comunicación. Él distingue cinco categorías principales de estrategias de comunicación: evitación, parafraseo, transferencia consciente, pedir asistencia y mímicas. (ver anexo11).

En su clasificación de las estrategias de aprendizaje, Hismanoglu (s.f.), propone estrategias comunicativas/experienciales como un tipo de estrategia de aprendizaje. Stern (s.f.: 3) plantea que «las estrategias de comunicación, tales como circunlocución, gestos, parafraseo o pedir una repetición o explicación, son técnicas utilizadas por el aprendiz para poder mantener una conversación. El propósito de utilizar estas técnicas es evitar la interrupción en el flujo de la conversación».

Entre otras clasificaciones, Cook (1994) propone las siguientes: estrategias cooperativas, evitación, parafraseo y transferencia consciente; Richards y Lockhart (1995) proponen: estrategias de compensación y estrategias de reducción; Rost (1996), estrategias de imitación, estrategias de mensaje y estrategias de respuesta, y Ferguson (1994): simplificación, simplificación lingüística y simplificación semántica.

Kellerman (como se citó en Palmberg,1978) plantea tres tipos de estrategias utilizadas por el estudiante para enfrentar dificultades sintácticas. Ellas son: sobregeneralización, patrones prefabricados y sobreelaboración.

Muchas de estas estrategias de comunicación pueden ser enseñadas como estrategias de aprendizaje en las clases, debido a la carencia que tienen los estudiantes en este aspecto, y para que estos aprendan a comunicarse adecuadamente fuera del aula.

En ocasiones, los estudiantes quieren aplicar reglas gramaticales en idioma inglés por analogía con su idioma materno, o haciendo una sobregeneralización de esos patrones. Es decir, no aplican la deducción como estrategia de aprendizaje.

Estas y otras situaciones presentadas en el aula contribuyeron a que los autores comenzaran a enseñar estrategias de comunicación interrelacionadamente con las estrategias de aprendizaje. Los autores corroboraron en su proyecto lo planteado por Bernard (1999: 11) y Silvestre (1999: 37) cuando señalan que los estudiantes no se preocupan por aprender siguiendo un método propio, o utilizan estrategias ineficientes, mientras que sus profesores se ocupan más bien de qué aprenden y no tanto de cómo aprenden. Estos dos ejemplos se ven cotidianamente en el proceso de enseñanza-aprendizaje del idioma inglés.

¿Qué son las estrategias de aprendizaje?

Autores como: Monereo (1995), Bernard (1999), Oxford (1995), Cohen (1996), Hismanoglu (2000), O'Malley y Chamot (1996), Castellanos et al. (2002), han definido las estrategias de aprendizaje.

Después de haber estudiado las distintas definiciones, los autores asumen la definición emitida por Monereo (1995: 75), quien plantea que «Estrategias de aprendizaje son procesos de toma de decisiones (conscientes e intencionales) en los cuales el alumno elige y recupera, de manera coordinada, los conocimientos que necesita para cumplimentar una determinada demanda u objetivo, dependiendo de las características de la situación educativa en que se produce la acción».

Las siguientes características de las estrategias de aprendizaje se interrelacionan con las características de las estrategias de comunicación: contribuyen a la meta principal: la

competencia comunicativa, permiten que los estudiantes sean más autodirectores de su aprendizaje, expanden el papel del profesor, son acciones específicas llevadas a cabo por el aprendiz, generalmente son conscientes, pueden ser enseñadas, son flexibles y están influenciadas por una variedad de factores (Richards y Lockhart, 1995).

En el proyecto de investigación pedagógica los autores trabajaron con la clasificación de estrategias de aprendizaje emitida por O'Malley y Chamot (1996), por considerar que se ajusta al objetivo del proyecto. O'Malley y Chamot (1996) clasifican las estrategias de aprendizaje en: estrategias metacognitivas, estrategias y estrategias socio-afectivas. Al estudiar y utilizar la referida clasificación en el proceso de enseñanza-aprendizaje de idioma inglés, los autores comprobaron que los estudiantes comenzaron a comunicarse en este idioma con un mayor nivel de competencia comunicativa cuando: comenzaron a planificar las ideas que querían expresar, se monitoreaban, se autoevaluaban (estrategias metacognitivas), utilizaban determinados recursos (lenguaje no verbal), deducían, utilizaban su imaginario, elaboraban, transferían, utilizaban la inferencia, recombinaban, sustituían y contextualizaban (estrategias cognitivas), hacían preguntas de clarificación, y cooperaban (estrategias socio-afectivas).

Al estudiar las estrategias de comunicación y las estrategias de aprendizaje los autores también comprobaron que la transferencia consciente, como estrategia de comunicación, está muy relacionada con la transferencia como estrategia cognitiva, incluso tiene el mismo nombre. El parafraseo y la mímica pueden ser enseñados como parte de la utilización de recursos (estrategia cognitiva). Las estrategias cooperativas forman parte de la cooperación como estrategia socio-afectiva, y así sucesivamente.

El siguiente cuadro muestra la interrelación entre las estrategias de comunicación y las estrategias de aprendizaje, según el estudio realizado por los autores:

Estrategias de comunicación	Estrategias de aprendizaje
Parafraseo	utilización de recursos
Transferencia consciente	Transferencia
Pedir asistencia	Preguntas de clarificación
Mímicas	Utilización de recursos
Gestos	Utilización de recursos
Parafraseo	Sustitución
Pedir una repetición o explicación	Repetición
Cooperativas	Cooperación

estrategias de compensación	Automanejo
estrategias de producción	Elaboración

En este contexto, la interrelación entre las estrategias de comunicación y las estrategias de aprendizaje puede contribuir a superar las barreras que obstaculizan el proceso de comunicación. Estas barreras son:

1. Gnoseológicas, o sea, relativas al conocimiento, y se producen por la incultura del sujeto que debe asimilar el mensaje o emitirlo, por poca experiencia, por ignorancia.
2. Objetivas, son de carácter material, no dependen de causas gnoseológicas. Pongamos por caso, el dominio de los medios masivos por las transnacionales de la información impide que ciertos sectores populares tengan acceso a la comunicación masiva para transmitir a la sociedad sus problemas, preocupaciones y necesidades más apremiantes.
3. Sociopolíticas. Están referidas a aquellas ideas que el sujeto tiene como incuestionablemente válidas y bien fundamentadas, y que actúan como elementos de bloqueo si ellas están opuestas a las anteriores. La religión, los hábitos de vida, las costumbres, la cultura, actúan como fuertes barreras, al igual que los prejuicios sociales, la desigualdad social y otros. (González Castro, 1989)

Por todo lo anteriormente planteado, los autores consideran que las estrategias de comunicación pueden y deben ser enseñadas interrelacionadamente con las de aprendizaje en el proceso de enseñanza-aprendizaje del inglés como idioma extranjero, para que los estudiantes aprendan a comunicarse inteligentemente, aumenten su competencia comunicativa y su cultura general en idioma inglés. Tomarlas en cuenta conlleva a que los estudiantes desarrollen instrumentos del pensamiento que pueden contribuir a que ellos realicen un aprendizaje del idioma reflexivo, metacognitivo, y que su comunicación en idioma inglés sea inteligible.

REFERENCIAS

Bernard Mainor, J. A. (1999). *Estrategias de aprendizaje*. Madrid, España: Bruño.

Brown, G. & Yule, G. (1989). *Teaching the spoken language*. La Habana, Cuba: Edición Revolucionaria.

Castellanos Simons, D. et al. (2002). *Aprender y Enseñar en la Escuela. Una concepción desarrolladora*. La Habana, Cuba: Editorial Pueblo y Educación.

Ferguson, G. (1994). *Second Language Acquisition Studies: An Introduction*. Cambridge University Press. London.

- Flyman, A. (s.f.). *Communication strategies in French as a foreign language*. Lund University. Paris.
- González Castro, V. (2004). *Profesión Comunicador*. La Habana, Cuba: Editorial Pablo de la Torriente.
- Hismanoglu, M. (2000). Language Learning Strategies in Foreign Language Learning and Teaching. *The Internet TESL Journal*, 6(8), 1-9. Recuperado de <http://www.aitech.ac.jp/~iteslj/>
- Monereo Font, C. (1994). *Estrategias de enseñanza y aprendizaje. Formación del profesorado y aplicación en el aula*. España: Editorial Gino.
- O'Malley, J. C. & Chamot, A. U. (1996). *Learning Strategies in Second Language Acquisition*. United States of America: Cambridge University Press.
- Oxford, R. C. (1995). Language Learning Strategies: An Update. *Revista Electrónica Eric Digest*. Recuperado de <http://ericdigest.org/1995-2/update.htm>
- Palmberg, R. (1978). Strategies of second language Communications. *CIELF Bulletin*, 14(2), 1-8.
- Reinoso Capiro, C., Rodríguez García, M. A y Linares Cordero, M. (2004). La comunicación en la actividad educativa. En *Temas de introducción a la formación pedagógica*. La Habana, Cuba: Editorial Pueblo y Educación.
- Richards, J. L. & Lockhart, C. (1995). *Teaching Second Language Classroom*. United States of America: Cambridge University Press.
- Silvestre Oramas, M. (1999). *Aprendizaje, educación y desarrollo*. La Habana, Cuba: Editorial Pueblo y Educación.
- Tarone, E. (1980). Communication strategies, foreigner talk and repair in interlanguage. *TESOL Quarterly*, (30), 417-431.

El diagnóstico integral de estrategias para el aprendizaje de idiomas

Dr. C. Pedro S. Bernal Díaz, MSc. Yolanda Pedraza Linares, MSc. Enrique Bermúdez Alemán,
Dr. C. Janette Velazco Guelmez

El aprendizaje de inglés como idioma extranjero en Cuba se ha incrementado en los últimos años. La introducción de nuevas tecnologías de la información, la necesaria comunicación entre los profesionales y pueblos, en general, y el necesario aumento de la cultura general integral del pueblo, han traído como consecuencia que una gran cantidad de personas se interesen por aprender idioma inglés.

Esta realidad ha llevado a que los profesores, lingüistas e investigadores estén constantemente perfeccionando el proceso de enseñanza-aprendizaje de este idioma. Estos profesionales se habían dedicado, principalmente, a investigar como hallar un método perfecto para la enseñanza de este idioma. Sin embargo, en las últimas décadas ha habido mayor ocupación en cuanto a cómo aprenden los estudiantes. Uno de los campos en el que se ha comenzado a trabajar con fuerza es el de las estrategias de aprendizaje.

Para ejecutar el proyecto de investigación pedagógica: «Las estrategias de aprendizaje para mejorar la comunicación oral en inglés en estudiantes de medicina», los autores diseñaron un sistema de diagnóstico que está ejecutándose, y que puede contribuir a un mejor conocimiento de las diferencias individuales de los estudiantes y a potenciar sus capacidades. Por lo anterior, los autores se han propuesto realizar un diagnóstico integral de estrategias de aprendizaje para mejorar la comunicación oral en idioma inglés.

En el departamento de idiomas de la Universidad de Ciencias Médicas de Villa Clara ha habido dificultades en la aplicación del diagnóstico del aprendizaje del inglés. En este departamento se ha comenzado a impartir clases centradas en el grupo, bajo la dirección del profesor. Los profesores son capaces de hablar, incluso, sobre las diferencias individuales; sin embargo, se ha investigado poco respecto al diagnóstico integral y permanente de las estrategias de aprendizaje. Esto puede ser debido a que aún quedan rasgos de una enseñanza tradicional que se ha caracterizado por:

1. Los docentes enfatizan en la transmisión y reproducción de los conocimientos.
2. No siempre se utiliza el diagnóstico con un enfoque integral, generalmente se centran en los resultados.

3. El control atiende al resultado, no al proceso para llegar al conocimiento o la habilidad. (Zilberstein y Silvestre, 2000: 2).

En ocasiones, algunos profesores toman la evaluación como único elemento de diagnóstico, sin darse cuenta de que «se concentran en diagnosticar de dificultades, y no potencialidades». (Zilberstein y Silvestre, 2000: 2).

En este caso, es importante señalar que: «El diagnóstico es un proceso con carácter instrumental, que permite recopilar información para la evaluación-interacción, en función de transformar o modificar algo, desde un estadio inicial hacia uno potencial, lo que garantiza una atención diferenciada». (Zilberstein y Silvestre, 2000: 6).

Es importante referirse al segundo elemento (interacción) del párrafo anterior.

Hay profesores quienes han administrado un instrumento para diagnosticar una situación determinada o problema concreto de un grupo. Por ejemplo, los inventarios de estilos de aprendizaje. Los resultados obtenidos de este diagnóstico no han sido compartidos con los mayores interesados, o sea, los alumnos. Si se desea desarrollar un proceso de enseñanza-aprendizaje interactivo y cooperativo, como es la tendencia actual, entonces los profesores deben compartir con sus estudiantes no solo las dificultades encontradas, sino propiciar que los propios alumnos se conozcan a sí mismos, así como potenciar sus capacidades.

Otro elemento importante es el hecho de que, desde la elaboración del instrumento para diagnosticar, la forma de diagnosticar, hasta el análisis de los resultados y las tareas planificadas para potenciar las capacidades de los estudiantes, deben ser compartidas y discutidas con otros colegas o grupos de colegas, la dirección del departamento, y la comisión científica, de modo que pueden aportar elementos importantes a tomarse en cuenta.

Si el diagnóstico es un proceso, como se planteó anteriormente, debe tenerse en cuenta su aplicación no solo al principio del curso, sino en otros momentos y circunstancias, que para ambos, los profesores y los alumnos, sirva de retroalimentación de su avance o retroceso. El profesor también se puede beneficiar debido a que puede redirigir el proceso de enseñanza-aprendizaje hacia la zona de desarrollo próximo de los estudiantes. En este sentido Savin (1979: 77), planteó: «Es correcta la enseñanza cuando paulatinamente ayuda al alumno a vencer». Este planteamiento corresponde al principio didáctico de Sistematización de la enseñanza y del aprendizaje.

El principio de «Asequibilidad» (Colectivo de autores, 1984: 192-193) también está relacionado con el diagnóstico. En este principio se plantea «la importancia de diagnosticar qué condiciones previas poseen los estudiantes para la asimilación de los nuevos contenidos,

y para enfrentarse a las tareas docentes que demanda el grado o nivel en cuestión... La base de la asequibilidad consiste en conocer las condiciones intelectuales específicas de cada grupo con que se trabaja».

Algunas de las medidas que han de tenerse en cuenta para lograr su cumplimiento son:

- Diagnosticar periódicamente el nivel de conocimiento y desarrollo de habilidades de los alumnos, punto de partida para el trabajo docente.
- Encomendar tareas acordes con ese desarrollo, o impulsarlo gradualmente hacia un nivel superior.
- Analizar el volumen y el nivel de la información en relación con las condiciones concretas de los grupos de estudiantes....

Pero el diagnóstico pedagógico implica tres problemas capitales que los profesores deben ser capaces de resolver. Ellos son:

1. Comprobación u apreciación del progreso del alumno hacia las metas educativas establecidas.
2. Identificación de los factores en la situación enseñanza-aprendizaje que puedan interferir en el óptimo desarrollo intelectual de los escolares.
3. Adaptación de los aspectos de la situación enseñanza-aprendizaje a las necesidades y características del discente en orden, y asegurar su desarrollo. (Brueckner y Bond, 1968: 509).

Para contribuir a resolver esos problemas es necesario tener presente los siguientes elementos esenciales sobre el diagnóstico:

1. El diagnóstico debe ser integral, incluir a los alumnos, los docentes, la institución escolar, la familia y la comunidad teniendo en cuenta el contexto sociocultural concreto en que se desarrolla la educación en su sentido amplio.

Los autores de este trabajo han incorporado a su proyecto de investigación pedagógica este elemento mencionado. Más adelante se explicará cómo.

2. El diagnóstico debe constituir un proceso evaluador de los resultados, a la vez que pronostica la Zona de Desarrollo Próximo, de cada estudiante. (Zilberstein y Silvestre, 2000: 6).
3. En este punto es importante recordar que «... el niño con una zona más amplia de su desarrollo próximo tendrá un mejor rendimiento escolar». (Vigotsky, 1966: 98). Esto se aplica en la educación superior también.

Para desarrollar un buen diagnóstico se deben tener presente también algunas características como las siguientes:

1. Ser sistémico y sistemático.
2. Ser positivo y humanista.
3. Ser activo.
4. Ser consciente y objetivo.
5. Ser desarrollador.
6. Ser progresivo.
7. Ser histórico y causal.
8. Ser personalizado.

Los autores se propusieron como uno de los objetivos específicos de su proyecto de investigación pedagógica el siguiente: Diagnosticar las estrategias de aprendizaje para mejorar la comunicación oral en idioma inglés en estudiantes de medicina. Se tomaron 120 estudiantes de primer año de Medicina, escogidos al azar del curso 2002-2003, como muestra de su propio control. Estos estudiantes están agrupados en 7 grupos. Los cuatro investigadores transitan con los grupos desde el mencionado curso hasta el curso 2003-2004. Para cumplir este objetivo se está utilizando una combinación de métodos cuanti-cualitativos para un mejor enfoque del estudio del problema de la investigación y de su foco. Los métodos cualitativamente orientados tales como: Diario dialogado y reporte de clase sirven para explorar e interpretar los datos recolectados y las reflexiones de los investigadores y los estudiantes objetos del proyecto. Junto a estos métodos se han tenido en cuenta los métodos teóricos que cumplen una importante función gnoseológica. Ellos dan la posibilidad de interpretar los datos empíricos obtenidos.

Los métodos son los siguientes:

1. **Encuesta sobre estrategias de aprendizaje.** Este cuestionario se aplicó para diagnosticar las estrategias utilizadas por los estudiantes en la comunicación oral. Este cuestionario también les permite a los profesores conocer cuáles estrategias utilizan los estudiantes y de cuáles ellos carecen, para incorporarlas al aprendizaje de inglés como idioma extranjero. (Ver anexo 2.)
2. **Encuesta de estrategias de aprendizaje para profesores.** Este cuestionario se aplicó a profesores de inglés para conocer qué saben sobre el tema, y si conocen las características individuales de sus estudiantes. (Ver anexo 12).

3. **Encuesta de análisis de las necesidades educativas de los estudiantes.** Para desarrollar una clase centrada en el grupo, es necesario que los profesores conozcan qué necesidades e intereses educativos tienen los estudiantes en lo referente a la comunicación oral, y al aprendizaje de inglés, en general, y cómo desean aprender, incluyendo las actividades o medios de enseñanza que les gusta tener en el aula. La misma puede contribuir al conocimiento de qué estrategias de aprendizaje utilizan los estudiantes, y qué metas se proponen. (Ver anexo 1)
4. **Encuesta sobre motivación de los estudiantes por el aprendizaje del inglés.** Este cuestionario proporciona una amplia variedad de cuestiones, y puede aportar datos sobre la motivación, las expectativas de los estudiantes, su percepción sobre lo que es fácil o difícil acerca del aprendizaje de un idioma, así como algunas de las estrategias de aprendizaje que ellos utilizan. (Ver anexo 7).
5. **Inventario sobre estilos de aprendizaje.** Se administraron dos inventarios, uno para diagnosticar las preferencias sensoriales (*Input*) y otro los formatos de procesamiento (Dominancia cerebral). Ambos contribuyen a diagnosticar algunos aspectos de sus preferencias individuales. Los datos que se obtienen se relacionaron con los obtenidos en el cuestionario de estrategias de aprendizaje que utilizan los estudiantes en general, y sirven de complemento para este fin. Los estudiantes utilizan ciertas estrategias de acuerdo con sus estilos de aprendizaje. (Ver anexos 3 y 4).
6. **Diario dialogado de los estudiantes.** Los estudiantes escriben sus reflexiones acerca de las actividades y tareas desarrolladas en clases y las comparten con los investigadores como retroalimentación. Uno de los beneficios más importantes del diario es que este enfoque puede proporcionar acceso a variables afectivas no dadas a la luz por la persona, las cuales influyen en la forma en que las personas enseñan y los estudiantes aprenden. Este método se empleó en varias ocasiones. (Ver anexo 13).
7. **Reporte de Clase.** Este método es un inventario estructurado, el cual permitió que los profesores describieran los aspectos principales que sucedieron en la clase. Este reporte tiene el propósito de darle al profesor un procedimiento simple y rápido para el monitoreo regular de lo que sucede en la clase, y cuán efectivas resultaron las actividades, técnicas y tareas empleadas por él. Estas reflexiones se recogieron en las reuniones del equipo de investigación. (Ver anexo 14).

9. **Observación de clases.** Los investigadores observaron algunas clases para comprobar y evaluar cómo los estudiantes adquieren y utilizan las estrategias de aprendizaje, y cómo el profesor instruye al estudiante en este tema. (Ver anexo 15).
8. **Prueba de entrada.** La prueba de entrada se aplicó para verificar si los estudiantes eran principiantes o falsos principiantes. En ella, también, se comprobó en qué nivel de competencia comunicativa estaban los estudiantes. (Ver anexo 16).

En adición a todo lo que se ha dicho hasta aquí, este diagnóstico puede contribuir a que el profesor realice una «Didáctica metacognitiva» (Monereo, 2001: 80), basada en tres aspectos:

1. Enseñar a los estudiantes a conocerse mejor como aprendices, es decir, a identificar cuáles son sus dificultades, habilidades y preferencias en el momento de aprender, por una parte, para conseguir un mejor ajuste entre sus expectativas de éxito y los resultados obtenidos y, por otra parte, para facilitar la posibilidad de que adapten las tareas escolares a sus propias características; en definitiva, ayudarlos a construir su *propia identidad o autoimagen cognitiva*.
2. Enseñar a los alumnos a reflexionar sobre su propia manera de aprender, ayudándoles a analizar las decisiones regulativas que toman durante la planificación, la monitorización, y la valoración de sus actuaciones cuando realizan una tarea, con el fin de manejar la *regulación de los procesos* implicados.
3. Enseñar a los estudiantes a establecer con ellos mismos un diálogo consciente cuando aprenden, ayudándolos a ser propositivos, a entrar en las intenciones de los demás para ajustarse mejor a sus expectativas y demandas, a activar sus conocimientos previos sobre los contenidos tratados, de forma que consigan elaborar relaciones sustanciales con la nueva información, *logrando un aprendizaje más significativo*.

La aplicación de este conjunto de métodos, que conformaron un diagnóstico integral, constituye una novedad en el estudio de las estrategias de aprendizaje de idiomas, debido a que en la bibliografía consultada los investigadores generalmente se han dedicado a clasificar las estrategias de aprendizaje, pero no se ha aplicado un sistema de métodos que tomen en consideración los aspectos cognoscitivos, psicológicos, así como los afectivos y motivacionales y sociohistóricos como la propuesta que realizan los autores de este trabajo.

También se realizó un análisis documental del currículum, plan de estudio, los P/1 y las actas de colectivo de asignatura, así como el programa de las asignaturas Inglés I, II III y IV, para conocer las metas extrínsecas que se les proponen a los estudiantes, y los planteamientos de los profesores acerca de las dificultades y aciertos de los estudiantes en las clases de inglés.

RESULTADOS

Las siguientes tablas muestran los resultados obtenidos de la aplicación de estos métodos.

Tabla 1. Análisis de las necesidades educativas de los estudiantes

	Sí	%	No	%	Cantidad	%	
2	107	91,5 %	10	8,5 %			
3	a.	34	29 %	83	69,7 %		
	b.	113	98,6 %	2	1,6 %		
4	1.				31	26 %	
	2.				26	21,8 %	
	3.				24	20,1 %	
	4.				16	13,4 %	
	5.				16	13,4 %	
	6.				76	63,9 %	
5	1.				39	32,8 %	
	2.				54	45,4 %	
	3.				49	41,2 %	
	4.				23	19,3 %	
	5.				10	8,4 %	
	6.				221	17,6 %	
					24	20,1 %	
6	1.				81	68 %	
	2.				52	43,7 %	
	3.				65	54,7 %	
	4.				64	53,8 %	
	5.				55	42,2 %	
	6.				44	36,9 %	
	7.				35	29,4 %	
1.					38	31,9 %	
	2.				53	44,5 %	
	3.				33	25,40 %	
	4.				12	10,9 %	
Total	119						

Tabla 2. Motivación hacia el estudio del inglés

Item	1	%	2	%	3	%	Cantidad
1	44	41,1 %	51	47,7 %	12	11,2 %	107
2	47	43,1 %	56	51,4 %	6	5,5 %	109
3.a.	7	6,5 %					
B	60	55,6 %					
C	35	32,4 %					
D	61	51,6 %					
4	11	10,7 %	59	56,8 %	34	32,7%	104
5	12	11,1 %	44	40,7%	52	48,2%	108
6	74	67,9 %	22	20,2%	13	11,9%	109
7	33	32,7 %	38	37,6 %	30	29,7 %	101
8	30	27 %	37	33,3 %	44	39,6 %	111
9	8	7,5 %	14	13,1 %	85	79,4 %	107
10	32	30,8 %	51	49 %	21	20,20 %	104
11.a.	30	28,3 %					
b.	35	33 %					
c.	16	15,1 %					
d.	3	2,8 %					
e.	22	20,8%					
12	24	23,5 %	42	41,2%	36	35,3 %	102
13	4	3,9 %	13	12,8 %	85	83,3 %	102
14	72	73,5 %	24	24,5 %	2	2 %	98
15	16	15,2 %	7	6,6 %	83	78,3 %	106
16	15	14,9%	30	29,7 %	56	55,5 %	101
17	26	24,3%	42	39,3 %	39	36,5 %	107
18	47	44,3 %	31	34,9 %	22	20,8 %	106
19	37	35,2 %	44	41,9 %	24	22,9 %	105
20	62	59 %	40	38,1 %	3	2,9 %	105
21	23	22,6 %	35	34,3 %	44	43,1 %	102
22	46	42,2 %	52	47,7 %	11	10,1 %	109

23	35	32,7 %	46	42,9 %	26	24,3 %	107
24	35	32,4 %	42	38,9 %	31	28,7%	108
25	52	48,2 %	35	32,4 %	21	19,5 %	108
26	83	76,2 %	24	22 %	2	1,8 %	109
27	55	49,6 %	54	48,4%	2	1,8 %	111
28	20	19 %	28	26,7 %	57	54,3 %	105
Total	111						

Tabla 3. a) Estilos de aprendizaje. (Preferenciassensoriales)

Estilo	Cantidad	%
V/G	4	3,4 %
K/G	10	8,8 %
A/G	4	3,4 %
V/I	5	4,2%
V/K	1	0,8 %
T/G	1	0,8 %
V/K/G	4	3,4 %
T/G/K	16	13,6 %
T/K/I	3	2,5 %
K/I/G	2	1,6 %
V/K/I	5	4,2 %
K/A/G	12	10 %
K/A/I	5	4,2 %
I/V/A	1	0,8 %
T/A/G	3	2,5 %
T/A/I	3	2,5 %
V/T/G	4	3,4 %
A/V/G	1	0,8 %
A/G/I	1	0,8 %
V/T/K/I	3	2,5 %
T/K/A/G	11	9,3 %
V/T/A/G	1	0,8 %

V/T/K/G	4	3,4 %
V/K/A/G	1	0,8 %
T/K/G/I	1	0,8 %
T/K/A/I	4	3,4 %
T/K/A/I	3	2,5 %
V/T/K/A/G	3	2,5 %
V/T/K/A/I/G	1	0,8 %
V/T/A/G/I	1	0,8 %
T/K/A/G/I	1	0,8 %
Total	119	

Leyenda:

A= Auditivo, V= Visual, K= Kinestético, T= Tactile, G= grupal, I= Individual

b) Estilos de aprendizaje. (Dominancia cerebral).

