

REPÚBLICA DE CUBA

UNIVERSIDAD DE PINAR DEL RÍO
“ HERMANOS SAÍZ MONTES DE OCA “

CENTRO DE ESTUDIO DE DIDÁCTICA DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR
(CEDES)

**TÍTULO: UN ENFOQUE ESTRATÉGICO PARA EL DISEÑO DEL PROCESO
DOCENTE EDUCATIVO DE LA ASIGNATURA IDIOMA INGLÉS EN SECUNDARIA
BÁSICA (8vo GRADO).**

AUTOR: MsC. Prof. Asistente: FRANCISCO LUIS HERNÁNDEZ REINOSO.

TUTOR: Dr. Prof.Auxiliar: LUIS RODRÍGUEZ FERNÁNDEZ.

TESIS PRESENTADA EN OPCIÓN AL GRADO CIENTÍFICO DE DOCTOR EN
CIENCIAS PEDAGÓGICAS.

PINAR DEL RÍO

2001

DEDICATORIA

Dedico el presente trabajo a mis padres, a mis hermanos, a mi esposa e hijo, a mis familiares, a mis amigos, a mis compañeros de trabajo. A todos aquellos que confiaron en mí.

A la Patria por confiar en nosotros.

AGRADECIMIENTOS.

Una vez más...

A quién sino a ti. Y a todos. A quién sino a todos.

Y a ti. Y a mí...

- Gracias

Síntesis:

Este trabajo aborda el perfeccionamiento de la enseñanza del inglés en el nivel medio de la Educación General Politécnico y Laboral. La organización del proceso docente educativo de la asignatura inglés 8vo grado, responde a un modelo nocional-funcional que se sustenta en la concepción de la lengua objeto de estudio como comunicación, superando así, a las comprensiones de la lengua anteriormente establecidas. Sin embargo, su comprensión de la enseñanza y el aprendizaje es limitada con respecto a las necesidades, y características concretas de la enseñanza del inglés en este nivel. Como resultado, el desarrollo de la competencia comunicativa en los alumnos de 8vo grado es limitado. La alternativa de solución escogida para resolver esta problema, parte del establecimiento de los fundamentos de un modelo didáctico que promueva un proceso de enseñanza-aprendizaje estratégico de la comunicación, la transferencia de responsabilidad (como noción histórico-cultural) hacia el que aprende, que se proyecte en sus dimensiones instructiva, educativa y desarrolladora, establezca los componentes y sus relaciones, las leyes, las regularidades, los principios y las cualidades de este proceso formativo. Este modelo sirve de base para el perfeccionamiento del programa de la asignatura inglés en 8vo grado que logra que los alumnos aprendan a ser estratégicos en el aprendizaje de la lengua extranjera, ganen autonomía y se hagan responsables de su aprendizaje, y en consecuencia obtengan mejores resultados en su desarrollo de la competencia comunicativa.

TABLA DE CONTENIDO.

Índice	Página
INTRODUCCIÓN	1
CAPÍTULO I	
1 Aproximación preliminar al objeto de estudio	12
1.1 Análisis global del problema a nivel facto-perceptual	12
1.1.1 La enseñanza del inglés en 8vo grado	17
1.1.2 Diagnóstico del Proceso Docente Educativo del Inglés en 8vo grado	18
1.2 Marco teórico	20
1.2.1 El método en la enseñanza de lenguas	20
1.2.1.1 El método gramática-traducción (GT)	21
1.2.1.2 El método directo (MD)	22
1.2.1.3 El método audio-lingual (AL)	23
1.2.1.4 Algunos métodos menos populares	26
1.2.1.4.1 La sugestopedia de Lozanov	26
1.2.1.4.2 La vía silente de Gattegno	26
1.2.1.4.3 El método de respuesta física total (TPR)	27
1.2.1.5 El enfoque comunicativo	28
1.2.2 Sobre el aprendizaje estratégico	32
CAPÍTULO II	
2 Fundamentos teóricos del modelo didáctico para el aprendizaje estratégico del inglés (MDAEI)	38
2.1 Caracterización del objeto de estudio	38
2.1.1 Fundamentos de la enseñanza del inglés en 8vo grado	43
2.2 Consideraciones a tomar en cuenta para la creación de un nuevo modelo del proceso docente-educativo del inglés	48
2.2.1 Las estrategias de aprendizaje como centro del aprendizaje estratégico	53
2.2.1.1 Definición de las estrategias	53
2.2.1.2 Clasificación de las estrategias	56
2.2.1.3 Lugar de las estrategias de aprendizaje dentro de una concepción psicolingüística del aprendizaje sistematizada por el autor	57
2.3 Modelo Didáctico del Aprendizaje Estratégico del Inglés (MDAEI)	61
2.3.1 Caracterización analítica del MDAEI	65
2.3.1.1 Las leyes del MDAEI como forma del PDEI	73
2.3.1.2 Las regularidades del MDAEI	75
2.3.1.3 Los principios del MDAEI	77
2.3.1.4 Las cualidades del MDAEI	81
CAPÍTULO III	
3 Implementación del MDAEI a través del perfeccionamiento del programa de la asignatura idioma inglés 8vo grado	83
3.1 Perfeccionamiento del programa de la asignatura idioma inglés 8vo grado	83

3.2	Fases que se siguieron para la puesta en práctica del programa	96
3.3	Primera experiencia de aplicación del programa de inglés de 8vo grado	96
3.3.1	Metodología	96
3.3.1.1	Muestras	97
3.3.1.2	Instrumentos, materiales y procedimientos	97
3.3.1.2.1	Diseño y validación del material didáctico complementario	97
3.3.1.2.2	Evaluación de algunas variables de interés	98
3.3.1.3	Aplicación	100
3.3.1.4	Procedimientos estadísticos	100
3.3.2	Discusión de los resultados	100
3.3.2.1	Valoración cualitativa de las actividades del material complementario	100
3.3.2.2	Análisis de las comparaciones estadísticas	103
3.3.2.2.1	Resultados de aprendizaje	103
3.3.2.2.2	Motivación	106
3.3.2.3	Reporte de transferencia de lo aprendido como resultado de las actividades del material didáctico	107
	CONCLUSIONES	110
	RECOMENDACIONES	112
	BIBLIOGRAFÍA	
	ANEXOS	

INTRODUCCIÓN

En el mundo actual la creciente necesidad de dominar al menos una lengua extranjera, y la no menos creciente insatisfacción de los alumnos, que no alcanzan un desarrollo de la competencia comunicativa aceptable con la rapidez esperada, impulsan múltiples intentos por lograr una enseñanza de dichas lenguas más efectiva. Aún cuando las investigaciones y los esfuerzos de los especialistas en este campo no son una novedad, las respuestas son todavía insuficientes y limitadas con respecto a las exigencias sociales. De modo que, el problema más general, en la actualidad, con respecto a la enseñanza de lenguas extranjeras, consiste en cómo lograr mayor efectividad en el proceso docente-educativo. Este problema, no es particular de la enseñanza de lenguas en lo que respecta a su metodología o a su didáctica. Según Zilberstein y Silvestre (1999), éste es también un problema de la didáctica en general y, por ende, de la pedagogía.

Una rápida mirada a los intentos por resolver esta problemática nos revela el siguiente panorama: luego de haberse centrado la atención por largos años en el proceso de enseñanza (postulados teóricos, métodos, procedimientos, objetivos, contenidos, etc.), y más tarde en la labor del profesor (sus características, su papel, etc.), priorizándose en cierta manera el qué y el cómo enseñar sin haber logrado los resultados esperados en términos de aprendizaje. Es a partir de entonces que, dentro de la investigación en la enseñanza de lenguas extranjeras, se ha comenzado a considerar - a estudiar con más detenimiento - el propio fenómeno del APRENDIZAJE de la nueva lengua, y dentro de éste, aquellos factores que entorpecen o favorecen el mismo. La idea detrás de este movimiento es bien clara: **cualquier intento por perfeccionar la enseñanza, en aras de lograr mayor efectividad en la misma, tiene que transitar irremediabilmente por una mejor, más clara y exhaustiva comprensión del aprendizaje, y de lo que va a ser aprendido.** Si ayer - década de los 60 - lo más importante era descubrir el método correcto (Valcárcel & Verdú, 1996; Hernández, 1996b, 1998; Rodgers, 2000), hoy el objetivo es brindar información sobre qué condiciones de aprendizaje pudieran impulsarlo u obstaculizarlo para luego, sobre esta base, no sólo perfeccionar el método, sino todo el proceso. La teoría didáctica también

ha asimilado esta perspectiva. Es por ello que dentro del conjunto de exigencias psicopedagógicas elaboradas a partir de los resultados del Proyecto TEDI del ICCP (1991-1997), que se tendrán en cuenta en el acto didáctico, y que ya se han experimentado en escuelas cubanas; se incluye: (i) orientar la motivación hacia la actividad de estudio y mantener su constancia, (ii) desarrollar la necesidad de aprender y entrenarse en cómo hacerlo, y (iii) preparar al alumno para “aprender a aprender”.

La presente investigación, que se titula: **UN ENFOQUE ESTRATÉGICO PARA EL DISEÑO DEL PROCESO DOCENTE EDUCATIVO DE LA ASIGNATURA IDIOMA INGLÉS EN SECUNDARIA BÁSICA (8vo GRADO)**, acepta el reto anteriormente expuesto. Estudia como **problema:** las limitaciones de los alumnos de Secundaria Básica (8vo grado) de la provincia de Pinar del Río en la competencia comunicativa en inglés que les impiden comunicarse con espontaneidad, fluidez y corrección.

Objeto: el proceso docente-educativo de la asignatura inglés en 8vo grado.

Campo de acción: el diseño del proceso docente educativo de la asignatura inglés en 8vo grado.

Entendiendo como *diseño del proceso docente educativo (PDEI)*, la definición de sus componentes como proceso formativo en sus dimensiones instructiva, educativa y desarrolladora, sus leyes, sus principios, sus regularidades, y cualidades.

Objetivo: determinar los fundamentos de un modelo didáctico para diseñar el programa de la asignatura inglés en 8vo grado de modo que favorezca el desarrollo de la competencia comunicativa.

Hipótesis: el establecimiento de los fundamentos de un modelo didáctico que promueva un proceso de enseñanza-aprendizaje estratégico* de la comunicación, la transferencia de responsabilidad (como noción histórico-cultural) hacia el que aprende, que se proyecte en sus dimensiones instructiva, educativa y desarrolladora, establezca los componentes y sus relaciones, las leyes, las regularidades, los principios y las cualidades de dicho proceso; propiciará el diseño del programa de la asignatura inglés 8vo grado que favorecerá que los alumnos desarrollen su competencia comunicativa.

* Estratégico en este texto se refiere a la estimulación y/o uso de las estrategias de aprendizaje de lenguas.

En Cuba, se han reportado múltiples trabajos sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje; sin embargo, son pocos los que se han centrado en el proceso de enseñanza-aprendizaje estratégico (véase Labarrere, 1996; Turner, 1995). En la enseñanza de lenguas extranjeras en general, y del inglés en particular, el proceso de enseñanza ha sido ampliamente abordado, también la temática sobre las estrategias de aprendizaje*, la cual constituye el centro del aprendizaje estratégico. Todos los estudios sobre esta área han arrojado resultados interesantes, aunque deben ser examinados cautelosamente, sobre todo si se tiene en cuenta (1) que se ha estado entendiendo por estrategias un sinnúmero de nociones que en muchos casos no ofrecen un contenido distintivo, (2) que se han usado diferentes instrumentos para evaluar la conducta estratégica y el aprendizaje – instrumentos que responden a diferentes interpretaciones del proceso, y (3) que se han investigado en contextos y situaciones de aprendizaje tan particulares o artificiales que se hace difícil pensar en que los hallazgos puedan tener un carácter generalizador. Tal y como lo plantea Bernad (1994:18), "... habrá que reconocer que queda mucho campo aún para que la psicología cognitiva y la didáctica, estén en condiciones de poder ofrecer una visión sistémica del aprendizaje académico definido en términos de actividad estratégica (aprendizaje estratégico), y con garantías de estar sustentada en datos bien contextualizados, fiables y válidos". No obstante, el autor considera que todo esfuerzo en continuar investigando el campo de estudio relativo a la contribución que el aprendizaje estratégico puede hacer al gradual desarrollo de la competencia en el uso de una lengua extranjera está justificado, y es merecedor de cualquier apoyo que se le pueda dar.

* En este trabajo se entenderá como estrategias de aprendizaje: (1) Sistemas de regulación y autorregulación que el sujeto construye (explícita o implícitamente) y utiliza para la activación, orientación, ejecución, y control de sí y de su propio aprendizaje.

(2) En términos de información (como contenidos fundamentales que deben ser procesados durante el aprendizaje), las estrategias serían aquellas actividades con su estructura de acciones y operaciones que utiliza el individuo para seleccionar, construir o reconstruir, apropiar, almacenar, extraer y usar la información necesitada para garantizar su aprendizaje (Hernández y Rodríguez, 1995).

Novedad científica: Esta investigación se dirige al perfeccionamiento del proceso docente educativo del inglés en el nivel medio general, destacando la necesidad de promover un proceso de enseñanza-aprendizaje estratégico de esta materia como vía para desarrollar la competencia comunicativa en los alumnos. Las investigaciones sobre la enseñanza y el aprendizaje estratégico son propias del mundo desarrollado, se hacen en contextos de segunda lengua, y en condiciones de aprendizaje similares a las de un entrenamiento. El determinar los fundamentos de una propuesta de modelo del proceso docente-educativo del inglés fundamentado en la didáctica, la enseñanza y el aprendizaje estratégico de la comunicación y la noción histórico-cultural de la transferencia de responsabilidad para diseñar el programa de la asignatura inglés para los estudiantes cubanos, de la provincia de Pinar del Río, de 8vo grado, es una novedad.

Un análisis crítico y flexible de las posiciones teóricas e interpretaciones de los resultados empíricos que ofrece la investigación (fundamentalmente, del estudio de la actuación estratégica de estudiantes cubanos y su comparación con estudiantes de otro país latino; estudio que permite obtener datos de relevancia para sustentar la propuesta de aprendizaje estratégico del autor), daría lugar a nuevas e interesantes hipótesis de trabajo.

Significación teórica: Esta investigación ofrece los fundamentos teórico-metodológicos de un modelo, que superando al modelo de orientación nocional-funcional, promueve un proceso de enseñanza-aprendizaje estratégico de la comunicación. Las precisiones para la fundamentación del modelo MDAEI (modelo didáctico del aprendizaje estratégico del inglés), incluyen la caracterización exhaustiva de las estrategias de aprendizaje – concepto fundamental y núcleo del proceso de enseñanza-aprendizaje estratégico. Dicha caracterización se traduce en términos de definición conceptual, clasificación, precisión de su estructura interna, y la adquisición y evolución de la conducta estratégica, etc. Luego, apoyándose en una comprensión diferente de la enseñanza y el aprendizaje, se caracterizan los componentes del MDAEI, se precisan sus leyes, sus regularidades, sus cualidades y sus principios. El modelo constituye una

alternativa para el perfeccionamiento del programa de enseñanza del inglés en 8vo grado, y por ende en el nivel medio.

El aporte práctico lo constituye el diseño del programa de la asignatura inglés 8vo grado, con sus correspondientes consideraciones metodológicas donde se promueve el desarrollo de la competencia comunicativa a través del aprendizaje estratégico de la comunicación, la ganancia de autonomía de los alumnos, y la transferencia de la responsabilidad del aprendizaje hacia ellos. El estudio también brinda un material didáctico complementario con actividades validadas y sus respectivos procedimientos para la promoción del aprendizaje estratégico. Estas actividades entrenan todas las áreas de actuación estratégica reconocidas en el estudio, y para ello se estimula el uso de áreas de estrategias y tácticas que discriminan diferentes niveles de efectividad relativa del aprendizaje de inglés según lo confirmado en el estudio de constatación hecho al efecto. Como aporte práctico también quedarán algunos instrumentos para evaluar, principalmente, la actuación estratégica de los alumnos de lenguas - el cuestionario CEAFLHR'96 *ya usado en otros estudios (véase, Mancini, 1996)* -, sus resultados de aprendizaje, y otras variables de interés en el contexto educativo: la motivación y la transferencia.

En otra dirección, este trabajo permite a los docentes de lenguas extranjeras evaluar algunas características particulares del aprendizaje de lenguas, y a los alumnos, disponer de un material que los ayude a reflexionar sobre su aprendizaje y trazar pautas para perfeccionarlo.

El estudio del aprendizaje estratégico se vincula con el enseñar a aprender y el aprender a aprender, y muchos profesores, investigadores y educadores ven el aprender a aprender como el más básico e importante objetivo de la educación. Según Paris (1983), el "aprender a aprender" se centra en la construcción de un tipo de conocimiento específico, que algunos autores han denominado "estratégico" o "condicional", y en la posibilidad de hacer uso flexible y funcional de los conocimientos que el estudiante construye.

Con anterioridad, Rogers (1969:104), citado en Dickinson (1993:34), había planteado la necesidad de aprender a aprender abiertamente cuando dijo: "El único hombre que es

educado es el hombre que ha aprendido cómo aprender, el hombre que ha aprendido a adaptarse y cambiar, el hombre que ha comprendido que ningún conocimiento es seguro, que sólo el proceso de búsqueda del conocimiento brinda la verdadera base de la seguridad ". Tua Pereda (1996:85), reafirma esta necesidad al plantear que la característica esencial de nuestra sociedad actual es la constante y profunda transformación de sus estructuras y valores; transformación que a su vez ha demostrado el carácter relativo e inacabado del conocimiento, llevándonos a comprender que más importante que equipar al alumno con un cúmulo más o menos amplio de conocimiento aparentemente sin fisuras, es activar una actitud vital hacia el aprendizaje continuado, y preparar al individuo para que cuando desaparezca su relación con él, pueda continuar su proceso de formación.

Metodología de la Investigación.