Dominancia	Cantidad	%
Bilateral	23	20,5 %
Ligera preferencia hacia la Izquierda	59	47,3 %
Preferencia moderada por la Izquierda.	9	8,04 %
Dominancia cerebral Izquierda		
Ligera preferencia hacia la derecha	22	17,9 %
Preferencia moderada por la derecha	7	6,3 %
Dominancia cerebral derecha		
Total	119	

Tabla 4. Estrategias de aprendizaje de los estudiantes.

Estrategia	Siempre	%	Algunas veces	%	Nunca	%	Cantidad
1	32	36,8 %	70	58,1 %	7	6,3 %	118
2	48	41,4 %	57	52,2%	7	6,3 %	112
3	54	47,8 %	50	41,7 %	12	10,4 %	116
4	55	48,2 %	48	45,6 %	7	6,1 %	110
5	753	73 %	37	24 %	6	3 %	118
6	86	72,2 %	25	21,7 %	7	6,1 %	116
7	69	61,7%	37	29,6 %	9	8,7 %	115
8	50	46,4 %	46	39 %	16	14,3 %	114
9	40	29,9 %	64	58,9 %	14	11,1 %	118
10	84	72,4 %	30	25,9 %	2	1,7%	116
11	23	19,5 %	53	44,9 %	42	35,6 %	118
12	28	25,5 %	57	48,2 %	29	26,4 %	110
13	53	44,9 %	45	38,2 %	10	9 %	118
14	39	35,1 %	53	47,8 %	17	15,3 %	111
15	70	60,3 %	37	31,9%	9	7,8 %	116
16	88	75,2 %	26	22,2 %	3	2,6 %	117
17	60	51,7 %	48	41,4 %	8	6,8 %	116
18	56	47,9 %	53	45,3 %	9	6,8 %	117
19	64	54,7 %	43	36,8 %	10	8,5 %	117
20	30	25,4 %	73	61,2 %	15	12,7 %	118
21	37	31,9 %	56	48,3 %	23	19,8 %	116
22	78	68,4 %	32	28,1 %	4	3,5 %	114
23	93	79,5 %	18	15,4 %	6	5,1 %	117
24	45	38,1%	42	35,6 %	23	19,5 %	118
25	Sí.	22(19,3) %	No.	34(28,6) %			
26	Sí.	30(25,2) %	No.	35(29,4) %			
Total	119						119

Tabla 5. Prueba de entrada.

	F	%	C	%	CG	%	V	%	GF	%	Ch	%	Nota	%
5	26	22 %	56	47, 5 %	8	6,3 %	17	14, 4 %	62	52, 5 %	30	25, 4 %	26	22 %
4	69	58, 5 %	48	40, 7 %	62	57, 5 %	59	50 %	50	42, 4 %	58	49, 2 %	67	56, 8 %
3	23	19, 5 %	14	11, 9 %	48	40, 7 %	42	35, 6 %	6	5,1 %	30	25, 4 %	25	21, 2%
2	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	--	-	-
Total	118		118		118		118		118		118		118	

Las metas fundamentales que los estudiantes se proponen, y que se derivan de la tabla 1 son: comunicarse, pronunciar bien, hablar, escribir el idioma, entender, expresarse mejor, aprender bien, leer, establecer relaciones sociales, adquirir conocimiento, aumentar la cultura general, traducir, fines profesionales, para cumplir misión, dominar el idioma, conocer la cultura de otros países.

Es importante señalar que 69,37 % (77 estudiantes) no habían oído hablar de estrategias de aprendizaje, y el 98,15 % (100 estudiantes) no habían sido entrenados en la adquisición y utilización de estrategias de aprendizaje. Estos datos confirmaron la necesidad de ejecutar el proyecto de investigación pedagógica diseñado por los autores.

Es interesante notar cómo en la pregunta 7 del cuestionario de necesidades educativas de los estudiantes, ellos expresan poder llevar materiales tales como: textos auténticos, canciones, films y poemas. Este aspecto casi no se tiene en cuenta por los profesores.

En la tabla 2 los estudiantes muestran su propia percepción acerca del aprendizaje de inglés como idioma extranjero. Un dato importante a tomar en consideración es que 55,6% (60 estudiantes) piensan que el inglés es un idioma difícil de ser aprendido. Este dato influye en la preparación de la clase y su impartición. Los resultados obtenidos en esta tabla, al igual que en la tabla 1, necesitan un análisis exhaustivo por parte de los investigadores y en el colectivo de asignatura en el que ellos trabajan, lo cual ya se hizo.

En la tabla 3 a y b se constató la diversidad de formas de aprendizaje que tienen los estudiantes. Se notó que los estudiantes no tienen un solo estilo de aprendizaje, sino que utilizan una combinación de todos, aunque algunos de ellos, o una combinación, pueden predominar.

En la tabla 4 se demostró que los estudiantes utilizan ciertas estrategias de aprendizaje. La dificultad está en que no son conscientes en que esas son estrategias de aprendizaje.

Se visitaron tres clases a profesores de los colectivos de primer y tercer años. En ningún caso se instruyó a los estudiantes en la adquisición, reforzamiento o utilización de estrategias de aprendizaje.

En la prueba de entrada se comprobó que todos los estudiantes son falsos principiantes. Esta prueba confirmó lo expresado por los estudiantes en el cuestionario de necesidades educativas en lo referido a que 94,69 % (107 estudiantes) habían estudiado inglés en la enseñanza precedente. También confirmó el hecho de que 67,26 % (76 estudiantes) plantearon la necesidad de desarrollar más las cuatro habilidades del idioma. Esto quiere decir que la habilidad de la comunicación oral está incluida dentro de las que ellos necesitan desarrollar. Esta prueba también confirmó la necesidad de que los profesores enseñen a sus estudiantes algunas estrategias para mejorar la comunicación oral. A su vez los estudiantes necesitan incorporar o transformar algunas estrategias de aprendizaje.

En el análisis documental del currículum, plan de estudio, los P/1 y las actas de colectivo de asignatura realizado, se comprobó que solo en el programa de la asignatura de la disciplina inglés se mencionan las estrategias de aprendizaje, pero no existe una propuesta para enseñarlas y aprenderlas. En el programa de la asignatura inglés I se expresa la primacía del uso oral del lenguaje sobre sus formas escritas. También, entre los hábitos y estrategias de aprendizaje que se desarrollan están los de trabajo en pareja y en grupo, así como las formas extracurriculares de contacto con el idioma extranjero a fin de propiciar una mayor interacción con este, y de que disminuyan tensiones en este entorno donde no se emplee habitualmente.

En las actas de los colectivos revisadas, se constató que la serie *Changes*, que se utiliza en los primeros tres años de la carrera de Medicina, está cargada de aspectos socioculturales y que esta representa una dificultad para los estudiantes y para los propios profesores. Otra dificultad planteada por los profesores es que se enseña mayor cantidad de contenido que con los libros utilizados anteriormente *Kernel*, lo cual provoca que los estudiantes presenten algunas dificultades en las actividades donde ellos deben practicar las cuatro habilidades del idioma: escuchar, hablar, leer y escribir.

Los resultados obtenidos influyen en la enseñanza-aprendizaje de estrategias, lo cual es el objeto de este proyecto. Se necesita un análisis y reflexión más profundos de los datos obtenidos.

Los autores analizan aquí los datos más generales.

Se constata que hay plena coincidencia entre las metas propuestas por la sociedad y el Ministerio de Salud Pública en cuanto al aprendizaje de idioma inglés. Este hecho es realmente muy positivo para ambos, profesores y alumnos. Los profesores pueden trabajar intensamente y obtener mejores resultados durante el proceso de enseñanza-aprendizaje. El propio hecho de tener presente las necesidades educativas y la motivación de los estudiantes contribuye a centrar aún más las clases en el grupo y en los estudiantes. Estos datos contribuyen a mejorar el trabajo con las diferencias individuales y grupales, y a potenciar las capacidades y posibilidades de los estudiantes para el aprendizaje de inglés.

Es importante para desarrollar un aprendizaje verdaderamente interactivo y cooperativo, que los estudiantes aporten sus propios materiales e ideas, como se constató en el cuestionario sobre análisis de las necesidades educativas. Según la experiencia pedagógica de los autores e indagaciones hechas por ellos a otros profesores, no es común, al menos en la Universidad de Ciencias Médicas de Villa Clara, que los profesores les pidan a sus estudiantes que aporten sus propios materiales a la clase. Generalmente son los profesores los que aportan las películas, las canciones, los textos impresos y cualquier otro material. Los autores, junto al colectivo de profesores donde trabajan, están cambiando positivamente en este sentido.

La dificultad en el aprendizaje de idioma puede estar en el hecho de que la mayoría de los estudiantes coinciden en que la parte más importante de aprendizaje de un idioma extranjero es su gramática. Esto es debido a que en los niveles precedentes se aplican métodos tradicionales de enseñar gramática, es decir enseñar gramática descontextualizada de las funciones comunicativas que se desean utilizar, y de textos y diálogos auténticos. La comunicación en estos niveles no ha sido una meta u objetivo principal. Es decir, no se han tomado en consideración otras tres áreas de la «Competencia Comunicativa» (Lomas, Osoro y Tusón, 1992) como son: 1. «La competencia discursiva», 2. «La competencia sociolingüística» y la 3. «Competencia estratégica».

Es también un signo positivo, como se dijo anteriormente, que los estudiantes deseen aprender sobre la cultura de países de habla inglesa, pues sin esta competencia sociocultural no se puede desarrollar la comunicación oral adecuadamente en cada contexto sociocultural que se les presente en la vida real. En este sentido es necesario citar a Lomas, Osoro y Tusón (1992: 7) cuando plantean que: «...se pretende, a partir de la reflexión sobre el lenguaje en general, y la

lengua extranjera en particular, que los alumnos revaloricen la lengua materna y su cultura, afiancen su identidad y desarrollen una actitud positiva hacia otras lenguas y culturas. Se constata también que los estudiantes desean que los profesores utilicen trabajo en pareja (5= 35 %) y en grupo (5= 35 %), fundamentalmente como otra señal de que los idiomas se aprenden en grupos sociales y no individualmente. En este sentido es importante que los profesores tengan presente que: «Lo que el niño puede hacer hoy en cooperación, mañana podrá hacerlo solo». (Vigotsky, 1966: 98). Esto se aplica también a la enseñanza-aprendizaje de los idiomas extranjeros en la educación superior.

Es también un signo positivo, como se dijo anteriormente, que los estudiantes deseen aprender sobre la cultura de países de habla inglesa, pues sin esta competencia sociocultural no se puede desarrollar la comunicación oral adecuadamente en cada contexto sociocultural que se les presente en la vida real. En este sentido es necesario citar a Lomas, Osoro y Tusón (1992: 7) cuando plantean que: «...se pretende, a partir de la reflexión sobre el lenguaje en general, y la lengua extranjera en particular, que los alumnos revaloricen la lengua materna y su cultura, afiancen su identidad y desarrollen una actitud positiva hacia otras lenguas y culturas».

Es importante constatar en el análisis de las necesidades educativas (tabla 1), que los estudiantes no han sido instruidos en la utilización adecuada de estrategias de aprendizaje. Este aspecto coincide con lo planteado por Bernard (1995: 13).

«... Por otra parte, no es aventurado afirmar que esta falsa y nunca demostrada incapacidad del estudiante para administrar racionalmente sus propios recursos es fiel reflejo, con demasiada frecuencia, del abandono, ingenuidad y escasos esfuerzos que la mayoría de los profesores emplean para enseñar a sus estudiantes, además de lo que aprenden, cómo aprender».

Lo expuesto aquí demuestra que los profesores se han ocupado más por enseñar contenido, que por enseñar la habilidad de aprender a aprender o también aprender a pensar. La estrategia didáctica que los autores están elaborando propicia la combinación de ambas cosas. Este análisis está estrechamente vinculado con los resultados obtenidos en el inventario (tabla 4) sobre estrategias de aprendizaje.

Los estudiantes vienen a la Universidad con estrategias de aprendizaje ya adquiridas en los niveles de enseñanza precedentes, y en sus hogares. Eso no quiere decir que esas estrategias que ellos traen sean las más adecuadas para las exigencias de este nivel (Universitario), y en el caso de la enseñanza-aprendizaje de inglés, para enfrentar el enfoque comunicativo. Para este análisis es necesario referirse a un hecho concreto planteado por Bernard (1995: 11) «Es asombroso el poco interés que muchos estudiantes muestran por saber cómo pueden aprender

mejor y más eficientemente, por lo que consumen ingentes energías e innumerables horas intentando aprender sin preocuparse de aprender siguiendo un método personal y eficaz, o lo que es lo mismo, utilizando estrategias ineficientes que los conducen unas y otra vez al fracaso». En primer lugar, la prueba de entrada (anexo 16) muestra que los estudiantes tienen dificultad en la comunicación oral. Si se analizan los parámetros se notará que la fluidez y la corrección gramatical son las de mayores dificultades, y que las notas oscilan entre 3 y 4. Esto demuestra que las estrategias de aprendizaje adquiridas por los estudiantes y plasmadas en el anexo 6 (tabla 4) no han sido adecuadamente adquiridas. Este hecho queda también constatado en los resultados de la pregunta 3b de la tabla 1, acerca de si los estudiantes habían sido entrenados en la utilización de estrategias de aprendizaje. Este hecho es confirmado por el autor al analizar lo planteado por Bernard (1995: 11) en el párrafo anterior.

Este análisis confirma la necesidad de la ejecución del proyecto de investigación pedagógica de los autores.

Por otra parte, el conocimiento por parte de los profesores y de los propios estudiantes de sus estilos de aprendizaje contribuye a determinar qué estilos de aprendizaje predominan en el grupo, o individualmente, cómo enfocan el aprendizaje de idioma inglés por las preferencias sensoriales y por la dominancia cerebral. También da la idea de cómo planificar las clases, qué tipo de medios de enseñanza utilizar, y lograr que estudiantes con estilos diversos compartan juntos. Los estilos de aprendizaje están vinculados con las estrategias de aprendizaje. De ahí la importancia de que el profesor conozca mejor a sus estudiantes.

A continuación, se mencionan algunas características y materiales o actividades que pueden ser utilizadas con los estudiantes que presentan diferentes estilos de aprendizaje.

Según Díaz (1996: 32-34).

1. Los aprendices visuales.

Entienden las órdenes si se les muestra, más que si se les dice, les gusta trabajar rápidamente y terminar temprano, siempre miran intencionalmente al interlocutor, tienden a seguir al profesor con la vista mientras este se mueve por el aula, recuerdan la información visualizando su fuente, mantendrán la producción oral al mínimo, son buenos presentando trabajos escritos, y tratan de mantener el medio donde aprenden ordenadamente.

Las actividades y materiales que pueden ser utilizados con este tipo de estudiante son: trabajos con láminas, posters, objetos reales, videos, juego con cartas, cuadros, diagramas y computadoras.

2. Los aprendices auditivos.

Son generalmente reconocidos como los estudiantes «buenos, pero desobedientes» en el grupo, no pueden parar de hablar o cuchichear, pueden ser muy brillantes en el trabajo oral, pero mediocres en pruebas escritas; son generalmente los líderes del grupo. (Saben escuchar a los demás).

Las actividades y materiales que pueden ser utilizados con este tipo de estudiante son:

Cualquier tipo de trabajo con grabadoras, incluyendo técnicas de aprendizaje por consejería, canciones, poemas, rimas, jazz chants, conferencias, discusiones, trabajo en grupo, y el profesor debe dar orientaciones orales precisas y explicaciones.

3. Los aprendices táctiles.

Necesitan ver, oír y hacer para aprender, son muy familiares con todo el mundo, tienen un bajo nivel de concentración, hallan difícil entender símbolos abstractos, necesitan actividades manuales para entender.

Las actividades y materiales que pueden ser utilizados con este tipo de estudiante son: artes manuales, juegos con cartas, trabajo con mapas, trabajo con pizarras magnéticas/flanelógrafos, uso de posters para símbolos abstractos.

4. Los aprendices kinestésicos

Sienten que son más grandes que la mesa donde se sientan, prefieren utilizar ropa holgada, necesitan períodos de reflexión entre las tareas, deben moverse, son buenos en el deporte y en las tareas físicas, generalmente escriben palabras una y otra vez. Tienen ambas cosas, el poder de partir el idioma en pedazos, y luego unir los pedazos en un todo; usan movimientos y rutinas rítmicas para aprender.

Las actividades y materiales que pueden ser utilizados con este tipo de estudiante son:

Juegos tales como: «Simon dice...», actividades basadas en el método de «Respuesta Física Total», tareas en clase, trabajo con el pizarrón, competencias, y juego en la pizarra.

Por otra parte, Davis, Nur y Ruru (1994: 12-19) y Kong (1999: 6-11) caracterizan a los estudiantes según su dominancia cerebral en la siguiente forma:

1. Aprendices por la dominancia cerebral izquierda

Este tipo de alumno es lineal (le gusta procesar la información línea por línea o en secuencia), es analítico (le gusta mirar lógicamente a los detalles y a los hechos), desean hacer un plan, toman decisiones por los hechos, consideran los detalles teóricos como importantes, e inmediatamente interesantes, pueden aplicar la nueva información rápidamente, usualmente prefieren trabajar solos, dominan los materiales importantes, reales y abstractos fácilmente, tienden a estar orientados por el tiempo y son competitivos, tienen habilidad mental, pueden tener más fácil

acceso al modelo tradicional de enseñanza —oír una conferencia, leer libros de texto y completar tareas escritas.

Con este tipo de estudiante el profesor puede enfatizar en el enfoque por descubrimiento, estimular a los estudiantes a encontrar formas de resolver problemas, enseñar nuevos conceptos y procedimientos mediante explicaciones lógicas y exploraciones analíticas, utilizar gráficos, cuadros y tablas, organizar el aula de forma funcional, orientada hacia el trabajo y desordenada, crear una atmósfera de “negocio” en el aula, hacer una relación más formal con los estudiantes, y reconocer el logro que han tenido en las tareas.

2. Aprendices por la dominancia cerebral derecha

Este tipo de alumno es un aprendiz global porque ve el todo (lo general), procesa la información como un todo o globalmente, le gusta que las cosas sean informales y espontáneas, es usualmente creativo, tiende a tomar muchas decisiones basadas en la intuición y en los sentimientos. Halla la teoría interesante solo después que domina cómo hacer algo, necesita más tiempo para asimilar el material, frecuentemente prefiere trabajar con otros, en forma colaborativa, está usualmente orientado por los eventos, es menos competitivo, y tiene una función espacial visual.

Con este tipo de estudiante el profesor puede claramente plantear los conceptos, principios y los procedimientos al principio de la clase y hacerlos obvios, ser un guía para el alumno, modelar la resolución de problemas con la verbalización de los pasos, utilizar gráficos y cuadros con una explicación, desarrollar las clases en una atmósfera relajada y amistosa, sin tensión o presión, preparar el aula confortable o atractivamente, hacer un esfuerzo consistente para fortalecer la relación con los estudiantes, y reconocer el logro de los estudiantes incluyendo que el profesor exprese su placer personal.

Todo lo anteriormente planteado les permite a los autores arribar a las siguientes conclusiones:

1. Esta propuesta de diagnóstico de estrategias de aprendizaje permite conocer integralmente a los estudiantes, tomar en cuenta sus diferencias individuales, y potenciar su Zona de Desarrollo Próximo.
2. Los datos obtenidos corroboran la necesidad de ejecutar el proyecto de investigación pedagógica: «Las estrategias de aprendizaje para mejorar la comunicación oral en Inglés en estudiantes del ciclo básico de Medicina».
3. En el diagnóstico deben participar los profesores y estudiantes para que sea más integral.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

1. Albo Pérez, L., y Reyes Figueroa, M.A. (2000). Programa de la Asignatura. Disciplina Inglés. La Habana. Instituto Superior de Ciencias Médicas.
2. Davis E.C., Nur H. Y Ruru, S.A. (1994). Helping teachers and students understand learning styles. FORUM. A journal for the teachers of English. U.S.A. Vol.32. No. 3. P. 12-19.
3. Díaz Maggioli, J. (1996). "The Good, The Bad, and The Ugly. Learning Preferences in EFL" en FORUM. Volumen 2, número 34. U.S.A. Abril-Junio 1996. U.S.A. Pp. 2-7.
4. Bernard Mainor, J. A. (1995). Ideas Falsas sobre el estudiante. En *Estrategias de Estudio en la Universidad*. España: Síntesis S.A.
5. Brueckner L. J. y Bond, G.L. (1968). *Diagnóstico y tratamiento de las dificultades en el aprendizaje*. La Habana: Edición Revolucionaria.
6. Colectivo de autores. (1984). Teoría de la Enseñanza. En *Pedagogía*. La Habana: Pueblo y Educación.
7. Lomas C., Osoro A., y Tusón A. (1992). Vida y Mente son procesos Sistemáticos. *SIGNOS. Teoría y Práctica de la Educación* 3(7), 1-27.
8. O'Malley, J.M. y Chamot, A. U. (1996). *Learning Strategies in Second Language Acquisition*. U.S.A.: Cambridge University Press.
9. Richards, J.C. y Lockhart, C. (1995). Approaches to Classroom investigation in teaching. En *Reflective Teaching in Second Language Classrooms*. United States of America: Cambridge University Press.
10. Savin, N.V. (1979). Principios de la Enseñanza y el Aprendizaje. En *Didáctica*. La Habana: Pueblo y Educación.
11. Vigotsky, L.S. (1966). El desarrollo de los conceptos científicos en la infancia. En *Pensamiento y Lenguaje*. La Habana: Edición Revolucionaria.
12. ZilbersteinTorucha, J., y SivestreOramas, M. (2000). Diagnóstico del aprendizaje escolar, calidad educativa y planeación docente. Centro de Convenciones Pedagógicas: III Simposio Iberoamericano de Investigación y Educación: "La Formación y Desarrollo del Niño y el Adolescente". p. 1-17.

La integración de estrategias de aprendizaje para desarrollar la comunicación oral en idioma inglés

Dr. C. Pedro S. Bernal Díaz, Dr. C. Dinorah S. Sánchez Morales, MSc. Ioani García Fernández, MSc. María Virginia Hernández García

INTRODUCCIÓN

En las últimas décadas el aprendizaje de idioma inglés ha tomado gran importancia entre los profesionales, por la necesidad de estar actualizados y poder comunicarse en este idioma. Por su parte, los profesores universitarios, han trabajado intensamente en la introducción de nuevos métodos y enfoques para desarrollar las cuatro habilidades del idioma, y en muchos casos se pone énfasis en la comunicación oral en idioma inglés, por la importancia que se le concede a la transmisión oral de los avances científico-técnicos en Cuba.

En las universidades cubanas, los profesores de idioma inglés han comenzado a centrar esfuerzos en enseñarles a los estudiantes estrategias de aprendizaje que contribuyan a desarrollar precisamente la comunicación oral en este idioma. Se han ejecutado proyectos de investigación pedagógica en los que se pondera la enseñanza de estrategias de aprendizaje metacognitivas, cognitivas y socioafectivas para la comunicación oral. Sin embargo, se presentan dificultades debido a que se enseñan las tres categorías de estrategias referidas anteriormente de forma aislada. Esta situación ha traído como consecuencia que no se constata, por parte de los estudiantes, que para emplear un tipo de estrategia se necesita imbricarla con otra u otras que están relacionadas.

La problemática reseñada ha quedado constatada en los resultados del diagnóstico presentado por los autores del presente trabajo en su proyecto de investigación «Los estilos y estrategias de aprendizaje para potenciar la competencia comunicativa desde la perspectiva de la nueva política de enseñanza del inglés en la universidad cubana», que se ejecuta en la Universidad Central «Marta Abreu» de Las Villas, y que se enmarca en la nueva política de perfeccionamiento de la enseñanza del inglés elaborada por el Ministerio de Educación Superior. (2017). La referida política adopta el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCERL) (2018) y tiene como objetivo el desarrollo de competencias comunicativas en el nivel B1+, (como nivel mínimo).

A partir de lo planteado el presente trabajo tiene como objetivo proponer la integración de estrategias de aprendizaje metacognitivas, cognitivas y socioafectivas para desarrollar la comunicación oral en idioma inglés en estudiantes universitarios.

DESARROLLO

«La comunicación es un proceso de interacción social a través de símbolos y sistemas de mensajes que se producen como parte de la actividad humana (aunque no deba confundirse con ella)» (Vicente González Castro, 1989: 1-2).

«Las normas comunicativas abarcan, pues, conocimientos verbales y no verbales, normas de interacción y de interpretación, estrategias para conseguir las finalidades que se persiguen y conocimientos socioculturales (valores, actitudes, relaciones de poder, etc.)». (Katie M. Alonso López, 2001: 36).

En la comunicación oral participan elementos importantes tales como: fluidez, comprensión auditiva, corrección gramatical, uso del vocabulario apropiado, propiedad (nivel de formalidad), y coherencia en el idioma.

Para desarrollar la competencia comunicativa en la clase de idioma inglés se necesita trabajar las cuatro habilidades del idioma. En la comunicación oral intervienen las habilidades de hablar y escuchar, y en la comunicación escrita intervienen las habilidades de escribir y leer. Las habilidades receptivas no significan que son «pasivas», sino que ellas (escuchar y leer) participan activamente en el proceso de la comunicación. Ambos, el que habla y el que escucha, interactúan enviando y recibiendo el mensaje, decodificándolo, respondiendo y retroalimentándose, y luego proporcionando nuevos mensajes. En el caso de los estudiantes universitarios la comunicación oral en inglés es utilizada para cuando se gradúan comunicarse con otros profesionales, cumplir misiones en países anglófonos, presentar trabajos en congresos internacionales en inglés, o cursar maestrías y doctorados en otros países.

Sin embargo, a pesar de los esfuerzos realizados, se ha notado insatisfacción por parte de los graduados universitarios con su desempeño comunicativo en idioma inglés. Muestra de esto es que gran cantidad de estos profesionales, una vez graduados, necesitan cursos de postgrado en idioma inglés para desarrollar aún más su competencia comunicativa.

En este contexto es necesario plantear que «La capacidad de funcionar con otros códigos lingüísticos, o conocerlos, mejora la habilidad para la reorganización auditiva del material verbal, propicia una estructura mental más diversificada. Un pensamiento más flexible suscita una mejor riqueza cognitiva y una mejor explicación del propio código lingüístico» (Ídem, p. 1).

Por otra parte, los profesores de idioma inglés se preocupaban por enseñar habilidades comunicativas, y se le había dedicado poco esfuerzo a enseñar a los estudiantes estrategias de aprendizaje para comunicarse efectivamente.

Estrategias de aprendizaje

Para conceptualizar el término estrategias de aprendizaje se tomó en consideración los criterios de estrategias de aprendizaje emitidos por la Dra. Doris Castellanos et al. (2002: 87), al igual que los de Bernard (1999: 45) y Monereo (1994: 4). Los profesores mencionados conceptualizan las estrategias de aprendizaje de forma general. Ellos coinciden en palabras clave, tales como: **procesos, intencionalidad y resolución de tareas nuevas** que fueron importantes para el autor. Sin embargo, son criterios generales, lo cual nos llevó a considerar los conceptos más específicos como estrategias de aprendizaje de idioma. Por esta razón, se consideró necesario estudiar, también, los conceptos emitidos por los profesores de inglés: Wenden y Rubin (1987), Oxford (1995: 1), Cohen (1996: 4), Lessard-Clouston (1997: 1), Hismanoglu (2000: 1-9), y O'Malley y Chamot (1996: 119-120, 127). Los profesores de idioma utilizan palabras clave, tales como: **Comportamientos intencionales, consciente, pasos o técnicas específicas, planes, rutinas** que facilitan la obtención, almacenamiento y utilización de la información en un idioma extranjero, pero no incluyen la comunicación oral y/o escrita.

A partir del análisis efectuado sobre los conceptos estudiados era necesario reformular uno nuevo que incluyera aspectos, tanto de orden general como específico, en el cual se expresara la integración de las estrategias, y específicamente la comunicación como fin de la enseñanza de estrategias de idioma, por lo que Bernal (2008: 26) elaboró el suyo propio, el que se ajusta al contexto de la enseñanza de idioma inglés en nuestro medio. **Las estrategias de aprendizaje de idioma** son procesos de toma de decisiones conscientes e intencionales en los cuales se integran estrategias metacognitivas, cognitivas y socio-afectivas para comunicarse tanto oral como de forma escrita en los que el estudiante, en la interacción social, planifica, monitorea, se autoevalúa, comprende, utiliza y recupera de forma coordinada los conocimientos que necesita para cumplir un objetivo y llegar a un estado deseado en dependencia de la situación comunicativa que se le presente.

Las características de las estrategias de aprendizaje de idioma son:

1. Ellas contribuyen a la meta principal, la competencia comunicativa.
2. Ellas les permiten a los estudiantes ser más auto directores de su aprendizaje.
3. Ellas expanden el papel del profesor.

4. Ellas son acciones específicas llevadas a cabo por el aprendiz.
5. Ellas incluyen muchos aspectos del aprendiz, no solo el cognitivo.
6. Ellas generalmente son conscientes.
7. Ellas pueden ser enseñadas.
8. Ellas son flexibles.
9. Ellas están influenciadas por una variedad de factores. (Richards y Lockhart, 1995: 63).

Con respecto a la clasificación de las estrategias de aprendizaje, autores extranjeros y cubanos han elaborado las suyas propias. Entre ellos se pueden mencionar a Monereo (1990), Rebeca Oxford (1994), O'Malley y Chamot (1996). En Cuba, Castellanos y otros (2002) hacen la suya propia. Muchas de estas clasificaciones coinciden en tres categorías fundamentales: las estrategias metacognitivas, las cognitivas y las socio-afectivas.

O'Malley y Chamot (1996: 129) realizan un estudio sistemático y elaboran su modelo «Enfoque de Aprendizaje Académico y Cognitivo de Idioma», en inglés **CALLA** (Cognitive Academic Language Learning Approach), en el que enseñan estrategias de aprendizaje metacognitivas, cognitivas y socio-afectivas para estudiantes con limitada actuación en el inglés académico. En su modelo, ellos sugieren los pasos que se deben seguir en la clase, pero se limitan a enseñar las estrategias de aprendizaje en el contexto de las actividades del libro, sin establecer puntos de contacto entre ellas o interrelacionarlas. Por un lado, trabajan la parte **cognitiva** del aprendizaje a través de las estrategias cognitivas. Por otro lado, reconocen el papel de lo **afectivo** a través de las estrategias socio-afectivas, pero no conciben la unidad entre ambos aspectos como elemento integrador de las estrategias. Tampoco enseñan las estrategias como un todo, por lo que no ofrecen la integración necesaria entre ellas. La referida limitación está presente en el trabajo de otros profesores, tanto extranjeros como cubanos.

La clasificación planteada por los profesores O'Malley y Chamot (1996: 119-120, 127) fue tomada en consideración por el autor de la presente investigación, porque se adecua al proceso de enseñanza-aprendizaje de inglés como idioma extranjero en estudiantes universitarios. Ellos las clasifican en estrategias metacognitivas, cognitivas y socioafectivas.

1. **Estrategias metacognitivas.** Las estrategias de aprendizaje que incluyen el pensamiento o el conocimiento del proceso de aprendizaje, el planeamiento del aprendizaje, el aprendizaje monitoreado durante el proceso de aprendizaje, o la autoevaluación del aprendizaje después que la tarea ha sido completada.

Para la Dra. Ruiz (2001: 190): «Los procesos metacognitivos ayudan a planificar y regular el empleo eficaz de los propios recursos cognitivos, y por sobre todo a poder identificar dónde radican nuestras posibilidades y nuestras limitaciones».

2. **Estrategias cognitivas.** Las estrategias que incluyen la manipulación mental o la transformación de los materiales y tareas, y su intención es posibilitar la comprensión, adquisición y retención del conocimiento. Algunos ejemplos de este tipo de estrategias son: uso de recursos (lenguaje no-verbal), la repetición, el agrupamiento, la deducción, la elaboración, la transferencia, la toma de notas y otras.
3. **Estrategias socio-afectivas.** Consisten en el uso de interacciones sociales para ayudar a la comprensión, el aprendizaje o la retención de la información. También incluyen el uso del control sobre la parte afectiva de la persona que puede interferir en el aprendizaje. Algunos ejemplos son: preguntas de clarificación, cooperación y hablarse a uno mismo. (Ver anexo 6).

La integración de las estrategias metacognitivas, cognitivas y socio-afectivas para el desarrollo de la comunicación oral en inglés

Los autores del presente trabajo toman en consideración para plantear la integración de estrategias de aprendizaje la dirección de sistematización planteada por Bernal, Pedraza y Veitía (2018: 12): «Para cumplir esta dirección es necesario tener presente los siguientes elementos: niveles de entrada, transformación, salida, retroalimentación. En este caso los tres tipos de estrategias de aprendizaje (socio-afectivas, cognitivas y metacognitivas) se deben enseñar sistemáticamente y de forma integradora para facilitar la comunicación oral».

También se tomó en consideración lo planteado por Cohen y Kai-Hui (2018: 171). «Junto con el tema de las tipologías de estrategia, un problema de preocupación es la combinación de estrategias, ya que a menudo los estudiantes no las utilizan de forma aislada. Para que una estrategia sea eficaz para mejorar el aprendizaje o mejorar el rendimiento, debe combinarse con otras estrategias, formando así un clúster o secuencia de estrategias».

El estudio de los referidos autores reveló que las estrategias eran menos propensas a ser utilizadas de forma aislada. En su lugar, aparecieron en uno de los cuatro patrones:

- 1) grupos de estrategias en los que se produjeron más de dos estrategias relacionadas con el vocabulario casi simultáneamente y se complementaron entre sí,
- 2) secuencias de estrategia en las que las estrategias aparecieron consecutivamente,

- 3) el uso circular de estrategias mediante las que los alumnos utilizaron estrategias en secuencia, y también regresaron a las estrategias en el mismo orden,
- 4) secuencias de estrategia en combinación con clústeres de estrategia. (Cohen y Kai-Hui, 2018: 171).

En el primer caso se plantea enseñar estrategias de forma integradora para facilitar la comunicación oral, pero no se explica cómo hacerlo. En el segundo caso, se toma en cuenta el primer patrón.

En la Universidad Central «Marta Abreu» de Las Villas, los autores del presente trabajo han enseñado las estrategias de aprendizaje de tipo metacognitivas, cognitivas y socioafectivas vinculadas a los contenidos de su asignatura. Esto ha propiciado que los estudiantes aprendan de forma significativa y:

1. Realicen una incorporación sustantiva, no arbitraria, y no verbalista de nuevos conocimientos en la estructura cognitiva.
2. Se esfuercen deliberadamente por relacionar los nuevos conocimientos con conceptos de nivel superior, más inclusivos, ya existentes en la estructura cognitiva.
3. Desarrollen un aprendizaje relacionado con experiencias, con hechos u objetos.
4. Se impliquen de forma afectiva para relacionar los nuevos conocimientos con aprendizajes anteriores. (Pozo, 1996, citado por Rivero, Bernal, Santana y Pedraza (2014: 21).

Para los autores del presente trabajo, las estrategias cognitivas, como centro alrededor del cual se integran las demás estrategias, requieren de las metacognitivas para una adecuada planificación, monitoreo y auto-evaluación en la comunicación oral. A su vez, ellas necesitan de las socio-afectivas para que las interacciones sociales contribuyan con la comprensión, aprendizaje, retención, control mental y la emisión del mensaje oral. Las estrategias socio-afectivas, a su vez, necesitan de una adecuada planificación, monitoreo y autoevaluación para que la comunicación oral sea más autorregulada y efectiva. Las socio-afectivas, también necesitan de las cognitivas para que los estudiantes elaboren, contextualicen, sustituyan en la comunicación oral. Las estrategias metacognitivas se expresan a través de las cognitivas y las socio-afectivas.

La unidad de lo afectivo y lo cognitivo no había sido concebida por los profesores que han investigado las estrategias de aprendizaje, como elemento importante para la integración de las

estrategias. La **unidad de lo afectivo y lo cognitivo** constituye la base alrededor de la cual se trabajan las estrategias metacognitivas, cognitivas y socio-afectivas. Este es, precisamente, uno de los principios para la dirección del proceso pedagógico planteado por Addine, González y Recarey (2006: 93). Al integrarse las estrategias metacognitivas, cognitivas y socio-afectivas, se contribuye a que: los estudiantes desarrollen sus capacidades, sentimientos y convicciones; los estudiantes adopten conductas reflexivas y valorativas transformándose a sí mismos y a los demás; los estudiantes se preparen para futuros aprendizajes; haya compromiso con la tarea; y lo aprendido adquiera un significado y un sentido personal. Se parte de los planteamientos de Vigotsky (1964: 98) en los que se considera al estudiante como un todo integral y corroborado en el principio de la metodología del enfoque comunicativo, «el cual plantea que el todo es más importante que la suma de las partes» (Morrow, 1983: 23-26).

Las estrategias de aprendizaje no deben ser enseñadas sin la participación de otras, porque ellas se ayudan y complementan entre sí, mucho más si se tiene presente que en la comunicación se integran las habilidades. Por ejemplo, en una conversación se habla y se escucha integradamente. Por lo tanto, las estrategias cognitivas se acompañan de las metacognitivas y las socio-afectivas, para que la comunicación sea más efectiva y reflexiva.

Por otra parte, los profesores que han investigado sistemáticamente las estrategias de aprendizaje se han centrado en lo **curricular**. Es decir, diagnosticar y elaborar programas de intervención. Han trabajado lo **educativo** que puede resultar enseñar estrategias de aprendizaje y aspectos **psicológico-motivacionales** que juegan un papel importante en el aprendizaje. Estos elementos han sido trabajados independientemente unos de otros. Pero no se habían trabajado interrelacionadamente para sustentar la integración de las estrategias. La propuesta de enseñar estrategias de aprendizaje metacognitivas, cognitivas y socio-afectivas de forma integrada constituye un aporte del presente trabajo de investigación.

Los elementos que distinguen esta integración de otras propuestas son:

- El perfeccionamiento de la comunicación oral en idioma inglés como idioma extranjero.
- El autodesarrollo de los estudiantes a través de procesos metacognitivos.
- El elemento personal (diferencias individuales) que incluye: el interés, la motivación y los estilos de aprendizaje.

La integración de las estrategias contribuye a que los estudiantes hagan un esfuerzo intelectual que demande orientarse en la comunicación oral, reflexionar, valorar, suponer, llegar a

conclusiones, argumentar, utilizar el conocimiento, generando nuevas estrategias. También los estudiantes establecen nexos entre las estrategias y establecen relación entre lo nuevo con las experiencias y conocimientos que ya ellos han asimilado, lo que les permite actuar y producir un conocimiento más acabado.

El siguiente ejemplo muestra lo planteado. A los estudiantes se les pide que, en pareja, hablen sobre las actividades realizadas el fin de semana anterior. Ellos necesitan **elaborar**. Para elaborar se les enseña que **planifiquen organizacionalmente** las ideas y utilicen la **atención dirigida**. El estudiante **automaneja** las condiciones que lo ayudan a comunicarse (con quién habla, en qué momento y lugar, qué tema, la hora, etc.). La comunicación es un acto socializador y por lo tanto se necesita **cooperar** y hacerse **preguntas de clarificación** para poder entender y transmitir el mensaje. Al final los estudiantes se **autoevalúan** acerca de si lo que dijeron estuvo bien o no, y si entendieron o no. Este es un proceso de retroalimentación necesario. De esta manera se integran las estrategias.

CONCLUSIONES

Lo planteado permite concluir que se requiere integrar las estrategias de aprendizaje metacognitivas, cognitivas y socioafectivas para desarrollar la comunicación oral en idioma inglés en estudiantes universitarios, debido a que hasta el momento las referidas estrategias se enseñaban aisladamente en nuestro medio. La referida integración se sustenta en el principio para la dirección del proceso de enseñanza-aprendizaje que plantea la unidad de lo afectivo y lo cognitivo. De esta manera se puede lograr que los estudiantes universitarios puedan comunicar sus ideas en idioma inglés más efectivamente.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

1. Addine Fernández, F., A.M. González Soca y S. Recarey Fernández. (2006). «Principios para la dirección del proceso pedagógico», en Colectivo de autores. *Compendio de Pedagogía*. La Habana: Editorial Ciencias Médicas.
2. Alonso López, K.M. (2001). Compendio Informativo: «Estrategia Metodológica de la Enseñanza de idioma inglés». Centro de Información y Gestión Tecnológica. CITMA-VC.
3. Bernal Díaz, P. (2008). *Sistema didáctico para el desarrollo de estrategias de aprendizaje en la comunicación oral en idioma inglés en estudiantes de Medicina*. Santa Clara. Tesis en opción al grado de Doctor en Ciencias Pedagógicas. Universidad Central «Marta Abreu» de Las Villas.

4. Bernal Díaz, Pedro S., Pedraza Linares, Yolanda y Veitía Mora, Miguel. (2018). Lineamientos metodológicos para el trabajo con las estrategias de aprendizaje de lenguas extranjeras. Revista electrónica *Pedagogía Universitaria*. XXIII (39), 1-30. <http://cvi.mes.edu/peduniv>.
5. Bernard Mainor, J.A. (1999). *Estrategias de Aprendizaje*. Madrid: Bruño.
6. Castellanos Simona, D. et al. (2002). *Aprender y Enseñar en la Escuela. Una concepción desarrolladora*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
7. Cohen, A. P. (1996). *Second Language Learning and Use Strategies: Classifying the Issues*. Minneapolis. Centre for Advanced Research on Language Acquisition. University of Minnesota. Minneapolis.
8. Cohen, A. D. y I. Kai-Hui Wang. (2018). Fluctuation in the functions of language learner strategies. ELSEVER, p. 169-182. www.elsevier.com/locate/system.
9. Council of Europe. (2018). *Common European Framework of Reference for Languages: learning, teaching, assessment*. Council of Europe.
10. González Castro, V. (1989). "Introducción al estudio de la comunicación", en González Castro, V. *Profesión comunicador*. La Habana: Editorial Pablo de la Torriente.
11. Hismanoglu, M. (2000). Language Learning Strategies in Foreign Language Learning and Teaching. en *The Internet TESL Journal* [En línea]. Disponible en: <http://www.aitech.ac.jp/~iteslj/>; VI (8). / Consulta /. Junio 2003.
12. Lessard-Clouston, M. (1997). *Language learning strategies: An overview for L2 teachers*. Japan. Kwansei Gakwin University.
13. Ministerio de Educación Superior. (2017). Documento base sobre el perfeccionamiento de la enseñanza del inglés. La Habana.
14. Monereo Font, C. (1990). «Las Estrategias de Aprendizaje en la Educación Formal: enseñar a pensar y sobre el pensar», en *Infancia y Aprendizaje* (50), 9-11, Madrid.
15. Monereo Font, C. (1994). *Estrategias de enseñanza y aprendizaje. Formación del profesorado y aplicación en el aula*. España: Editorial Gino.
16. Morrow, K. (1983). *Communication in the Classroom*. Hong Kong: Longman.
17. Nogueroles López, Marta F. (2011). Ideas para integrar las estrategias de aprendizaje en el aula de E/LE. IV Jornadas de Formación de Profesores de E/LE en China. Suplementos Sino ELE 5.
18. O'Malley, J. M y A. Uhl Chamot. (1996). *Learning Strategies in Second Language Acquisition*. United Kingdom: Cambridge University Press.

19. Oxford, R.C. (1995). "Language Learning Strategies: An Update". Washington DC, En Revista Electrónica *Eric Digest* (en línea) 1995/. Disponible en: <http://ericdigest.org/1995-2/update.htm> /Consulta en mayo 2005/.
20. Richards, J.C., y Ch. Lockhart. (1995). *Reflective Teaching in Second Language Classroom*. USA: Cambridge University Press.
21. Rivero Menéndez, C., P. Bernal Díaz, Y. Santana Sánchez y Y. Pedraza Linares. (2014). La enseñanza de estrategias de aprendizaje, una perspectiva pedagógica para las transformaciones en la educación superior en cuba. *Pedagogía Universitaria*. XIX (2), 1-37. <http://cvi.mes.edu/peduniv>.
22. Ruiz iglesias, M. (2001). *Profesionales Competentes: Una respuesta educativa*. México: Instituto Politécnico Nacional.
23. Wenden, A., & Rubin, J. (Eds.) (1987). *Learner Strategies in Language Learning*. Englewood Cliffs: NJ. Prentice Hall.
24. Vigotsky, L.S. (1964). *Pensamiento y Lenguaje*. La Habana: Edición Revolucionaria.

Relación entre las preferencias sensoriales y las cuatro habilidades del idioma

Dr. C. Pedro Bernal Díaz, MSc. Yolanda Pedraza Linares, MSc. Enrique Bermúdez Alemán y Dr. C. Janette Velázquez Guelmez

Es muy importante para el profesor conocer las diferencias individuales de sus estudiantes, debido a que no todos aprenden de la misma forma ni al mismo ritmo.

Por lo tanto, el profesor debe conocer las potencialidades cognoscitivas de cada alumno. Esta diferencia puede estar relacionada con los diferentes estilos de aprendizaje que los estudiantes adoptan. El conocimiento de estos estilos puede ayudar al diseño metodológico de las actividades que desarrollen una o varias de las habilidades en el aprendizaje de un idioma, o las actividades que integren las cuatro habilidades como son: oír, hablar, leer y escribir.

Por este motivo los autores se han propuesto hacer una reflexión acerca de la relación que existe entre los estilos de aprendizaje y las cuatro habilidades del idioma, y dar algunas sugerencias de cómo hacer este trabajo en el aula.

«Los profesores tradicionalmente deciden lo que los estudiantes van a aprender y en qué orden lo van a hacer. Un libro de texto, por ejemplo, impone una organización de contenido que los estudiantes deben seguir. Aquí se asume que el orden en que son presentados los distintos elementos del idioma se corresponderá con el orden en el cual el estudiante es capaz de adquirir esos elementos. Por lo tanto, el profesor que diseña su propio esquema de trabajo lo hace basándose en la idea de que una selección cuidadosa y un orden lógico en el material que se va a enseñar facilitarán el aprendizaje. Sin embargo, a no ser que el profesor sepa con certeza que su esquema de enseñanza está realmente relacionado con la forma en que los estudiantes desean aprender, no podemos estar seguros de que el contenido de la enseñanza contribuirá al aprendizaje del idioma». (Ellis, 1992: 115).

Es necesario entonces que se tomen en cuenta las diferencias individuales para el diseño de actividades que integren las cuatro habilidades del idioma.

«Los factores que influyen en las diferencias individuales son: la edad, la aptitud hacia lo que se quiere aprender, los estilos de aprendizaje o cognoscitivos, la motivación y la personalidad» (Ellis, 1992: 104).

«Algunos de los puntos de vista que tienen los estudiantes acerca del aprendizaje de un idioma, de su enseñanza, pueden estar relacionados con las diferencias en lo que se refiere a los estilos de aprendizaje. Estos han sido definidos como características del comportamiento cognoscitivo

y psicológico que sirven como indicadores relativamente estables de cómo los estudiantes perciben, interactúan, y responden al medio donde aprenden». (Richards y Lockhart, 1995: 59). Muchos estudiantes que parecen estar apáticos en las clases estarían más motivados si los estilos de aprendizaje de los que son portadores fueran tomados en cuenta por el profesor. Existen muchas formas de aprender, por lo que el profesor puede diseñar una gran variedad de actividades en las cuales están presentes las cuatro habilidades o algunas de ellas donde se enfrenta al estudiante a otros estilos de aprendizaje, de tal forma que flexibilice su forma de aprender y a su vez vea reflejadas sus propias características individuales. El profesor debe crear opciones para que cada estudiante pueda aprender de acuerdo con su estilo.

«No obstante, el ser humano no tiene un solo estilo de aprendizaje. Los seres humanos son mucho más complejos de lo que se piensa. Nuestro cerebro es un multiprocesador. Para tener una comprensión más exacta de cómo realmente aprendemos, debemos subdividir el proceso de aprendizaje en cuatro categorías más apropiadas que incluyen: el contexto, la entrada, el procesamiento y los filtros de respuesta». (Jenssen, 1994:131).

En este caso solo se analizará la relación entre la entrada y las cuatro habilidades.

Según la entrada (preferencias sensoriales) todos los estudiantes tienen precisamente alguna entrada para iniciar el aprendizaje. Pero las personas tienen solo cinco sentidos, y la entrada es más probable que sea visual, auditiva, kinestésica, olfatoria o gustatoria. La entrada también incluye una subdivisión en: visual externa, visual interna, auditiva externa, auditiva interna, kinestésico/táctil y kinestésico interna. Para una mejor comprensión del trabajo, solo se hablará de visuales, auditivas, kinestésicas y táctiles, en forma general.

Antes de hacer un análisis de los estilos de aprendizaje y su relación con las habilidades del idioma, los autores desean, brevemente, referirse a las habilidades.

«En la vida real las personas no oyen, hablan, leen o escriben de forma aislada, excepto en alguna ocasión, ni tampoco en un orden, es decir, oír primero, hablar después, luego leer y finalmente escribir; sino que ellas aparecen integradas de forma natural». (Byrne, 1986: 130).

Por ejemplo, en la vida real una persona lee una noticia de su interés en el periódico, si la halla importante, la comenta con alguien, da su opinión, y escucha la de la otra persona. Puede que esa persona le escriba una carta a algún amigo(a) o a la redacción del periódico comentando sobre lo leído o requiriendo información. En esta oportunidad la integración natural de las habilidades es como sigue: leer-hablar/oír- escribir/leer.

«Cuando se trabaja con el enfoque comunicativo y se toma en cuenta la integración de las habilidades, se debe tener presente como una guía la forma en que estas habilidades están

normalmente integradas en la vida real. Es decir, el uso de una habilidad nos puede conducir al uso de otra». (Morrow, 1983: 61). El ejemplo anterior nos ilustra lo planteado aquí. Esto traería un aumento de la motivación de los estudiantes cuando realizan las actividades propuestas por el profesor, así como la comprensión de los materiales, diálogos, funciones comunicativas y textos con que se trabaja en el aula, por lo tanto, se incrementa la eficiencia en el aprendizaje de idioma extranjero. Otro elemento importante sobre este aspecto a tener en cuenta es el siguiente. Para desarrollar cualquier habilidad debe haber un propósito para oír, hablar, leer o escribir. Por ejemplo, un lector eficiente depende, primero que todo, del propósito que tenga para leer, conociendo precisamente para qué necesita leer un texto. El propósito puede ser muy general como, por ejemplo, leer una novela por placer, o muy específico, por ejemplo: cómo buscar la dirección o teléfono de alguien en un directorio telefónico. El propósito generalmente determinará el tipo apropiado de lectura que se quiere hacer y la estrategia a seguir. En el ejemplo que sigue más adelante se verá este aspecto. Según Byrne (1986: 130) es necesario ver por qué las actividades para integrar habilidades son importantes:

1. Ellas proporcionan oportunidades para usar el idioma naturalmente.
2. Muchas actividades en pareja y en grupo presentan una variedad de habilidades, que algunas veces se presentan simultáneamente, para incluir a todos los estudiantes.
3. Parece que los estudiantes aprenden mejor cuando el profesor los compromete en las actividades que incluyan más de una habilidad.