Para desarrollar esta investigación se emplearon los siguientes métodos:

- A. Método histórico: facilitó estudiar las consideraciones particulares del proceso de enseñanza-aprendizaje del inglés a través de la historia y comprobar cómo cada método de enseñanza es portador de una determinada concepción de la lengua, la comunicación y el proceso de enseñanza-aprendizaje, enfatizando unos aspectos y minimizando otros, ha promovido concepciones curriculares diferentes, entendiendo por ello, diferentes formas de planificar y organizar las actividades que desarrollan los profesores y los alumnos. También, ha permitido destacar la tendencia que se sigue en la actualidad. Este mismo método permitió precisar los referentes teóricos de los estudios sobre el aprendizaje estratégico.
- B. Método dialéctico materialista: reveló los elementos componentes de la nueva propuesta, permitiendo determinar sus relaciones causales y funcionales, generando la dinámica de dicho objeto. Facilitó puntualizar sus relaciones más esenciales, y las relaciones contradictorias que actúan simultáneamente y de forma compleja. Este método también viabilizó el análisis de los resultados de la evaluación de la conducta estratégica de los alumnos de inglés que, según el nuevo modelo, debe ser considerada en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

- C. Análisis sistémico: facilitó abordar la nueva propuesta como un sistema en relación con otros sistemas, y al mismo tiempo formando parte de otro sistema de mayor complejidad, y así determinar sus aspectos componentes, relaciones y jerarquía, sus aspectos fundamentales: las leyes, regularidades, y principios con ayuda de los cuales se precisa su comportamiento. Este método también facilitó modelar (desde una perspectiva psicolingüística) el proceso de enseñanza-aprendizaje de la lengua extranjera fundamentando en él, el lugar de las estrategias de aprendizaje.
- D. Modelación: permitió reconstruir el objeto explicitando todos aquellos elementos, propiedades y relaciones necesarias para abordarlo a un nivel más esencial, y facilitar la interpretación de su dinámica.
- E. Método hipotético-deductivo: facilitó transferir elementos de los fundamentos de la teoría de la didáctica, al sistema proceso docente-educativo del inglés y por correspondencia al MDAEI.
- F. La entrevista grupal: ayudó a constatar el problema.
- G. El cuestionario: permitió profundizar en la estructura del sistema estratégico que utilizan los alumnos de inglés, y precisar sus relaciones con otras variables de interés, entre ellas, los resultados de aprendizaje.
- H. El cuasi-experimento: facilitó, en una primera experiencia de aplicación, obtener un cierto criterio de la efectividad del programa diseñado, y posibilitó obtener criterios cualitativos sobre los ejercicios y procedimientos concebidos.
- I. Métodos estadísticos: las pruebas de proporciones (T y X²) para analizar el poder discriminatorio de cada ítem y áreas del cuestionario que evalúa la actuación estratégica de los alumnos de lenguas. El análisis factorial posibilitó descubrir posibles estructuras subyacentes en el sistema estratégico que utilizan los alumnos. La comparación de medias, para hallar las diferencias entre los grupos controles y experimentales.

A pesar de precisar los métodos utilizados en esta investigación, tanto de orden teórico como empíricos, el autor desea destacar que esta división (al menos en cuanto a métodos teóricos se refiere) obedece a fines metodológicos, al mismo tiempo que reconoce que es casi imposible realizar una investigación enfocada hacia un objeto y

campo de acción complejos donde se conserve la pureza conceptual y metodológica de los mismos. Por otra parte, la misma complejidad del objeto exige que se utilicen conocimientos científicos procedentes de diferentes ciencias con sus correspondientes andamiajes metodológicos que si bien facilitan el estudio, dificultan en cierta medida las precisiones conceptuales.

Tareas desarrolladas para darle cumplimiento a esta investigación.

- 1-Estudiar el problema desde el punto de vista empírico y teórico.
- 2-Characterizar los métodos de enseñanza del inglés destacando en cada uno de ellos la concepción que ha tenido del proceso de enseñanza-aprendizaje y la lengua.
- 3-Precisar los referentes teóricos de los estudios sobre las estrategias de aprendizaje (el núcleo de la actuación estratégica)
- 4-Characterizar el objeto de estudio (Proceso Docente-Educativo del inglés 8vo grado).
- 5-Estudiar la actuación estratégica de alumnos expertos en comparación con alumnos inexpertos y derivar de ello información que ayude a precisar por qué, qué, y cómo promover un proceso de enseñanza-aprendizaje estratégico.
- 6-Elaborar un nuevo modelo del proceso docente-educativo del inglés para 8vo grado que responda a las características analizadas.
- 7-Fundamentar la nueva propuesta.
- 8-Diseñar el programa de la asignatura inglés 8vo grado que permita la aplicación práctica del nuevo modelo.
- 9-Lograr cierto criterio de efectividad del programa a partir de una primera experiencia de aplicación.
- 10- Elaborar las conclusiones y recomendaciones que se derivan de la investigación para el enriquecimiento de la teoría didáctica.

Generalización de la investigación.

El programa de la asignatura inglés 8vo grado y las actividades del material complementario, así como la teoría que lo fundamenta, han sido utilizados en los

cursos de actualización para profesores de inglés del nivel de enseñanza media donde no sólo se discute sobre la fundamentación teórica de la propuesta y el programa, sino que se utilizan procedimientos del programa y actividades del material complementario, con fines docentes e investigativos, así como en actividades de entrenamientos metodológicos conjunto para profesores del nivel. Este estudio, también encuentra aplicación en los cursos de Metodología de la Enseñanza de Lenguas Extranjera para los estudiantes de la Especialidad Lengua Inglesa en el ISP de Pinar del Río. También se utilizan actividades electas del material complementario como apoyo al proceso docente-educativo de la disciplina para estudiantes de Economía y Contabilidad en la Universidad de Pinar del Río. Los resultados de este estudio forman parte íntegra del curso de verano: Las Estrategias de Aprendizaje de una Lengua Extranjera. Además de que constituyen material de consulta para el grupo de estudios sobre Estrategias de Aprendizaje del ISP "Rafael María de Mendive" de Pinar del Río, así como para tesis de maestría y de doctorado sobre la temática.

Resultados de esta investigación se han generalizado, toda vez que se ha asumido la tutoría de trabajos científico-estudiantiles que han participado los dos últimos foros de estudiantes de ciencias pedagógicas por la provincia de Pinar del Río. Se generalizan a nivel internacional al reportarse como resultados investigativos en el área de Latinoamérica para la serie de proyectos LAPI dentro de la Comisión Internacional de Autonomía en el Aprendizaje de Lenguas, de la cual el autor es miembro, y al publicarse parte de los resultados de esta investigación en forma de artículos.

Los resultados de esta investigación han sido publicados en:

1999- " Recent Research on Learning Strategies in Cuba ". 1999 AILA Newsletter. Installment 4. Section: Member's contribution.

1998. Estrategias de Aprendizaje de una Lengua Extranjera. Tesis presentada en opción al título académico de Master en Psicología Educativa. Universidad de la Habana. Facultad de Psicología.

1998. "Porque aprender um novo idioma". Periódico. O TEMPO. 28 de Marzo de 1998. Belo Horizonte. p. 9. Brazil.

1997. "Teaching ideas: everyone can learn a foreign language". APLIEMGE NEWSLETTER, Dic. V.2. No. 4. p.2. Minas Gerais.
1997. "Los métodos de enseñanza de lenguas y las teorías de aprendizaje". PSIQUE. Nov. Año 7. No.11. p. 112-124. Facultades Integradas Newton Paiva. BH.
1997. " Sobre las estrategias". (Libro resumen del IV encuentro de Educadores de Cuba y los Estados Unidos. APC)
1996. "Estrategias de Aprendizaje". (Libro resumen del 3er encuentro de Educadores de Cuba y los Estados Unidos. A.P.C).
1995. "Learning Strategies and Language Acquisition: A Study of Cuban Students". (Resumen Anual de Proyectos Sobre Autonomía en el Aprendizaje. LAPI I. Anita Wenden. Printed for Hoffmann. (Alison Hoffmann)). p. 9.
1995. "Estrategias de Aprendizaje: un enfoque preliminar de validación". Revista Inicios Año 4. No.5. Mayo-Agosto de 1995. I.S.P de Pinar del Río.
1995. " A Look at some Research Statements based on up-to-date Findings". E.T.- News GELI No.4. Mayo 1995. Boletín Regional del GELI. I.S.P de Pinar del Río.

Los resultados de esta investigación han sido presentados en*:

- 2000- IX Exposición Forjadores del Futuro. Marzo. (ISPPR).
- 2000- IX Exposición Forjadores del Futuro. Abril. (Evento Provincial).
- 1999- XVI FORUM Nacional de Estudiantes de Ciencias Pedagógicas. Cienfuegos.
- 1999- VI Seminario científico acerca de la Calidad de la Educación: Encuentro entre profesionales cubanos y norteamericanos. (Ponente). Pinar del Río. Febrero.
- 1998- V Seminario científico acerca de la Calidad de la Educación: Encuentro entre profesionales cubanos y norteamericanos. (Ponente). Cienfuegos. Febrero.
- 1997- Learning Strategies: In Search for a Theoretic Framework. Disertación para Diplomado en Psicología Educacional. ISP Pinar del Río. Cuba.
- 1997- Segundo Simposio Internacional sobre la Enseñanza del Inglés como Lengua Extranjera. (Ponente y participante en talleres) Enero. (I.S.P.P.R). Cuba.
- 1997- IV Seminario Científico acerca de la Calidad de la Educación. Encuentro de educadores de Estados Unidos y Cuba. Enero. Manzanillo. Cuba.

* **Nota:** El estudio diagnóstico sobre estrategias de aprendizaje del inglés referido en este resumen fue aprobado para ser presentado en el Congreso de Autonomía del Aprendizaje AILA 1999, Tokyo, Japón.

1996- II Semana de Eventos de FALE. XIII Semana de Estudios Anglo-germánicos. Octubre. Universidad Federal de Minas Gerais. Brazil.

1996- 5to Encuentro de Profesores de Inglés de Cultura Inglesa - Santa Rosa. Octubre. Niteroi. Río de Janeiro. Brasil.

1996- Encuentro de Actualización de Profesores. Oct. Belo Horizonte. MG. Brasil.

1996- Encuentro de Intercambio Pedagógico. Nov. Belo Horizonte. MG. Brasil.

1996- Primer Seminario Científico sobre: Enseñanza de Lenguas Extranjeras. (ISP Pinar del Río- Murcia- Varona). Junio. (I.S.P.P.R).

1996- 3er Seminario Científico por la Calidad de la Educación. Encuentro de educadores de Estados Unidos y Cuba. Feb. Matanzas.

1996- ET Open Forum. Enero. (Ponente. Provincial). (I.S.P.P.R).

1996- ET Open House. Feb. (Participante). Fac. Ciencias Médicas de P. del Río.

1995- 4ta Convención Anual del Grupo de Especilistas de Lengua Inglesa (GELI). Habana. Dic. (Ponente. Internacional)

CAPÍTULO I

Análisis global del problema a nivel facto-perceptual.

El examen del concurso provincial de inglés del curso escolar 1997-1998 fue elaborado y aplicado por profesores del Departamento de Lengua Inglesa del ISP de Pinar del Río, y profesores del nivel de Secundaria Básica. El examen contenía tres ejercicios correspondientes a las habilidades: expresión oral (EO), comprensión de lectura (CL) y expresión escrita (EE), diferenciados de acuerdo a los objetivos y contenidos propios del grado de los estudiantes, y la etapa de desarrollo del proceso docente educativo por la que se estaba transcurriendo. Su calificación reveló como resultado que: en 7mo grado desaprobó el ejercicio el 41% de los participantes. En 8vo grado desaprobó el 57%, y en noveno grado el 46%. Para resultar aprobado debía aprobarse el ejercicio de expresión oral, y el de otra de las habilidades. Más allá del análisis estadístico, se pueden apreciar pobres resultados de modo general, sobre todo si se tiene en cuenta que los estudiantes de concurso son estudiantes electos de todas las escuelas de la provincia, y a los que se les dedican sesiones de trabajo especiales para garantizar su preparación.

La entrevista con 110 profesores del nivel en toda la provincia (59 % del total), y 17 alumnos de concurso del municipio de Pinar del Río, confirmó que de modo general todos los estudiantes del nivel tienen limitaciones en su competencia comunicativa en inglés (fundamentalmente en la comunicación oral). A los alumnos les resulta difícil – sino imposible - improvisar conversaciones, establecer la comunicación sin un formato previo de lo qué se va a decir en cada momento, y precisión de a quién le toca hablar. También les es difícil recordar las palabras que tienen que decir en un momento adecuado. En consecuencia dejan de comunicarse por ese motivo, o comienzan a comunicarse en su lengua materna. Ellos se preocupan excesivamente por sus errores, sobre todo fonéticos, no saben como ganar tiempo para pensar lo que van a decir, no saben cómo compensar sus limitaciones lingüísticas o de conocimiento, etc. - por solo citar las más coincidentes. Acosta et al. (1999) y Agafonova (1999), se han referido con anterioridad a las limitaciones de los estudiantes de este grado, y de este nivel.

El Proceso Docente Educativo del Inglés en 8vo grado (PDEI).

La revisión de los materiales básicos del grado, así como los resultados de los controles al proceso docente educativo revela que: los materiales son apropiados para el trabajo con el grado, se acercan a las vivencias de los estudiantes e ilustran los temas y situaciones más representativas en correspondencia con sus necesidades comunicativas, y las características propias de la edad. Por otra parte, los profesores tienen una preparación satisfactoria tanto lingüística como metodológica, están actualizados, usan materiales complementarios, algunos procedimientos y actividades de otros cursos, e imparten una docencia de satisfactoria calidad, aunque se les señala que deben prestarle más atención al trabajo con las diferencias individuales, y perfeccionar sus técnicas para el trabajo con grandes grupos, así como la asignación y control de las tareas. La mayor limitación que el autor ha detectado, es la ausencia, en los textos, materiales de enseñanza y en la propia ejecución del proceso, de ejercicios, y actividades que hagan reflexionar a los estudiantes sobre su aprendizaje, sobre cómo hacen para aprender, practicar y utilizar la lengua que aprenden. Los materiales no contienen actividades que apunten a darle solución a las dificultades que señalaban los estudiantes. La poca atención al proceso de aprendizaje es una limitante no sólo en

este nivel, ésta es una limitante de la enseñanza de lenguas en general, y la enseñanza del inglés en particular.

El método en la enseñanza de lenguas.

Los métodos de enseñanza de lenguas de mayor impacto internacional, comenzando por el método gramática traducción (GT), continuando con el método directo (MD), luego el audio lingual (AL), las metodologías humanistas (la sugestopedia, la vía silente y el método de respuesta física total), y finalizando en el enfoque comunicativo con sus múltiples variantes, incluso el enfoque comunicativo con base práctico consciente que tipifica la enseñanza del inglés en el nivel medio, se merecen críticas en el sentido anteriormente expuesto. Los métodos más influyentes en la enseñanza de lenguas, han incorporado muchas de las ideas de las corrientes psicológicas dominantes en el momento, y generado diferentes propuestas de modelos para la organización de los currículos de lenguas: modelo estructural (GT y AL); modelo basado en procesos (metodologías humanistas); y modelos nocionales, funcionales-nocionales, basado en tareas (variantes del enfoque comunicativo). Sin embargo, según Rivers (1994) ninguno de los métodos de enseñanza de lenguas le ha enseñado al alumno a ver hacia dónde va y cómo ir, algo que es prioritario para un aprendizaje estratégico. Para el autor la tendencia en la enseñanza de lenguas (que se viene marcando desde las metodologías humanistas), es moverse hacia modelos de enseñanza y aprendizaje más abiertos donde se le preste más atención al sujeto que aprende, menciónese entre ellos el aprendizaje estratégico.

Para el autor, las limitantes a las que se refieren los alumnos y profesores se resolverían si se estimulara un aprendizaje estratégico, entendiendo por éste, un aprendizaje donde el estudiante, más allá de aprender contenidos, de aprender a seguir las instrucciones del profesor, de desarrollar hábitos y habilidades para la comunicación, aprenda a aprender. Donde aprendiera a actuar estratégicamente en su aprendizaje, aprendiera a tomar decisiones sobre cómo aprender, qué procedimientos son los más adecuados a utilizar para resolver una tarea de aprendizaje o de comunicación, aprendiera a reflexionar sobre qué hay que hacer, por qué hay que hacerlo, y cómo hacerlo.

En la enseñanza de lenguas extranjeras se habla de aprendizaje estratégico, pero realmente no se ha establecido ninguna propuesta fundamentada didácticamente que promueva un proceso de enseñanza-aprendizaje estratégico de la lengua en condiciones de lengua extranjera, dentro del marco curricular, y que se base en el estudio de las características de la actuación estratégica de los alumnos de ese contexto particular. Este estudio, responde a estas direcciones.

Hablar de aprendizaje estratégico implica obligatoriamente hablar de estrategias de aprendizaje, admitiendo primeramente que ha habido poca sistematicidad en su estudio. No obstante, Betancourt (1995:23), nos llama a “entender las estrategias en un sentido integral, al valorarlas como estados y procesos necesarios para la investigación y estudio de la actividad cognoscitiva humana”. Su estudio es necesario en tanto cada día son más los estudiosos del tema que ven asociado el aprendizaje a la actuación estratégica de los alumnos ((Bernad, 1994; Ellis, 1994; Naiman et al. 1978; Dickinson, 1993; Bialystok 1981; OMaggio 1981; Stern, 1975; O’Malley y Chamot, 1990; Wenden, 1987; Rubin, 1975; Fraser y Skibicki, 1987; Bernad 1994; Aparicio 1995; Jordan 1997; Ellis 1997; Doff 1997; Moreno, 1999; Prado Hernández, 1999; entre otros).

Estudiar la actuación estratégica de los alumnos, para el autor, implica revisar los resultados de cuatro direcciones fundamentales: La teoría de las diferencias individuales por lo que aporta en cuanto a la relación actuación estratégica y otras variables, y su papel como elemento de peso al diferenciar sujetos. La teoría de las estrategias, por las precisiones que hace en cuanto a cómo las estrategias actúan reforzándose unas a las otras, así como lo que aporta en términos de definiciones, clasificaciones e instrumentos para su estudio. La teoría del procesamiento de la información en tanto ayuda a definir este constructo, y darle un lugar dentro de un cuadro general del aprendizaje que se apoye en este modelo. Y la psicología histórico-cultural, en tanto permite hacer precisiones respecto a la evolución, uso y aprendizaje de la actuación estratégica, al mismo tiempo que posibilita precisar su lugar en el aprendizaje.

CAPÍTULO II

Consideraciones a tomar en cuenta para la creación de un nuevo modelo del proceso docente-educativo del inglés.

En opinión del autor, con la concepción actualmente existente del PDEI de la asignatura inglés de 8vo grado, los alumnos “aprenden” a utilizar las funciones del lenguaje apoyados en los demás alumnos del aula y en el profesor, pero difícilmente podrán realizar nuevas funciones, o funciones de una complejidad mayor sin la ayuda del profesor, o de algún otro alumno más aventajado. Estos alumnos “aprenden” a reconocer, reproducir, y producir algunas funciones comunicativas y sus formas lingüísticas en las situaciones y los contextos brindados por el profesor, pero no aprenden cómo aprender nuevas palabras y cómo utilizar lo nuevo aprendido en función de resolver nuevas necesidades de la comunicación. No aprenden cómo regularse ante situaciones de aprendizaje y de comunicación, cómo regular la comunicación con los otros alumnos, su interacción con ellos, cómo aprender a planificar su actuación lingüística, y de aprendizaje en función de algunas de las variables relevantes a la hora de comunicarse y de aprender.