Por lo tanto, los estudiantes con diferentes estilos de aprendizaje tienen oportunidades para aprender cuando se integran las habilidades. En un instrumento aplicado por este equipo de investigación para verificar las preferencias sensoriales de estudiantes de primer año, se comprobó que ningún estudiante es puramente visual, auditivo, táctil o kinestésico, sino que uno de estos estilos predomina sobre los demás, aunque todos están presentes. Esto, por supuesto, contribuye en gran medida a diseñar actividades donde se integren las cuatro habilidades, aunque dentro de esta integración se le debe asignar la parte auditiva fundamentalmente a los estudiantes auditivos, y así sucesivamente. Los investigadores relacionan los estilos de aprendizaje y las cuatro habilidades de la siguiente manera. Los estudiantes auditivos desarrollan fundamentalmente las habilidades de oír y hablar. Los estudiantes visuales desarrollan fundamentalmente la habilidad de leer. Los estudiantes kinestésicos y táctiles desarrollan fundamentalmente la de escribir. «Los estudiantes visuales: entienden las órdenes si se les muestra más que si se les dice, siempre miran intencionalmente al interlocutor, tienen tendencia a seguir al profesor con la vista mientras este se mueve por el aula, recuerdan la información

visualizando la fuente, tienen tendencia a evitar la producción oral, y cuando se les habla mantienen la producción oral al mínimo, son muy desenvueltos en la presentación de trabajos escritos y tratan de mantener su medio de aprendizaje ordenadamente». (Díaz, 1996: 33). Por lo tanto, el diseño de actividades donde haya fundamentalmente lectura, sería apropiado para este tipo de estudiante. Inclusive se les pudiera incluir actividades de escritura o donde se integren ambas. Más adelante en el trabajo se dará un ejemplo donde este y los demás estilos de aprendizaje estarán presentes. Los estudiantes auditivos: se les considera como estudiantes buenos pero perezosos en el grupo, no pueden dejar de hablar, secretar, etc., son buenos haciendo cuentos, pueden ser muy brillantes en el trabajo oral, pero su actuación en pruebas escritas es mediocre, son generalmente los líderes del grupo.

Para este tipo de estudiante se deben diseñar actividades donde se integren las habilidades a partir de oír o hablar. Los estudiantes táctiles: necesitan ver, oír y hacer para aprender, son excesivamente familiares con todo el mundo, tienen poca concentración, les resulta difícil la comprensión de símbolos abstractos (ejemplo, diagramas), necesitan actividades manuales para entender. En este caso los autores proponen que se integren las habilidades de oír, hablar y escribir. Los estudiantes kinestésicos: se sienten dos veces más grandes que el lugar donde están, prefieren la ropa que les quede holgada, necesitan períodos de reflexión entre las tareas, deben moverse. Son buenos en deportes y en tareas físicas, generalmente escriben y no son limpios al hacerlo, tienen el poder de dividir el idioma en partes y luego integran las partes en un todo, usan el movimiento y la rutina rítmica para aprender. Se deben diseñar actividades donde se integren las habilidades de oír, hablar y escribir. A continuación, los autores exponen un ejemplo tomado del libro Kernel II, unidad 12, sección A, que se utiliza con segundo año de Medicina, en el cual se tienen en cuenta los estilos de aprendizaje en el diseño de las actividades donde se integran las habilidades. Con este texto se pueden integrar las cuatro habilidades. Los pasos son los siguientes. 1. Se presenta el tema de mantenerse en forma (*keeping fit*) a través de una tormenta de ideas (*Brainstorming*). Esta actividad consiste en lo siguiente: copiar las «Palabras mantenerse en forma» en la pizarra y encerrarlas en un círculo. Entonces, se les pregunta si conocen lo que significa. En caso de que no lo sepan, se les explica. Esta primera parte es apropiada especialmente para los estudiantes visuales, después se les pide que recuerden o piensen en palabras y/o frases que tengan relación con lo escrito. Este paso es especialmente apropiado para los kinestésicos, quienes necesitan un período de reflexión, aunque la práctica demuestra que todos participan, luego cada estudiante dice una palabra

relacionada con lo escrito en la pizarra. Esto estimula todo el vocabulario activo y pasivo que tienen los estudiantes sobre el tema, y ayuda a adelantar el tema de la unidad.

Una posibilidad es hacer un juego para activar la memoria, en el cual el primer estudiante dice una palabra, por ejemplo, ejercicios, que el profesor no copia en la pizarra. Luego el segundo estudiante debe recordar la palabra dicha por su antecesor y dice una nueva, y así sucesivamente. La práctica ha demostrado que la mayoría de los estudiantes participa en este juego. Se puede aplicar una variante. Todos los estudiantes dicen una palabra. Se les puede decir a los visuales, táctiles y kinestésicos que la escriban en la pizarra o en sus libretas, ya que ellos necesitan visualizar, oír y escribir para aprender. Finalmente se pueden usar dos variantes. Una en que todos escriban un párrafo, una composición sobre el tema usando algunas o todas las palabras escritas en la pizarra. En la segunda variante se les pide a los visuales y kinestésicos que escriban el párrafo o la composición, y a los auditivos y táctiles que se preparen para hablar brevemente sobre el tema. Luego, en grupos donde se integre todo tipo de estudiantes, se puede discutir acerca de lo escrito o hablado, o el profesor puede trabajar ahora con todo el grupo. Hasta aquí se toman en cuenta los diferentes estilos de aprendizaje en la integración de las cuatro habilidades, y una habilidad prepara el camino para la otra, o para las demás, y a su vez todas se integran.

2. Trabajo con la lámina. Después de haber discutido el tema se hace un *jigsaw viewing* de la siguiente forma. El profesor hace dos hileras de asientos donde un grupo de estudiantes quede frente a otro. En este caso el trabajo es en parejas. El profesor muestra la lámina a una sola hilera. De tal forma que la otra fila no pueda ver el contenido de la lámina. Se debe sentar a estudiantes visuales y táctiles mirando a la lámina, y los auditivos y kinestésicos de manera que no la puedan ver. Los visuales y táctiles le cuentan al resto lo que ven en la lámina. Adicionalmente, el profesor les entrega a los visuales y táctiles una tarjeta con algunas preguntas para que no solo describan lo que ven, sino que se extiendan un poco más allá de lo que hay en la lámina. Algunos ejemplos de preguntas pudieran ser:

1. ¿Cree usted que este hombre mantiene la forma?
2. ¿Cree usted que este hombre tiene alto o bajo grado de estrés?
3. ¿Cree usted que este hombre tiene tiempo de hacer ejercicios? Explique.

Los estudiantes que están frente a la lámina les cuentan a los que no pueden ver, de qué se trata, e incluyen las respuestas a las preguntas mostradas en las tarjetas. Con esta actividad integran las habilidades de oír y hablar. Puede haber un intercambio entre los que ven y los que no ven la lámina. Por ejemplo, los que no ven pueden preguntar: ¿En qué lugar está ese hombre?, ¿Está solo?, ¿Es ese lugar grande o pequeño?, etc. Luego, los estudiantes que no vieron la lámina, hacen un resumen de lo que oyeron y lo exponen. Los que vieron la lámina no dicen nada. En

este caso se combinan las habilidades de oír y hablar. Por último, el profesor les muestra la lámina a todos y se discute en el grupo qué faltó o qué se dijo de más. El profesor puede pedirles a los estudiantes que escriban una carta a un amigo contándole acerca de la lámina. En este caso se integran las habilidades de escribir y leer. Siempre que se escribe, se lee, ya que la persona que escribe, lee para poder rectificar si lo que escribió está correcto, o para replantear alguna idea, o para corregir errores. En los pasos anteriores, donde se ha hablado y oído ha habido una preparación para la actividad de escribir. Por lo tanto, los estudiantes ya tienen una idea de lo que van a hablar y cómo lo van a hacer. Es decir, una habilidad prepara el terreno para la otra, y a su vez se complementan. Lo anteriormente expuesto puede ocurrir en la realidad con una película, pintura, escultura, etc. 3. En este paso se trabaja con el texto. Este texto puede ser trabajado como lectura o como audición. La siguiente propuesta toma en cuenta los cuatro estilos de aprendizaje en la integración de las habilidades. Se divide el grupo en dos equipos. Un equipo formado por los estudiantes auditivos y kinestésicos, y un segundo equipo con los visuales y táctiles. El primer equipo oye el texto por la grabadora y el segundo equipo lo lee. Todos trabajan con la siguiente pregunta para centrar la atención: ¿Estaba este hombre más en forma física antes que ahora? ¿Por qué? Hasta aquí los estudiantes del primer grupo a partir de la habilidad de oír integran el resto, o sea escribir, hablar, y oír. Luego el grupo completo discute junto al profesor la respuesta.

4. En este paso todo el grupo trabaja junto. El texto está dividido en cuatro párrafos. El profesor varía la forma de trabajar con cada uno, dándole posibilidad a que todos los estudiantes participen. El primer párrafo es puesto en la grabadora para que todos oigan y traten de contestar algunas de las preguntas del ejercicio. En esta actividad todos participan, aunque los que más hablan son los auditivos, los táctiles y los kinestésicos. Se les pide a los estudiantes que digan si ellos solían hacer algunas de estas actividades que este hombre hace. (Llevar lo que está escrito en el texto a la realidad es una buena exposición al idioma para todo tipo de estudiante). El segundo párrafo es leído en silencio por los estudiantes en parejas. En esta actividad el profesor puede mezclar estudiantes visuales con kinestésicos y auditivos con táctiles. El profesor le puede pedir a los estudiantes auditivos y kinestésicos que contesten oralmente, y a los visuales y táctiles que lo hagan en forma escrita. También se les pide a los estudiantes que hablen sobre algo parecido que les haya ocurrido a ellos o a algún familiar. El tercer párrafo puede ser leído en alta voz por un estudiante táctil o kinestésico. El resto oye para después contestar alguna pregunta del Ejercicio 1. El último párrafo puede ser puesto en la grabadora para ser oído por los estudiantes con sus libros cerrados en forma de dictado. Los estudiantes auditivos y quizás los

táctiles serían los que mejor escriban. No obstante, esta experiencia es buena para todos. 5. Juego de roles. En el ejercicio 2 participan todos los estudiantes, aunque es especialmente apropiado para los auditivos, táctiles y kinestésicos. Este juego de roles se hace en parejas, y en él un estudiante cumple el papel de médico. Este papel sería apropiado para estudiantes táctiles y kinestésicos, debido a que podrían hacer examen físico. El otro estudiante cumple el papel de paciente. Este podría ser cumplido por estudiantes visuales, o táctiles. Esto es solo una sugerencia. Se les pide a los estudiantes que hacen el papel de médico que se reúnan y acuerden el tipo de pregunta que le harían al paciente. A su vez, los que hacen de pacientes hacen lo mismo. En esta actividad todos opinan. Preguntan cómo se dice una palabra e intercambian ideas. Luego las parejas dramatizan sus papeles.

1. Para chequear el trabajo, el profesor puede pedirles a algunas parejas que ejecuten el diálogo. 6. Ejercicio de escritura. Se les pide a los estudiantes individualmente, en parejas, o en grupo, que le escriban una carta al hombre de la historia emitiendo su opinión al respecto y aconsejando qué hacer. Si trabajan en parejas o grupos pueden, a partir de la habilidad de escribir, integrar las de leer, hablar y oír. El profesor debe tomar en cuenta las preferencias sensoriales que poseen sus estudiantes para diseñar actividades que integren las cuatro habilidades. Estas actividades aceleran el aprendizaje del inglés debido a que los estudiantes ven reflejadas sus formas de aprender, y se motivan más, y de esta forma se amplían sus potencialidades de aprendizaje. Esto puede ser posible si el profesor está preparado, conoce a sus estudiantes y es flexible desde el punto de vista metodológico.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

1. Ellis, R. (1992). *Understanding Second Language Acquisition*. Hong Kong: Oxford University Press.
2. Richards, J C., Lockhart, C. (1995). *Reflective Teaching in Second Language Classroom*. U.S.A.: Cambridge University Press.
3. Jensen, E. (1994). *Brain Based Learning and Teaching*. U.S.A.: Turning Publisher.
4. Byrne, D. (1986). *Teaching Oral English*. London: Longman.
5. Morrow. K. (1983). *Communication in the Classroom*. Hong Kong: Longman.
6. Díaz Maggioli, G. H. (1996). The Good, The Bad, and the Ugly. Learning Preferences in EFL. *FORUM* (2), 32-37.

Relación entre motivación, estilos y estrategias de aprendizaje para el rendimiento académico de los estudiantes universitarios en el aprendizaje de lenguas extranjeras

Dr.C Dinorah S. Sánchez Morales. Dr.C. Pedro S. Bernal Díaz

INTRODUCCIÓN

Ha sido política del Ministerio de Educación Superior, la enseñanza del inglés orientada al objetivo de que los estudiantes alcancen un nivel de competencia B1+ (usuario independiente) según lo define el MCERL, y deberán demostrar las competencias comunicativas que expresan sus capacidades para comprender y expresarse de forma oral y escrita en inglés con eficiencia en un nivel B1+ (mínimo) así como utilizar el inglés como instrumento de formación académica, laboral e investigativa en sus respectivas carreras, de modo que les permitan ampliar sus conocimientos y cultura general, relacionarse con el mundo y expresar su identidad nacional.

Debido a esto se incorpora gradualmente a los planes de estudio de todas las carreras, la aprobación del nivel B1+ del Marco Común de Referencia Europeo para las Lenguas (MCERL) como requisito de graduación, para lo cual las universidades ofrecerán cursos por niveles en diversos horarios del día, mientras que los estudiantes dispondrán de hasta cuatro años para adquirir los conocimientos y desarrollar las competencias necesarias por la vía que prefieran.

Según esta política, se establece el dominio del idioma inglés como requisito de graduación para todos los estudiantes en las universidades adscritas al MES, como demostración de las competencias comunicativas, de modo que logren certificar que son capaces de comprender y expresarse de forma oral y escrita en idioma inglés, con eficiencia en un nivel B1+ (mínimo) según lo define el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas.

A partir de esta política se crean los Centros de Idiomas encargados de brindar la preparación necesaria a los estudiantes universitarios, donde los docentes juegan un papel fundamental en aras de lograr la motivación de nuestros estudiantes a matricular y participar de forma sistemática y activa en el proceso de aprendizaje de la lengua extranjera.

El aprendizaje es una condición imprescindible para la supervivencia humana y para el crecimiento de cada individuo como personalidad, por tanto, no se limita a determinadas etapas del ciclo evolutivo, como, por ejemplo, la infancia, la adolescencia o la juventud. Somos aprendices permanentes que nos apropiamos, desde el momento del nacimiento y durante toda nuestra existencia, de la cultura construida generación tras generación.

Se aprende a lo largo de toda la vida, y en diferentes contextos; de manera incidental o dirigida, implícita o explícita. Es por ello que una meta fundamental de la educación es fomentar en las personas la capacidad de realizar aprendizajes independientes y autorregulados, de manera permanente en la vida. No obstante, el aprendizaje de una lengua extranjera ha presentado dificultades bien conocidas en los estudiantes universitarios. Cuando este proceso no es tomado en cuenta, de forma adecuada, por aquellas personas encargadas del entrenamiento lingüístico, el resultado es frustración e impotencia por parte de todos los participantes en el proceso.

Esto trae como consecuencia el aumento o aparición de un estrés negativo, que provoca en la mayoría de los casos ausentismo o deserción. Es por esto que tener presente los estilos y las estrategias de aprendizaje de los estudiantes en el proceso, eleva la motivación, y esta se convierte en un fuerte antídoto para este estrés negativo, lo que incide en el rendimiento académico.

METODOLOGÍA

Se utilizaron la revisión de documentos, textos, orientaciones metodológicas. Se aplicó la prueba pedagógica y la entrevista a estudiantes.

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

La carga emocional que implica el método de aprendizaje es la mayor satisfacción del estudiante. Dicha carga está dada no solo en lo inmediato, sino que lo proyecta para su actuación futura, como orientación, de acuerdo con los objetivos socialmente programados, que el estudiante hace suyos de manera consciente.

La motivación es el conjunto de móviles, intenciones, propósitos, incentivos, etc., que mueven al profesor a implicarse y llevar a cabo las actividades instructivo-educativas como las que mueven a los estudiantes a participar en ellas; va a condicionar el tipo de relación que se mantenga y las conductas o comportamientos comunicacionales reales que aparezcan en la interacción instructiva-educativa.

Existen dos tipos principales de motivación:

- La intrínseca o centrada en la necesidad de autorrealización (motivación auto-referida, obtención de logros, de desarrollo profesional, etc.)
- La extrínseca o centrada en la exigencia de contacto e interacción (concebida por el individuo solo como un medio para obtener otras gratificaciones externas a la propia actividad o proceso, dentro de estas las centradas en la necesidad de afiliación y en la calidad de las relaciones.)

Las motivaciones intrínsecas hacia el aprendizaje constituyen la fuente de la que surgen de manera constante los nuevos motivos para aprender, y la necesidad de realizar aprendizajes permanentes a lo largo de la vida

El método incorpora al motivo en el proceso docente-educativo, y de esta forma el estudiante se convence de que el contenido es la vía para su realización social. El proceso tiene que estar permanentemente motivado, lo que implica que la satisfacción no está solamente en el resultado sino en el proceso mismo.

El alumno aprende, estudia, en tanto resuelve un problema, en tanto se estimula, porque como resultado de su labor es más inteligente, y en el contexto social, está más cerca de los valores que la sociedad establece como modelo.

El motivo desplegado completamente no está en el resultado del proceso docente-educativo, sino en su desarrollo, en su método.

En el proceso motivado el estímulo no está, fundamentalmente, en la solución del problema en sí mismo, sino en el proceso como tal, en el papel desempeñado por el sujeto (el estudiante), en el seno de su grupo, guiado por el profesor.

La búsqueda creativa en la solución del problema es más motivante y genera más satisfacción que la solución misma, que la modificación del objeto. Aquellos estudiantes que disfrutan, que establecen un vínculo afectivo con el profesor, con la investigación, con el desarrollo del proceso, son los motivados y los que arriban eficientemente al objetivo. Sin motivación hay una instrucción ineficiente, sin motivación no hay educación.

La insatisfacción por la no solución del problema se tiene que convertir en más motivante que la calificación docente que recibe el estudiante al finalizar el desarrollo del proceso. El motivo intrínseco, esencial del proceso, es la autorrealización del hombre, del estudiante como ser social. La autorregulación del estudiante, su método de aprendizaje, está determinado por su personalidad en las relaciones en el grupo, en la solución del problema mediante la cual dicho estudiante de un modo activo genera sus propios procedimientos en la dinámica del proceso docente-educativo, con el fin de alcanzar los objetivos docentes programados por la sociedad.

La necesidad se concreta en motivo, en tanto que el profesor convenza a los estudiantes de que dicha necesidad social lo es también de cada uno de los integrantes del colectivo, de que cada miembro se sienta insatisfecho y, por lo tanto, necesitado de resolver el problema en el contexto de su grupo, de sus relaciones sociales.

Por lo tanto, podemos decir que, la «motivación va ligada a un nivel de estrés», que de acuerdo con ese nivel facilitará o no el aprendizaje de una información o la percepción de un estímulo.

Existe un estrés positivo y otro negativo para el aprendizaje, pero siempre para aprender debe haber un mínimo de estrés, como representativo de la necesidad o motivación. Este mínimo de estrés está dado en la situación de aprendizaje, cuando el estudiante se siente motivado para aprender.

Para aprender un idioma también hay que tener presente los estilos y estrategias de aprendizaje. Para tener una idea más completa e integradora de las estrategias de aprendizaje, y poder incorporarlas al acervo cultural del estudiante, es importante tomar en consideración los estilos de aprendizaje. Cohen (1996: 10), y Hismanoglu (2000: 7) reconocen que hay una relación directa entre estilos y estrategias de aprendizaje. Los estilos de aprendizaje son otro factor determinante al seleccionar las estrategias. Es decir, para que los profesores de idioma puedan incorporar la enseñanza de estrategias de aprendizaje en sus clases es necesario tener presente, entre otras variables, los estilos de aprendizaje. Los autores del presente trabajo se adhieren a lo dicho por ambos profesores.

«Existen tres dominios de aprendizaje: el cognitivo, relacionado con los hechos, teorías y la solución de problemas; el afectivo, relacionado con las aptitudes, sentimientos, valores y creencias; y el psicomotor, referente a las nuevas formas de hacer las cosas. Todas las personas poseen ciertas preferencias en el aprendizaje y adaptan estas estrategias a sus medios en los tres dominios. Estas preferencias se llaman estilos de aprendizaje». (Davis, Nur y Ruru, 1994: 16).

Los tipos de estilos de aprendizaje que los estudiantes tengan, incorporen y utilicen en el aula, y fuera de ella, dependen, en cierta medida, del tipo de actividad o tarea que el profesor asigne en el aula. Su metodología para la impartición de la clase, sus estilos y estrategias de enseñanza, y el grupo, también juegan un papel importante en la conformación de estilos de aprendizaje de los estudiantes. De acuerdo con los estilos de aprendizaje, los estudiantes utilizan determinadas estrategias de aprendizaje.

Por otra parte, «la forma en que las personas aprenden puede afectar la estructura de su cerebro... activar diferentes partes del cerebro puede automáticamente activar otras partes más... La investigación sobre el cerebro no valida el hecho de que nosotros estamos singularmente procesando la entrada o el aprendizaje con una preferencia sensorial simple». (Jenssen, 1994: 178).

Autores como Kang (1999: 8), McDonough (1981: 132), Nunan (1991: 170), Davis, Nur y Ruru (1984: 14-16) hacen su clasificación de los estilos de aprendizaje. Pero, en general, se concentran en las preferencias sensoriales (Input), y por el campo dependiente e independiente. En muchos

de estos casos ellos estudian un solo aspecto dentro de la gama de estilos de aprendizaje. Sin embargo, «el cerebro humano no tiene un solo estilo de aprendizaje. Los humanos somos mucho más complejo que esto. Nuestro cerebro es un multiprocesador complejo. Para entender mejor cómo realmente aprendemos es necesario subdividir el proceso de aprendizaje en cuatro categorías que contienen una clasificación más realista y global». (Jenssen, 1994: 130-131).

1. Por el contexto. Las circunstancias en que se aprende nos dan elementos importantes acerca de lo que sucede durante el aprendizaje. Las condiciones sociales y la relación profesor-alumno son importantes. El contexto incluye estudiantes que aprenden de forma: dependiente, independiente, interdependiente, a través de un medio flexible o estructurado, o movido por la relación o por el contenido.
2. Por la entrada. (Preferencias sensoriales). Todos los estudiantes necesitan adquirir la información por los órganos de los sentidos. La entrada es más bien visual, auditiva, kinestésicos o táctil y puede ser externa (desde una fuente exterior), o interna (usted mismo la crea en su mente).
3. Por el formato de procesamiento. Esta es la forma en que la persona procesa la información. Usted puede procesar global o analíticamente, concreta o abstractamente, a través de multitareas o con una sola tarea. Este procesamiento está relacionado con la relativa dominancia del cerebro, ya sea del lado izquierdo o el derecho.
4. Por los filtros de respuesta. Una vez que se haya tomado y procesado la información, la persona utiliza la misma. Los filtros de respuesta de la mente harán su primer razonamiento sobre la base de la información que recibe. El estudiante puede responder haciendo referencia interna o externa, siendo relacionado o no relacionado, impulsivo experimental o analítico reflexivo. (Domínguez, 1999)

Jenssen (1994: 139) reconoce que los estilos de aprendizaje también dependen de la edad y la cultura de la persona. Los estudiantes no tienen un solo estilo de aprendizaje, sino que esto depende, como se dijo anteriormente, del tipo de actividad, tarea y asignatura con que trabajen los alumnos, y del estilo y estrategia de enseñanza del profesor. Aunque algunos de estos estilos o una combinación pueden ser predominantes en algunos estudiantes.

El aprendizaje es uno de los dos factores importantes del proceso de enseñanza-aprendizaje que menos se había estudiado por los profesores de idiomas extranjeros en décadas pasadas. Se asumía que un buen método de enseñanza derivaba automáticamente en un buen aprendizaje. Los profesores no se adentraban en cómo aprendían idioma los estudiantes. Afortunadamente, en las últimas décadas del siglo pasado y comienzos de este, los profesores e investigadores le

han estado dedicando mayor cantidad de estudios a esta área. Por estas razones, nos hemos sumado a esta tendencia y consideramos importante dedicar un acápite a este tema que está siendo objeto de mayor atención en la actualidad.

Aspectos a tener presente para lograr la motivación de los estudiantes

«El aprendizaje real en la clase depende de la habilidad del profesor para mantener y mejorar la motivación que traían los estudiantes al comienzo del curso (Ericksen, 1978). Sea cual sea el nivel de motivación que traen los estudiantes, será cambiado, a mejor o a peor, por lo que ocurra en el aula». Pero no hay una fórmula mágica para motivarles.

La mayor parte de los alumnos tienen años de experiencia en clases en las que permanecían sentados, callados, escuchando. Para ellos el profesor era la fuente del conocimiento, de manera que el aprendizaje era algo que se inyectaba mágicamente en algún momento sin ser ellos el centro de este proceso. Muchos factores afectan a la motivación de un estudiante dado para el trabajo y el aprendizaje (Bligh, 1971), como por ejemplo el interés en la materia, la percepción de su utilidad, la paciencia del alumno... Y no todos los estudiantes vienen motivados de igual manera. Y lo que sí está claro es que los estudiantes motivados son más receptivos y aprenden más, que la motivación tiene una influencia importantísima en el aprendizaje.

El docente para motivar debe: ser ejemplo, transmitir en su accionar valores y el amor que profesa por su labor, apoyarles, diciéndoles que pueden hacerlo bien, intentar crear en clase una atmósfera abierta y positiva, y ayudarles a sentirse miembros valorados de una comunidad que aprende. Si somos profesores, nuestro trabajo podría decirse que consiste en enseñar, pero tal vez mejor debiéramos decir que se trata de que nuestros alumnos aprendan. Por poner un símil, nosotros les damos los ladrillos, o les indicamos cómo encontrarlos, para que ellos construyan la «casa del conocimiento». Nosotros no podemos construir la casa (ellos son los que deben aprender, ahí está la palabra aprendizaje), pero somos claramente responsables de que se construya mejor o peor.

Hay diversos estudios realizados sobre la motivación de los estudiantes universitarios. Sass (1989) obtiene que las 8 características que más contribuyen a la motivación de los alumnos son: El entusiasmo del profesor, la importancia del material, la organización de la asignatura, el nivel apropiado de dificultad del material, la participación activa de los estudiantes, la variedad en el uso de tecnologías para la docencia, la conexión entre el profesor y los estudiantes, y el uso de ejemplos apropiados, concretos y entendibles.

Estrategias de motivación. Estas dependen del contexto, de las características de la asignatura, del curso, de los conocimientos previos, del tamaño del grupo, etc., la utilización de unas u otras, aunque algunas se consideran fundamentales para la motivación.

- Empezar conociendo a los estudiantes y a su situación inicial. Realizar un esfuerzo en aprender de una manera rápida los nombres, aunque sea en un grupo amplio. Algunas pistas: Aprovechemos un detalle curioso: los alumnos tienden a ocupar todos los días el mismo asiento que ocuparon el primer día o en una proximidad razonable. El primer día de clase, podemos aprovechar para pedirles que rellenen una ficha en la que indiquen, además de su nombre, el interés que tienen por la asignatura, qué creen que van a aprender, qué expectativas tienen ante la asignatura... y aprovechar parte de esta primera clase para que algunos de ellos lo expongan. Si guardamos las fichas de una manera ordenada por filas, y nos hacemos después un listado, lo podemos utilizar para futuras clases para hacer preguntas a los alumnos. Siempre se trata de que el alumno reconozca nuestro interés en conocerle.
- Conocer sus métodos de aprendizaje. Por medio, por ejemplo, del juego de Perry (53 afirmaciones), se puede detectar el procedimiento más utilizado de aprendizaje. Los autores del presente trabajo recomiendan el uso de 20 afirmaciones. Consiste en que cada alumno elija, entre 20 afirmaciones relacionadas con la docencia, aquellas con las que está de acuerdo (se puede utilizar para el primer día de clase).
- Que se note el entusiasmo con tu asignatura. Si estás apático o aburrido, los estudiantes también lo estarán. Dicho entusiasmo viene muchas veces del gusto por la materia o por el genuino placer de enseñar. Se nota cuándo a un profesor le gusta enseñar.
- Intentar individualizar la enseñanza en la medida de lo posible. Dedicar tiempo a cada estudiante. Todos los estudiantes quieren satisfacer sus necesidades, y hay que recordar que cada alumno y cada clase son diferentes. Quieren profesores que sean reales, que les reconozcan como seres humanos, que les chequeen regularmente, que apoyen su aprendizaje, que les informen individualmente de su progreso. Que atiendan las diferencias individuales a través de consultas, etc.
- Tratar a los estudiantes con respeto y confianza. Los comentarios a los estudiantes pueden hacerse, pero nunca de forma peyorativa. Nunca ridiculizar a un estudiante en público. En ese caso, el alumno, en vez de orientar su energía al aprendizaje, la dedicará a sus sentimientos. Mejor decir las cosas en privado. Si el alumno hace una cosa bien, felicitarle; le dará confianza (en la materia y en el profesor). Démosle al estudiante todo el respeto

que merece y él nos recompensará con su esfuerzo. Si detectamos una debilidad en el estudiante, dejarle claro que tus comentarios se refieren a un trabajo determinado, pero no al estudiante como persona. Apoyarle al alumno, en vez de juzgarle.

- Mantener altas expectativas de los estudiantes. Si a un alumno le dices que no va a aprobar, se desmotivará. Si le anima diciendo que puede hacerlo y se le comenta qué herramientas debe utilizar (tiempo de estudio, consultas, realización de problemas, trabajos...) sentirá que el profesor tiene confianza en él.
- Señalar la importancia de la asignatura. Explicar en detalle por qué la materia es importante. Señalar ejemplos de su utilidad en su vida profesional. Realizar problemas prácticos de aplicación. Todo esto desde el primer día hasta el último, pero siendo realista, analizándolo en el contexto de la titulación.
- Variar los métodos de enseñanza. Que valga la pena ir a clase. No vale la pena ir a una clase en la que el profesor se limita a seguir al pie de la letra unos apuntes o un texto. Se trata de evitar el aburrimiento, la rutina. Que cada clase sea una aventura nueva. El estudiante aprende haciendo, construyendo, diseñando, creando, resolviendo; el aprendizaje mejora si se obliga al alumno a realizar varias actividades acordes a sus estilos de aprendizaje. La pasividad de las clases amortigua la motivación y la curiosidad de los estudiantes. Los estudiantes deben saber qué se va a tratar en la siguiente sesión, pero sin saber cómo. La manera en que un estudiante aprende no depende solo de su inteligencia o de su educación anterior, sino de su estilo preferido de aprendizaje. Hay que preguntar a los alumnos cómo aprenden mejor.

Tipos de aprendizaje fundamentales: Visual: aprenden mejor viendo y leyendo lo que estás tratando de enseñar, Auditivo: aprenden mejor escuchando, Táctil o cenestésico: aprenden mejor haciendo. Herramientas que se pueden utilizar: *Brainstorming* (lluvia de ideas), videos, discusión sobre los temas a tratar en clase, discusión en pequeños grupos, análisis de casos, role-playing, ejercicios-problemas de análisis, problemas de diseño-problemas complejos abiertos, simulaciones, prácticas de laboratorio. En el trabajo en grupo los estudiantes aprenden mejor cuando reflexionan, dialogan, preguntan, escriben, resumen y crean su propio conocimiento. Modos de introducir el trabajo en grupo: parejas, PBL, estudio de casos, juegos, simulaciones. El PBL es una técnica en la que se le da un problema al estudiante antes de estudiar los conocimientos necesarios donde se realiza una reflexión metacognitiva.

- Implicar, si es posible, al estudiante en la elección de algún tema a estudiar. Esto puede hacerse más fácilmente en las asignaturas optativas.

- Fomentar la participación activa de los estudiantes. Hacer preguntas. Esto aumenta su interés y aprendizaje. Moverse alrededor de la clase para fomentar la discusión. Cuando un estudiante hace una pregunta, alejarse de él; así tiene que hablar a toda la clase y logra el protagonismo. Incluso en grupo grande se pueden realizar preguntas.

Utilizar diversos tipos de preguntas. Aquí están los 6 tipos de preguntas definidos por Bloom (1956): De conocimiento: recordar, memorizar, recogida de información (qué, quién, cuándo cómo, dónde, describir); De comprensión: interpretar, describir con sus propias palabras, organización y selección de hechos e ideas; De aplicación: resolución de problemas, poner un ejemplo de..., decir cómo está relacionado con..., ¿por qué es importante...?; De análisis: identificar motivos, separación de un todo en sus partes componentes, clasificar de acuerdo con..., comparar/contrastar con...; De síntesis: crear un producto único, original, bien de forma verbal o un objeto físico. Combinación de ideas para formar una nueva totalidad. ¿Qué ideas puedes añadir? ¿Cómo crearías/diseñarías un nuevo...? ¿Qué podría ocurrir si combinas...? ¿Qué solución sugerirías para...?; De evaluación: Hacer juicios de valor sobre asuntos. Desarrollo de opiniones. ¿Estás de acuerdo con...? ¿Qué piensas sobre...? ¿Qué es lo más importante de...? Colocar en orden de prioridad. ¿Qué criterios usarías para evaluar/valorar...?

- Responder claramente a sus preguntas. ¿Qué hacer cuando un alumno realiza una pregunta? Posibilidades: repetir la pregunta, contestarla, redirigirla, promover una discusión entre los estudiantes.
- Nivel adecuado de la materia. Si suspenden demasiados alumnos es posible que algo no se esté haciendo bien. Si los alumnos ven que suspenden en un elevado porcentaje la asignatura, se desmotivan. Relación directa entre motivación y rendimiento académico.
- Enfatizar de una manera continua los conceptos fundamentales. Repetir esos conceptos a lo largo del curso e incluirlos siempre en los exámenes. Avisar de la dificultad de ciertos conceptos para captar la atención de los estudiantes, ya que su nivel de atención varía a lo largo de la clase. Es importante que el alumno oiga de las aplicaciones de lo que aprende en situaciones de la vida cotidiana. Ejemplos: «Esto es tan importante que deberían ponerlo en una placa sobre sus camas...»
- Utilizar ayudas visuales para explicar conceptos abstractos.
- Una vez que se introduzca un nuevo concepto, aplicarlo con ejemplos inmediatamente.
- Dar importancia al uso del diccionario. Muchas veces nuestros alumnos no resuelven bien los problemas porque no leen correctamente o no entienden los enunciados. Dedicar tiempo a la comprensión del vocabulario. Se debe insistir en el uso de diccionarios, etc.

- Ser flexible, fluido, experimentador, con capacidad de adaptación a las circunstancias. Tener la posibilidad de desviarse del programa si surge alguna actividad diferente de la que los alumnos puedan aprender (visitas, charlas, intercambios...).
- Un buen profesor debe tener un toque de humor. Enriquecer el ambiente de las clases con anécdotas, algún chiste, etc., crea una atmósfera más relajada que favorece el aprendizaje de los alumnos.
- La motivación aumenta en función de cómo esté organizado el material de estudio. Aquí surge la eterna pregunta. ¿Es mejor seguir un libro de texto (o unos apuntes propios), o que hagan apuntes teniendo como base una bibliografía recomendada? En la opinión de los autores se puede optar por una solución mixta. En primer orden la bibliografía orientada, y revisar otra. Esto les obliga a utilizar diferentes libros y a aumentar el aprendizaje.
- En la pizarra, importante la organización y la claridad. A los estudiantes les gusta la estructura. Que sepan dónde estamos escribiendo si se pierden en el momento de tomar apuntes. Se debe tener presente la técnica de dividir la pizarra en cuadrantes.
- Que cada clase tenga un comienzo, un desarrollo y un final. Es frustrante para los alumnos dejar las cosas a medias. Dedicar siempre un tiempo al final para hacer un resumen de todo lo visto, y motivar el próximo tema.
- Si se realizan exámenes parciales o algún tipo de evaluación continua, transmitirle los resultados al alumno lo más rápidamente posible. Se trata de que el alumno sepa en cada momento cómo va, y qué tiene que hacer para mejorar. El análisis de los resultados puede servir de aprendizaje para los demás sin personalizarlo.
- Integrar los nuevos conceptos con conocimientos previos de esa o de otras asignaturas.
- Utilizar la técnica del minuto en la cuartilla. Es una manera muy rápida y simple de recoger una estimación del aprendizaje de los alumnos. Se les dice que escriban, al final de la clase, dos cuestiones en una frase cada una: ¿Qué es lo más importante que has aprendido durante la clase?, y ¿qué cuestión permanece sin resolver? Partir en la siguiente clase con el análisis de las respuestas obtenidas con la técnica: una transparencia, etc. Las respuestas pueden sorprender y se convierten en una guía para el docente.
- Establecer la autoevaluación de la docencia. La única manera de mejorar la docencia es evaluarla de una forma sistemática, los alumnos deben conocer cómo marcha su aprendizaje. Analizar las dificultades con los profesores del mismo nivel, para introducir

las mejoras oportunas y mantener la motivación de los estudiantes. El docente debe autoevaluar sus resultados a partir de los resultados de evaluación de sus estudiantes.

- Ir controlando el tiempo que dedica el alumno a la asignatura. Mantener el balance del tiempo dedicado a las diferentes asignaturas y lograr que este tiempo no se afecte a no ser por cuestiones que se decidan por el centro u otras cuestiones plenamente justificadas.
- Planificar y cumplir cabalmente con el horario de consultas con los estudiantes.
- Recordar que las condiciones ambientales también influyen en la motivación. Todos los aspectos anteriormente planteados se deben tener presente por los docentes. Los autores del trabajo consideran necesario reflexionar al respecto. La universidad cubana tiene como política el aprendizaje de idiomas en los Centros de Idiomas, donde cada día se debe hacer énfasis en el claustro para atraer, motivar, y de esta forma cumplir con el encargo asignado como profesores.

CONCLUSIONES

El proceso de enseñanza-aprendizaje de idioma inglés en la universidad cubana debe estar caracterizado por la motivación constante. El tratamiento adecuado de los estilos y estrategias de aprendizaje ayudan a incentivar la motivación en el proceso de enseñanza-aprendizaje de una lengua extranjera. La motivación en cada actividad de la clase atrae a los estudiantes, y de esta forma facilita la asistencia de forma sistemática a los Centros de Idiomas. Lo que representa para nuestro país contar con profesionales preparados en el idioma inglés, para así cumplir adecuadamente con el encargo que nuestra sociedad les asigne.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

1. Angelo Thomas A. y Cross K., Patricia. (1993). *Classroom Assesment Techniques*. Jossey-Bass Publishers. Segunda Edición.
2. Bernal Díaz, P. S. (2008). *Sistema didáctico para el desarrollo de estrategias de aprendizaje en la comunicación oral en idioma inglés en estudiantes de Medicina*. Tesis en opción al grado

de doctor en Ciencias Pedagógicas. Santa Clara. Centro de Estudios de la Educación. Universidad Central «Marta Abreu» de Las Villas.

3. Bloom, B. et al. (1956). *Taxonomy of educational objectives, Handbook I: Cognitive Domain*. New York: David McKay, p. 162-183.

4. Colectivo de autores. Educación, aprendizaje y desarrollo. Universidad Pedagógica “Enrique José Varona”

5. Escudero, J. M. (1983). La investigación sobre los medios de enseñanza. ICE Univ. Salamanca.

6. - Gross Davis, B. (1993). *Tools for Teaching*. Jossey-Bass Publishers.

7.- Gutiérrez Moreno, R. B. Los medios como un componente del Proceso Pedagógico. ISP «Félix Varela».

8. - Nuttin, J. (1972). *La motivación*. Buenos Aires: Paidós.

9. - Ojalvo, V. Comunicación Educativa. Centro de Información. Instituto Superior Pedagógico. Félix Varela.

10. - Sánchez Morales, D. S. (2008). Estrategia didáctica para el perfeccionamiento del proceso de enseñanza-aprendizaje acelerado del idioma inglés en los cursos básicos para profesionales de la Salud.

11. -Sass, E. J. (1989). “Motivation in the College Classroom: What students tell us”. *Teaching of Psychology* 16(2), 86-88.

12. - Verrier Rodríguez, R. (1989). La teoría de los juegos. Los juegos profesionales en la Educación Superior Cubana. Empresa Nacional de Producción del Ministerio de Educación Superior. CENIC.

13. - Zabalza, Miguel A. (1993). *Diseño y desarrollo curricular*. 5ta edición. Barcelona.

La afectividad en el proceso de enseñanza-aprendizaje del idioma inglés en el contexto universitario

MSc. Belkis Quintero Trujillo, Dr. C. Pedro Santiago Bernal Díaz, MSc. Miguel Veitía Mora

INTRODUCCIÓN

En los momentos actuales nuestra sociedad y la universidad tienen un gran desafío en torno al logro de la formación de sus estudiantes y en los fundamentos de sus ciencias. Este desafío lo constituye la participación de forma activa de los educandos en la solución de tareas de la vida cotidiana, tanto social como en el contexto universitario.

Reviste también una gran importancia, que durante el proceso de enseñanza-aprendizaje los estudiantes intercambien criterios, valoraciones, juicios y convicciones, a partir de vivencias y experiencias, e incorporen otras, para su crecimiento y desarrollo como profesional y como ser humano.

En el intercambio se aprecia la categoría psicológica de la afectividad, donde están presentes los procesos afectivos, las emociones, y los sentimientos. Podemos apreciar que unas son positivas y otras negativas, pero de una u otra forma contribuyen a la motivación en la realización de la actividad, que es el aprendizaje. (Calviño, M., 2011).

Esta categoría afectividad es muy importante durante el transcurso de la vida de todo ser humano, y todo docente que interactúa con ella durante el proceso de enseñanza-aprendizaje debe tener en cuenta la misma en toda su actividad, para contribuir en la formación integral de sus estudiantes.

El proceso de enseñanza-aprendizaje de idioma inglés en la universidad cubana requiere que se trabaje la categoría afectividad. En la enseñanza del idioma extranjero, es el docente el que facilita el aprendizaje y contribuye a lograr en sus estudiantes emociones y sentimientos a la hora de la interacción en el cumplimiento de la actividad.

Los autores han comprobado, en el contexto áulico, que se necesita trabajar la categoría afectividad aún más porque es el agente motivador del aprendizaje. Esta situación ha sido constatada también en el proyecto de investigación «Los estilos y estrategias de aprendizaje para potenciar la competencia comunicativa desde la perspectiva de la nueva política de enseñanza del inglés en la universidad cubana», en el cual se trabajan estrategias socioafectivas.

Por estas razones el objetivo general del presente trabajo es reflexionar sobre la categoría afectividad en el proceso de enseñanza-aprendizaje del idioma inglés en el contexto universitario.

DESARROLLO

La afectividad es una categoría psicológica, y un conjunto del acontecer emocional que ocurre en la mente del sujeto y se expresa a través del comportamiento emocional, los sentimientos y las pasiones.

La afectividad es el conjunto de sentimientos inferiores y superiores, positivos y negativos, fugaces y permanentes que sitúan la totalidad de la persona ante el mundo exterior.

Características de la afectividad: Polaridad, intimidad, profundidad, intencionalidad, nivel, temporalidad, intensidad y amplitud.

Dentro de los procesos afectivos están las emociones y sentimientos.

Emociones: Es una reacción afectiva que surge súbitamente ante un estímulo, durante un corto tiempo, y comprende una serie de repercusiones psicocorporales.

Según Vladimir I. Lenin (2001: 54): «Sin emociones humanas no se ha acometido ni se puede acometer la búsqueda humana de la verdad».

Sentimientos: Son los procesos afectivos relativamente estables adquiridos en el proceso de socialización, experimentados solamente por los seres humanos. Son profundos porque amamos, odiamos, admiramos, envidiamos a personas relacionadas con acontecimientos importantes en nuestra vida. Son relativamente estables, su estabilidad es producto de la formación de un vínculo. Son adquiridos en el proceso de socialización: amor a la pareja, amor a la patria, el odio a nuestros enemigos, el cariño a un profesor o el rencor hacia un familiar, por citar algunos ejemplos.

Características de los sentimientos.

- Es subjetivo.
- Surge en forma lenta y progresiva.
- Promueve conductas (negativas o positivas en el sujeto).

Pasiones: Son procesos afectivos muy profundos, de gran intensidad, que son capaces de dominar la actividad personal del individuo. Se diferencia de las emociones en que son estados de mayor duración.

Las pasiones se dividen en superiores e inferiores. Las superiores están encaminadas al desarrollo personal y moral del individuo; son valoradas por el grupo social. Ejemplos: la pasión de Einstein por la ciencia, la pasión por el estudio y la investigación de los estudiantes. Las inferiores son las que impiden, obstaculizan o coartan el desarrollo personal y social. Ejemplos:

la pasión desmedida por el poder, la fama, la riqueza, de afanes individualistas y arribistas. Esto nos separa de los verdaderos valores humanos y no se corresponden con nuestro proyecto social. Es importante destacar que en los momentos complejos de hoy, hay una tendencia en nuestra sociedad, y en los más jóvenes, al amor desmedido por el tener, y no por el ser. Todo docente debe de planificar su labor con vistas a contribuir en la correcta formación de sentimientos y pasiones y, sobre todo, crear valores que se identifiquen con nuestra sociedad.

Existen dos tipos de pasiones: las pasiones de autoconservación y las pasiones de autorrealización. Las pasiones de autoconservación son las energías que nos ayudan a lograr la protección de nuestra vida física y nuestra conservación como especie humana. Las pasiones de autorrealización son las energías que nos ayudan a conseguir la protección de nuestra vida psíquica, es decir, el sano fortalecimiento interno de nuestra personalidad. Algunos ejemplos de pasiones de autorrealización son: El deseo de amar y ser amado, sin equilibrio, puede convertirnos en envidiosos o celosos patológicos. La valentía, sin equilibrio nos lleva a la temeridad. El sentimiento de rechazo hacia algo o alguien, sin equilibrio se puede transformar en odio. El orgullo, sin equilibrio se puede convertir en soberbia. El deseo de justicia, sin equilibrio nos lleva la ira. En este aspecto debemos evitar la ira, pues esto nos afecta la salud física y nuestras interacciones.

Según Calviño (2011: 67) «... es mejor dar una respuesta certera que tener una reacción». Plantea, además: ... «resulta viable, lógico y extremadamente útil que nos planteemos el manejo adecuado y efectivo de las emociones con el fin de lograr el trabajo pacífico y conjunto. Se trata de manejo de las emociones con el fin de desarrollar no solo habilidades intelectuales, cognoscitivas, sino también personales, sociales. El manejo de las emociones se vuelve una posibilidad de influir sobre los demás, de lograr mejores ambientes emocionales».

Las emociones proporcionan, pues, la energía que motiva la conducta, por lo que emoción y pensamiento están íntimamente relacionados, y en la lógica tiene un gran influjo la afectividad. (San Juan, 1996: 110).

La afectividad, con sus procesos afectivos (emociones y sentimientos), es una categoría psicológica importante a tener en cuenta en el proceso de enseñanza-aprendizaje, y en el caso que nos ocupa, la enseñanza del idioma inglés. Esta categoría se encuentra en la estructura y funciones de la personalidad, y se va formando durante todas las etapas de los individuos en su proceso de formación.

Dentro de las estructuras de la personalidad podemos apreciar la regulación inductora y la regulación ejecutora. (Rubinstein, 1969: 339-340)

Dentro de la regulación inductora están la esfera afectiva, y en esta esfera están las vivencias afectivas, emociones, sentimientos, estados de ánimo, estado de tensión, y las frustraciones; y dentro de la esfera motivacional están las necesidades (motivos), formaciones motivacionales, aspiraciones, ideales (concretos y abstractos), intereses, convicciones, autovaloración e intenciones. Ambas esferas desarrollan el carácter. (Rubinstein, 1969).

Dentro de la regulación ejecutora están los procesos cognitivos. Aquí está la esfera cognitiva y la esfera instrumental.

En la esfera cognitiva están las sensaciones, percepciones, memoria, imaginación, y el pensamiento, y en la esfera instrumental están los hábitos y habilidades. Todo esto reviste gran importancia para que el individuo pueda desarrollarse y crecer como ser humano.

El individuo en la escuela, y durante el proceso de enseñanza-aprendizaje en pequeños grupos sociales, como lo es la clase de inglés en la enseñanza superior (contexto áulico) va enriqueciendo su personalidad, incorporando un grupo de vivencias, experiencias, juicios de valor que se forman interactivamente en conjunto con el profesor. También se forman sentimientos, valores, y convicciones que contribuyen a su formación como futuros profesionales y mejores seres humanos.

Es decir, que durante el proceso de enseñanza-aprendizaje apreciamos una unidad entre lo cognitivo y lo afectivo. Estas dos esferas de la personalidad no se pueden separar, porque el individuo está apoyado de motivaciones que están ligadas con las vivencias afectivas, sentimientos, estados de ánimos, ideales, convicciones, aspiraciones, intenciones y autovaloraciones que sirven de estímulos para recordar lo que fue significativo para él, y pueda pensar e imaginar, y, algo superior, que es la creatividad.

En el proceso de enseñanza-aprendizaje, el docente es el encargado de facilitar el aprendizaje a los alumnos. (Colectivo de autores, 2002: 29). Este proceso es un proceso instructivo, comunicativo y de aprendizaje, pero se hace imprescindible el logro de motivaciones para realizar la actividad. (López Palacio, 2010).

El docente en este caso es mediador y guía del aprendizaje, pero también brinda criterios, valores y convicciones que ayudan al alumno universitario en su formación.

En la clase de idioma inglés, como en todas las demás enseñanzas, la intencionalidad es una necesidad y se hace imprescindible dirigir los procesos de formación y desarrollo de la personalidad del alumno, para lo cual se requiere lograr un proceso de aprendizaje que propicie el crecimiento personal de cada uno de los alumnos.

En el proceso de enseñanza-aprendizaje se propicia que el individuo cambie, pero que adquiera el aprendizaje y que logre la autorregulación y regulación comportamental, que le permitan una interacción más efectiva con su realidad social; este aprendizaje conduce a un crecimiento personal.

El proceso de enseñanza-aprendizaje es el proceso de interacción entre el docente y los alumnos. El docente es quien planifica, orienta y dirige la actividad, por medio de la comunicación pedagógica y grupal, para asimilar la experiencia histórico-social y el crecimiento humano. (López Palacio, 2010).

En el proceso enseñanza-aprendizaje hay 5 unidades básicas que están indisolublemente unidas. (Colectivo de autores, 2002a, citado por López Palacio, 2011, 2015). 1. La unidad entre el protagonismo de los alumnos y el docente es quien dirige el aprendizaje, 2. La unidad entre la actividad y la comunicación, 3. La unidad entre lo instructivo (hábitos, habilidades y capacidades), lo formativo (valores, conducta, actitudes y aptitudes) y en lo desarrollador (Potencialidades de cada alumno y la creatividad), 4. La unidad entre el aprendizaje individual y grupal, y 5. La unidad de lo cognitivo (conocimientos) y lo afectivo (vivencial y experiencial).

Como ya ha planteado el Doctor Juan Virgilio López Palacio (2015) «el proceso de enseñanza-aprendizaje es un proceso difícil y complejo, es un proceso dinámico, contradictorio y legal. Es un proceso bilateral (profesor-alumno), sistémico (no se produce a saltos, se va construyendo en el tiempo y es poco a poco), es interactivo porque es entre todos, es dialéctico porque va cambiando y creciendo cada día más, es un proceso único porque pone retos para pensar, actuar, reflexionar, sentir, a través de situaciones, pero sobre todo es un proceso informativo, comunicativo y de aprendizaje para todos los implicados en todas las enseñanzas, sobre todo en la nuestra, la enseñanza superior».

Durante el proceso de enseñanza-aprendizaje, el docente de idioma inglés o que imparte otra lengua debe contribuir de manera continua a la formación de una afectividad favorable en sus alumnos. Así también el docente contribuye a que los alumnos durante sus intervenciones personales, en el trabajo en parejas y en pequeños grupos desarrollen una afectividad adecuada. Esto lo realizará en cada unidad de estudio.

En la Universidad Central «Marta Abreu» de Las Villas y en otras Universidades del país, a partir de año 2016 se pone en práctica la nueva política del Ministerio de la Enseñanza superior y se restablece una nueva estrategia en la enseñanza del idioma inglés. Este se realiza a través del programa de estudio y su libro llamado *Face2Face* (Cara a Cara).