Si se tiene en cuenta el criterio de Brown (1994), que plantea que el aprendizaje de una lengua extranjera es complejo y, a menudo, uno o varios cursos académicos no son suficientes para aprender a intercambiar significados con espontaneidad, fluidez y corrección, entonces, habría de admitirse la importancia de enseñar a los alumnos de 8vo grado a aprender a aprender como vía para desarrollar la competencia comunicativa. Para Betancourt (1995), el aprender a aprender economizaría el tiempo que el estudiante necesita para aprender y el maestro para preparar las clases, dándole posibilidades a ambos para utilizar lo más flexiblemente posible el tiempo para pensar sobre lo aprendido y lo enseñado, favorecería que el alumno no sólo aprenda los contenidos de las clases, sino además el proceso que usó para aprender.

Existen datos concretos derivados del estudio de la actuación estratégica de aprendices cubanos de lenguas extranjeras (estudio realizado por el autor y reportado en el Anexo I de la tesis que le da origen a este trabajo), que justifican por qué asumir la concepción del aprendizaje estratégico como vía para mejorar el desarrollo de la

competencia comunicativa en los alumnos de inglés como lengua extranjera. Estos datos precisan que:

- a- Es posible diagnosticar y pronosticar resultados de efectividad en el aprendizaje en poblaciones de alumnos de lenguas, identificar estudiantes con limitaciones y ofrecer datos de utilidad para ayudarlos a prevenir el fracaso en sus estudios, al estudiar su actuación estratégica.
- b- Existe una conexión entre el uso de estrategias de aprendizaje y los resultados del aprendizaje, en tanto los estudiantes de alto rendimiento en el aprendizaje de lenguas usan las estrategias de modo significativamente diferente a los estudiantes de rendimiento bajo y promedio. La misma realidad distingue a los estudiantes de rendimiento promedio de los de bajo rendimiento, evidenciando así la utilidad y necesidad de enfocar la enseñanza de lenguas hacia la actuación estratégica de los alumnos.
- c- Las preferencias estratégicas de los alumnos están ligadas a múltiples variables, entre las cuales, la efectividad en el aprendizaje y el contexto sociocultural parecen tener una mayor, y más directa influencia que el sexo, el nivel educacional, la motivación y el estado anímico

Modelo Didáctico del Aprendizaje Estratégico del Inglés (MDAEI).

Para llevar las ideas del aprendizaje estratégico a un modelo didáctico, el autor se apoya en el Modelo Curricular de los Procesos Conscientes de Álvarez de Zayas, el cual con la ayuda de un sistema de categorías, leyes, y principios, etc., logra explicar cualquier proceso de formación de manera rigurosa, viendo sus componentes en sus múltiples relaciones dialécticas. Este modelo ha sido desarrollado fundamentalmente en el campo de la educación superior pero es indudable su importancia metodológica en otros niveles de educación. El análisis del MDAEI a la luz de la teoría anteriormente mencionada, obliga al autor a construir determinadas clases de descripciones de sus subsistemas componentes, reconociendo que se abarcarán sólo determinados aspectos de su totalidad, por lo que el sistema, afortunadamente, no quedará cerrado.

La elaboración del MDAEI parte del reconocimiento de una interrelación dialéctica entre los componentes no personales del proceso didáctico (problema, objeto, objetivo,

contenido, métodos, etc.), con la actividad conjunta que realizan el maestro y el alumno en esa forma especial de relación social que es el proceso de enseñanza-aprendizaje. Esta aseveración justifica los cambios que se van dar en el modelo en tanto se parte de una comprensión diferente del proceso de enseñanza-aprendizaje que a su vez afecta a determinados componentes del proceso, trayendo consigo cambios en la comprensión de sus regularidades, y principios, básicamente.

Dentro de la comprensión del proceso de enseñanza-aprendizaje que asume el autor (comprensión identificada con el paradigma cognitivista de aprender a aprender y el concepto histórico cultural de transferencia de responsabilidad), y que se sintetiza en el MDAEI, el término aprendizaje cambia. **Aprender**, dentro de esta concepción, no es solamente lograr cambios medibles en las destrezas comunicativas de los alumnos, desarrollar hábitos y habilidades que le permitan al alumno comunicarse en la lengua extranjera (concepción del aprendizaje del enfoque comunicativo que tipifica el PDEI). Aprender para este modelo implica aprender a aprender, aprender a actuar estratégicamente para desarrollar la competencia comunicativa y para comunicarse. Aprender a ser autónomo en el aprendizaje para desarrollar una actitud positiva hacia el aprendizaje continuado donde ya no se pueda contar con la ayuda del maestro. Aprender a regularse, sentirse responsable de sus resultados de aprendizaje, y actuar en correspondencia: planificarse, ponerse retos, sobreponerse a la falta de motivación y a las penas por cometer errores, forzarse a leer en la lengua extranjera aún teniendo que consultar el diccionario con frecuencia, ver una película y buscar nuevas frases, y practicarlas, buscar con quién hablar en inglés, etc. En fin, construir un tipo de conocimiento nominado condicional y que es resultado de usar conscientemente no sólo estrategias cognitivas, sino también compensatorias, socio-afectivas y metacognitivas.

Enseñar, es más que guiar, es llevar, es estimular a los estudiantes a que reflexionen sobre cómo se aprende la competencia comunicativa*, y cómo se comunica con mayor efectividad. Enseñar es facilitar la reflexión de los alumnos hacia el cómo planificar,

* Por competencia comunicativa dentro de este modelo debe entenderse la habilidad del que aprende una lengua para interactuar con otros hablantes y negociar significados (Savignon, 1972; Brown, 1994). Esta definición reconoce las competencias así como la dificultad de que el alumno en un contexto de lengua extranjera llegue a asimilar las normas culturales del nativo en la comunicación, en tanto el proceso formativo se ve limitado para representarlas auténticamente en el aula.

controlar y valorar su actuación, y estimularlos para que usen lo aprendido. La materia que se debe aprender será la lengua inglesa y la actuación estratégica como medio.

El proceso MDAEI asume tres dimensiones y funciones: **la instructiva, la educativa y la desarrolladora**. Estos tres procesos distintos se ejecutan a la vez interactuando e influyéndose mutuamente de una manera dialéctica. Si bien son procesos diferenciados con objetivos y contenidos propios, se dan en una unidad debido a que todo momento instructivo es a la vez educativo y desarrollador. De modo que, cuando el alumno aprende a actuar estratégicamente en su aprendizaje, y usa lo aprendido para aprender la comunicación, se está apropiando de los conocimientos de una rama del saber y desarrollando sus habilidades (instructivo), se están desarrollando sus capacidades y potencialidades, pero está a la vez ocurriendo mucho más, ya que está aprendiendo cómo regularse, cómo continuar explotando y desarrollando sus facultades cuando el facilitador, el mediador - el otro - no esté con él (desarrolladora). Cuando el alumno aprende cómo regular su interacción con los otros con fines de aprendizaje en ese marco desarrollador, está ganando autoconfianza, aprendiendo a ser tolerante, se está preparando para la vida, para vivir en sociedad (educativo). La unidad de estas tres dimensiones está de antemano predeterminada en tanto se dan dentro de un proceso que abarca todas las esferas de influencia (cognitiva, afectiva, volitiva, axiológica, etc.), y aunque en algunos momentos está dirigido con mayor énfasis a una esfera en particular, o a un componente específico de ésta, también se implican las esferas restantes.

Dentro de este modelo la dimensión desarrolladora se amplifica pues el alumno aprende no sólo a regular su intercambio con el exterior, sino a regularse a sí mismo, a conocer sus puntos débiles y fuertes. Aprende cómo explotar sus potencialidades, qué hacer para mantener su vocabulario activo, para aprender, etc.

El MDAEI también toma del sistema al que pertenece sus eslabones: diseño, ejecución y evaluación.

Caracterización analítica del MDAEI.

La caracterización analítica del MDAEI se va a centrar en aquellos componentes que van a ser modificados como resultados de la aceptación de una comprensión diferente de los conceptos enseñanza y aprendizaje. Es así que el problema continúa siendo que

el estudiante desarrolle la competencia comunicativa, aunque su expresión se ha modificado, con la implicación de que el estudiante aprenda, no sólo un conjunto de funciones a utilizar en determinadas situaciones, sino que logre esto mediante el desarrollo de su capacidad de aprendizaje o lo que es igual: aprender a ser estratégicos en el aprendizaje de la comunicación.

El anterior **objetivo** del PDEI también es modificado. El actuar estratégicamente se considera un objetivo instrumental, en tanto se entiende que el aprendizaje de la comunicación lleva tiempo más allá del disponible dentro del proceso académico por lo tanto se necesita equipar al estudiante de una herramienta que le permitirá un aprendizaje continuado. Este primer plano de la contradicción se resuelve en el **objeto**: el proceso de comunicación.

El **contenido** lo integrarán las habilidades y hábitos, las subhabilidades lingüísticas y comunicativas, las funciones, las nociones, las situaciones, los temas, el sistema lingüístico (los planos de la lengua), las habilidades de la lengua: CA, CL, EO, EE; las competencias de la comunicación, los elementos culturales, conocimientos y valores; pero se añaden, LAS ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE, en tanto ellas constituyen el componente principal de la actuación estratégica que se quiere enseñar.

El estudio minucioso de la actuación estratégica de los alumnos ha permitido concretar algunos elementos que el método no debe pasar por alto:

- la escuela, normalmente, no presta atención a la actuación estratégica; sin embargo, ésta puede ser vital al diferenciar un alumno de otro.
- los estudiantes cuentan con un arsenal estratégico, lo que la escuela no potencia es su uso consciente donde predomine la planificación por encima de la dirección ejecutiva.
- la actuación estratégica no es enseñable directamente, ella se adquiere a través de la reflexión y la imitación, y se ajusta en la ejecución.
- el alumno usa su arsenal estratégico, lo ajusta y lo modifica en tanto está encaminado a un fin más allá (digamos, aprender la lengua). Por tanto, no tiene sentido enseñar estrategias solas sin una meta más allá, sin un contenido con qué actuar.
- el aprendizaje estratégico lleva tiempo.

Es a partir de estas ideas que el **método**, aunque seguirá siendo el enfoque comunicativo apoyado en un enfoque práctico consciente, debe auxiliarse del procedimiento de la reflexión participativa* sobre la actuación estratégica, donde ésta sea, tan o más importante, que el elemento comunicativo a practicar. La **forma de enseñanza** continúa siendo la clase práctica, donde además del trabajo individual, en parejas y pequeños grupos, se enfatice en el trabajo con todo el grupo para que ayude a reflexionar sobre las actuaciones individuales en la realización de una tarea comunicativa. Los **medios** que van a facilitar la interacción alumno-profesor serán: la grabadora, el pizarrón, los textos, objetos reales, las láminas, los dibujos, etc.

Para medir el **resultado** no basta la heteroevaluación, es preciso complementarla con la coevaluación y la autoevaluación como vías para hacer que los alumnos reflexionen sobre el proceso y el papel que ellos están desempeñando, y así vayan transfiriendo gradualmente la responsabilidad del aprendizaje a sí mismos.

Las leyes del MDAEI como forma de PDEI.

E MDAEI se ajusta a las leyes de la didáctica, las cuales siendo interpretadas desde el marco de la didáctica de lenguas se pueden enunciar así: LA ENSEÑANZA DE LA COMUNICACIÓN PARA LA COMUNICACIÓN (ley que expresa la relación entre el problema, el objetivo y el objeto). Y, LA FORMACIÓN (lo instructivo, lo educativo y lo desarrollador) A TRAVÉS DE LA COMUNICACIÓN (la competencia comunicativa). Con la implicación de que si no se logra el objetivo (la competencia comunicativa), y con él la superación del problema, poco o nada se logrará en términos de la contribución al desarrollo y la educación, en esta asignatura.

Las regularidades del MDAEI:

La relación entre el objetivo y el contenido: aprender a actuar estratégicamente en el aprendizaje de la comunicación se convierte en un objetivo instrumental del MDAEI. Por lo tanto, eso implica que las estrategias de aprendizaje pasan a formar parte del contenido conjuntamente con el contenido del PDEI.

* La **reflexión es un procedimiento participativo** que permite a los alumnos aprender de sus acciones, de sus vivencias, de sus experiencias, pero sobre todo permite la transferencia de responsabilidad al que aprende

La relación entre el objetivo y el método: El método, como vía para lograr el objetivo, tiene que facilitar no sólo el desarrollo de la competencia comunicativa, sino facilitar el análisis del proceso de aprendizaje. De ahí el lugar de las sesiones de reflexión participativa como forma de promover y estimular la actuación estratégica consciente de los alumnos.

La relación entre el contenido y el método: En tanto las estrategias de aprendizaje (como contenido de la enseñanza del inglés en 8vo grado), y los contenidos que permiten desarrollar la competencia comunicativa son diferentes en su naturaleza, entonces se precisa utilizar métodos (procedimientos) diferentes para lograr que ambos contenidos ganen sentido en al alumno. Esta relación, también confirma la necesidad de las sesiones de reflexión participativa.

La relación entre el resultado del proceso y el resto de los componentes: el resultado del MDAEI se mide cuando el alumno tiene que enfrentar situaciones cuasi-reales donde tenga que utilizar la lengua para comunicarse espontáneamente, con fluidez y corrección, para negociar significados. El poder el alumno cumplir esta tarea, el compensar por sus fallas durante la comunicación, el buscar recursos para transmitir su mensaje aún cuando haya olvidado la palabra apropiada, etc., da también una medida de cuan estratégico ha sido en su aprendizaje. La coevaluación y la autoevaluación, lo ayudan en este sentido. La heteroevaluación, da la medida de su avance en términos de desarrollo de la competencia comunicativa y de efectividad del MDAEI.

Los principios del MDAEI: Esta propuesta, aunque aporta, nuevas comprensiones avaladas por las ideas más actuales de la investigación y la teoría sobre la enseñanza de lenguas, se sustenta en los mismos principios didácticos y metodológicos especiales de la enseñanza de lenguas que le han servido de base, históricamente, al proceso docente educativo de la enseñanza de lenguas extranjeras en Cuba. No obstante, se intenta, apoyándose en ellos, sintetizarlos a la luz del nuevo modelo y la comprensión psicolingüística* del aprendizaje de lenguas a la que este se asocia, a fin de que sirvan

* El modelo psicolingüístico que precisa el lugar de las estrategias dentro del aprendizaje de lenguas y facilita la expresión de los principios. Anexo I del resumen.

de argumento al docente a la hora de manipular esta propuesta. Para el MDAEI los principios se van a enunciar así:

1. Los principios: la funcionalidad como criterio rector para la selección del material lingüístico, la científicidad, la presentación temático-situacional del material didáctico y el de la accesibilidad y la asequibilidad; se pueden sintetizar en el principio del MDAEI que se enunciará como: **Ajuste de los componentes del proceso al objetivo, al aprendiz, y al contexto real de aprendizaje.**
2. Los principios: el aprendizaje educativo, la enseñanza del léxico y la morfología sobre una base sintáctica, la orientación práctica de los objetivos, el uso de la lectura como medio para fijar la correspondencia sonido-grafía y desarrollar la expresividad, la utilización de la escritura como instrumento de apoyo para fijar los conocimientos, hábitos y habilidades orales, y el todo es más que la suma de las partes; da lugar al principio: **Carácter práctico, integrador y totalizador de los objetivos en sus dimensiones instructiva, educativa, y desarrolladora.**
3. Los principios: la percepción sensorial directa, la consideración de la lengua materna de los alumnos, y el que reconoce la primacía del lenguaje oral; se sintetizan en: **El aprendizaje de una LE como una dialéctica input-procesamiento-output a través de diferentes canales y modalidades.**
4. Los principios: la enseñanza en etapas claramente diferenciadas y la consecuente disposición concéntrica del material, el principio de la sistematización, la consolidación o solidez en la asimilación de los conocimientos, el empleo de métodos activos con apoyo de medios de enseñanza, y el principio comunicativo que plantea que los errores no son siempre un error; se sintetizan en el principio: **El aprendizaje de la LE como proceso.**
5. Los principios: el estudio independiente, la formación de automatismos basados en el conocimiento como vías para realizar la práctica, el principio comunicativo que dice – para aprenderlo hazlo; se sintetiza en el principio que se enuncia: **Máximo aprovechamiento de las oportunidades de aprendizaje y uso de la LE.**
6. Los principios: la comunicabilidad, y el principio comunicativo que plantea que los procesos son tan importantes como las formas; se sintetizan en el principio: **El aprendizaje de la LE como producto.**

7. Los principios: la asimilación activa y consciente, y el principio comunicativo que se enuncia como: saber lo que se hace; se sintetizan en el principio: **La reflexión sobre la actuación estratégica como recurso básico del proceso de enseñanza-aprendizaje del inglés**

Las cualidades del MDAEI: El MDAEI como forma del PDEI asume características que lo diferencian de otros procesos docente-educativos.

- a- Su naturaleza es didáctica en tanto sus componentes, categorías, principios y leyes se deducen del sistema al cual pertenece (Proceso Docente-Educativo), que es el objeto de estudio de la didáctica.
- b- Sus niveles estructurales: el MDAEI en 8vo grado se realiza como asignatura que a su vez, se divide en temas, unidades, situaciones, funciones, nociones, etc. Y éstas a su vez en clases. La célula de este proceso al igual que en la didáctica es la tarea docente.
- c- Sus niveles de asimilación: reproductivo, productivo y creativo.
- d- Sus niveles de acercamiento a la vida: El MDAEI prepara al hombre para insertarse en el proceso de comunicación.

Por último, habría de definirse el MDAEI. De forma sintética, se puede definir como el proceso formativo que prepara al estudiante para participar con efectividad en el proceso de comunicación en lengua inglesa, una vez que haya aprendido a ser estratégico y autónomo en el aprendizaje y uso de la comunicación.

CAPÍTULO III

La implementación del MDAEI en el programa de la asignatura inglés 8vo grado ha traído consigo determinadas modificaciones. Modificaciones que responden a la concepción del MDAEI, que promueve un aprendizaje estratégico de la comunicación, y se fundamentan en las leyes, las regularidades, y el sistema de principios explicitados anteriormente. A modo de síntesis, los cambios se pueden resumir en:

Cambios en el método: Enfoque comunicativo apoyado en el aprendizaje práctico consciente y *orientado al aprendizaje estratégico de la comunicación* (este último

elemento lo aporta el nuevo modelo). Este cambio implica que además del uso de los procedimientos propios del enfoque comunicativo, se utilice la reflexión participativa.

El problema, que expresa la necesidad de que los alumnos desarrollen la competencias comunicativa, se complementa con la necesidad de que el estudiante desarrolle la capacidad de aprendizaje, lo que implica que aprenda a ser estratégico en su aprendizaje de la comunicación.

El objetivo general del grado, que se refiere al desarrollo de la competencia comunicativa de modo que los alumnos se puedan comunicar con espontaneidad, fluidez y corrección sobre temas cercanos a su realidad, se complementa con el objetivo que apunta al *desarrollo de la capacidad de aprendizaje de modo que los alumnos aprendan a estudiar la lengua extranjera y puedan: planificarse y regularse a sí mismos cuando aprenden y cuando se comunican, compensar sus limitaciones lingüísticas, y regular su interacción con los demás ya sea con fines de aprendizaje, de comunicación, u otros*

Las tareas de la asignatura comprenden no sólo que el alumno desarrolle hábitos y habilidades, que comprenda y reproduzca información en la lengua extranjera de forma oral y escrita, que se contribuya a su formación comunista, a fortalecer sentimientos de respeto y amistad hacia otros países y culturas; sino también deben *facilitar que el estudiante considere aquellos factores que afecten su aprendizaje, y le pueda dar algún tratamiento a partir del conocimiento de diferentes tácticas, y la selección consciente de aquellas que mejor se ajusten al objeto de aprendizaje, las tareas, las exigencias del contexto, a sus propios recursos, sus formas de aprender y sus estados afectivos; todo con el propósito de convertirse en un alumno más responsable y autónomo.*

Los contenidos del grado también se modifican al asimilar las estrategias de aprendizaje como contenido a aprender.

Se mantiene el número de horas generales del programa y la frecuencia. El plan temático se mantiene salvo la primera unidad que sufre modificaciones y se convierte

en una unidad introductoria al estudio de la lengua extranjera donde el estudiante va a comenzar a reflexionar sobre sí como estudiante de una lengua extranjera, sobre las acciones que él normalmente hace ante situaciones de aprendizaje, etc. Las actividades de esta unidad están contenidas íntegramente en un material didáctico complementario elaborado para darle cumplimiento al nuevo objetivo que surge de la modificación del programa (véase muestras de algunas actividades en el Anexo II de este resumen). La cantidad de horas por unidades sufre modificaciones, al igual que las horas de evaluación y de reserva. Estas afectaciones en horas se hace a fin de garantizar que cada unidad disponga de dos horas extra para las actividades de aprendizaje estratégico y las sesiones de reflexión. Según las orientaciones metodológicas especiales elaboradas para el trabajo con el material didáctico complementario, las actividades de aprendizaje estratégico se hacen integradas con la clase, la única diferencia con respecto a los ejercicios que se hacen para el aprendizaje y práctica de la lenguas es que el objetivo de estas actividades es reflexionar sobre el aprendizaje más que aprender contenidos lingüísticos por sí mismos.

TRATAMIENTO METODOLÓGICO Y ORGANIZATIVO DEL CONTENIDO.

Los cambios en el tratamiento metodológico del contenido buscan la inserción de una mayor variedad de procedimientos para el tratamiento de las habilidades comunicativas. Así se introducen procedimientos que implican la anticipación de elementos lingüísticos y situacionales para el trabajo con las habilidades de CL y CA, procedimientos para darle tratamiento a la lectura como habilidad independiente (dentro de la secuencia: antes, durante, y después de la lectura), se busca que la lectura tenga una salida a la EO usando la información que ella brinda en situaciones comunicativas. Se amplía el uso de la EE donde ésta no sólo sea un objetivo instrumental sino que tenga una salida comunicativa al estudiante aprender a escribir notas, mensajes, telegramas, avisos, etc; funciones que responden a la función de la lengua como comunicación.

En la EO se modifican sus procedimientos de modo que estos sean más abiertos y permitan utilizar una mayor variedad de ejercicios y no sólo se ajusten a ejercicios de reproducción mediante la lectura, dramatizaciones y transposiciones. Los procedimientos usados: práctica básica, práctica de transferencia, y situaciones

espontáneas para el uso de la lengua, le sugieren al profesor incorporar ejercicios de traducción, ejercicios de expansión, de completamiento, simulaciones, juego de roles, reportes, situaciones problemáticas, etc.

Respecto al material didáctico complementario.

Las orientaciones especiales elaboradas para su uso, precisan el objetivo de las actividades (79) contenidas en el material, a la vez que explicitan sus características: prácticas en tanto responden a las experiencias de alumnos que aprenden la LE, flexibles por su facilidad para integrarse con la clase de lenguas, centradas en los alumnos, integrales en tanto entrenan varias áreas de actuación estratégica a la vez, y sistemáticas. En esta sección también se le explica al profesor a través de ocho lineamientos cómo usar las actividades.

SISTEMA DE EVALUACIÓN DE LA ASIGNATURA

La comprensión tradicional de la evaluación, que ha asociado este proceso con pruebas y calificaciones, ha reducido ésta, a la medición del producto final. La revitalización de este término le ha dado un sentido más amplio e integrador y ha reconocido su papel en el proceso. Es así que la heteroevaluación, dentro de esta propuesta, va a ser complementada con la coevaluación y la autoevaluación. El papel de estas dos últimas es de importancia incalculable para que el estudiante valore su actuación estratégica durante el aprendizaje y uso de la lengua, y asuma su responsabilidad por los resultados del mismo.

Fases que se siguieron para la puesta en práctica del programa.

La aplicación del programa pasa por tres momentos básicos: la familiarización que facilita un análisis crítico del PDEI en 8vo grado y las características de la nueva propuesta. La adecuación y ejecución, que permite analizar las modificaciones propuestas y los ejercicios del material complementario, y ajustarlos a los contenidos que se van a utilizar. Y la valoración que permite reflexionar sobre los resultados obtenidos y perfeccionar la planificación.

Primera experiencia de aplicación del programa de inglés de 8vo grado.

La primera experiencia de aplicación del programa se realizó en dos escuelas secundarias del municipio de Pinar del Río seleccionadas al azar, con cuatro grupos de

8vo grado también aleatoriamente seleccionados, y nominados: experimental I y control I (E.V.A. "Pedro Raúl Sánchez"), y experimental II y control II (ESBU "Tomás Orlando Díaz").

Una primera medición de dos variables relevantes para el estudio (resultados de aprendizaje y motivación) muestra la equivalencia de los grupos controles y experimentales, en estas variables controladas. Una segunda medición, hecha con una batería de tests elaborada al efecto, muestra como ambos grupos experimentales superaron a sus contrapartidas en términos de resultados de aprendizaje, y el grupo experimental I superó a su contrapartida de control, en términos de motivación también. El grupo experimental II mostró un aumento en su puntaje de motivación pero no supera significativamente al grupo control II. La relación actuación estratégica-motivación exige aún más estudio. Ya desde el estudio diagnóstico se venían haciendo precisiones en este sentido. Por el momento, el autor concluye que el programa impacta positivamente los resultados de aprendizaje, y la motivación; basándose para este último planteamiento, en el progreso que tuvo el grupo experimental II en este puntaje con respecto a sí mismo.

Los registros de datos cualitativos (diarios y apuntes de los profesores, criterios de los profesores y los estudiantes), muestran el efecto positivo del programa, los procedimientos y las actividades del material complementario, en los alumnos, sus padres, los profesores del curso, y más allá de estos ámbitos también. Para González y Valdés (1994), es obvio que no se deben subvalorar las regularidades del comportamiento social e institucional que en sus diferentes niveles, tienen un papel determinante en las potencialidades individuales de las personas insertas en la vida social. Estos elementos son de singular relevancia, sobre todo para un estudio que reconoce entre sus bases teóricas la posición histórico-cultural.

Otra variable de interés, cuya novedad, merece ser reportada, es la transferencia. En opinión de O'Malley (1987), pocos estudios han durado lo suficiente como para reportar las ganancias en la transferencia de las estrategias a nuevas situaciones. En este estudio, los estudiantes brindan datos cualitativos que evidencian que lo aprendido en la clase de lenguas en términos de actuación estratégica es transferible a otros contextos de aprendizaje, añadiéndole así, otro resultado positivo al programa.

Es así como se llega a la conclusión de que existen datos cualitativos y cuantitativos que sustentan la viabilidad de un programa orientado al aprendizaje estratégico de la lengua extranjera, datos que, preliminarmente, muestran cómo las variables incluidas en el estudio: resultados de aprendizaje, motivación y transferencia, cambian positiva, y significativamente.

Nota:

- El anexo I de la tesis doctoral presenta un estudio descriptivo correlacional de la actuación estratégica de alumnos cubanos de LE, y las correlaciones de sus preferencias con variables como: resultados de aprendizaje (con tres niveles diferentes de efectividad en el aprendizaje), motivación, sexo, nivel educacional, y contexto socio-cultural. En este anexo, también se presenta la clasificación de las estrategias identificadas en el estudio, y algunos datos sobre el diseño y validación del inventario elaborado por el autor y utilizado para evaluar la actuación estratégica de los alumnos de LE. Este inventario ha sido empleado en otros contextos de cultura latina.
 - El anexo II, registra las 79 actividades del material didáctico complementario, clasificadas según el área de actuación estratégica que entrena básicamente.
 - El anexo III presenta la batería de tests utilizada para evaluar algunas variables relevantes para el estudio: resultados de aprendizaje, motivación y transferencia.
 - Del anexo IV en adelante, aparecen los reportes estadísticos del estudio.
-
-

CONCLUSIONES FINALES

- 1- La enseñanza del inglés en 8vo grado no ha cumplido los objetivos propuestos, y en consecuencia no resuelve la necesidad social (expresada en el problema) que le da origen. La enseñanza del inglés en este nivel necesita un enfoque que promueva un proceso de enseñanza-aprendizaje estratégico de la comunicación, que transfiera la responsabilidad del aprendizaje hacia los alumnos, y los prepare para un aprendizaje continuado, más que para el aprendizaje de la comunicación por sí sola; superando

de esta manera una de las limitaciones fundamentales que han tenido los métodos de enseñanza de lenguas, y el actual enfoque comunicativo con base práctico consciente que se utiliza en la escuela media.

- 2- El modelo didáctico del aprendizaje estratégico del inglés (MDAEI) presentado, parte de una comprensión diferente de los procesos enseñanza y aprendizaje, promueve un aprendizaje estratégico de la comunicación donde el alumno aprenda a aprender, gane autonomía, se haga responsable de su aprendizaje, y construya un tipo de conocimiento nominado condicional que le ayude a tomar decisiones respecto a qué hacer, cuándo, y cómo, ante situaciones de aprendizaje o de comunicación, permitiéndole no sólo desarrollar la competencia comunicativa sino asumir una actitud adecuada hacia todo aprendizaje presente y futuro. Como resultado el problema, el objetivo, los contenidos, el método, y la evaluación del proceso docente educativo del inglés han sido modificados, trayendo consigo cambios en la comprensión de las regularidades, las leyes, y los principios en los que éste se sustenta.
- 3- El MDAEI se fundamenta en la didáctica, y apoyándose en un modelo psicolingüístico del aprendizaje de la comunicación, así como en los estudios sobre las estrategias de aprendizaje, establece las bases teóricas (leyes, principios, regularidades, cualidades, etc.), de la enseñanza del inglés. Además sirve de fundamento para la elaboración del programa de inglés de 8vo grado, con sus correspondientes orientaciones metodológicas, y un material didáctico complementario con actividades que entrenan las diferentes áreas de actuación estratégicas reconocidas en el estudio, con sus correspondientes orientaciones.
- 4- La ejecución del programa de la asignatura inglés 8vo grado con sus actividades complementarias ejerce una influencia positiva en el desarrollo de la competencia comunicativa, la motivación y la transferencia. La primera experiencia de aplicación del programa permitió recoger datos cualitativos y cuantitativos que sustentan su viabilidad, y documentan el impacto positivo del mismo, a la vez que demuestran la factibilidad y utilidad del MDAEI como base para diseñar los programas de inglés para este nivel.

RECOMENDACIONES:

- Se recomienda generalizar el programa de la asignatura inglés 8vo grado, así como el material didáctico elaborado al efecto a la enseñanza del inglés en 8vo grado en la provincia de Pinar del Río, siempre y cuando se considere la validación del mismo como parte inherente de su aplicación.

- Se recomienda continuar investigando este campo, a fin de clarificar aún más la conexión de la actuación estratégica de los alumnos con otros factores y ganar más precisión en cuanto a su papel en el aprendizaje de la lengua extranjera. Pudiera ser de interés probar algunas de las hipótesis que aparecen en el estudio en otros grados y niveles de enseñanza de lenguas, y quizás en otras asignaturas. Probablemente sea necesario continuar pesquizando esta temática, con enfoques más integradores y multiculturales, en aras de lograr resultados de mayor validez e influencia para la práctica pedagógica de la lengua extranjera.

- Se recomienda el uso de este estudio como material de consulta para los cursos de actualización y superación de los profesores de inglés del nivel de Secundaria Básica de la provincia de Pinar del Río, y los nuevos profesores de inglés que se forman en el Instituto Superior Pedagógico.

BIBLIOGRAFÍA

ABBOT GERRY et al. (1989). The Teaching of English as an International Language: a practical guide. Ediciones revolucionarias.

ACADEMIA DE CIENCIAS DE CUBA Y ACADEMIA DE CIENCIAS DE LA URSS. (1978). Metodología del Conocimiento Científico. Editorial de Ciencias Sociales. La Habana.

ACOSTA, R. et al. (1996). Communicative Language Teaching. 1 ed. Belo- Horizonte. Brasil.

ACOSTA, R. et al. (1999). La Enseñanza del Inglés en Secundaria Básica. Conferencia Dictada a los profesores de Secundaria Básica como parte de los encuentros de Superación de profesores. Inédito. Departamento de Inglés del ISP de Pinar del Río.

AGAFONOVA, M. G. et al. (1999). Validation of a strategy training program for language students. (Inédito). Trabajo presentado en el XVI FORUM Nacional de Estudiantes de Ciencias Pedagógicas. Cienfuegos. Cuba.

ALLWRIGHT, D. y BAILEY, K. M. (1991). Focus on the Language Classroom: An introduction to classroom research for language teachers. 1 ed. Cambridge University Press.

ÁLVAREZ DE ZAYAS, C. M. et al. (1999). Metodología de la Investigación científica. IPSE Para Bolivia. Editora "Gráfica Zoliz".

_____. (1998). Pedagogía como ciencia. Editorial Félix Varela. La Habana.

_____. (1999). Didáctica: La Escuela en la Vida. Editorial Pueblo y Educación.

ANTICH DE LEÓN, R. et al. (1986) Metodología de la Enseñanza de Lenguas Extranjeras. Editorial Pueblo y educación. La Habana.

APARICIO, J. J. (1995). El conocimiento declarativo y procesal que encierra una disciplina y su influencia sobre el método de enseñanza. Torbiya, Revista de Investigación e Innovación Educativa, No 10, p. 23-38.

ARNAL, JUSTO et al. (1992). Investigación Educativa: Fundamentos y Metodología. Editorial LABOR SA: BARCELONA.

ARROLLO C., M. (1999). Un modelo Pedagógico para el Proceso de Formación en Idioma Inglés de los Docentes de la Universidad de Pinar del Río. Tesis presentada en Opción al Título Académico de Master en Ciencias de la Educación. CEDES. Univ. de Pinar del Río.

ATKINSON, R.C. (1975). Mnemonics in Second Language Learning. American Psychologist. 30, p. 821-828.

AUSUBEL, D. A. (1963). The psychology of meaningfull verbal learning: an introduction to school learning. New York: Grune & Stratton.

BEJERANO, Y. (1987). A Cooperative small-group methodology in the language classroom. Tesol Quarterly, 21 (3), p. 483-504.

BERMÚDEZ S., R. ; RODRÍGUEZ R., M. (1996). Teoría y Metodología del Aprendizaje. Editorial Pueblo y Educación. Ciudad Habana.

BERNAD, J. A. (1994). Estrategias de Aprendizaje - enseñanza: evaluación de una actividad compartida en la escuela. Universidad de Zaragoza. I.C.E. p. 15-29.

BERTALANFFY, L. (1989). Teoría General de los Sistemas: Fundamentos, Desarrollo y Aplicaciones. Fondo de Cultura y Economía. México. 7ma. ed.

BETANCOURT, M. J. (1995). Estrategias para Pensar y Crear, en Pensar y Crear: Estrategia, métodos y programas. p. 18-80, La Habana: Editorial Academia.

BLAGOEVA M. D. (1999). Estrategias Generales de Aprendizaje de Estudiantes de Preuniversitarios que optan por el ingreso a la Educación Superior. Tesis presentada en opción al título académico de Master en Psicología Educativa. Inédito. Universidad de la Habana. Facultad de Psicología.

BOLINGER DWIGHT. (1972). The Theorist and the Language Teacher. Teaching English as a Second Language. 2 ed. T M H edition, p. 20-36.

BRÄTEN, IVAR. (1991). Vigotsky as precursor to Metacognitive Theory: II Vigotsky as Metacognitivist. Scandinavian Journal of Educational Research. Vol. 35, No 4, 1991. p. 305-320.

BRÄTEN, IVAR. (1991). Vigotsky as precursor to Metacognitive Theory: I, The concept of Metacognition and its roots. Scandinavian Journal of Educational Research. Vol. 35, No 3, 1991. p. 179-192.

BRINCOS, I. (1995). Contenidos y métodos de la enseñanza de la física. Torbiya, Revista de Investigación e Innovación Educativa, No 10, p. 115-120.

BROWN, A. L. et al. (1983). Learning, remembering, and understanding. In J. H. Flavell and E.M. Markham (eds.). Carmichael's Manual of Child Psychology, Vol. I. NY: Wiley.

BROWN, A. L. & POLINCSAR, A. S. (1982). Inducing strategic learning from texts by means of informed self-control training. Topics in Learning Disabilities, 2, p.1-17. Special issue on metacognition and learning disabilities.

BROWN, H.D. (1994). Principles of Language Learning and Teaching. Prentice Hall Regents. Englewood Cliffs, NJ. 3rd. Ed. San Francisco State University.

BRUNER, J. (1966). Towards a Theory of Instruction. Cambridge Mass.: Harvard University Press.

BRUMFIT, C. (1984). Communicative Methodology in language teaching: the role of fluency and accuracy. 1ed. London: Cambridge University Press.

BYRNE, DONN. (1989). Teaching Oral English. Edición Revolucionaria.

CABALLERO, PÉREZ. M. (1989). Methodology of English Language Teaching. Escuelas Pedagógicas. Pamphlets I & II.

CAMPANIONI, J. C. (1987). Metacognitive Components of Instructional Research with problem learners, in: F.E. Weinert & R.H. Kluwe (eds.). Metacognition, Motivation and Understanding. (Hilldale, NJ, Lawrence Erlbaum).

CASTELLÓ, MONSERRAT et al. (1999). Las estrategias de aprendizaje: conceptualización y líneas de investigación. Memorias de la IV Conferencia Internacional de Ciencias de la Educación. (CD Room, 1999)

CHAMOT, A. U. Y O'MALLEY, J. M. (1987). The Cognitive Academic Language Learning Approach: A bridge to the mainstream. TESOL Quarterly, 21 (2), 227-249.

CHAMOT, A. U. y KUPPER, L. (1989) Learning Strategies in Foreign Language Instruction. Foreign Language Annals, 22. p. 13-24.

CHAMOT, A. U. (1993) Students Responses to Strategy Instruction in the Foreign Language Classroom. Foreign Language Annals, 26, No 3. ACTFL. USA.