Este programa es realizado y dirigido por un colectivo de autores británicos, que logran un enfoque comunicativo novedoso en todos los aspectos, y consta de libro, cuaderno, audiciones y videos para los alumnos. Posee, además, libro para los docentes.

En este programa los alumnos son evaluados por niveles: A1, A2, B1, B2, C1 y C2 y ha tenido un gran impacto, pues ellos han constatado individualmente sus progresos, lo cual los estimula a cumplir sus propósitos y metas con su propio aprendizaje. Podemos apreciar que, a través de este programa, con su estructura sencilla, apoyada en recursos técnicos asequibles para las grandes mayorías, ha sido de gran aceptación, pues demanda los requerimientos cognoscitivos individuales.

El objetivo es desarrollar habilidades en la escucha, comprensión, lectura, expresión oral y escrita en varios niveles para interactuar en una gran diversidad de situaciones comunicativas, referidas fundamentalmente a la vida cotidiana. El tipo de clase que se imparte es presencial, donde el profesor guía, facilita y es coaprendiz del aprendizaje, y los estudiantes requieren de una buena orientación para hacer su autoestudio personalizado y autoeducación con responsabilidad. El profesor facilita un aprendizaje autogestionario y crítico, mientras que el estudiante es el protagonista principal de la búsqueda de información.

Podemos constatar que en este programa se aprecian las características del aprendizaje formativo, porque el aprendizaje es personalológico, consciente, transformador, responsable y cooperativo. Solo así el estudiante avanza y se desarrolla en su aprendizaje. (Colectivo de autores, 2002).

El docente no solo realiza las actividades del libro de texto, sino que realiza actividades lúdicas y didácticas que contribuyen a la formación de afectos (emociones y sentimientos) acorde a la edad biológica y psicológica de los estudiantes. Además, es necesario que identifique, reproduzca y produzca las estructuras léxico-gramaticales en las cuatro habilidades en lengua extranjera.

En este contexto los autores, en su proyecto de investigación, trabajan estrategias de aprendizaje metacognitivas, cognitivas y socioafectivas que constituyen instrumentos importantes del pensamiento, los cuales, utilizados de acuerdo con el tipo de actividad y tarea y la habilidad lingüística que se trabaje en el aula, pueden contribuir a realizar un aprendizaje autónomo, autorregulado y permanente dentro y fuera del aula. En este caso se trabajan las estrategias socioafectivas como una de las dimensiones de las estrategias de aprendizaje. (Bernal, 2008).

Las estrategias socio-afectivas consisten en el uso de interacciones sociales para ayudar a la comprensión, el aprendizaje o la retención de la información. También incluyen el uso del control

sobre la parte afectiva de la persona que puede interferir en el aprendizaje. (O'Malley y Chamot, 1996). Algunos ejemplos son: preguntas de clarificación, cooperación y hablarse a uno mismo. Este tipo de estrategias se ha trabajado con frecuencia por los miembros del proyecto, puesto que en la clase de idioma inglés se hacen actividades lúdicas, trabajo en pareja y en grupo, lo que contribuye a la interacción social necesaria para el aprendizaje de idiomas extranjeros, y de esta forma se potencializa la unidad de lo afectivo y lo cognitivo.

CONCLUSIONES

1. La afectividad (emociones y sentimientos) son imprescindibles para orientar en el proceso de enseñanza-aprendizaje.
2. En el proceso de enseñanza-aprendizaje se aprecia la unidad indisoluble de lo cognitivo y lo afectivo, pues ambas son básicas en el aprendizaje de los estudiantes.
3. El docente en el proceso enseñanza-aprendizaje es quien contribuye a la formación integral de la personalidad y a la formación de personalidades maduras.
4. Es el proceso de enseñanza-aprendizaje propicio para estimular los procesos afectivos muy profundos y de gran intensidad, pues solo el desarrollo de pasiones superiores conlleva al desarrollo personal y moral del individuo. Aquí se puede coartar la desmedida pasión por el poder, la pasión del tener y no del ser. De esta forma se evita el fomento de los antivalores no acordes con los objetivos de nuestra sociedad, y con los objetivos de la educación cubana.
5. El docente debe propiciar la formación de procesos afectivos sanos que permitan una dinámica cerebral fruida, dando como resultado un estado anímico feliz y que estimulen a la formación de valores humanos, tales como solidaridad, amor a sí mismo y a los demás seres humanos, altruismo, empatía, amor a la patria, amor ante el estudio, etc. Esto contribuye a la salud física y mental, al bienestar y a la calidad de vida de los estudiantes.
6. El docente en la clase de inglés, y en todas las disciplinas, propicia el desarrollo adecuado de la afectividad (emociones y sentimientos), a través de actividades lúdicas y didácticas, acorde a su edad biológica y psicológica.

BIBLIOGRAFÍA

1. Addine Fernández, Fátima, González Soca, A.M. y S. Recarey Fernández. (2006). Principios para la dirección del proceso pedagógico, en Colectivo de autores. *Compendio de Pedagogía*. La Habana: Editorial Ciencias Médicas.
2. Álvarez de Zayas, Carlos. (1992). *La escuela en la vida*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.

3. _____. (1992). *Hacia una escuela de excelencia*. La Habana: Editorial Academia, p. 3.
4. Bernal Díaz, Pedro Santiago. (2008). *Sistema didáctico para el desarrollo de estrategias de aprendizaje en la comunicación oral en idioma inglés en estudiantes de Medicina*. Tesis en opción al grado científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas. Universidad Central «Marta Abreu» de Las Villas, Santa Clara.
5. Calviño, Manuel. (2011). *Vale la pena. Escritos con Psicología*. La Habana: Editorial Caminos.
6. Colectivo de autores. (1995). *Psicología para educadores*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
7. Colectivo de autores. (2001). *Hacia una enseñanza desarrolladora*. I.S.P Enrique José Varona. Ciudad de La Habana. Material impreso.
8. Colectivo de autores. (2002). *Aprender a enseñar en la escuela. Una concepción desarrolladora*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
9. Colectivo de autores. (2002a). *Dinámica de grupo en educación: Su facilitación*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
10. Colectivo de autores. (2015). *Teorías psicológicas y su influencia en educación*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
11. Fariñas León, Gloria. (2005). *Psicología. Educación y Sociedad: un estudio sobre el desarrollo humano*. La Habana. Editorial Félix Varela.
12. González Soca Ana María; Reinoso Cápiro Carmen. (2002). *Nociones de Sociología, Psicología y Pedagogía*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
13. Goleman, Daniel. (1995). *Inteligencia emocional*. Barcelona: Editorial Kairós, S.A.
14. Ibarra Mustelier, Lourdes María. (2005). *Psicología y Educación. Una relación necesaria*. La Habana: Editorial Félix Varela.
15. Licea Díaz, Orlando. (2006). *Ecología Interior*. La Habana: Editorial Científico Técnica.
16. Lenin, V.I. (2001). *El estado y la revolución*. Barcelona: Editorial DeBarris.
17. López Palacio, Juan Virgilio. (1992). La educación como sistema complejo. Revista *Islas*. Editorial Samuel Feijóo, La Habana, (132), 113.
18. _____. (2010). La maestría pedagógica a través del trabajo metodológico o didáctico. Memorias del Evento Universidad 2010. Universidad Central «Marta Abreu» de Las Villas.
19. _____. (2015). *Temas Escogidos de pedagogía*. Universidad Central «Marta Abreu» de Las Villas, Santa Clara: Editorial Feijoo.

20. López Rosetti, Daniel. (2007). *Emoción y sentimientos*. Edición Digital.
21. Maturana, Humberto. (2001). *Emociones y Lenguaje en Educación y Política*. Editorial Dolmen.
22. O'Malley, J. M y A. Uhl Chamot. (1996). *Learning Strategies in Second Language Acquisition*. United Kingdom: Cambridge University Press.
23. Rubinstein, S. L. (1969). *El desarrollo de la psicología*. La Habana: Edición Revolucionaria.
24. San Juan Pérez, Luis. (1996). Los avatares de la afectividad, en *Revista Signos*, (43), julio-diciembre, La Habana. (1996).
25. Vigotsky, L.S. (1979). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. España: Grijalbo.
26. _____. (1987). *Historia del desarrollo de las funciones psíquicas superiores*. La Habana: Editorial Científico Técnica.
27. _____. (1988). Interacción entre enseñanza y desarrollo, en *Selección de lecturas de Psicología Pedagógica y de las edades*, t III, La Habana: Editora Universidad, La Habana.

ANEXOS

ANEXO 1. Encuesta de análisis de las necesidades de aprendizaje de los estudiantes

Nombre: _____ Año: ____ Grupo: __ Especialidad:
_____ Curso: _____

Para mejorar la calidad de la clase y utilizar estrategias de aprendizaje apropiadas para las tareas que se le asignen, es necesario conocer sus necesidades de aprendizaje. Por favor, conteste este cuestionario lo más honestamente posible. Gracias.

1. ¿Qué meta(s) se propone usted al estudiar idioma inglés?

2. ¿Estudió usted inglés anteriormente? Sí _____ No _____.

3. ¿Le enseñaron a utilizar estrategias de aprendizaje para mejorar la comunicación oral?
Sí _____ No _____.

a). ¿Cree usted que le sería de utilidad incorporar estrategias para el aprendizaje de idioma inglés? Sí _____ No _____.

4. ¿Cuál(es) habilidad(es) desearía desarrollar más?

Hablar____, escuchar____, leer____, escribir____, una combinación de varias____, las cuatro_____.

1. ¿Desearía aprender inglés mediante: ¿juego de roles____, trabajo en grupo____, trabajo en pareja____, simulaciones____, trabajo individual____, proyectos____, pequeñas presentaciones orales____?

2. Deseo que mi profesor utilice:

Videos____, láminas____, garladoras, canciones____, juegos didácticos____, textos auténticos____, periódicos____.

Otro(s) _____.

3. ¿Qué tipo de materiales o medios puede aportar usted a la clase?

Textos____, canciones____, filmes____, poemas____,

Otro(s) _____.

ANEXO 2. Encuesta de estrategias de aprendizaje para estudiantes

Nombre: _____ Grupo: _____ Año: _____ Especialidad:
_____ Curso escolar: _____.

Para ayudarlo a usted a potenciar la habilidad comunicativa oral en idioma inglés es necesario que conteste esta encuesta sobre sus estrategias de aprendizaje lo más honestamente posible. A continuación, le ofrecemos algunas estrategias de aprendizaje que posiblemente usted utilice para desarrollar esta habilidad. Marque con una X en el espacio que corresponda a: Siempre, algunas veces o nunca.

	Siempre	Algunas Veces	Nunca
1. Cuando hablo en inglés centro mi atención en la idea principal de lo que quiero expresar, e ignoro elementos secundarios.	_____	_____	_____.
2. Planifico y repaso los componentes lingüísticos (gramaticales) necesarios para llevar a cabo una conversación o tema de exposición.	_____	_____	_____.
3. Planifico las partes, secuencias, ideas principales o funciones comunicativas del idioma que voy a expresar oralmente.	_____	_____	_____.
4. Decido los aspectos específicos sobre los que voy a hablar, frecuentemente examinando palabras clave, conceptos y/o marcadores lingüísticos.	_____	_____	_____.
5. Analizo rápidamente las condiciones (la persona a quien me voy a dirigir, el lugar, la hora y la situación) en las que voy a expresar mis ideas o temas de conversación o exposición.	_____	_____	_____.
6. Chequeo la comprensión de lo que se me dice cuando escucho a otra persona.	_____	_____	_____.
7. Mientras estoy hablando chequeo si lo que digo está bien o mal.	_____	_____	_____.
8. Cuando termino de hablar, evalúo los resultados de lo que digo.	_____	_____	_____.
9. Utilizo gestos, expresiones corporales y de la cara, y la entonación correcta para expresar ideas.	_____	_____	_____.
10. Para entender lo que me dicen observo los gestos, expresiones faciales y corporales, y la entonación que otra persona			

utiliza. _____.

Ponga un ejemplo: _____.

11. Imito un modelo de idioma (grabado o al profesor), recito un parlamento en silencio y realizo una práctica hablada. _____.

13. Aplico reglas (ej. gramaticales) para entender o producir (hablar) el idioma, o creo las mías propias basadas en el análisis del idioma. _____.

Ponga un ejemplo: _____.

14. Utilizo imágenes visuales (mentales o reales) para entender o recordar información nueva. _____.

15. Represento en mi mente el sonido de una palabra, fraseo, secuencia más larga del idioma. _____.

16. Recito una palabra, frase o idea que necesito utilizar oralmente poniendo atención a su significado en un contexto. _____.

17. Utilizo el conocimiento previamente adquirido del lenguaje cuando necesito entender o decir algo. _____.

18. Utilizo la información de que dispongo para adivinar lo nuevo que se me dice, o prever lo que voy a escuchar o decir. _____.

19. Utilizo mi idioma materno como base para entender y/o producir ideas en el idioma extranjero. _____.

20. Reemplazo una palabra por otra cuando no recuerdo la que debo utilizar. _____.

21. Apoyo la comprensión auditiva colocando la palabra o frase en una secuencia significativa del idioma, o situándola en un contexto. _____.

22. Construyo oraciones significativas combinando elementos conocidos en situaciones nuevas. _____.

22. Me gusta utilizar las tareas orales en pareja o en grupo. _____.

23. Me gusta solicitar ayuda, explicación, pregunto cuando no entiendo o no sé decir algo. _____.

24. Interactúo con hablantes nativos o no de la lengua, utilizando técnicas del aprendizaje, tales como: pedir que repitan, que me aclare y/o me corrija errores. _____.

25. ¿Utiliza usted otra estrategia no mencionada aquí? Ponga un ejemplo. _____

26. ¿Cree usted necesario utilizar nuevas estrategias de aprendizaje? Explique.

ANEXO 3. Encuesta de estilos de aprendizaje (Preferencias sensoriales)

Nombre: _____ . Grupo: _____ Especialidad: _____

Estimado estudiante, la siguiente encuesta los ayudará a conocer algunas características acerca de cómo usted aprende. Le pedimos su cooperación respondiendo honestamente.

Gracias.

Guía: Las personas aprenden de diferente forma. Por ejemplo, algunos aprenden principalmente a través de los ojos (estilo visual), o a través de los oídos (estilo auditivo); algunas personas prefieren aprender por la experiencia y/o por tareas manuales (estilo kinestésico o táctil); algunos prefieren aprender solos, mientras otros prefieren aprender en grupo.

Este cuestionario ha sido diseñado para ayudarle a identificar la forma en que usted aprende mejor, o las formas más preferidas.

Lea cada planteamiento y por favor responda, de acuerdo con sus características cuando está aprendiendo inglés. Decida si está de acuerdo o en desacuerdo con cada oración.

Por favor, coloque el número que le corresponda al lado de cada oración:

5	Estoy muy de acuerdo
4	Estoy de acuerdo
3	No estoy decidido
2	Estoy en desacuerdo
1	Estoy muy en desacuerdo

1. _____ Entiendo mejor cuando el profesor me habla.
2. _____ Prefiero aprender haciendo en la clase.
3. _____ Trabajo mucho más cuando estoy en grupo.
4. _____ Aprendo mucho más cuando estudio en grupo.
5. _____ En clase, aprendo mucho más cuando trabajo con otros estudiantes.
6. _____ Aprendo mejor leyendo lo que el profesor escribe en la pizarra.
7. _____ Aprendo mejor cuando alguien me dice cómo hacerlo.
8. _____ Aprendo mejor a través de actividades prácticas en la clase.
9. _____ Recuerdo las cosas que he oído en clase, mejor que cuando las he leído.
10. _____ Recuerdo mejor cuando leo las instrucciones.
11. _____ Aprendo más cuando puedo hacer el modelo de lo que me piden.
12. _____ Entiendo mejor cuando manejo las instrucciones.
13. _____ Recuerdo mejor cuando estudio solo.
14. _____ Aprendo más cuando participo en un proyecto de la clase.
15. _____ Disfruto aprender en clase haciendo experimentos.
16. _____ Aprendo mejor cuando pinto mientras estudio.
17. _____ Aprendo mejor en clase cuando el profesor imparte una conferencia.
18. _____ Aprendo mejor cuando trabajo solo.
19. _____ Comprendo mejor en clase cuando participo en juegos de roles.
20. _____ Aprendo mejor en clase cuando escucho a alguien.
21. _____ Prefiero trabajar en una tarea con otros compañeros.
22. _____ cuando construyo algo recuerdo mejor lo que he aprendido.
23. _____ Prefiero estudiar con otros compañeros.
24. _____ Aprendo mejor leyendo que escribiendo.
25. _____ Disfruto realizando una actividad para un proyecto de la clase.
26. _____ Aprendo mejor en clase cuando participo en actividades relacionadas con la clase.
27. _____ En la clase, yo trabajo mejor cuando lo hago solo.

28. ____ Prefiero trabajar en proyectos por mí mismo.
 29. ____ Aprendo más leyendo libros, que escuchando conferencias.
 30. ____ Prefiero trabajar solo.

Este cuestionario tiene 5 preguntas para cada categoría de estilo. Las preguntas están agrupadas según cada estilo de aprendizaje. Cada pregunta que usted conteste tiene un valor numérico.

Estoy muy de acuerdo	Estoy de acuerdo	No estoy decidido	Estoy en desacuerdo	Estoy muy en desacuerdo
5	4	3	2	1

Llene los espacios en blanco con los valores numéricos de cada respuesta. Por ejemplo: si usted responde: Estoy muy de acuerdo, para la pregunta 6 (pregunta para los visuales), escriba ese número en el espacio en blanco al lado de la pregunta correspondiente.

Ejemplo: Visual.

6. 5

Cuando usted haya completado todos los valores numéricos para la categoría Visual, sume los números. Multiplíquelos por 2 y coloque el total en la raya apropiada.

Realice este proceso para cada una de las categorías de estilos de aprendizaje. Cuando usted haya terminado mire el resultado final de cada categoría. Este resultado lo ayudará a determinar su preferencia por uno de los estilos de aprendizaje. Si usted necesita ayuda, por favor consulte a su profesor.

Visual	Táctil	Cinético
6. ____	11. ____	2. ____
10. ____	14. ____	8. ____
12. ____	16. ____	15. ____
24. ____	22. ____	19. ____
29. ____	25. ____	20. ____
Tot: ____ x 2= ____	Tot: ____ x 2= ____	Tot: ____ x 2= ____

Individual	Auditivo	Grupal
13. ____	1. ____	3. ____
18. ____	7. ____	4. ____
27. ____	9. ____	5. ____
28. ____	17. ____	21. ____
30. ____	26. ____	23. ____
Tot: ____ x 2= ____	Tot: ____ x 2= ____	Tot: ____ x 2= ____

Gran preferencia por un estilo de aprendizaje: 36-50.

Menor preferencia por un estilo de aprendizaje: 25-27.

Ninguna preferencia: 1-24.

(Tomado de Richards y Lockhart, 1995).

ANEXO 4. Encuesta de estilos de aprendizaje (formato de procesamiento)

Autor: Desconocido.

Revisado por: Davis, 1994.

Nombre: _____ Especialidad: _____ Grupo: _____ Año: _____

Este inventario ayudará a determinar si usted aprende predominantemente con el hemisferio cerebral izquierdo, derecho, o si es bilateral (o sea, usa ambos hemisferios por igual).

Indicaciones: Conteste las preguntas cuidadosamente, marcando la respuesta correcta para usted. Seleccione la que mejor se ajuste a usted. Cuando haya terminado realice la puntuación.

1. Prefiero el tipo de clase:

- a. Donde escucho al profesor.
- b. En la cual estoy en movimiento y realizo actividades.
- c. Donde escucho al profesor y realizo actividades.

2. En lo que se refiere a los presentimientos:

- a. Yo más bien no confío en ellos para tomar decisiones importantes.
- b. Frecuentemente tengo fuertes presentimientos y los sigo.
- c. Ocasionalmente tengo fuertes presentimientos, pero usualmente no confío en ellos.

3. Yo usualmente tengo un lugar para las cosas, una forma de hacer las cosas, y habilidad para organizar información y los materiales.

- a. Sí.
- b. No.
- c. En algunas ocasiones.

4. Cuando quiero recordar direcciones, un nombre, o una noticia usualmente:

- a. Escribo notas.
- b. Visualizo la información.
- c. Lo asocio con información previa.

5. Cuando tomo nota, yo imprimo:

- a. Nunca.
- b. Frecuentemente.
- c. Algunas veces.

6. Yo prefiero el tipo de clases:

- a. Donde haya una sola tarea, y pueda completarla antes de la próxima.
- b. Donde yo trabajo en varias tareas a la vez.
- c. Me gustan ambas cosas.

7. Cuando recuerdo o pienso en cosas, lo hago mejor con:

- a. Palabras.
- b. Imágenes.
- c. Ambas igualmente.

8. Cuando el profesor me da instrucciones, prefiero:

- a. Que me digan cómo realizar alguna actividad.
- b. Que me muestren cómo realizar la actividad.
- c. No tengo real preferencia por una demostración sobre una instrucción oral.

9. Yo prefiero:

- a. Los perros.
- b. Los gatos.
- c. No prefiero los perros más que los gatos, o viceversa.

10. Yo soy:

- a. Casi nunca desmemoriado.
- b. Frecuentemente desmemoriado.
- c. Ocasionalmente desmemoriado.

11. Siente usted por intuición que algo está correcto o bien, o decide realizar una actividad basándose en la información que posee:

- a. Decido sobre la base de la información que poseo.
- b. Siento intuitivamente que lo que hago está correcto o bien.
- c. Intento usar la combinación de ambos.

12. Yo tengo:

- a. Ningún cambio de estado de ánimo.
- b. Frecuentes cambios de estado de ánimo.
- c. Cambios de estados de ánimo ocasionalmente.

13. Yo:

- a. Fácilmente me pierdo cuando busco direcciones, especialmente si nunca he estado en ese lugar.
- b. Soy bueno encontrando direcciones, aun cuando nunca he estado en ese lugar.
- c. En ocasiones encuentro direcciones, y en otras no.

14. Me mareo en los carros y los barcos:

- a. Casi nunca.
- b. Mucho.
- c. Algunas veces.

15. Yo generalmente:

- a. Necesito tiempo para organizar el trabajo y las actividades personales.
- b. Tengo dificultad en espaciar las actividades personales en un tiempo determinado.
- c. Usualmente soy capaz de espaciar las actividades personales en un tiempo determinado.

16. Yo prefiero aprender:

- a. Detalles y hechos específicos.
- b. Desde un bosquejo general de las cosas, y mirar todo el cuadro.
- c. Ambas formas por igual.

17. Yo aprendo mejor de aquellos profesores que:

- a. Son buenos explicando con palabras.
- b. Son buenos explicando con demostraciones, movimientos y otras acciones.
- c. Haciendo ambas.

18. Yo soy bueno:

- a. Explicando principalmente con palabras.
- b. Explicando con movimientos de las manos.
- c. Haciendo ambas cosas bien.

19. Prefiero resolver los problemas con:

- a. Lógica.
- b. Mis sentimientos.
- c. Ambas cosas, la lógica y mis sentimientos.

20. Prefiero:

- a. Un problema simple y resolver una sola actividad.
- b. Problemas más complejos, y más de una actividad.
- c. Ambos tipos de problema.

21. Soñar despierto es:

- a. Una pérdida de tiempo.
- b. Un instrumento útil para mi futuro.
- c. Divertido y relajado.

22. Prefiero las clases en las cuales se me pide:

- a. Aprender cosas que puedo usar en el futuro.
- b. Aprender cosas que puedo usar enseguida.

23. Yo soy:

- a. No muy consciente del lenguaje corporal (gestos, expresiones de la cara, movimientos de los brazos, etc.). Prefiero escuchar lo que dicen las personas.
- b. Bueno interpretando lenguaje corporal.
- c. Bueno entendiendo lo que las personas dicen, y también interpretando lenguaje corporal.

24. En la escuela prefiero:

- a. Álgebra.
- b. Geometría.
- c. No tengo preferencia real de una sobre otra.

25. Cuando me preparo para una tarea nueva o difícil, por ejemplo: ensamblar una bicicleta, mayormente me gustaría:

- a. Extraer todas las partes, contarlas, unir los instrumentos necesarios, y seguir las instrucciones.
- b. Mirar el diagrama y comenzar con cualquier instrumento que tenga a mano, sintiendo como cada parte encaja.
- c. Recordar las experiencias pasadas con situaciones similares.

26. En la comunicación con otras personas, estoy cómodo siendo él:

- a. Hablante.
- b. Oyente.
- c. Estoy igualmente cómodo con ambas cosas.

27. Puedo decir exactamente cuánto tiempo ha pasado sin mirar el reloj.

- a. Sí.
- b. No.
- c. Algunas veces.

28. Me gusta que mis clases o trabajo sean:

- a. Planificados para saber exactamente qué hacer.
- b. Abiertas a oportunidades para el cambio en la medida en que avanzo.
- c. Ambas cosas, planificadas y abiertas.

29. Prefiero:

- a. Pruebas de selección múltiple.
- b. Pruebas de desarrollo.
- c. Me gustan ambos tipos de prueba.

30. Cuando leo, prefiero:

- a. Apartar las ideas y pensar en ellas por separado.
- b. Colocar varias ideas juntas antes de aplicarlas.
- c. Ambas igualmente.

31. Cuando leo, prefiero buscar:

- a. Detalles específicos.
- b. Ideas principales.
- c. Ambas por igual.

32. Disfruto:

- a. Hablar y escribir.
- b. Pintar y manejar carros.
- c. Hacer ambas cosas por igual.

33. Es más excitante:

- a. Manejar algo.
- b. Inventar algo.
- c. Ambas cosas son excitantes por igual.

34. Soy hábil en:

- a. Colocar ideas en un orden lógico.
- b. Mostrar la relación entre ambas.
- c. Ambas igualmente.

35. Soy bueno:

- a. Recordando un material verbalmente. (Nombres, fechas).
- b. Recordando un material visualmente. (Diagramas, mapas).
- c. Igualmente ambos.

36. Recuerdo las cosas fácilmente:

- a. No.
- b. Sí.
- c. Algunas veces.

37. Cuando leo o estudio:

- a. Prefiero una tranquilidad total.
- b. Prefiero oír música.
- c. Oigo música de fondo cuando leo para entretenerme, no mientras estudio.