CHASE, LARRY. (1975). The Other Side of the Report Card: A How-to-do-it program for affective Education. Goodyear Publishing Company. Inc. Pacific Palisades, Cal.

CHASTAIN, K. (1972). Behavioristic and Cognitive Approaches in Programmed Instruction. Teaching English as a Second Language. 2 ed. T M H edition. p. 45-59.

CHÁVEZ, R., J. A. (2000). Enfoque de la Investigación Educativa en América Latina. III Simposio Iberamericano de Investigación y Educación. " La formación y Desarrollo del Niño y el Adolescente", Conferencia Magistral. ICCP. Cuba.

CHOMSKY, N. (1965). Aspects of theory of syntax. Cambridge, MA: I.I.T. Press.

CLARK, J. L. (1987). Curriculum Renewal in Foreign Language Learning. Hong Kong: Oxford University Press.

COHEN, A. (1984). The use of verbal and imagery mnemonics in Second Language Learning. Paper presented at the TESOL convention. Houston, Texas.

_____. (1998). Strategies in learning and using a second language. Harlow. Essex. Longman.

COHEN, A.; WEAVER, S. J Y LIT. (1996). The impact of strategy based instruction on speaking a foreing language. University of Minnesota, Minneapolis: CARLA working paper series # 4.(ERIC Documents Reproduction Service).

COHEN, A. Y HOSENFELD, C. (1981). Some uses of metalinguistic data in Second Language Research. Language Learning. 31 (2), p. 285-313.

COHEN, A. y APHEK, E. (1981). Easifying Second Language Learning. Studies in Second Language Acquisition, 3, p. 221-236.

CORONA H., M DE LA C. (1998). Modelo Teórico para el Diseño de la Asignatura Química Orgánica en la Carrera de Ingeniería Forestal. Tesis presentado en opción al título científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas. CEDES. Universidad de Pinar del Río. (Inédito).

COTTERAL, SARA. (1991). Meiko: Case Study of a second Language Reader. Reading in Foreign Language, 8 (1), 1991, p. 611-630.

CURRAN, C. (1976). Counseling-learning in Second Language. Apple River. Illinois. Apple River Press.

DANSEREAU, D. F. (1985). Learning Strategy Research. In J. Segal. S. Chipman, and R. Glaser (eds.). Thinking and Learning Skills Relating Learning to Basic Research. Vol. 1. Hillsdale, N. Y. Erlbaum.

DAVIS, EVELYN C. (1994). Helping Teachers and Students Understand Learning Styles. Forum. Vol. 32. No 3. July 1994.

DE LA TORRE. (1995). Estrategias de Enseñanza y Aprendizaje Creativos. en Pensar y Crear: Estrategia, métodos y programas. p. 10-18, La Habana: Editorial Academia.

DERRY, SHARON J. (1990). Putting Learning Strategies to Work. In Education Psychology Reader: Towards the Improvement of Schooling. Don Hamachek Ed. Macmillan Publishing Co. NY. USA. p. 118-124.

DÍAZ SANTOS, G. (2000). Hacia un enfoque interdisciplinario, integrador y humanístico en la enseñanza del Inglés con fines específicos: un sistema didáctico. (Resumen de la tesis presentada en opción al grado científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas. Ciudad de la Habana. Cuba.

DICCIONARIO de Filosofía. (1984). Editorial Progreso. Moscú.

DICKINSON, L. (1993). Self Instruction in Language Learning. 4th. ed. Cambridge University Press.

DOFF, ADRIANA. (1997). Teach English: A Training Course for Teachers. Teacher's handbook. Cambridge Teacher Training and Development. Cambridge University Press. 10th ed. UK.

DOMÍNGUEZ R., F. (1997). Metodología para diseñar la disciplina Idioma Inglés para la carrera Ingeniería Forestal. Tesis presentada en opción al título académico de Master en Ciencias de la Educación. CEDES. Univ. Pinar del Río.

ELLIS, G. y SINCLAIR, B. (1996). Learning to Learn English: A course in Learner Training (teacher's book) 6 ed. Cambridge University Press. Great Britain.

ELLIS, R. (1992). Second Language Acquisition and Language Pedagogy. 1 ed. Clevedw : Multilingual Matters.

_____. (1994). The Study of Second Language Acquisition. Oxford. 1 ed. Oxford Univ. Press.

_____. (1997). Second Language Acquisition. Oxford Univ. Press. Hong Kong.

FAERCH, C., & KASPER, S. (1983a). Plans and strategies in foreign language communication. In C. Faerch & Kasper (Eds.), Strategies in interlanguage communication. p. 20-60. London: Longman.

_____. (1983b). On identifying communication strategies in interlanguage production. In C. Faerch & Kasper (Eds.), Strategies in interlanguage communication. p. 210-238. London: Longman.

FARIÑAS, G. (1995). Maestro: una estrategia para la enseñanza. Editorial Academia. Ciudad de la Habana.

FEATHERS, K. M. (1993). Infotext : Reading and Learning. The Pippin Teachers` Library: Pippin Publishing.

FELDER, M. R. & HENRIQUES, R. E. (1995). Learning and Teaching Style in Foreign and Second Language Acquisition. Foreign Language Annals (ACTFL) 28, 1. p. 21-31.

FRASER H. & SKIBICKI A. (1987). Self Directed Learning Strategies for Adult Vietnamese Learners of English. Prospect: The Journal of the Adult Migrant Education Program. Vol. 3 No. 1 Sept. p. 45-60. Professional Development Publication.

GAGNÉ, E. D. (1991). La Psicología Cognitiva del Aprendizaje Escolar. SA. Madrid: Visor Distribuciones.

GANSHOW, L. et al. (1994). Differences in Language Performance among High - Average and Low - Anxious Collage Foreign Language Learners. The Modern Language Journal 78, 1. p. 41-55.

GARDNER, R. C. Y SMYTHE, P. C. (1975). Motivation and Second Language Acquisition, Canadian Modern Language Review. Vol. 31. pt 3. p. 218-230.

GATTEGNO, G. (1974). Teaching Foreign Languages in Schools: the Silent Way. New York. Educational Solutions, 1972. Expanded Edition.

GOH, CHRISTINE. (1997). Metacognitive Awareness and Second Language Listeners. ELT Journal. Vol. 51/4 Oct. Oxford U. Press.

GONZÁLEZ, F. (1989). La Personalidad, su Educación y Desarrollo. 1 ed. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.

GONZÁLEZ G., G. R. (1996). Un Modelo de Extensión Universitaria para la Educación Superior Cubana. Su aplicación en la Cultura Física y el Deporte. Tesis presentada en opción al grado científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas. Ciudad de la Habana. Cuba. (Inédito).

GONZÁLEZ H. A. (ed.). (1989). La Investigación-acción como Metodología en la Ciencias Sociales. Editorial Cossio. Murcia. España.

GONZÁLEZ, P. (1992). El Planeamiento Curricular en la Enseñanza Superior. La Habana: Universidad de la Habana.

GONZÁLEZ, R. F. Y VALDÉS C. H. (1994). Psicología Humanista: actualidad y desarrollo. Editorial de Ciencias Sociales. La Habana.

HERNÁNDEZ CRESPO, C. (1999). Estrategias Generales de aprendizaje de los Estudiantes de Humanidades y Ciencias del ISP de Pinar del Río. Tesis presentada en opción al título académico de Master en Psicología Educativa. (Inédito). Universidad de la Habana. Facultad de Psicología.

HERNÁNDEZ E., A. (1999). Un enfoque de la Didáctica de la Petrología: Modelo para la Estructuración de los Contenidos. Tesis presentado en opción al título científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas. CEDES. Universidad de Pinar del Río. (Inédito).

HERNÁNDEZ PRADO, M. (1999). Una Experiencia del Proyecto TEDI en niños con retardo en el Desarrollo Psíquico. En "Desafío Escolar" Año 2. Vol. 7. p. 58-60.

HERNÁNDEZ R., F. L. & RODRÍGUEZ F., L. (1995) Estrategias de aprendizaje: un enfoque preliminar de validación. Inicios, año 4. No 5. revista de la Universidad Pedagógica de Pinar del Río. Mayo-Agosto. p. 6-9.

HERNÁNDEZ R., F. L. (1996). Learning Strategies: validation of the SILL (CEA FLHR '96. v.3). (Inédito). Trabajo presentado en la Semana de eventos FALE. Belo Horizonte (Brasil) y en IV Encuentro de Educadores Cuba-Norteamericanos. Cuba. Enero '97.

_____ (1996b). Learning Strategies : In Search for a Theoretic Framework. (inédito). Disertación para Diplomado en Psicología Educacional. ISP Pinar del Río. Cuba.

----- (1997). Los Métodos de Enseñanza de Lenguas y las Teorías de Aprendizaje. Psique. Ano 7- No 11- Novembro/97. Facultades Integradas Newton Paiva. Belo Horizonte. MG. p. 112-124.

_____ (1998). Estrategias de Aprendizaje de una Lengua Extranjera. Tesis presentada en opción al título académico de Master en Psicología Educativa. (Inédito). Universidad de la Habana. Facultad de Psicología.

_____ (1998 b). "Porque aprender um novo idioma". Periódico. O TEMPO. 28 de Marzo de 1998. Belo Horizonte. p. 9. Brasil.

HOLEC, H. (1980). Learner Training: meeting needs in self-directed learning. In H. B. Attman y C.V. James (eds.). Foreign Language Teaching: Meeting Individual Needs. Oxford. Pergamon Press.

_____ (1981). Autonomy and Foreign Language Learning. Prepared for the Council of Europe. Oxford: Pergamon Press.

HOSENFELD, CAROL. (1977). A preliminary Investigation of the Reading Strategies of Successful and Non-Successful Language Learners. SYSTEMS: 110:123.

HUTCHINSON, T. y WATERS A. (1983). English for Specific Purpose : A learning - centred approach. 1 ed. Cambridge.

IRIZAR, VALDÉS, A. (1996). El Método de la Enseñanza de Idiomas. Editorial de Ciencias Sociales, La Habana, 1996.

ISAAC, S. & MICHAEL, W. (1995): Handbook in Research and Evaluation. 3rd ed. San Diego, California: EDITS.

JORDAN, R. R. (1997). English for Academic Purpose. A guide and resource book for teachers. Cambridge University Press. UK.

KERN, G. R. (1995). Student`s and Teacher`s Beliefs About Language Learning. FLA (ACTFL). 28, 1. p. 71-92.

KOPEIKA, M. (2000). Mistaken Strategies Used by Weak Students: A Review. In English Teaching Forum. April 2000. p. 28-33.

KRAL THOMAS (ed.) (1994). Reflections on Language Learning and teaching: an interview with Wilga Rivers. By Arnold Jane. Teacher Development: Making the Right Moves. (Selected Articles from the English Teaching Forum, 1989-1993). p 120: 127. English Language Programs Division. USA

LABARRERE SARDUY, A. F. (1996). Pensamiento: análisis y autoregulación de la actividad cognoscitiva de los alumnos. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.

_____. (1990). Otro lado del Conocimiento. Temas de Psicología Pedagógica para Maestros III. Editorial Pueblo y Educación. p. 21-42.

LAN, WILLIAM Y. (1996). The Effects of Self-Monitoring on Student`s Course Performance, Use of Learning Strategies, Attitudes, Self-judgement Ability, and Knowledge Representation The Journal of Experimental Education 64:2:101-115.

LANGER, ELLEN J. (1997). The Power of Mindful Learning. Addison Wesley Publishing Company, Inc.

LEVIN, J. R. (1981). The mnemonic 80`s: keywords in the classroom. Educational Psychologist, 16, p. 65-82.

LIGHTBOWN, P. & SPADA, N. (1993). How Languages are Learned. Oxford: Oxford University Press.

LITTLEWOOD, W. (1984). Foreign and Second Language Learning. 1 ed. London: Cambridge University Press.

LÓPEZ SEGRERA, E. (2000). Diseño curricular de la Disciplina Lengua Inglesa: Evolución y Perspectivas. Resumen de la Tesis en Opción al grado Científico de Doctor en Ciencias Filológicas. Universidad de la Habana. FLEX.

LOURO B. HORTENSIA. (com.) (1983). Readings in Methodology (I). Dirección de Formación y Perfeccionamiento del Personal Pedagógico. MES. La Habana.

MACHADO DE AM., A. (1997). Linguistics and Applied Linguistics: What's the difference after all? APPLIEMGE NEWSLETTER. V. 2. No. 4. Dic. Minas Gerais.

MACKEY, WILLIAM F. (1975).. Language Didactics and Applied Linguistics. In Focus on the Learner: Pragmatic Perspectives for the Language Teacher. Oller and Richards (eds.) Newsbury House Publishers, INC. USA. p. 4-15.

MAJMUTOV, M. I. (1983). La Enseñanza Problemática. Ciudad de la Habana: Editorial Pueblo y Educación.

MANCINNI, A. (1997). The Efficiency of the Inventory CEA FLHR'96 in a Brazilian Population. Master's thesis. I.S.P. "José Martí". Camagüey. (inédito).

MARTÍNEZ, J. R. y GALÁN F. (1999). Estrategias de Aprendizaje, Motivación y Rendimiento Académico en Alumnos Universitarios. Trabajo presentado en el XXVII Congreso Interamericano de Psicología, Caracas, 1999.

MC.DONOUGH, S. (1988). Psychology in Foreign Language Teaching. La Habana: Editorial de Ciencias Sociales.

_____ (1996). A Hierarchy of Strategies? Summary Booklet for the 11th World Congress of Applied Linguistics. (Symposium on Learner Autonomy). JYVASKYLA. Finland. p. 19-22.

MC'LAUGHLIN, B. (1987). Theories for Second Language Learning. 1 ed. London: Edward Arnold Publishers.

MITJANS, M. A. (1995). Programas, Técnicas y Estrategias para Enseñar a Pensar y Crear. Un Enfoque Personológico para su Estudio y Comprensión, en Colectivo de autores, Pensar Y Crear: estrategias, métodos y programas. p. 80-128, La Habana: Editorial Academia.

MONEREO, C. et al. (1994). Estrategias de Enseñanza y Aprendizaje: formación del profesorado y aplicación en la escuela. 2 ed. Barcelona: Editorial GRAó de Servers Pedagógics.

MORALES C., A.H. & PEREZ G. M. (1989). Suggestopedy in Foreign Language Training. 1ed. La Habana: Pueblo y Educación.

MORENO V. Y MARÍA T. (1999). Estrategias de Aprendizaje: Actualidad y perspectivas. Memorias de la IV Conferencia Internacional de Ciencias de la Educación. (CD Room, 1999).

NAIMAN, N., FROEHLICH, M. and STERN, H. H. (1978). The Good Language Learner. Toronto, Ontario Institute for Studies in Education.

NATION, I.S.P. (1996). Language Curriculum Design. Victoria University of Wellington. English Language Institute. Occasional Publication. No. 16. Printing Unit. V.U.W.

NICK, E. (1994). Consciousness in Second Language Learning. Psychological Perspectives on the Role of Conscious Processes in Vocabulary Acquisition AILA Review. Consciousness in Second L. L. p. 37-56. Offsetdrukkerij Ridderprint B.V, Ridderkerk.

NOVAK. J. D. (1989). Ayudar a los Alumnos a Aprender como Aprender. Investigaciones y Experiencias Didácticas. Universidad de Cornell. Itaca. N Y.

NUNAN, D. (1991). Language Teaching Methodology :A Textbook for Teachers. 1 ed. UK: Prentice Hall International.

OCTAVO GRADO. PROGRAMA DE INGLÉS. (1986). Editorial Pueblo y Educación. 2da edición.

OILER Jr., J. y RICHARDS J. C. (eds). (1975). Focus on the Learner: pragmatic perspective for the language teacher. Newsbury House Publisher. Inc. USA.

OMAGIO, A. C. (1981). Helping Learners Succeed: activities for the foreign language classroom. Washington, DC. Center for Applied Linguistics.

O'MALLEY et al. (1985). Learning Strategies used by beginner and intermediate ESL students. Language Learning, 35, p. 21-46.

O'MALLEY, J.M. & CHAMOT. A. U. (1990). Learning Strategies in Second Language Acquisition. 1ed. Cambridge Applied Linguistics New York.

O'MALLEY, J. M. (1987). The Effects of Training in the use of Learner Strategies on Learning English as a Second Language. In Learner Strategies in Language Learning (Rubin & Wenden eds.). Prentice Hall International (UK) Ltd. p. 133-144.

ORAMA, M. S. & LLANTADA, M. M. (1988). ¿Sabes cómo orientar el uso de las notas de clase y de la literatura docente?: Algunos consejos para estudiar mejor. 1 ed. La Habana: Editorial Pueblo y Educación. p. 28.

OTERO, J. (1995). Estrategias básicas de aprendizaje frente a contenidos y métodos en la enseñanza de la física. Torbiya, Revista de Investigación e Innovación Educativa, No 10, p. 127-133.

OXFORD, R. L. (1990). Language Learning Strategies : what every teacher should know. 1 ed. Oxford: Newsbury House.

_____ (1989). The Role of Styles and Strategies in Second L. L. 1 ed. Center of Applied Linguistics: Clearing House on Language and Linguistics.

PAIVA, VERA L. M. O. (1994). Input Organization. in: Autonomy in Language Learning. Porto Alegre. UFRGS. p. 311-322. Editora da Universidade.

PARIS, S. G. et al. (1983). Becoming a Strategic Reader. Contemporary Educational Psychology, 8. 293-316.

PEKELIS, V. (1987). Realize your potential! Mir Publishers.

POLINCSAR, A.S. Y RANSON KATHRYN (1990). From the Mystery Spot to the Thoughtful Spot: the Instruction of Metacognitive Strategies Educational Psychology Reader: Towards the Improvement of Schooling. Don Hamachek. Mac Millan publishing Co. NY. p. 124-128.

POLITZER, R. L. (1983). An exploratory study of self-reported language learning behaviors and their relation to achievement. Studies in Second Language Acquisition, 6 (1), 54-65.

POLITZER, R. & Mc GROARTHY, M. (1985). An exploratory study of learning behaviors and their relationship to gains in linguistic and communicative competence. TESOL Quarterly, 19. 103-123.

PORTO ELIGIO DE LA PUENTE, M. et al. (1990). Orientaciones Metodológicas del Inglés. Octavo grado. Editorial Pueblo y Educación.

_____ (1990). Inglés 8vo grado. Programa. Editorial Pueblo y Educación.

_____ (1990). English for Eight Graders. Editorial Pueblo y Educación. 1ra reimpresión.

_____ (1990). English Workbook. 4ta reimpresión.

PUZIREI, A. (1989). El Proceso de Formación de la Psicología Marxista: L. Vigotski, A. Leontiev, A. Luria. Editorial Progreso. Moscú.

RICHARDS, J. C. (1987). Beyond Methods: Alternative Approaches to Instructional Design in Language Teaching. PROSPECT. The Journal of the Adult Migrant Education Program. Vol. 3. No: 1. Sept. p. 11-30.

_____. (1995). The Language Teaching Matrix. 5th ed. USA: Cambridge University Press.

RICHARDS, J.C. et al. (1997). Longman Dictionary of Language and Applied Linguistics. 7ma ed. Longman. Malaysia.

RICHARDS, J. C. y LOCKHART, C. (1994). Reflective Teaching in Second Language Classrooms. USA. Cambridge: Cambridge University Press.

RIGNEY, J. W. (1978). Learning Strategies: A theoretical perspective. In H. F. O'Neil, Jr. (Ed.), Learning Strategies. p.165-205. New York: Academic Press.

RODGERS, TED. (2000). Methodology in the New Millennium. In Forum April 2000. Vol. 38. Number 2. p. 2-14.

RODRÍGUEZ, L. F. (1997). Introducción a la Metodología de la Investigación Científica Empírica (con particularizaciones hacia la Psicología y la Educación). Impresiones Ligeras. MINED-ISP. Pinar del Río.

_____. (1991). Cuestiones metodológicas en torno a la dirección del proceso enseñanza aprendizaje. Manual. Impresión ligera. 1 ed. I.S.P de Pinar del Río.

_____. (1991). Diagnóstico de ambientes familiares a partir de cuestionarios validados. Manual. Impresión ligera. 1 ed. I.S.P. de Pinar del Río.

ROGOVA, G.V. (1983). Methods of Teaching English. Mockba.

ROMÁN S. J. Ma. y GALLEG0 R., S. (1994). Escalas de aprendizaje (ACRA). TEA Ediciones; S.A. Manual de Investigaciones y Publicaciones Psicológicas.

RUBIN, J. (1981). The Study of Cognitive Processes. In Second Language Learning Applied Linguistics 2, p. 117-131.

_____ (1975). What the Good Language Learner Can Teach us. TESOL Quarterly. 9, p. 41-51.

RUIZ AGUILERA, A. (2000). Sobre la cuestión de las leyes ; principios y regularidades de la Pedagogía. (Material mimeografiado). ICCP. Cuba.

RUSCIOLEILI, J. (1995). Students Responses to Reading Strategy Instruction F.L.A (ACTFL) 28,2. p. 262-273.

SALAZAR, M. M. (1999). Estrategias de Aprendizaje durante la Actividad de estudio en alumnos de Secundaria Básico. (7mo- 9no grado). Tesis presentada en opción al título académico de Master en Psicología Educativa. Inédito. Universidad de la Habana. Facultad de Psicología.

SANTALLA, A de la Flor. (1998). Módulo Fundamentos del Diseño Curricular y Curriculum. Diplomado de Pedagogía y Didáctica de la Educación Superior. Corporación Universitaria, Santa Rosa de Cabal. UNISARC. CEDAI. Monografía.

SAVIGNON, SANDRA. (S/A). Communicative Language Teaching: State of Art. In Landmarks of American Language and Linguistics. Vol. II. Byrd et al (eds.). p. 74-83

SCHMECK, RONALD R. (1988) in Weinstein, C. W. et al. (eds). Learning and Study Strategies. Issues in Assessment, Instruction & Evaluation. New York Academic Press, p. 171-191.

SEGALOWITZ, N. (1994). Psychological issues in the study of memory : implications for the communicative approach to adult second language learning. Montreal: Concordia University.

_____. (1995) Individual differences in Second Language Learning Acquisition. Concordia University. Montreal. (Draft to a Chapter to appear in Groot, A & Kroll, J (eds) Tutorials in Bilingualism Hillsdale. NJ. Lawrence Erlbaum Associates.

SELIGER, H. (1991) in L. M. MALADE; G. DUQUETE (eds). Strategy and Tactics in Second Language Acquisition. Language, Culture and Acquisition. Multilingual Matters. p. 36-54.

SILVESTRE ORAMAS, M. Y ZILBERSTEIN T. (1999). ¿ Cómo hacer más Eficiente al aprendizaje?. Ediciones CEIDE. México.

SKEHAN, P. (1989). Individual differences in second language learning. London: Edward Arnold.

SHEERIN, S. (1989). Self-Access. Resource Books for Teachers. Oxford : Oxford Univ. Press..

SPOLSKY, B. (1989). Conditions for Second Language Learning. 1 ed. Oxford : Oxford University Press.

STERN, H. W. (1983). Fundamental concepts in language teaching. Oxford: Oxford University Press.

_____. (1975). What can we learn from the good language learner? Canadian Modern Language Review. 31, p. 304-315.

STEVIK, E. W. (1982). Teaching and Learning Languages. Cambridge University Press.

_____ (1976). Memory, meaning, and the method: some psychological perspectives on language learning. Rowley, MA. : Newsbury House.

TORROELLA G., GUSTAVO. (1988). Como estudiar con eficiencia. 2ed. La Habana: Editorial de Ciencias Sociales.

TOSAR CURBELO, T. et al. (1982). Orientaciones Metodológicas Inglés. Octavo grado. Editorial Pueblo y Educación.

_____ (1982). Inglés 8vo grado. Programa. Editorial Pueblo y Educación.

TUA PEREDA, J. (1996). En Torno a la Docencia de la Contabilidad. Una Reflexión Personal. A Pesquisa em Ciencias Contábeis. IPAT Boletim No. 10. Fevereiro. Belo Horizonte. MG. Brasil.

TURNER, L. (1995). Se aprende a aprender? La Habana: Editorial Pueblo y Educación.

VALCÁRCEL PÉREZ, MA. S. & VERDU, M. J (1996). Observación y Evaluación de la Enseñanza Comunicativa de Lenguas Modernas. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencias.

VALERA, ALFONSO. O. (1999). El Debate teórico en torno a la Pedagogía. 1 ed. Editemas. Eve. Santa Fé. Bogotá.

VIGOTSKY, L.S. (1966): Pensamiento y Lenguaje. La Habana: Edición Revolucionaria.

_____. (1987). Historia del Desarrollo de las funciones Psíquicas Superiores. Editorial Ciencia y Técnica. La Habana.

WALLIN, ERIK. (1988). Notes on didactics as a field of research. Scandinavian Journal of Educational Research 32, p. 1-7.

WARDHAUGH R. (1972). TESOL: Current Problems and Classroom Practices. Teaching English as a Second Language. 2 ed. T M H edition. 8-20.

WENDEN, A. L. (1987). Incorporating Learner Training in the Classroom. In Learner Strategies in Language Learning (Rubin & Wenden eds.). Prentice Hall International (UK) Ltd. p. 159-168.

WENDEN, A. y RUBIN, J. (Eds.) (1987). Learner Strategies in Language Learning. Cambridge: Prentice Hall International. (UK) Ltd.

WHITEHEAD, J. (1993). Teacher Ed.Updates : Teacher Expert or Expert Teacher ?. SPEAQ OUT (Quebec) 2:18-19, Juillet.

ZILVERSTEIN, T. (1999). Didáctica Integradora: ¿Qué categorías debería asumir?. En Desafío Escolar. Revista Iberoamericana de Pedagogía. Año 2. Vol. 7. Enero-Feb. 1999

ANEXO I

1- Descripción del estudio de diagnóstico de la actuación estratégica de los estudiantes de inglés.

1.1- Metodología.

Para esta parte del estudio se sigue un diseño descriptivo-correlacional. Descriptivo en tanto pretende caracterizar, exhaustiva y sistemáticamente, un área de interés determinada. Correlacional, pues la descripción se basa en la búsqueda de posibles interconexiones empíricas entre variables, así como su posible agrupación en factores, y las razones que expliquen estas relaciones.

1.2 - Muestras:

En esta fase del estudio se ha utilizado:

a) Una muestra superior a los 350 sujetos, que finalmente quedó, en 220 estudiantes de una población de aproximadamente 1 400 estudiantes del nivel de pre-universitario y universidad de la provincia de Pinar del Río. La reducción de la muestra, responde a la necesidad de utilizar datos que fueran lo más fiables posibles. Por esta razón, se descartaron del análisis inventarios incompletos (falta del nombre o el grupo, coincidencia de nombres en un grupo donde realmente no debían haber coincidencias, etc.), mal completados o presuntamente falseados (al responder el individuo todas los

incisos con una misma puntuación), etc. Dentro de esta población se estudió solamente a estudiantes que recibían inglés en sus cuatro habilidades, resultando así en dos submuestras de 131 sujetos de pre-universitario y 89 estudiantes del Instituto Superior Pedagógico de Pinar del Río. Dentro de esta muestra, se conformaron dos submuestras intencionales de 85 representantes masculinos y 135 féminas. La muestra total, también, facilitó obtener dos submuestras de 49 estudiantes de alto rendimiento y 52 estudiantes de bajo rendimiento, resultando la diferencia clasificada como estudiantes promedio. El uso de submuestras intencionales (es decir, la separación de la muestra según el sexo, o el nivel de enseñanza, o el rendimiento académico), facilitó las comparaciones de las mismas en busca de diferencias en la actuación estratégica que estuvieran marcadas por el criterio o variable clasificador. Esto era necesario, pues en la literatura se habla de diferencias en la conducta estratégica de individuos de diferentes géneros, niveles de escolaridad, contextos socioculturales, y razas, etc. Este estudio intenta hacer precisiones en este sentido.

MUESTRA: N = 220

Submuestras: Nivel escolar		Sexo		Rendimiento		
PRE	ISP	M	F	Alto	Promedio	Bajo
131	89	85	135	49	119	52

Los estudiantes muestreados reciben cursos de inglés comunicativo con una frecuencia de 4 horas semanales, con énfasis en el desarrollo de habilidades de EO y CL, y utilizando la CA y la EE como habilidades complementarias. Los sujetos participantes en el estudio poseen entre 14-21 años de edad y habitan diferentes lugares en toda la extensión de la provincia.

1.3- Instrumentos, materiales y procedimientos.

1.3.1- Diseño y descripción del instrumento.

a) El instrumento básico en esta fase del estudio es un inventario. La preparación de la primera versión se basó en las consideraciones teóricas expuestas en la validación del inventario de Rebecca L. Oxford, ver. 5.1, (1990), explicitada en (Hernández y Rodríguez, 1995), la revisión de la literatura sobre estrategias, y la aplicación de otros

procedimientos de recogida de datos (entrevistas de auto-reporte en alta voz "think aloud", encuestas, consultas a expertos y cuestionarios de autoreporte). Esta versión fue sometida a la evaluación de expertos con el propósito de determinar su validez de contenido (adoptar decisiones sobre la necesidad de un inciso o no, la pertenencia o no de un inciso a un área determinada, su claridad o ambigüedad, etc.). Para ello, se le entregó el cuestionario a 10 especialistas en lenguas y se les pidió que calificaran cada uno de los incisos del inventario en (5) estoy de acuerdo, (3) estoy dudoso y (0) no lo acepto. Este procedimiento se aplicó con el propósito de calcular indicadores subjetivos de validez a partir de las puntuaciones, en tanto el inciso se refería a una táctica real del aprendizaje de lengua por una parte, y por otra, si pertenecía al área donde estaba ubicada. Para este análisis se decidió que el inciso que obtuviera una calificación menor o igual a 40 puntos, resultantes de la suma de los criterios de los expertos, debería ser reubicado, reestructurado, cambiado o eliminado a fin de lograr que se ajustara a una táctica de lenguas, y/o reubicarlo en otra área si éste era el caso).

b) El diseño de la segunda versión, se basó fundamentalmente en el criterio de expertos y el análisis de una encuesta abierta insertada en la primera versión. Esta versión fue piloteada con una muestra de 139 sujetos del Instituto Superior Pedagógico de Pinar del Río con el propósito de eliminar incisos ambiguos o imprecisos, incisos aparentemente repetidos, y aquellos con bajo poder discriminativo. Esta versión mostró ser útil para discriminar diferentes niveles de efectividad en el aprendizaje de lenguas (alto rendimiento, medio y bajo); sin embargo, esta no fue aceptada como versión final al no mostrar el poder discriminativo esperado.

c) Una nueva revisión de la versión 2, y su contrastación con instrumentos análogos (Román y Gallego 1994; Schmeck, 1988 entre otros), más los resultados del análisis factorial de esta versión, hicieron posible la construcción de una tercera versión que tuviera en consideración los siguientes requisitos:

- la precisión de los incisos.
- la inclusión del número de incisos necesarios para explorar un área con una aceptable fiabilidad.
- la claridad, precisión y sencillez de los procedimientos de respuestas a modo de evitar mal-interpretaciones, y prevenir cansancio y aburrimiento.
- la pertinencia de los incisos a un área según su definición, y la posibilidad de cubrir la mayor cantidad de alternativas posibles.
- el ordenamiento aleatorio de los incisos dentro de un área.

El instrumento final, CEA FLHR '96. v.3, contiene 89 enunciados representativos de 11 estrategias que priorizan diferentes direcciones y distribuidos en 4 áreas desiguales. 41 items componen el área cognitiva, 12 el área de compensación, 24 la metacognitiva y otros 12 la socio-afectiva. Los enunciados seleccionados contienen "buenas" y "malas" tácticas, es decir, tácticas que se presupone faciliten el aprendizaje y otras que aparentemente lo entorpecen (véase inventario y detalles de su estructura en Anexo I final, versión CEA FLHR '96). Para completarlo, los estudiantes responden llenando el espacio al lado de la táctica con un número (de una escala tipo likert de 5 opciones), en dependencia de la frecuencia con que ellos la usan donde 1 = "nunca", 2 = "raramente", 3 = "algunas", 4 = "frecuentemente" y 5 = "siempre". De esta manera los estudiantes están explicitando su conducta cuando aprenden o usan la lengua extranjera. Para el caso de las tácticas presuntamente negativas, los números se invierten al interpretarse.

El cuestionario (CEA FLHR '96. v.3), incluye dos sets de incisos extra para recoger información sobre dos variables a las que nos referiremos en el estudio como "motivación" y "estado anímico". En el estudio también se controlaron las variables "efectividad en el aprendizaje", "nivel educacional", y "sexo".

Los datos sobre la motivación (entendiendo por esta, la afinidad del individuo por la lengua y su estudio, el nivel de conciencia sobre la necesidad de aprenderla, y su energía y perseverancia en tal empeño), se obtuvieron a través de la aplicación de una mini encuesta con tres enunciados principales y un formato de selección múltiple para las respuestas (véase inventario en Anexo I). Se ofrecieron 3 opciones de respuestas dispuestas en una escala ordinal de frecuencia (mucho = 3, algo = 2, y nada = 1). La

puntuación de este constructo se obtendría calculando la media gruesa de los puntos obtenidos.

El estado anímico (o sea, los matices de la disposición hacia el estudio y uso de la lengua extranjera), se registró a través de la respuesta de los sujetos a enunciados que indagaban cómo él se sentía al estudiar y emplear la lengua extranjera. Cuando se decidió controlar esta variable, se hizo pensando en que estos matices tan particulares podían decidir sobre el empleo de una táctica o tácticas; es decir, que el estudiante puede estar motivado por aprender pero a la vez inseguro, y ser este segundo factor quien lo haga decidir entre una táctica u otra (Kopeika, 2000).

Para evaluar esta variable, la técnica utilizada fue un diferencial semántico con siete pares de adjetivos dispuestos en polos opuestos y separados por 7 espacios marcando la proximidad a un polo u otro (véase inventario en Anexo I). La puntuación de este constructo, se obtuvo a través del cálculo de la media de las calificaciones de las diferentes respuestas. Las calificaciones se movían en un rango entre (3) y (-3) en dependencia de la proximidad o lejanía de la respuesta del descriptor positivo, permitiendo así la posibilidad de que la puntuación final fuese negativa o positiva en dependencia de la carga hacia uno u otro polo. Los adjetivos bipolares aparecen distribuidos aleatoriamente con el propósito de evitar el efecto de "halo" que podía suceder si todos los descriptores negativos o positivos se ubicasen de un mismo lado.

1.3.2- Evaluación de la competencia lingüística y creación de los grupos extremos.

Como criterios de efectividad se utilizaron, (1) el rendimiento académico del sujeto en la clase de lenguas, (2) la opinión del docente(s) sobre su actuación en la clase de lenguas, y (3) la de estudiantes seleccionados al azar.

A los profesores se les pidió una evaluación cualitativa de la efectividad lingüística de sus estudiantes utilizando las siguientes categorías: "excelente", "muy bien" (a esto le llamamos alto rendimiento), "regular" (rendimiento medio), "malo" y "muy malo" (bajo rendimiento). De forma paralela, se realizaron controles aleatorios con estudiantes

seleccionados al azar donde éstos evaluaban a los miembros del grupo atendiendo a las siguientes categorías:

- estudiantes que no necesitarían ayuda para desenvolverse, desde el punto de vista lingüístico, en un contexto de habla inglesa (alto rendimiento).
- estudiantes que necesitarían alguna ayuda para desenvolverse en ese contexto (rendimiento medio).
- estudiantes que necesitarían un entrenamiento especial para desenvolverse en un contexto de habla inglesa (bajo rendimiento).

Parece ser, según el alto promedio de coincidencias, que las percepciones de los estudiantes y los profesores sobre el rendimiento académico de los estudiantes correlacionan altamente con los resultados académicos reales, aunque en este estudio particular no se intentó demostrar esta aseveración.

Otro elemento que se tuvo en cuenta, fue el promedio académico en los cursos de lenguas. Un promedio mayor que 90 o 4.3 (alto rendimiento), un promedio más bajo que 75 o 3.5 (bajo rendimiento), cualquier otro resultado entre estos dos rangos (rendimiento promedio). Al hacer los grupos extremos se buscaron las coincidencias, al menos entre dos de estos tres criterios, como regla de decisión. De modo que el sujeto clasificará evidentemente como alto, medio o bajo rendimiento. Los casos dudosos se eliminaron de la muestra.

1.3.3 - Aplicación del instrumento.

La aplicación del instrumento fue estandarizada en términos de condiciones, aplicadores, consigna, tiempo de duración, y demás condiciones generales. Se hizo énfasis en la comprensión de la importancia del estudio, la voluntariedad de los participantes, y la veracidad de las respuestas.

1.3.4 - Procedimientos estadísticos.

Para el análisis de los datos se utilizó el paquete estadístico NCSS en su versión de 1987 y SED 1995 y las siguientes técnicas particulares:

- Significación de diferencia entre medias independientes.
- Análisis de varianza.
- Significación de diferencia entre proporciones.
- Coeficientes de correlación "fi".
- Análisis factorial.

1.2- Discusión de los resultados.

1.2.1- Uso relativo de las tácticas, estrategias propiamente dichas y áreas.

Las tácticas registradas en el inventario son utilizadas de la siguiente manera: en el 49 % de ellas predominan notas entre 4 y 5 puntos, evidenciando así su pleno uso; en un 37% predomina la nota 3, apuntando hacia un uso irregular de las mismas, y en el 14 % restante predomina la nota 2, por lo tanto son raramente usadas. Existen tácticas de alta preferencia por los estudiantes en todas las áreas. En este sentido el inventario parece adecuado para recoger información sobre las preferencias estratégicas de los estudiantes, resultado congruente con la tesis de Chamot y Kupper's (1989), cuando declararon que todos los estudiantes en todos los niveles usaban estrategias.