38. Me gusta aprender un movimiento en el deporte o un paso en la danza:

- a. Oyendo una explicación verbal y repitiendo la acción mentalmente.
- b. Observando y luego tratando de hacerlo.
- c. Observando y luego imitando y hablando sobre esto.

39. Sentarse en una posición relajada y entrelazar las manos cómodamente en su voleo cuyo pulgar este en la cima:

- a. Izquierda.
- b. Derecha.

___ c. Ellos están paralelos.

Puntuación.

Cantidad de A: _____. Cantidad de B: _____. Cantidad de C: _____.

La cantidad de A, B, y C debe totalizar 39, o su puntuación está incorrecta.

1. A su cantidad de B réstele la cantidad de A. La respuesta puede ser menos (-) o más (+): _____.

2. Si su cantidad de C es 17 o más, divida la cantidad de B menos la cantidad de A, entre 3. Redondee su puntuación al número más cercano. La respuesta será su puntuación. Esta respuesta puede ser un número menos (-) o uno más (+). _____.

si su cantidad de C está entre el 10 y 16, divida su cantidad de B menos la cantidad de A entre

2: Aproxime su cantidad al número más cercano. La respuesta será su puntuación. Esta

puntuación puede ser un número menos (-) o uno más (+). _____.

O si su puntuación C es menos de 10, no haga división alguna. Su puntuación B menos la A es su respuesta. _____.

3. Ahora observe su puntuación aquí debajo:

-11, -10, -9, -8, -7, -6, -5, -4, -3, -2, -1, 0, +1, +2, +3, +4, +5, +6, +7, +8, +9, +10, +11

Una puntuación de 0 = Dominancia cerebral bilateral.

Una puntuación de -1 a -3 = Ligera preferencia hacia la izquierda.

Una puntuación de -4 a -6 = Preferencia moderada por la izquierda.

Una puntuación de -7 a -9 = Dominancia cerebral izquierda (muy fuerte).

Una puntuación de +1 a +3 = Ligera preferencia hacia la derecha.

Una puntuación de +4 a +6 = Preferencia moderada por la derecha.

Una puntuación de +7 a +9 = Dominancia cerebral derecha.

Una puntuación de +10 a +11 = Dominancia cerebral derecha (muy fuerte).

Davis E.C., Nur H., Ruru S.A. (1994).

ANEXO 5. Situación

Una profesora les pide a sus estudiantes que se preparen para hablar por 3 minutos sobre las actividades que ellos realizan los fines de semana, porque viene a la clase un invitado de habla inglesa y le interesaría conocer sobre qué actividades realizan los jóvenes cubanos los fines de semana, pero les pide a los estudiantes que analicen todos los elementos a tener en cuenta para hablar sobre las actividades del fin de semana.

Antes de comenzar, la profesora presenta algunos ejemplos escritos de exposiciones realizadas por diferentes estudiantes de otro grupo. Sugiere que se analicen lo que está bien y lo que quedó mal, por qué un estudiante habló solo de pocos aspectos, sin embargo, algunos hablaron más.

Para esta actividad la profesora sugiere trabajar en parejas o pequeños grupos y:

- a) Realizar una tormenta de ideas con palabras y frases relacionadas con lo que hacen el fin de semana y recordar la pronunciación de las referidas palabras o frases.
- b) Realizar un outline (esquema) sobre lo que van a hablar.
- c) Pensar en los aspectos gramaticales apropiados para poder hablar sobre el tema. Por ejemplo, qué tiempo verbal se necesita (presente, pasado o futuro), cómo se forman las oraciones en ese tiempo, que palabras pueden unir ideas, etc.
- d) Autoevaluarse acerca de cómo fue su disertación tomando en consideración: fluidez, errores en aspectos gramaticales, organización en la exposición del tema, pronunciación y/o entonación, y coherencia.

Luego la profesora realiza una pequeña discusión grupal sobre algunas de las palabras o frases propuestas, aspectos gramaticales y el orden en que se organizó la exposición.

Los estudiantes toman algunos minutos, se preparan tomando en consideración las sugerencias del profesor, y luego exponen el tema. Mientras un estudiante expone el tema, los demás van anotando los errores que ellos consideran que el estudiante que está exponiendo cometió, para luego hacer una coevaluación.

Al finalizar, cada estudiante individualmente o en equipo se autoevalúa.

ANEXO 6. Estrategias de aprendizaje

1. Estrategias Metacognitivas. Estrategias de aprendizaje que incluyen: pensar en (o) conocer el proceso de aprendizaje, la planificación para aprender, y el monitoreo del aprendizaje mientras este se está llevando a cabo, o una autoevaluación después que la tarea ha sido completada.

1.1 Planificación

- a) Planificación avanzada:** Prever las ideas principales y los conceptos de lo que va a aprender mediante una lectura rápida y superficial (*skimming*) del texto.
- b) Atención dirigida:** Decidir de antemano centrar la atención, en general, hacia una tarea e ignorar elementos irrelevantes.
- c) Planificación funcional:** Planificar y repasar los componentes lingüísticos necesarios para llevar a cabo una tarea que se realizará.
- d) Atención selectiva:** Decidir de antemano atender aspectos específicos de lo que se va a estudiar, frecuentemente examinando (*scanning*) palabras clave, conceptos y/o marcadores lingüísticos.
- e) Automanejo:** Entender las condiciones que ayudan a aprender y organizarse para la presencia de esas condiciones.
- f) Planificación organizativa:** Planificar las partes, secuencias, ideas principales o funciones del idioma que serán expresados de forma oral o escrita.

1.2 Monitoreo

- a) Automonitoreo:** Chequear la comprensión durante la audición o lectura; comprobar la producción oral y escrita, y si son apropiadas.
- b) Autoevaluación:** Evaluar los resultados de su propio aprendizaje, después que se ha completado la actividad.

2. Estrategias cognitivas: Las estrategias que incluyen la manipulación mental o la transformación de materiales o tareas, que están proyectadas para mejorar la comprensión, adquisición o atención.

- a) Utilización de recursos:** Utilizar materiales de referencia del idioma extranjero tales como: diccionarios, enciclopedias o libros de textos, así como gestos, expresiones corporales y de la cara, y la entonación correcta para expresar ideas.
- b) Agrupamiento:** Clasificar las palabras, los términos o conceptos según sus atributos o significados.

c) Deducción: Aplicar las reglas para entender o producir el idioma o hacer mis propias reglas basadas en el análisis del idioma.

d) Imaginaria/ Imaginación: Utilización de imágenes visuales (mentales o reales) para entender o recordar información nueva.

e) Elaboración: Relacionar la nueva información con un conocimiento anterior vinculando las diferentes partes de lo nuevo entre sí, o haciendo asociaciones significativas entre lo ya conocido y la nueva información.

e) Transferencia: Utilizar un conocimiento lingüístico previo o habilidades anteriores para ayudar a la comprensión o a la producción.

f) Inferencia: Utilizar la información disponible para adivinar el significado de nuevas palabras, predecir los resultados, o llenar el vacío de información.

g) Recombinación: Construir oraciones que tengan significado u otras secuencias más largas del idioma combinando elementos conocidos en una forma nueva.

h) Sustitución: Reemplazar una palabra o frase cuando no tenga disponible, o no se recuerda la palabra que se debe utilizar.

i) Contextualización: Ayudarse uno mismo a comprender o recordar algo colocando una palabra o frase en una oración o en un contexto situacional.

3. Estrategias socioafectivas: Consisten en el uso de interacciones sociales para asistirse en la comprensión, aprendizaje, o retención de la información. También consiste en el uso del control mental por encima de la afectación personal que interfiere el aprendizaje.

a) Preguntas de clarificación: Solicitar del profesor o de la pareja explicaciones adicionales, parafraseo, ejemplos o verificaciones.

b) Cooperación: Trabajar en pareja o en grupo para resolver un problema, chequear una tarea, modelar una actividad o retroalimentarse, o escribir algo.

c) Hablarse a uno mismo: Reducir la ansiedad utilizando técnicas mentales que nos hacen sentir competentes para realizar una.

Anexo 7. Encuesta sobre motivación de los estudiantes acerca del aprendizaje del inglés

Año: _____ Grupo: _____ Especialidad: _____ Curso académico: _____

Para evaluar mejor las estrategias de aprendizaje que usted utiliza para la habilidad de hablar es necesario que usted conteste esta encuesta acerca de su motivación por el aprendizaje del idioma inglés. Por favor, conteste lo más honestamente posible.

A continuación, aparecen 29 planteamientos sobre qué creen algunas personas acerca del aprendizaje de lenguas extranjeras. Por favor léalas y decida si usted:

1. Está muy de acuerdo.
 2. Está de acuerdo.
 3. No está de acuerdo.
 4. Está muy en desacuerdo.
1. ___ Es más fácil para los niños aprender un idioma extranjero que para los adultos.
 2. ___ Algunas personas tienen una habilidad especial para aprender un idioma extranjero.
 3. ___ El inglés es: a) ___ un idioma muy difícil. C). ___ un idioma fácil.
b) ___ un idioma difícil. D). ___ un idioma muy fácil.
 4. ___ Yo creo que aprenderé a hablar muy bien.
 5. ___ Las personas de mi Universidad aprenden bien los idiomas extranjeros.
 6. ___ Es muy importante hablar inglés con una pronunciación excelente.
 7. ___ Es necesario aprender algo sobre las culturas de países donde se habla inglés para poder hablar correctamente este idioma.
 8. ___ Es más fácil para alguien que ya sabe algún idioma extranjero aprender otro.
 9. ___ Las personas que son muy buenas en Matemática o ciencias no son buenas para aprender un idioma extranjero.
 10. ___ Yo disfruto practicar inglés con personas nativas.
 11. ___ Si alguien pasa una hora al día aprendiendo un idioma cuánto tiempo le tomaría hablar bien.
a) ___ menos de un año. C) ___ 3 a 5 años.
b) ___ 1 0 2 años. D) ___ 5 a 10 años.
e) ___ Usted no puede aprender idioma una hora al día.
 12. ___ La parte más importante en el aprendizaje de un idioma extranjero son las palabras.
 13. ___ Yo tengo una habilidad especial para aprender idiomas.
 14. ___ Es importante repetir y practicar mucho.
 15. ___ Las mujeres son mejores que los hombres para aprender idiomas extranjeros.
 16. ___ Las personas en mi Universidad sienten que es más importante hablar inglés.
 17. ___ Soy tímido para hablar inglés con otras personas.

18. ___ Si se les permite a los estudiantes de 1er año cometer errores en inglés les será difícil hablarlo correctamente en el futuro.
19. ___ La parte más importante del aprendizaje de un idioma extranjero es su gramática.
20. ___ Desearía aprender inglés para conocer mejor otras culturas.
21. ___ Es más fácil hablar que entender un idioma extranjero.
22. ___ Es importante practicar con cassettes o cintas.
23. ___ Aprender un idioma extranjero es diferente a aprender otras asignaturas.
24. ___ Lo más importante en el aprendizaje del inglés es aprender a traducir desde mi idioma nativo.
25. ___ Si yo aprendo inglés muy bien, tendré mejores oportunidades para un trabajo mejor.
26. ___ Yo quiero aprender a hablar inglés bien.
27. ___ Deseo tener amigos en países de habla inglesa.
28. ___ Es más fácil leer y escribir en inglés que hablarlo y entenderlo.

ANEXO 8. Ejemplo de metodología del trabajo con las estrategias de aprendizaje en la clase (Material de apoyo del profesor)

Guía metodológica para la enseñanza de estrategias de aprendizaje.

Conversación/diálogo.

Estrategias de aprendizaje: **Metacognitivas:** Imaginería, planificación organizacional, auto-monitoreo, auto-evaluación, atención dirigida, atención selectiva.

Cognitivas: Resumir, inferencia, recombinação, elaboración.

Socio-afectivas: Cooperación, preguntas de clarificación.

Estilos de aprendizaje: Visual, auditivo, kinestésico, global, analítico, grupal.

Habilidades: Hablar, escuchar, escribir, leer.

Las conversaciones y diálogos que se presentan en la serie *Changes* siempre son grabados por personas nativas de la lengua inglesa de diferentes países tales como: UK, Estados Unidos y Canadá. En algunos casos, también son utilizados hablantes no nativos del inglés que utilizan esta lengua como segundo idioma o idioma extranjero. De esta forma los estudiantes pueden familiarizarse con diferentes formas de hablar el inglés.

Estas conversaciones o diálogos, generalmente están acompañados de láminas las cuales pueden ser utilizadas para introducir el contenido/tema de la conversación. El profesor puede tomar en consideración las posibilidades que brindan este tipo de actividad para enseñar/entrenar a los estudiantes en el uso de diferentes estrategias de aprendizaje de idioma que se integren al contenido de forma sistémica. De esta forma se les podría dar participación a estudiantes con diferentes estilos de aprendizaje.

En este tipo de actividad se introducen nuevos elementos gramaticales, de vocabulario, de pronunciación y funciones comunicativas. Por ejemplo, aquí se presentan aspectos gramaticales nuevos en un contexto situacional, y estos aspectos sirven como modelo para tareas encaminadas a la habilidad de hablar. Los estudiantes pueden aprender nuevo vocabulario, practicar la pronunciación adecuada y algunos elementos socio-culturales en el idioma extranjero, los cuales son muy necesarios para su aprendizaje.

Estas actividades, también pueden «ser utilizadas para integrar las habilidades de hablar y escuchar. Ellas usualmente requieren que los estudiantes trabajen con uno o más compañeros. Debido a que la conversación modela expresiones conversacionales y la pronunciación, y

presenta nuevos elementos para ser enseñados, es importante hacer una repetición de determinados aspectos de la conversación. Sin embargo, a los estudiantes no se les debe pedir que memoricen la conversación. Cuando los estudiantes practican la conversación los profesores pueden enseñarles a utilizar la técnica *Look up and say* (Mira y di). Esta técnica estimula a los estudiantes a evadir una 'lectura' de la pronunciación y entonación cuando practican la conversación juntos». (Richards, Hull y Proctor, 1995, p. 12).

Este tipo de actividad, también ayuda a integrar las cuatro habilidades del idioma y a trabajar con la comprensión, fluidez, corrección gramatical, uso del vocabulario, coherencia, cohesión, pronunciación y creatividad.

Los siguientes pasos pudieran ser tomados como sugerencia por el profesor. (El siguiente ejemplo fue tomado de la actividad 2 de la página 79 del libro "Changes II". En la conversación, una de las personas está buscando trabajo. En la lámina hay dos personas hablando en una oficina, una de ellas (una mujer) está sentada mirando a un periódico, la otra persona (un hombre) está parado próximo a ella.

Paso 1. Trabajo con la lámina

Estrategias de aprendizaje: **Metacognitivas:** Planificación organizacional, auto-evaluación.

Cognitivas: Imaginería, recombicación.

Socio-afectivas: Cooperación y preguntas de clarificación.

Estilos de aprendizaje: Visual, kinestésico, auditivo, grupal.

Habilidades: Escuchar, hablar.

A). Presentación. Variante 1. (Para estudiantes lentos o de menos preparación en el idioma. También para principiantes).

Se introduce el tema mediante preguntas sobre la lámina. Antes de hacer las preguntas el profesor puede presentar la estrategia de aprendizaje: Imaginería.

Si el profesor está presentando la estrategia por primera vez puede preguntar: (estas preguntas pueden ser hechas en inglés o en español, en dependencia del nivel de los estudiantes. Para principiantes, es aconsejable hacerlas en el español)

1. ¿Es usted una persona imaginativa?, es decir, ¿tiene usted una gran imaginación?
2. ¿Cree usted importante ser una persona imaginativa? ¿Explique por qué?

3. Piense en una situación en la cual usted haya necesitado usar su imaginación. Explique.

B). Preguntas sobre la lámina. (Estas preguntas deben ser formuladas en inglés). (Ellas pueden ayudar a que los estudiantes utilicen su imaginación).

1. Miren a la lámina. ¿Qué tipo de oficina creen ustedes que es esa, una oficina de un periódico, una dirección o un departamento? (Si los estudiantes están en nivel pre-intermedio o intermedio se les puede pedir que expliquen por qué ellos piensan eso).
2. El hombre está indicando a algo. ¿Qué piensa usted que es?
3. ¿De qué piensa usted que están hablando?
4. ¿Qué piensa usted que la mujer le está diciendo al hombre?
5. ¿Está el hombre feliz, sorprendido, preocupado? Explique.
6. ¿Qué piensa usted que va a hacer ella después que termine la conversación?

Si el profesor ya ha presentado esta estrategia y está trabajando la práctica guiada o práctica en varios contextos él puede preguntar, o pedirles a los estudiantes lo siguiente:

1. Según su imaginación cuente / explique que está sucediendo en la lámina y por qué.
2. ¿Qué tipo de estrategia de aprendizaje cognitiva utilizarías para contestar esta pregunta?

Evaluación de la estrategia

Las anteriores seis preguntas y estas últimas dos pueden constituir una forma de evaluación práctica de la estrategia Imaginería.

Lo hecho hasta aquí puede contribuir a que los estudiantes **imaginen** lo que está sucediendo en la lámina, y de qué trata la conversación. (Esta forma de trabajar la lámina puede ayudar a crear vacío de información en los estudiantes).

Variante 2. Mira y crea un diálogo. Para estudiantes con alguna preparación en el idioma.

A). Si los estudiantes tienen alguna preparación en el idioma o están en el nivel pre-intermedio o intermedio, el profesor puede continuar trabajando con la lámina de la siguiente manera.

Esta actividad puede ser apropiada para trabajar con una integración de varias estrategias en las tres categorías.

Orientación del profesor

El profesor les pide a los estudiantes que se unan en pareja. Las parejas deben estar conformadas por estudiantes con diferentes estilos de aprendizaje. Por ejemplo: un estudiante kinestésico con uno visual, un estudiante auditivo con uno táctil, etc.

Cada pareja debe mirar la lámina por 20 o 30 segundos y luego cerrar el libro. Esta actividad contribuye a que el estudiante mejore su memoria visual. Cada pareja debe crear un diálogo / conversación basado en lo que ellos observaron en la lámina. Es decir, cada miembro de la pareja debe tomar el papel de una de las personas de la lámina.

Actividad del estudiante

Los estudiantes se agrupan en pareja tomando en consideración la orientación del profesor y crean el diálogo.

Trabajo con las estrategias.

Si es la primera vez que el profesor trabaja con las siguientes estrategias, él puede presentarlas de la siguiente manera.

Planificación funcional

Preguntas:

1. ¿Cuando usted va a conversar con un amigo, decide y planifica usted mentalmente lo que va a decir?
2. ¿En el caso de inglés, no planifica usted las partes, ideas principales o funciones del idioma que usted va a utilizar en la conversación con el amigo?
 - 2.a). ¿Cómo le llamaría usted a este tipo de estrategia de aprendizaje? (Si los estudiantes no pueden contestar, el propio profesor responde: planificación funcional).
 - 2.b). ¿No planifica usted un viaje, un trabajo u otra actividad?
 - 2.c). **Tarea.**

En 2 o 3 minutos las parejas planifican quién va a tomar qué papel, quién iniciará la conversación, y cada uno pensará en las posibles ideas o preguntas que le dirá a su interlocutor.

Evaluación de la estrategia

El profesor les pide a algunos estudiantes con diferentes roles que den una idea general de cómo realizarán el diálogo y sobre qué temas hablarán, de qué podrían hablar primero y después.

Recombinación

1. ¿Cuando usted va a entablar una conversación en inglés, no construye usted las ideas combinando elementos conocidos en una nueva situación?
 - 1.a). Por ejemplo, ¿de qué tema (s) van a hablar en el diálogo?
 - 1.b). ¿Conoce algo del tema en inglés? Diga algo sobre el mismo.
 - 1.c). Mencione algún vocabulario ya conocido que pudieran utilizar para establecer este diálogo.

Esta estrategia de aprendizaje cognitiva se llama Recombinación.

Actividad del estudiante.

El estudiante contesta estas preguntas.

Preguntas de clarificación

1. ¿Qué hace usted cuando en una conversación en inglés no sabe decir algo o no entiende una palabra que le han dicho?
 - 1.a). ¿No le pregunta usted a su compañero cómo decir algo en inglés o qué significa una palabra que usted no entiende?
 - 1.b). ¿Cómo preguntaría cuando quieres saber el significado de una palabra?
 - 1.c). ¿Cómo preguntaría cuando quieres expresar algo en inglés que no sabes?
 - 1.d). ¿En qué situación de la vida podría usted utilizar esta estrategia? Ponga un ejemplo.

Actividad del estudiante.

El estudiante analiza y contesta.

Evaluación de la estrategia

Esta estrategia no se evalúa hasta que se realice el diálogo.

Nota: Todas las preguntas sugeridas pueden hacerse en inglés o español, en dependencia de si los estudiantes son principiantes, de nivel pre-intermedios o intermedio.

B). Chequeo de la actividad asignada

Estrategia de aprendizaje: Metacognitiva: auto-evaluación.

Habilidades: Escuchar, hablar, leer y escribir.

Fase de presentación de la estrategia: El profesor les pide a algunas parejas que actúen / lean el diálogo creado. Mientras la pareja actúa, el profesor anota los errores sin interrumpir la conversación. Junto con este procedimiento el profesor puede pedirle al resto de los estudiantes que tomen nota de algún error de pronunciación, gramatical, de uso del vocabulario o de función comunicativa que se haya cometido por la pareja que esté actuando para corregirlos al final.

Se pide a los estudiantes que actúen el diálogo y que al final se auto-evalúen en cuanto a errores cometidos. Esta auto-evaluación va acompañada de una co-evaluación. En esta actividad se utiliza el siguiente procedimiento:

a). El profesor pide a los estudiantes que se hagan a sí mismos las siguientes preguntas para ser contestadas al finalizar el último procedimiento:

- . ¿Qué hice bien?
- . ¿Qué error de pronunciación, gramatical, de vocabulario o de funciones comunicativas cometí?
- . ¿Qué me faltó o pude haber dicho?
- . ¿Utilicé adecuadamente el lenguaje formal e informal de acuerdo con la situación?

b). Los propios estudiantes que actúan intentan decir errores que cometieron cuando finalizan su actuación tomando en consideración las preguntas anteriores. Esto permite que ellos se auto-evalúen.

c). El resto de los estudiantes puede señalar cualquier error de tipo: pronunciación, gramatical, de vocabulario o de funciones comunicativas. (Corrección grupal).

d). El profesor copia las oraciones o palabras con errores en la pizarra para que los propios estudiantes señalen donde está el error y lo corrijan. (Corrección grupal).

Evaluación de la estrategia

El profesor hace las siguientes preguntas:

- ¿Creen ustedes importante hacer esta auto-evaluación? ¿Explique por qué?
- ¿En qué situación(es) pueden utilizar o han utilizado esta estrategia?

- Comente si le fueron útiles o no las estrategias de aprendizaje adquiridas hasta el momento.

Finalmente, si el profesor lo considera pertinente puede pedirle a las parejas que hagan un resumen escrito del diálogo. Esto permite practicar de forma integral las habilidades comunicativas de escribir y leer.

Variante 3. Descripción oral de la lámina (Para estudiantes avanzados)

Estrategias de aprendizaje: Metacognitiva: Atención dirigida.

Cognitiva: Imaginería.

Socio-afectiva: Cooperación.

Estilos de aprendizaje: Visual, auditivo, cinético, grupal.

Habilidades: Escuchar, hablar.

En esta variante se pide a las parejas o mini-grupos que describan de forma oral o escrita lo que está sucediendo en la lámina. En este caso el profesor debe pedirles a los estudiantes que utilicen su imaginación para describir más allá de lo que ven en la lámina.

Estrategias de aprendizaje.

Atención dirigida

Esta estrategia se puede presentar mediante preguntas. Por ejemplo:

1. ¿Decide usted de antemano centrar la atención hacia algún aspecto determinado cuando escucha o le habla a alguien e ignora elementos que usted considera irrelevantes?
2. ¿Ponga un ejemplo en el que usted haya hecho esto?
3. ¿Creen ustedes que esto es necesario? Explique

Se les dice a los estudiantes que en la siguiente actividad ellos pueden utilizar esta estrategia, la cual se evalúa de forma práctica al final de la actividad.

Cooperación

Fase: Presentación de la estrategia. Esta estrategia de aprendizaje se puede presentar a través de las siguientes preguntas:

- a) ¿A ustedes les gusta trabajar en pareja o en grupo?

b) ¿Creen ustedes necesario cooperar? Explique por qué

c) Mencione alguna ventaja del trabajo en cooperación, y en qué circunstancia utilizaría usted esta estrategia. Mencione, si lo considera, alguna desventaja.

Imaginería

Las siguientes preguntas sobre la lámina pueden ayudar a que los estudiantes utilicen su imaginería:

1. ¿Por qué piensan ustedes que eso está sucediendo?
2. ¿Por qué piensan ustedes que el hombre/ la mujer está contento(a), triste, serio?
3. ¿Qué creen ustedes que va a hacer el hombre/ la mujer cuando terminen la conversación?
4. ¿En qué situación podría usted utilizar esta estrategia?

Actividad del estudiante.

Reunirse en pareja o en pequeños grupos.

Estudiar la lámina, imaginar y cooperar describirla.

Evaluación de la estrategia

La propia descripción puede ser utilizada como evaluación de la estrategia.

El profesor puede, también, hacer un debate grupal sobre si las estrategias enseñadas fueron útiles y explicar. Además, los estudiantes pueden expresar si utilizaron otra estrategia que no es precisamente la que se está enseñando.

Variante 4. Crear una historia (Para estudiantes más avanzados).

Estrategias de aprendizaje: Se pueden enseñar / utilizar las mismas que en la variante 3 u otras que el profesor considere necesarias.

Estilos de aprendizaje: Pueden participar estudiantes con diferentes estilos de aprendizaje.

Habilidades: Se pueden integrar las cuatro o solo las habilidades de escuchar y hablar.

Orientación del profesor

Dividir el aula en pequeños grupos de tres o cuatro estudiantes. Se deben unir estudiantes con diferentes estilos de aprendizaje.

Pedirles a los estudiantes que creen una historia pequeña a partir de lo que ven en la lámina.

Actividad del estudiante.

Dividirse en grupo, crear la historia y auto-evaluarse.

Evaluación de la estrategia

Puede ser parecido a la de la variante 3.

Variante 5. Jigsaw viewing. Para estudiantes con algún nivel de inglés o pre-intermedio o intermedio.

Estrategias de aprendizaje: Metacognitivas: Atención dirigida, atención selectiva, auto-monitoreo.