El análisis de las estrategias propiamente dichas (véase tabla debajo), destaca que las estrategias de monitoreo, afectividad, comprensión y planificación, ocupan los lugares más relevantes dentro de las preferencias de los estudiantes; mientras por su parte, las estrategias de adquisición, producción, recuperación y retención ocupan en un orden inverso los lugares de menos preferencia para esta misma muestra. Es interesante, como ya desde aquí, se observa una distribución relativamente equitativa de la preferencia, no sólo a nivel de estrategias propiamente dichas, sino de las áreas a las cuales responden estas estrategias. El análisis de las tácticas particulares mediante las cuales operan las estrategias, y de las áreas en las que estas últimas se agrupan,

brindará información más precisa respecto a la actuación estratégica de los estudiantes.

Estrategias	Máximo posible.	Puntuación real.	%
1- Monitoreo.....	1540	824	53.5%
2- Afectividad.....	1540	800	51.9%
3- Comprensión....	1540	800	51.9%
4- Planificación.....	2640	1345	50.9%
5- Codificación.....	1100	559	50.8%
6- Interacción.....	1100	542	49.2%
7- Control.....	1100	538	48.9%
8- Adquisición.....	2200	1056	48 %
9- Producción.....	1100	516	46.9%
10- Recuperación.....	4180	1900	45.4%
11- Retención.....	1540	698	45.3%

El acercamiento a las áreas de estrategias genera la siguiente tabla:

ESTADÍSTICA DESCRIPTIVA DE LA MUESTRA GENERAL (N = 220)

Áreas	Máximo posible. (Medias)	Puntuación real.	%
Cognitiva.....	9020 (3.27)	4213	46.7%
Compensación.	2640 (3.49)	1316	49.8%
Metacognición.	5280 (3.59)	2707	51.2%
Socio-afectiva.	2640 (3.56)	1342	50.8%
Todas.....	19580 (3.41)	9578	48.9%

<u>Variables</u>	Mean	Standard Dev.	Communality
Motivación...	2.663864	.4563495	0.64955
Estado anímico	.839359	1.269702	0.52932

Para Mancini (1997) quién aplicó el inventario CEA FLHR'96 a una muestra de estudiantes brasileños de preuniversitario, los resultados en términos de áreas quedan así:

MUESTRA BRASILEÑA*.

Medias de las áreas ordenadas jerárquicamente (N = 129). Nivel medio

ÁREAS	MEDIAS
Socio-afectiva	3.523
Metacognitiva	3.396
Compensación	3.265
Cognitiva	3.122
Motivación	1.413

* Cada vez que se vayan a hacer comparaciones con los datos que reporta Mancini (1997), el autor se ve obligado a reportar sus datos en forma de medias - como aparecen en su estudio - para así facilitar las comparaciones.

Para la muestra cubana, al igual que en Hernández & Rodríguez (1995), el área metacognitiva es la de mayor preferencia por los estudiantes. Este descubrimiento es contrario al de Oxford (1990), quien reporta un uso esporádico de esta área. En la muestra brasileña el área metacognitiva, aunque no ocupa el primer lugar, es utilizada con una alta frecuencia por los estudiantes.

Similar a Wong-Fillmore (1976, 1979, citado por Ellis, 1994), y contrario a Chamot y Kupper (1989); este estudio reporta un amplio uso de las estrategias socio-afectivas en ambos contextos. El área cognitiva es significativamente menos usada que las demás, que no difieren significativamente entre ellas. **En general, todas las áreas son usadas regularmente, lo que parece indicar que todas las áreas tienen su papel en la promoción de un aprendizaje efectivo, aunque las estrategias indirectas parecen aportar menos, al menos en lo que a frecuencia de uso respecta.**

El análisis de las correlaciones (Anexo V), muestra cómo las áreas correlacionan altamente entre sí. El área aparentemente más representativa del resto parece ser la cognitiva, lo cual no es sorprendente si se toma en cuenta que esta área agrupa al 46 % de los incisos del instrumento. La alta correlación de las áreas con el total sugiere la existencia de un proceder de procesamiento estratégico con una dirección bien definida y que es resultado de los aportes de las diferentes áreas. La tesis de Hernández y Rodríguez (1995), que plantea que las estrategias funcionan reforzándose unas a las otras como un conjunto de uno o más sistemas internamente integrados, se hace de nuevo evidente a través de un instrumento diferente. De la misma manera, todas las áreas correlacionan significativamente con las variables: estado anímico, y efectividad lingüística. La alta correlación con esta última variable, refuerza el criterio de la existencia de una conexión entre el procesamiento estratégico y la efectividad del aprendizaje. Esto también demuestra que el inventario ha superado las limitaciones del

inventario usado en el estudio de Hernández y Rodríguez (1995), de modo que se puede pensar en el posible valor predictivo de este instrumento.

La significativa correlación de las estrategias y el estado anímico, parece sugerir que los estudiantes las emplean de forma diferenciada de acuerdo con su estado afectivo, o que en la medida que los estudiantes logran un mayor dominio de las estrategias, entonces, este actuar estratégico, que produce los resultados esperados, los ayuda a estabilizar su estado anímico durante el aprendizaje y uso de la lengua.

La baja correlación entre el empleo de estrategias y la motivación (que por cierto, no es la primera vez que sucede, véase Martínez y Galán, 1999), puede dar lugar a diversas interpretaciones:

- a- ambas variables realmente guardan poca relación - algo bien lejos de ser probable.
- b- las estrategias son usadas independientemente de la motivación que el estudiante pueda tener. Este criterio es consistente con el de otros teóricos que se han pronunciado al efecto.
- c- el procedimiento usado para evaluar la motivación es impreciso, pues la motivación es mucho más complejo que lo que se mide con los incisos del instrumento.

Según Mc Donough (1988), la medición de la motivación es compleja entre otras razones, porque este constructo generalmente se refiere a una colección de conceptos posiblemente distintos. La baja correlación de la motivación y la efectividad en el aprendizaje (la más baja de todas las variables que se correlacionaron), por un lado parece confirmar la idea de lo impreciso del procedimiento de evaluación de este constructo. Por otro, pudiera apuntar hacia el hecho de que la motivación es una condición necesaria, pero no suficiente, para explicar el éxito o fracaso de los estudiantes. Aún así, no dejamos de descartar la posible influencia de esta variable sobre la naturaleza y la frecuencia con la cual los individuos utilizan las estrategias de aprendizaje.

De modo general, se pudiera concluir expresando la necesidad de más abordajes investigativos en esta área como forma de confirmar o refutar algunas de las inferencias anteriormente expuestas.

El análisis factorial (Anexo V), sugiere la posible existencia de dos grandes factores perfectamente identificables detrás de las variables incluidas en el estudio: el factor (1) pudiera identificarse como "procesamiento estratégico", pues destaca las estrategias como un cluster; el factor (2) pudiera nombrarse como "el estado afectivo", en tanto comprende la motivación y el estado anímico. Esta percepción coincide con la de otros teóricos como Naiman et al. 1978; Skehan, 1989; Mc Donough, 1989; Rodríguez, 1991; Ellis, 1994; Segalowitz, 1994, y muchos otros, que dan a la actuación estratégica y los factores afectivos un papel predominante en el aprendizaje de lenguas, en particular, y en todos los demás tipos de aprendizaje.

El análisis factorial presenta las áreas como unidades independientes pero interconectadas. Estas áreas pudieran ser subdivididas en dos grandes grupos: directas e indirectas, tal y como lo destaca la literatura (Rubin, 1975), y lo confirma el estudio de Hernández y Rodríguez (1995); independientemente de que los resultados del análisis factorial en este estudio, no brindan evidencias para confirmar esta tesis pues las muestra como un todo coherente.

1.2.2- Las preferencias estratégicas y el nivel educacional.

Reorganizando los datos, a modo de diferenciar los dos niveles educacionales presentes en la muestra: Pre Universitario (N= 131) y Nivel Universitario (N = 89), y luego de haber aplicado el procedimiento estadístico de prueba de proporciones para muestras independientes (Anexo IV), se obtiene la siguiente tabla:

Variables	Puntuación real. (N = 131)	Puntuación real. (N = 89)
-----------	-------------------------------	------------------------------

Cognitiva	2461	1752 *
Compensación	783	533
Metacognición	1596	1111
Socio-afectividad	803	539
Total	5643	3935
Motivación	2.64	2.70
Estado anímico	.66	1.03 *
Rendimiento	2.82	3.22 *

Leyenda: * diferencia significativa a nivel de 0.05

Los estudiantes universitarios emplean las estrategias cognitivas con una intensidad significativamente superior a los estudiantes del nivel de pre universitario, presentan un mejor estado anímico al usar la lengua extranjera, y una mayor efectividad en su aprendizaje. El ser solamente el área cognitiva la responsable de la diferencia entre estas submuestras parece indicar que **no se puede continuar pensando que el empleo de las estrategias está directamente vinculado al nivel educacional**, pues la diferencia que se da aquí en el área cognitiva bien puede ser atribuida a la efectividad del aprendizaje, el estado anímico o la combinación de ambos. Desde luego, se puede pensar en la influencia del nivel educacional en otras direcciones. No sería ocioso recordar que las correlaciones ilustradas en el (Anexo V), son altas cuando se refieren a la relación efectividad del aprendizaje y empleo de estrategias cognitivas, y entre esta última y el estado anímico.

La tesis de que los estudiantes emplean estrategias en todos los niveles vuelve a confirmarse. La diferencia entre los niveles puede explicarse mejor si se habla de la efectividad con la cual las tácticas son usadas o articuladas dentro de todo el procesamiento estratégico, en lugar de hablar de la intensidad o del número de tácticas que se usan. Esta idea no coincide con la tesis de Ellis (1997), y otros estudiosos que atribuyen el éxito relativo del aprendizaje a la frecuencia de uso de las estrategias de aprendizaje. **La posición del autor, lejos de contrariar esta tesis la complementa con la idea de que la intensidad no es el único elemento detrás de**

tales diferencias. Se puede hablar de frecuencia, de número, pero también hay que hablar de efectividad en el empleo; y la combinación de tácticas.

La motivación es alta para ambas muestras y no las diferencia significativamente; sin embargo, los estudiantes universitarios muestran poseer un rendimiento y un estado anímico significativamente superior confirmando la tesis de que **la motivación es una condición necesaria pero no suficiente para explicar el éxito en el aprendizaje**. A diferencia de otros estudios (Gardner y Smythe, 1975), la motivación no parece ser un buen predictor de la efectividad del aprendizaje, en su lugar el estado anímico parece tener mucho más poder predictivo. Que los estudiantes sufren de manera muy manifiesta las consecuencias del estado anímico en que se encuentran: actitudes, motivación, sentimientos y emociones en general (Bailey, 1983; West y Pines, 1983 - citados por Ellis, 1997), es indiscutible, y no debe ser pasado por alto; pero lo que se puede inferir de lo anteriormente discutido es que una vez logrado un estado afectivo óptimo o con cierta estabilidad, entonces la efectividad del aprendizaje dependerá, en mayor medida, de otros factores que según Doff (1997), se insertan en un entramado de relaciones extremadamente complejo. En este sentido, es preferible revisar estas ideas a partir de nuevos resultados investigativos.

1.2.3- El empleo de estrategias y el sexo.

Una nueva reorganización de la base de datos con respecto al sexo, arrojó dos submuestras de (135 féminas y 85 varones). Sin embargo, en este sentido la aplicación de las técnicas estadísticas no arrojó ninguna diferencia significativa. La única información valiosa es la tendencia en los estudiantes masculinos a utilizar el área cognitiva con mayor frecuencia y presentar mejores resultados académicos. En el estudio de Mancini (1997), se reporta una diferencia en términos de áreas pues las féminas utilizan el área cognitiva y socio-afectiva con una frecuencia significativamente superior a los varones. Es indudable que ambos resultados son relativamente contradictorios. Si el primer caso sugiere la inexistencia de una conexión entre la

preferencia estratégica y el sexo, el estudio de Mancini (1997), parece afirmar que el sexo guarda alguna relación con el empleo de estrategias de aprendizaje tal y como Oxford (1989), sugiere. Confiando en la veracidad de ambos hallazgos, y en el que se hayan empleado procedimientos de recogida de datos con similares niveles de validez, estos resultados son contrarios a algunos registrados en la literatura en tanto nos llevan a pensar que la relación de las estrategias y el sexo depende más del contexto sociocultural, que del sexo en sí mismo. Entonces un pronunciamiento con respecto a esta tesis preliminar pudiera ser así: **las diferencias genéricas encontradas, con respecto a las preferencias estratégicas de los estudiantes, están condicionadas por el contexto sociocultural de los mismos. Esta tesis encuentra amplio respaldo en una de las posiciones teóricas de partida del autor.**

1.2.4 El contexto sociocultural y las preferencias estratégicas de los estudiantes.

En este sentido, ya se han venido examinando algunas ideas durante la discusión de los resultados. Un análisis más pormenorizado se obtiene al comparar estos datos y los que reporta Mancini (1997).

Comparación de las áreas de estrategias de ambas muestras.

Variables media cubana (N = 220) media brasileña (N = 129)

Cognitiva	3.27 **	3.12
Compensación	3.49 **	3.27
Metacognición	3.59 **	3.40
Socio-afectiva	3.56	3.52
Motivación	2.66 **	1.41
Estado anímico	.84	1.75 **

Leyenda:

* diferencia significativa a nivel de 0.05

** diferencia significativa a nivel de 0.01

Como se ilustra en la tabla anterior, hay diferencias significativas entre las muestras desde el punto de vista estadístico. Los estudiantes cubanos parecen recurrir más frecuentemente a las áreas cognitivas, compensativas y metacognitivas que los estudiantes brasileños. Los estudiantes cubanos parecen estar significativamente más

motivados; sin embargo, también parecen tener un estado anímico significativamente inferior cuando estudian o usan la lengua extranjera.

La diferencia en la intensidad de uso de las estrategias entre ambas muestras no tiene una explicación unívoca, al menos que se trate de explicar a partir del papel que desempeña el contexto sociocultural.

La literatura sobre estrategias enfatiza el vínculo entre el uso de determinadas estrategias y la materia que se estudia. Esta tesis, más que cierta, es lógica. **Este hallazgo hace pensar que ciertamente existen regularidades del comportamiento estratégico de los estudiantes que dependen del material objeto de estudio pero que hay otras regularidades de este comportamiento que dependen de otros factores como el contexto sociocultural y la experiencia anterior de aprendizaje.**

La distinción en la motivación, pudiera ser atribuida, entre otros elementos, al papel de los cambios socioeconómicos del contexto cubano que estimulan y gratifican el aprendizaje de lenguas extranjeras, particularmente el inglés. Otra diferencia sustancial entre las muestras, es el propósito con el que se estudian las lenguas extranjeras. La variación en el estado anímico puede responder a la influencia de los éxitos o los fracasos en los estudios, y a las presiones sociales. Los profesores y los educadores saben intuitivamente que el contexto socioeconómico, político y lingüístico de enseñanza-aprendizaje ejerce una notable influencia en los estudiantes y todas las variables relacionadas con el aprendizaje, y particularmente en las actitudes y la motivación de los estudiantes (Naiman et al. 1978:40).

Es interesante en esta comparación que no existan diferencias sustanciales en las preferencias estratégicas, es decir, en el orden jerárquico que reciben las áreas en ambas muestras, lo que nos hace pensar en una regularidad en este sentido que va más allá de las barreras contextuales y socioculturales. El área cognitiva continúa siendo la menos usada y la metacognición la más preferida.

Si se lleva este análisis al plano de las estrategias propiamente dichas a la manera que se reflejan en la taxonomía a la que responde el inventario de este estudio, se obtendrá lo siguiente:

ESTRATEGIAS	CUBA (N = 220)	BRASIL (N = 129)
Codificación	3.56 **	3.3
Retención	3.23	3.23
Recuperación	3.22	3.1
Adquisición	3.36	3.18
Comprensión	3.64	3.18
Producción	3.27	3.07
Monitoreo	3.68	3.62
Control	3.33	3.74
Planificación	3.54*	3.28
Interacción	3.55	3.4
Afectividad	3.66	3.55

Leyenda:

* diferencia significativa a nivel de 0.05

** diferencia significativa a nivel de 0.01

Como se puede ver, no existen diferencias significativas entre los estudiantes de la muestra brasileña y cubana en lo que a uso de estrategias propiamente dichas se refiere, excepto en la codificación de la información y la planificación. Este hallazgo nos mueve hacia una primera reflexión: si son la codificación y la planificación (en términos de estrategias propiamente dichas), las únicas diferencias significativas entre los estudiantes cubanos y los brasileños, y los primeros tienen resultados de aprendizaje significativamente superiores, entonces estas estrategias y las tácticas que ellas agrupan son muy importante al aprender una lengua extranjera.

Segunda reflexión: el aprendizaje de una lengua extranjera parece exigir una determinada actuación estratégica (hablando de estrategias propiamente dichas), que es común a todos los estudiantes como si esta fuera una exigencia de la estructura del contenido que se aprende, independientemente de otros factores contextuales (a saber: aceptación social de la lengua estudiada, disponibilidad de materiales, etc), que incidan sobre el aprendizaje, más lo que diferencia a unos estudiantes de otros es la forma concreta en que procede a desplegar una determinada estrategia (las tácticas que emplea), y las formas en que estas se conjugan dentro de un área de actuación

determinada para apoyarse y retroalimentarse mutuamente. Claro, esta hipótesis preliminar sobre la existencia de estrategias propias de una estructura de contenido determinada pudiera ser estéril. Por lo tanto, urge revisar la actuación estratégica de otros estudiantes dentro de otro campo del saber para afirmar o refutar esta idea.

1.2.4- La preferencia estratégica y la efectividad en el aprendizaje.

Que el uso de las estrategias, o las preferencias estratégicas, guarda relación con la efectividad en el aprendizaje ha quedado demostrado. El cuestionamiento ahora es: ¿puede el instrumento usado discriminar diferentes niveles de efectividad lingüística?.

Para responder a esa pregunta, la muestra cubana se subdividió en tres submuestras: alto rendimiento (A-R) con (N = 49), bajo rendimiento (B-R) con (N = 52) y rendimiento promedio (R-P) con (N = 119) (véase acápite 2.3.2). Para hacer viable la comparación con los datos obtenidos en (Hernández y Rodríguez, 1995), se utilizó el mismo procedimiento que en la validación del cuestionario de Oxford. Luego de creadas las submuestras, las respuestas fueron dicotomizadas (0 cuando la respuesta fue menor o igual a 3, y 1 cuando la respuesta fue de 4 o 5, evidenciando así un claro empleo de la táctica). Las puntuaciones resultantes de tal procedimiento fueron comparadas a través del procedimiento estadístico de prueba de proporciones generando la tabla que aparece al comienzo del Anexo IV.