Cognitivas: Elaboración.

Socio-afectivas: Preguntas de clarificación.

Estilos de aprendizaje: Visuales, auditivos, cinéticos, globales, analíticos.

Habilidades: Escuchar, hablar.

Orientación del profesor

A) Se divide el aula en dos hileras. Una hilera de estudiantes se sienta frente a la otra, de tal manera que cada estudiante quede frente a otro. Para esta actividad el profesor puede pedirle a un estudiante visual que se siente frente a un auditivo, uno global frente a uno analítico, y así sucesivamente.

B) El profesor explica que una hilera de estudiantes va a ver la lámina, y la otra no. Los que no ven la lámina no deben mirar hacia atrás.

Luego el profesor muestra la lámina a una de las hileras de estudiantes. Estos deben contarle a su contraparte lo que ven. Después de la explicación, y antes de que los estudiantes comiencen a hacer el ejercicio, el profesor puede explicar las estrategias de aprendizaje con que se va a trabajar.

C) Explicación de las estrategias de aprendizaje.

Atención dirigida

Si esta estrategia ya se enseñó, se puede trabajar la fase de práctica guiada u otra superior. Se puede preguntar a los estudiantes:

1. ¿Qué estrategia creen ustedes que se pueda utilizar en esta actividad? ¿Creen ustedes que centrando la atención en algún aspecto general cuando escucha o le habla a alguien e ignorando elementos que usted considera irrelevantes puede ayudarle a realizar esta actividad? Mencione el nombre de esta estrategia.
2. ¿En qué aspectos de una lámina podrían ustedes centrar la atención?

Atención selectiva

Fase: Presentación. Si se presenta esta estrategia por primera vez se pueden hacer las siguientes preguntas:

1. ¿Necesita usted centrar la atención en algunos detalles para poder entender cuando una persona le está hablando, o para usted decirle algo a una persona?
2. Mencione una situación en la que usted ha necesitado dar detalles para poder explicar lo que usted desea, o en la cual usted ha necesitado que le den algunos detalles a usted para poder entender lo que se le dice.
3. ¿Cree usted necesaria esta estrategia? Explique.
4. ¿Qué detalles de la lámina usted daría para que la otra persona entienda lo que usted va a decir?

La primera de estas estrategias pudiera ser utilizada por estudiantes globales, y la segunda por estudiantes analíticos. El profesor debe contribuir a que los estudiantes utilicen ambas estrategias.

Auto-monitoreo

Esta estrategia puede ser presentada a través de las siguientes preguntas:

1. ¿Cree usted necesario chequear la comprensión de un tema mientras está escuchando o lo que dice mientras habla? Explique.
2. ¿Chequea usted la comprensión mientras está escuchando a alguien? Es decir, en la medida en que usted escucha algo, chequea si entiende.
3. ¿Chequea usted lo que dice mientras está hablando a alguien? Es decir, si lo que está diciendo es apropiado.
4. Diga un ejemplo en el cual usted haya hecho esto.

Elaboración

Esta estrategia puede ser presentada a través de las siguientes preguntas:

1. ¿Relaciona usted la nueva información que le dicen o que usted va a decir con un conocimiento anterior vinculando lo nuevo y lo que ya sabe entre sí, o hace asociaciones significativas entre lo ya conocido y la nueva información?
2. ¿Conoce el nombre de esta estrategia?
3. ¿Por qué cree usted necesario utilizar esta estrategia?

Estas estrategias van a ser utilizadas por los estudiantes en esta actividad de acuerdo con sus necesidades y estilos de aprendizaje.

Evaluación de las estrategias

Estas estrategias pueden ser evaluadas durante la actividad y al chequear el trabajo. También se puede hacer una evaluación grupal en la cual los estudiantes reunidos en pequeños grupos, y luego con todo el grupo, reflexionen sobre las ventajas y desventajas y las posibilidades de utilizar estas estrategias en la vida diaria.

Nota: Una combinación de algunas de estas cinco variantes puede ser utilizada en la clase al unísono. Por ejemplo, a estudiantes lentos o con dificultades en el idioma se les puede asignar la variante 1. A los estudiantes con un poco más de habilidad en el idioma o pre-intermedio se les puede asignar la variante 2. Los estudiantes más avanzados pueden trabajar con las variantes tres, cuatro o cinco. Esto puede ser trabajoso para el profesor, pero de esta forma se atiende la diversidad y cada estudiante realiza la actividad de acuerdo con su nivel y posibilidades en el idioma.

ANEXO 9

GLOSARIO

Aprendiz estratégico. Es aquel que ha aprendido a observar, evaluar, planificar y controlar sus propios procesos de aprendizaje, sabe (como aprende), conoce sus posibilidades y limitaciones y, en función de ese conocimiento, controla y regula esos procesos de aprendizaje para adecuarlos a los objetivos de la tarea y al contexto, de cara a optimizar el rendimiento, al tiempo que mejora sus habilidades y destrezas mediante la práctica. (Gargallo y Ferreras, 2000, p. 10).

Dimensión instructiva es aquella unidad organizativa del proceso docente-educativo que en su desarrollo garantiza la formación de una habilidad en el estudiante, el logro de un objetivo instructivo mediante el desarrollo de un sistema de tareas docentes. (Álvarez de Zayas, 1992, p. 108).

Dimensión administrativa (de gestión) del proceso docente-educativo es el trabajo metodológico mediante la cual se desarrollan tanto la planificación y organización del proceso, como su regulación y control. El trabajo metodológico, aunque es la dimensión administrativa del proceso docente-educativo, es también parte de la Didáctica. (Álvarez de Zayas, 1992, p. 129).

Dimensión socio-humanista del proceso docente-educativo. En el proceso hay características que se desarrollan, como pueden ser las técnicas de trabajo en grupos, en que se manifiestan cualidades como el liderazgo que son estudiadas por las ciencias sociológicas y psicológicas. Así mismo, el papel de las organizaciones de masas y políticas, presentes en las instituciones docentes y que influyen decisivamente en el desarrollo del proceso, van conformando dicha dimensión. (Álvarez de Zayas, 1992, p. 130).

Regulación inductora (lo afectivo-volitivo). A la regulación inductora pertenecen predominantemente todos los fenómenos psíquicos que incitan, impulsan, dirigen y orientan, así como los que sostienen la actuación del individuo, tales como las necesidades, los motivos, las emociones y los sentimientos, entre otros, que conforman la esfera afectiva de la psiquis. (Colectivo de autores, 2001, p. 59).

Regulación ejecutora (lo cognitivo-instrumental). A la regulación ejecutora pertenecen predominantemente todos los fenómenos psíquicos que posibilitan tomar en consideración las condiciones en que transcurre la actuación del individuo, es decir, fenómenos tales como sensaciones, percepciones, pensamientos, habilidades y hábitos, entre otros, los que constituyen la esfera cognoscitiva de la psiquis. (Colectivo de autores, 2001, p. 59).

ANEXO 10. Plan calendario de la asignatura Inglés I. Primer semestre.

Semana	Actividad	Contenido
1	1-2	Unidad 1. Autopresentación/ Descripción de empleo. Secciones 1-3. Estrategias de aprendizaje: Metacognitiva: Atención dirigida. Cognitivas: Imaginería, agrupamiento. Socio-afectiva: Preguntas de clarificación.
	3-4	Unidad 1. Pedir información, saludos, deletrear nombres. Secciones 4-8. Estrategias de aprendizaje: Metacognitiva: Atención dirigida, automonitoreo. Cognitiva: Imaginería. Socio-afectiva: Cooperación.
2	5-6	Unidad 1. Despedirse. Interchange 1. Secciones 9-11. Estrategias de aprendizaje: Metacognitivas: Atención dirigida, organizador avanzado. Cognitivas: Imaginería, recombinação. Socio-afectiva: Cooperación.
	7-8	Unidad 2. Saludos, describir empleos, ocupación. Secciones 1-6. Estrategias de aprendizaje: Metacognitiva: Planificación organizacional, auto-evaluación. Cognitivas: Imaginería, repetición, transferencia. Socio-afectiva: Preguntas de clarificación.
3	9-10	Unidad 2. Saludos, describir empleos, ocupación. Secciones 7-11. Estrategias de aprendizaje: Metacognitiva: Atención dirigida. Cognitivas: Imaginería, deducción. Socio-afectiva: Cooperación.

	11-12	Unidad 2. Nombres, direcciones, signos zodiacales. Secciones 12- 13. Interchange 2. Estrategias de aprendizaje: Metacognitiva: Atención dirigida.
4	13-14	Unidad 3. Preguntar por precios y compararlos en diferentes lugares. Secciones 1-5. Estrategias de aprendizaje: Metacognitiva: Atención selectiva. Cognitivas: Traducción, agrupamiento, repetición. Socio-afectiva: Cooperación.
	15-16	Unidad 3. Vender y comprar. Interchange 3. Parte 1. Estrategias de aprendizaje: Metacognitiva: Atención dirigida, planificación organizacional, automanejo, autoevaluación. Cognitivas: Deducción, inferencia, contextualización. Socio-afectiva: Cooperación.
5	16-17	Unidad 3. Vender y comprar. Interchange 3. Parte 2. Estrategias de aprendizaje: Metacognitiva: Atención selectiva, planificación organizacional, autoevaluación. Cognitiva: Elaboración.
	19-20	Revisión de unidades 1-3.
6	21-22	TCC ORAL. Unidades 1-3.
	23-24	Unidad 4. Describir lo que no gusta y no nos gusta. Secciones 1-6. Asignar TEC. Estrategias de aprendizaje: Metacognitiva: Atención dirigida. Cognitivas: Imaginería, deducción, repetición, recitación. Socio-afectiva: Cooperación.

7	25-26	<p>Unidad 4. Describir lo que no gusta y no nos gusta. Secciones 7-10. Estrategias de aprendizaje: Metacognitiva: Atención selectiva, planificación funcional, auto-evaluación. Cognitivas: Imaginería, transferencia, deducción, traducción. Socio-afectiva: Cooperación.</p>
	27-28	<p>Unidad 4. Escribir sobre un evento, e invitar a un amigo. Secciones 11-12. Interchange 4. <u>Asignar Diario dialogado.</u> Metacognitiva: Planificación funcional, auto-evaluación. Cognitiva: Transferencia. Socio-afectiva: Cooperación.</p>
8	29-30	<p>Unidad 5. Preguntar por la familia y su descripción. Secciones 1-5. Estrategias de aprendizaje: Metacognitiva: Atención dirigida, auto-evaluación. Cognitivas: Elaboración, repetición. Socio-afectiva: Cooperación.</p>
	31-32	<p>Unidad 5. Describir personas. Entablar una pequeña conversación. Secciones 6. 10. Estrategias de aprendizaje: Metacognitiva: Atención dirigida, auto-monitoreo. Cognitivas: Deducción, recombinação. Socio-afectiva: Cooperación.</p>
9	33-34	<p>Unidad 5. Recoger hechos acerca de personas. Secciones 11-13. Interchange 5. Estrategias de aprendizaje: Metacognitiva: Atención dirigida. Cognitivas: Imaginería, deducción. Socio-afectiva: Cooperación.</p>

	35-36	Consolidación. Chequeo TEC. Asignar Encuentro con estudiantes extranjeros.
10	37-38	PIS Oral
	39-40	PIS escrita.
11	41-42	Unidad 6. Describir actividades rutinarias. Hablar de su frecuencia. Secciones 1-4.
	43-44	Unidad 6. Describir actividades rutinarias. Hablar de su frecuencia. Secciones 5-8.
12	45-46	Unidad 6. Describir actividades rutinarias. Hablar de su frecuencia. Secciones 9-12. Interchange 6.
	47-48	Feriado.
13	49-50	Consolidación y chequear encuentro con estudiantes extranjeros.
	51-52	Reserva

ANEXO 11

Estrategias de comunicación

Estrategias cooperativas. Este tipo de estrategia incluye la ayuda de otra persona y consiste en apelaciones directas o indirectas tales como: ¿Qué es...? (Cook, 1994: 124).

Estrategias de compensación. Ellas les permiten a los estudiantes comunicarse, a pesar de sus deficiencias en el conocimiento del idioma. Ejemplo: adivinar inteligentemente; sobrepasar limitaciones para hablar y escribir. (Richards y Lockhart, 1995: 34).

Estrategias de imitación. Estrategias que se utilizan para ayudar al estudiante a expresar sus ideas de forma efectiva. Para esta estrategia se toma el lugar para expresar su idea, se mantiene el turno para hablar, se interrumpe cuando sea necesario, se cambia el tópico/tema cuando sea necesario, se retracta cuando sea necesario, se presenta la nueva información e idea, se expande la conversación, se confirma lo que otros entienden de nuestra información e ideas. (Rost, 1996).

Estrategias de mensaje. Tipo de estrategia de comunicación que sirve para ayudar al estudiante a controlar y entender los mensajes en la conversación.

Para esta estrategia se: Aclaran las palabras y conceptos desconocidos (preferiblemente palabras y conceptos clave), aclaran los procedimientos y propósitos de la conversación; hacen preguntas (preferiblemente preguntas específicas) sobre ideas que no están claras en la conversación; refrasean ideas de los demás hablantes. (Rost, 1996).

Estrategias de producción. Incluyen los intentos de los aprendices de usar el conocimiento sobre un segundo idioma que ellos ya han adquirido eficientemente, con un mínimo de esfuerzo. (Ellis, 1992: 13).

Estrategias de reducción. Constituyen estrategias de comunicación con las cuales el aprendiz abandona parte de su meta comunicativa. (Para lograr la medida de una comunicación rudimentaria). (Richards y Lockhart, 1995: 34).

Estrategias de respuesta. Tipo de estrategia de comunicación que sirve para ayudar al estudiante a expresar sus emociones satisfactoriamente. Para esta estrategia se responde al interlocutor personalmente, se intenta «conectarse» con el interlocutor, incompreensión cuando es necesario, expresa una opinión, da respuestas emocionales y honestas como retroalimentación, se está de acuerdo o desacuerdo cuando sea apropiado. (Rost, 1996).

Evitación. Tipo de estrategia de comunicación utilizada cuando los interlocutores no se entienden. En este caso el estudiante evita el problema en la comunicación mediante la

evitación del tópico: Esto significa no decir lo que la persona tenía originalmente pensado y el abandono del mensaje: abandonar el mensaje a medio andar. (Cook, 1994: 120).

Parfraseo. Tipo de estrategia de comunicación utilizada cuando los interlocutores no se entienden. La estrategia de parfraseo compensa la falta de una palabra en el segundo idioma (L2) que es conocido por aproximación: buscar una palabra tan cercana al significado como sea posible, por ejemplo: 'animal' por 'caballo'; invención de una palabra: hacer una palabra, por ejemplo 'bola de aire' por 'balón' y circunlocución (rodeo): Hacerle un rodeo a la palabra, 'cuando usted hace un contenedor' por 'ollería'.

Las estrategias de parfraseo descansan en los recursos que se posea en el segundo idioma para obtener el significado de una forma u otra sin tener que ir al idioma materno o a estrategias generales. (Cook, 1994: 120).

Simplificación. Es un tipo de estrategia de comunicación que incluye la formación de hipótesis restringida a través de procesos tales como la transferencia (del idioma materno) y la sobregeneralización. Ambas son manifestaciones de la estrategia básica del uso del conocimiento anterior para facilitar el nuevo aprendizaje. (Ferguson, 1994: 5).

Simplificación lingüística. Este es un tipo de estrategia de producción que incluye la emisión de palabras y afijos inflexionales de la producción del aprendiz. (Ferguson, 1994: 5).

Simplificación semántica. Este es un tipo de estrategia de producción. La simplificación ocurre cuando el aprendiz reduce los elementos proporcionales que necesita para ser gramaticalmente decodificado. (Ferguson, 1994: 5).

Transferencia consciente. Se utiliza cuando los interlocutores no se entienden. La transferencia desde el idioma materno ayuda a los participantes mediante una traducción literal: Un estudiante alemán dice: 'Make the door shut' (Hacer cerrar la puerta) más bien que 'Shut the door' (Cierra la puerta); las estrategias de transferencia descansan en el conocimiento del idioma materno o la habilidad de interactuar efectivamente, más que en los recursos limitados del aprendiz en el segundo idioma. (Cook, 1994: 121).

ANEXO 12. Encuesta sobre estrategias de aprendizaje para profesores.

Año académico en que trabaja: _____ Especialidad a quien imparte clases: _____

Para un mejor desarrollo del proyecto de investigación sobre las estrategias de aprendizaje necesitamos su colaboración contestando este cuestionario. Por favor, contéstelo todo lo mejor que pueda. Gracias.

Conteste las preguntas siguientes:

1. ¿Conoce usted qué son las estrategias de aprendizaje? Sí____ No____.

2. ¿Qué entiende por estrategias de aprendizaje?

3. ¿Enseña usted a sus estudiantes a aprender inglés estratégicamente? Sí____ No____.

4. Si la respuesta es afirmativa, mencione alguna(s) de ellas.

5. ¿Se trata el tema de las estrategias de aprendizaje en los colectivos de asignaturas?

Sí____ No____.

6. ¿Qué comentario, opinión o sugerencia le merece el tema?

7. ¿Qué sugerencia le haría usted a este equipo del proyecto de investigación para el estudio del tema?

ANEXO 13. Diario dialogado.

Nombre: _____ Grupo: _____ año: _____ Especialidad:
_____ Edad: _____ Sexo: _____ Fecha: _____ Curso escolar: _____.

Para enriquecer su proceso de aprendizaje necesitamos sus reflexiones y opiniones acerca de las estrategias de aprendizaje que usted utiliza para mejorar la habilidad de hablar en la clase de inglés. Este diario es personal y solo lo compartimos usted y yo (el profesor). Si usted considera que hay algún aspecto que debe ser tratado colectivamente, hágalo saber. Por favor, conteste estas preguntas lo más honestamente posible. Gracias.

1. ¿Qué tipo de actividad oral realizada en clase le gustó más? ¿Por qué?
2. ¿Qué estrategias de aprendizaje utilizó para realizar esa actividad?
3. ¿Qué tipo de actividad no le gustó? ¿Por qué?
4. ¿Contribuyó usted a la clase? ¿En qué forma? (En caso negativo, por qué no contribuyó).
5. ¿Qué tipo de limitaciones estuvieron presentes en la clase, según su opinión?
6. ¿Qué cambio cree usted que su profesor debe hacer a la clase?
7. Emita cualquier opinión o sugerencia sobre cualquier aspecto, y especialmente si su profesor contribuyó con usted a la adquisición de estrategias de aprendizaje para mejorar la habilidad de hablar.

14. Reporte de la clase

Nombre: _____ Año: _____
Grupo: _____ Unidad: _____ Secciones: _____.

Tópico/Tema: _____

_____.

Para evaluar las estrategias de aprendizaje utilizadas por los estudiantes, es necesario reportar qué sucedió en la clase. Por favor, conteste las siguientes preguntas lo más honestamente posible. Gracias.

1. ¿Qué tipo de actividad utilizó en la clase? ¿Qué explicación les dio a los estudiantes para realizar las tareas de forma efectiva?
2. ¿Qué procedimientos utilizó en algunas de esas actividades? ¿Qué estrategias de aprendizaje les enseñó a los estudiantes?
3. ¿Qué problema(s) enfrentó y cómo lo(s) resolvió?
4. ¿Cuáles fueron las actividades más efectivas de la clase? Explique.
5. ¿Cuáles fueron las menos efectivas? Explique.
6. ¿Cuáles de los siguientes medios de enseñanza utilizó?

Láminas____, grabadora____, canción____, película____, periódico____, juego____, pizarra____, tarjetas____,
una combinación de_____, otros____ ¿Cuál(es)?

7. Haga alguna reflexión necesaria en esta clase.

Adaptado de Richards y Lockhart 1995, p. 9-10.

ANEXO 15. Control a Clase

Docente: _____ Grupo: _____ Año: _____

Especialidad: _____. Unidad: _____ Secciones: _____.

Tópico/tema: _____

Para conocer si los profesores enseñan estrategias de aprendizaje es necesario observar clases para estimular la reflexión.

FOCO DE OBSERVACION.

1. ¿Realiza el profesor actividades que contribuyan a adquirir estrategias de aprendizaje apropiadas para la habilidad de hablar? Sí____ No_____.
2. Mencione algunas de estas actividades.
3. ¿Les enseña el profesor a los estudiantes alguna(s) estrategias de aprendizaje para la comunicación oral? Sí____, No____. ¿Cuál(es)?
4. ¿Cómo instruye a los estudiantes en este sentido?
5. Haga cualquier otra reflexión necesaria.

ANEXO 16. Prueba de entrada. Oral Interview.

Hello

How are you

My name is Pedro Bernal. What's your name?

Where do you live?

Describe the place where you live.

How many people are there in your family? Describe your family.

What do you usually do on weekends?

What did you do last weekend?

Clave.

5. Obtiene esta categoría el estudiante que:

- La velocidad de emisión (fluidez) esté ligeramente afectada por alguna dificultad en el idioma y alguna limitación que no entorpecen la comunicación.
- Entiende casi todo lo que se le dice a una velocidad normal, aunque puede ser necesaria alguna repetición ocasional.
- En general usa 'buen inglés', pero con un error gramatical o de orden de palabras que no entorpecen la comunicación.
- Raramente tiene problemas al expresarse utilizando el vocabulario apropiado o frases idiomáticas.
- Conecta los significados utilizando recursos coherentes más allá del nivel de oración con alguna dificultad que no entorpece la comunicación.
- Utiliza los niveles de formalidad de acuerdo con la situación interaccional dada por el profesor, pero con algún error.

4. Obtiene esta categoría el estudiante que:

- La fluidez (velocidad de emisión) y la longitud de la expresión está afectada por alguna dificultad en el idioma y por limitaciones.
- Entiende claramente bien a velocidad algo más lenta que lo normal con alguna repetición.
- Conecta los significados utilizando recursos coherentes más allá del nivel de oración aceptablemente, aunque la eficiencia comunicativa se ve oscurecida parcialmente.
- El significado está ocasionalmente oscurecido por dos o tres errores gramaticales o de orden de palabras que no entorpecen la comunicación.
- Una o dos veces utiliza términos inapropiados y/o debe dar un rodeo por no poseer el vocabulario apropiado.
- Utiliza los niveles de formalidad de acuerdo con la situación interaccional aceptablemente.

3. Obtiene esta categoría el estudiante que:

- La fluidez (velocidad de la emisión) y la longitud de la expresión parecen fuertemente afectadas por dificultades en el idioma y por limitaciones que en algún caso afectan la comunicación.
- Obviamente tiene problemas en la comprensión, se necesitan frecuentes ajustes en la velocidad y el vocabulario.

- El uso gramatical y el orden de palabras no son satisfactorios; se necesitan frecuentes refraseos y/o se restringe a patrones estructurales básicos (como el presente simple en vez del pasado o futuro).
- Frecuentemente utiliza palabras incorrectas; el habla está limitada al uso del vocabulario simple. En ocasiones afecta la comunicación.
- Es capaz de expresar ideas con un mínimo de recursos coherentes.
- Utiliza los niveles de formalidad sin distinguir en ocasiones ambas.

2. Obtiene esta categoría el estudiante que:

- La fluidez (velocidad de la emisión) está muy por debajo de lo normal que hacen que la interacción sea muy difícil.
- No puede entender ni siquiera el inglés conversacional simple.
- Los errores gramaticales y de orden de las palabras hacen que la comprensión de lo que expresa sea muy difícil.
- Mal uso de las palabras y un vocabulario muy limitado hacen que la comprensión de lo que expresa sea muy difícil.
- Evidentemente no utiliza recursos coherentes al expresar ideas.
- No distingue entre formal y lo informal.

De los autores

Dr. C. Pedro Santiago Bernal Díaz, Universidad Central «Marta Abreu» de Las Villas, Facultad de Humanidades, pedrobd@ucl.edu.cu <https://orcid.org/0000-0001-6994-3515>

Dr. C. Dinorah S. Sánchez Morales, Universidad Central «Marta Abreu» de Las Villas, Facultad de Humanidades, dsmorales@ucl.cu <https://orcid.org/0000-0002-6081-9697>

MSc. María Virginia Hernández García, Universidad Central «Marta Abreu» de Las Villas, Facultad de Humanidades, mvhernandez@uclv.cu <https://orcid.org/0000-0002-1125-0326>

MSc. Carlos Rivero Menéndez, MINED, carivero@dpe.vc.rimed.cu

Lic. Yorllana Santana Sánchez, MINED.

MSc. Yolanda Pedraza Linares, Filial Universitaria de Ciencias Médicas de Cárdenas, yolandapl@filialcardenas.infomed.sld.cu <https://orcid.org/0000-0002-8500-702X>

MSc. Ioani García Fernández, Universidad de Cienfuegos, igfernandez@ucf.edu.cu <https://orcid.org/000-0002-8967-3142>

Dr. C. Adrián Abreus González, Universidad de Cienfuegos, aabreus@ucf.edu.cu <https://orcid.org/0000-0003-4643-3269>

MSc. Yudith Miranda Torres, Universidad de Cienfuegos, Facultad de ymiranda@ucf.edu.cu <https://orcid.org/0000-0001-9799-1186>

MSc. Miguel Veitía Mora, Universidad Central «Marta Abreu» de Las Villas, Facultad de Humanidades, veitia@uclv.edu.cu <https://orcid.org/0000-0002-4678-589X>

MSc. Enrique Bermúdez Alemán, Universidad de Ciencias Médicas de Villa Clara, Facultad de Medicina, enriqueba@infomed.sld.cu <https://orcid.org/000-0002-3897-9117>

Dr. C. Janette Velazco Guelmez, Universidad de Ciencias Médicas de Villa Clara, Facultad de Medicina, yanettevg@infomed.sld.cu <https://orcid.org/000-0002-7949-6381>

MSc. Belkis Quintero Trujillo, Universidad Central «Marta Abreu» de Las Villas, Facultad de Humanidades, belkismq@uclv.edu.cu <https://orcid.org/0000-0001-9103-6049>

MSc. Yohandra Rodríguez Martínez, Universidad Central «Marta Abreu» de Las Villas, Facultad de Humanidades, Yohandram@uclv.edu.cu <https://orcid.org/0000-0002-6213-3322>

Dr. C. Norma M. Nodarse González, Universidad Central «Marta Abreu» de Las Villas, Facultad de Humanidades, melitina@uclv.cu <https://orcid.org/0000-0002-0710-4609>