Este procedimiento estadístico reveló la presencia de 56 incisos (62.9%) que discriminan significativamente entre (A-R) y (B-R). Existen 44 incisos (49.4 %) que discriminan significativamente entre (A-R) y (R-P), y 17 incisos (19.1 %) que diferencian significativamente (R-P) de (B-R). Para este procedimiento, las áreas con más alto potencial discriminatorio son la metacognitiva, luego la cognitiva, más tarde compensación, y finalmente la socio-afectiva. Parece ser que existen tácticas y áreas de estrategias que llaman más la atención de los estudiantes de modo que dado cierto nivel de desarrollo estos usen determinadas tácticas o áreas significativamente más que otras, o tengan más conciencia de su uso.

De modo general, las áreas metacognitiva y cognitiva poseen mayor potencial discriminativo que las socio-afectiva y la compensatoria. El área metacognitiva parece ser la que mejor predice la efectividad en el aprendizaje de lenguas. Este hallazgo justifica el énfasis que sobre la metacognición se ha hecho en muchos estudios sobre la enseñanza de las estrategias, a la vez que pone en duda la tesis de Schmeck (1988), de que aquellas estrategias que tienen mayor impacto sobre el pensamiento son las más efectivas en términos de aprendizaje. Es que el aprendizaje no se puede reducir solo al plano de la cognición, Mitjans (1995), parece compartir nuestra idea cuando critica a los programas de entrenamiento para lograr un pensamiento de más efectividad por no valorar el papel que tienen determinados elementos de regulación psicológica en el pensamiento y el aprendizaje. Para ella, **el aprendizaje es un problema personológico, no sólo cognitivo, es un problema del desarrollo del sistema de regulación psicológica que denomina personalidad, en el cual lo cognitivo está integrado como un aspecto esencial.**

En este punto del análisis, resurge un detalle que es necesario considerar. El área metacognitiva es la preferida por los estudiantes, y también la de mayor potencial discriminativo. Si tenemos en cuenta estos detalles y lo que la metacognición implica, bien se pudiera pensar que **el área metacognitiva es el núcleo central de la actuación estratégica**. Betancourt (1995:34), parece apoyar esta idea cuando plantea: "El conocimiento metacognitivo guía el uso de los mecanismos ejecutivos de orden superior necesarios para llevar a cabo los procesos de control específicos..." y más tarde continúa, " También en las investigaciones consultadas se enfatiza la importancia de enseñar estrategias metacognitivas, debido a que existen evidencias significativas de que pueden facilitar el proceso de aprendizaje, tienen posibilidades de gran generalización de un campo a otro, son orientadoras hacia el empleo futuro de la información, e implican mucho más participación activa de los alumnos en su aprendizaje. Además, en el campo educativo se está tratando de entrenar muchos de los aspectos de las estrategias metacognitivas, y se toman medidas para aumentar el grado de conciencia de las estrategias que el alumno utiliza para aprender".

Algunos teóricos del campo del aprendizaje de lenguas (Mc Donough, 1989;; Skehan, 1989; Nation, 1996; Stern, 1975; Ellis, 1994; Spolsky, 1989; etc.), que han hecho listados de los factores que parecen influir más directamente en los estudiantes, reconocen que muchos de estos factores son muy mutables pues varían dinámicamente al pasar por el filtro individual del estudiante. Al entender del autor, las áreas metacognitiva y socio-afectiva desempeñan un papel decisivo en el filtrado de las influencias externas, este hecho justifica el potencial predictivo de estas áreas.

La diferencia entre el potencial de este instrumento y el usado en el estudio de Hernández & Rodríguez (1995) es notable. Este instrumento puede distinguir tres niveles diferentes de efectividad lingüística, de hecho identificando a los estudiantes que pudieran presentar problemas durante los estudios.

Ahora podemos confirmar que los buenos estudiantes usan tácticas que aquellos con malos resultados no emplean o usan con menor frecuencia, y quizás también con menor efectividad. Esta idea es congruente con los planteamientos de (Bernad, 1994), cuando afirma que los sujetos más eficaces o expertos coinciden con los que utilizan buenas "estrategias" en las tareas de pensamiento. Sin embargo, esto no significa que los estudiantes menos eficientes no posean o utilicen las tácticas apropiadas, bien puede suceder lo que descubrieron Vanm y Abraham (1990), citados por Richards y Lockhart (1994:65), que lo que diferenciaba a los estudiantes exitosos de los menos eficientes fuera la inhabilidad de los segundos de seleccionar las estrategias y tácticas apropiada de acuerdo a la tarea de aprendizaje, que no necesariamente tiene que coincidir con una táctica reconocida como "buena". Otra explicación alternativa pudiera apuntar al cómo combinan las tácticas para resolver una tarea de aprendizaje. Cualquiera que sea la posición adoptada, se nota lo importante que sería que la enseñanza se preocupara por el accionar estratégico de los estudiantes. La

enseñanza también debe ocuparse de resaltar la dirección planificativa de las estrategias cognitivas que los estudiantes utilizan.

De acuerdo a Segalowitz (1994), la relación entre la efectividad del aprendizaje, y el empleo de estrategias puede ser más aparente que real. Él ejemplifica que los estudiantes más capaces están mejor dotados para articular y ejemplificar las estrategias que los estudiantes de pobres rendimientos, dando así la impresión que la selección estratégica es un factor determinante. Para minimizar este problema, sugiere la observación en lugar de un cuestionario de auto-reporte. La observación no deja de ser importante; sin embargo, la sugerencia parece pasar por alto algunas consideraciones no menos importantes. Según Rubin (1975), y Cohen (1984), la observación no ha sido muy eficiente en el estudio de las diferencias individuales, en tanto lo que los estudiantes hacen, a menudo, no dice mucho de sus estados psicológicos, sus características o las estrategias que usan para aprender. Además, los resultados de la observación pueden ser tan aparentes como los de un inventario. Toda observación articula con un cuerpo teórico de partida, y lo que se observan son indicadores que supuestamente reflejan la existencia de las propiedades no observables de un fenómeno que luego serán interpretadas por los investigadores (Allwright y Bailey, 1991). Obviamente, aquí también se corren riesgos. De todos modos, las evidencias expuestas hasta ahora, permiten confirmar un paralelismo entre actividad estratégica y efectividad del aprendizaje.

1.2.6 - Comparación entre las áreas y estrategias propiamente dichas en las submuestras por niveles de efectividad. (Véase Anexos VI y VII)

Variables	A-R vs. B-R		A-R vs. R-P		R-P vs. B-R	
Cognitiva	1022**	932	1022**	2259	2259**	932
Compensación	314**	290	314	712	712	290
Metacognición	670**	586	670**	1451	1452**	586
Socio-afectiva	322**	290	322	730	730*	290
Total	2328**	2098	2328**	5152	5152**	2098

Leyenda:

*Diferencia significativa. 0.05.

**Diferencia altamente significativa al nivel de 0.01.

A-R Alto rendimiento (N = 49)

R-P Rendimiento promedio (N = 119)

B-R Bajo rendimiento (N = 52)

Motivación	2.80 **	2.53	2.80	2.66	2.66	2.53
Estado anímico	1.58 **	.40	1.58 **	.73	.73	.40

La tabla anterior es ilustrativa de la tesis de Fraser y Skibicki (1987), de que los mejores estudiantes tienden a ser aquellos que usan una mayor variedad de técnicas. El uso de las estrategias, en términos de áreas, por el grupo de alto rendimiento es significativamente superior al de bajo rendimiento. También hay diferencias significativas en la motivación y el estado anímico, a favor del mismo grupo. El grupo de alto rendimiento usa las estrategias con mayor frecuencia que los de rendimiento promedio, también presenta un estado anímico significativamente superior y una mayor puntuación de motivación, aunque las diferencias en esta variable no son significativas. Por su parte, los estudiantes de rendimiento promedio usan las estrategias con una frecuencia significativamente mayor que los de bajo rendimiento, pero la motivación y el estado anímico, aunque favorable a los primeros, no los diferencia significativamente.

Existen evidencias que hacen pensar al autor que la incidencia de las estrategias en los resultados de aprendizaje aumenta aparejada al aumento de la motivación y el estado anímico. Estos últimos factores aparecen como condiciones necesarias aunque no suficientes para explicar el éxito en el aprendizaje. Ahora se confirma que el mejor predictor del éxito en los estudios de lenguas es la actuación estratégica de los estudiantes.

Analicemos pues qué sucede al comparar las estrategias propiamente dichas en las submuestras seleccionadas (véase Anexo VII).

ESTRATEGIAS	A-R (N=49) (A-R vs. B-R)	B-R (N=52) (R-P vs. B-R)	R-P (N=119) (A-R vs. R-P)
Codificación	147**	105*	307*
Retención	163	153	382
Recuperación	458**	422	1020*
Adquisición	259**	238	559*
Comprensión	194*	179	427
Producción	119	112	285
Monitoreo	210**	83	431**

Leyenda:

* Diferencia significativa. 0.05.

** Diferencia altamente significativa. 0.01.

A-R: Alto rendimiento

R-P: Rendimiento promedio

B-R: Bajo rendimiento

- **Significación a favor del grupo de**

Control	132*	117	289
Planificación	333**	294	718**
Interacción	128*	112	302*
Afectividad	191*	175	434

Los diferentes niveles de efectividad relativa de aprendizaje usados en este estudio, usan las estrategias propiamente dichas de forma diferente, y esta diferencia parece ser la responsable de la gran disparidad entre los estudiantes de alto rendimiento, los de rendimiento promedio y los de bajo rendimiento. Con respecto a la comparación entre estos dos últimos, la diferencia solo estriba en el uso de la **codificación, estrategia que se destaca como la más discriminativa de todas**, lo que parece indicar que la diferencia a este nivel radica más en la forma concreta de operar, utilizar y combinar las tácticas que con antelación se han mencionado. La tabla anterior también revela una imagen interesante: según los datos, **parece ser que los estudiantes de alto rendimiento le dan prioridad al uso de las estrategias de monitoreo, codificación y planificación, mientras los de rendimiento promedio priorizan la efectividad, la interacción y el monitoreo, casi similar a la conducta de los estudiantes de bajo rendimiento. Los estudiantes de mejor rendimiento recurren menos a las estrategias de retención, recuperación y producción. Los de rendimiento promedio, priorizan menos la recuperación, la adquisición y la retención, los de bajo rendimiento actúan de igual manera.**

De lo anteriormente analizado, se pudiera concluir que la enseñanza de estrategias además de entrenar áreas de actuación estratégica, priorizando el área metacognitiva, debería estimular, en los estudiantes, el uso de las estrategias de monitoreo, codificación y planificación con sus respectivas tácticas al ser estas las que priorizan los expertos.

1.2.7- Análisis factorial de las submuestras (Anexo VIII)

Sobre los estudiantes de alto rendimiento.

En el grupo de los estudiantes de alto rendimiento las áreas de estrategias correlacionan positivamente y significativamente entre ellas, corroborando así la tesis de que las estrategias se complementan y se ayudan entre sí. Este análisis corrobora la existencia de dos grandes factores: "el factor estratégico" y otro que pudiera llamarse "el estado afectivo".

Es importante destacar que la correlación más baja ocurre entre el área de compensación y la socio-afectiva, sugiriendo que mientras más el estudiante use las tácticas de compensación más autonomía tendrá. Existen premisas para decidir entrenar también esta área, sobre todo si se tiene en cuenta que ayuda a garantizar la comunicación y promover la autonomía en ésta y en el aprendizaje, aún a pesar de que no presenta una alta frecuencia de uso o un alto poder discriminativo.

La motivación de los estudiantes de alto rendimiento correlaciona negativamente con las áreas de estrategias, sugiriendo la independencia de un factor con respecto al otro, en lugar de su oposición. Este hallazgo corrobora las tesis (Aparicio, 1995:24; O'Malley y Chamot 1990, Stern, 1983; entre otros), quienes aseguran que los estudiantes aprenden más gracias a las complejas estrategias de aprendizaje que activamente ponen en juego que a la influencia de otros factores con un desempeño relativamente inestable o con cierta estabilidad condicionada por la conjugación de una diversidad de factores que escapan al control del sujeto. Esta tesis no niega la relación entre los factores cognitivos y afectivos en el aprendizaje; la existencia de las áreas afectivas y metacognitivas con sus altas puntuaciones así lo demuestran.

La baja correlación de las áreas de estrategias y el estado anímico de los estudiantes parece sugerir que los buenos estudiantes se muestran constantemente preocupados con su efectividad y competencia lingüística. Aún a pesar de que se arriesgan a usar la lengua, ellos se mantienen alerta.

El reporte de comparación múltiple, ilustra la inexistencia de diferencias significativas en la forma en que los buenos estudiantes usan las áreas de cognición y compensación. De este mismo modo, entre el área socio-afectiva y la metacognitiva no existen diferencias significativas. A estas dos últimas áreas se les da una importancia significativa. La forma en que los estudiantes de alto rendimiento combinan las estrategias, también es diferente, nótese que el área cognitiva es significativamente la menos usada. Si se comparan los resultados con los otros dos grupos de efectividad, **se puede notar que los buenos estudiantes usan las áreas de estrategias de una forma más balanceada y esto puede ser determinante en sus resultados de aprendizaje** (véase anexo VIII). Stern (1983) y Dickinson (1987) favorecen esta posición cuando hipotetizan sobre las características de los buenos estudiantes.

Los estudiantes de bajo rendimiento.

Los estudiantes de bajo rendimiento, difieren de los de alto rendimiento fundamentalmente en la frecuencia con la cual emplean las áreas de estrategias. La prioridad que ellos le asignan a las áreas es casi similar a la del grupo de alto rendimiento, excepto que emplean la compensación más que la socio-afectividad, aunque no hay diferencias significativas. **El hallazgo más interesante de este análisis indica que el grupo de bajo rendimiento no le da prioridad significativa a ninguna de las tres áreas mencionadas y relegan el área cognitiva a una posición insignificante. Este parece ser un aspecto de mucho interés al concebir la enseñanza de estrategias.**

El análisis de correlación revela que las áreas correlacionan significativamente entre ellas. A diferencia de los mejores estudiantes, la correlación entre las áreas y el estado anímico es altamente significativa corriéndose el riesgo de afectar en una dirección totalmente opuesta a lo que sucede con los buenos estudiantes. Estas diferencias sofisticadas, pueden ser de singular importancia al tratar de explicar las diferencias

entre ambos grupos de estudiantes, y también al diseñar un programa que conciba la enseñanza de estrategias, para este u otros tipos de estudiantes.

Los estudiantes de rendimiento promedio.

Estos estudiantes le dan prioridad al área socio-afectiva, seguida por la regulatoria o metacognitiva y la de compensación. Estas áreas no muestran diferencias significativas entre ellas; sin embargo, el área cognitiva es significativamente menos usada que el resto y parece, también, ser la máxima responsable de las deficiencias de aprendizaje de los estudiantes.

CUESTIONARIO SOBRE ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE. (CEA-FLHR '96. V.3)

Nombre:_____ .Sexo:___ Escuela: _____.

El siguiente cuestionario ha sido elaborado con el objetivo de conocer cómo Ud. aprende y se siente con respecto a L.E. (L.E. designa la lengua que Ud. sabe o aprende: Inglés, Ruso, etc.) de modo que el resultado le ayudará a Ud. y a sus profesores a tomar conciencia sobre cómo se aprende con más efectividad. Aquí no hay respuestas malas ni buenas. Lo que se requiere es que Ud. marque con la mayor sinceridad posible.

I- Marque con una X el enunciado correcto.

- 1- La L.E. me gusta: mucho_____ algo_____ nada _____
- 2- Ahora necesito la L.E: todos los días___ algún día a la semana___ nunca___ En el futuro la necesitaré: todos los días___ algún día a la semana___ nunca___
- 3- Estudio la LE: más de 12h a la semana ___. menos de 7h. a la semana ___. menos de 3h. a la semana ___.

II_ Marque en el espacio que más próximo esté del adjetivo que mejor describa como Ud. se siente cuando estudia o usa la L.E.

Confiado	_____	Desconfiado
Seguro	_____	Inseguro
Ansioso	_____	Relajado
Lento	_____	Rápido
Capaz	_____	Incapaz
Independiente	_____	Dependiente
Feliz	_____	Infeliz

III_ A continuación encontrarás acciones que se pueden hacer para aprender un idioma. Ud. deberá marcar al lado de cada inciso con un número según corresponda.

-5- nunca o casi nunca lo hago (0-15% de las ocasiones)

- 4- raramente (entre un 16 - 39%)
- 3- algunas veces (entre un 40 - 60 %)
- 2- frecuentemente (entre el 61 - 84%)
- 1- siempre o casi siempre (entre el 85 - 100%)

* Ejemplo: Estudio la L.E a diario _1_ (Ud. quiere decir: siempre).

- 1_ Cuando me aprendo algo interesante sobre la L.E., busco con quién verificarlo, debatirlo o a quién enseñárselo._____
- 2_ Trato de relacionar el nuevo material a aprender con lo ya conocido._____
- 3_ Digo o escribo las nuevas expresiones repetidamente para practicarlas._____
- 4_ Repaso el nuevo material._____
- 5_ Estudio la gramática de la L.E. que aprendo._____
- 6_ Busco regularidades que me ayuden a comprender mejor cómo funciona la L.E._____
- 7_ Repaso para los exámenes haciendo resúmenes._____
- 8_ Utilizo el diccionario, aún para las palabras que ya conozco buscando nuevos usos y significados de las mismas._____
- 9_ Busco similitudes y diferencias entre la L.E. y mi lengua._____
- 10_ Trato de leer rápido._____
- 11_ Busco en la vida diaria cómo aplicar lo leído o escuchado._____
- 12_ Me apoyo en el contexto (tablas, gráficos, láminas, imágenes mentales, gestos, etc.) para aprender._____
- 13_ Estudio semanalmente tratando de sistematizar lo aprendido._____
- 14_ Cuando uso el diccionario me sorprende leyendo o buscando el significado de palabras diferentes a la que necesitaba encontrar._____
- 15_ Una vez seleccionado el texto que voy a leer, me lo leo completamente._____
- 16_ Imito modelos lingüísticos cercanos a los nativos que escucho en la TV, la radio, etc._____
- 17_ Trato de valorar críticamente el material leído._____
- 18_ Para mejorar mi pronunciación leo o hablo en alta voz._____
- 19_ Al estudiar, uso los libros de texto y las notas de clase._____
- 20_ Hago ejercicios de gramática para mejorar mi desarrollo en la L.E._____
- 21_ Leo sin buscar en el diccionario o traducir al español las palabras que no conozco._____
- 22_ Estudio primero sólo y después en grupo._____
- 23_ Para mejorar mi vocabulario me aprendo de memoria listados de palabras._____
- 24_ Construyo oraciones o secuencias de oraciones donde combino viejos y nuevos elementos._____
- 25_ Uso materiales de referencia como diccionarios, glosarios, etc., que me ayuden a aprender la L.E._____
- 26_ Para recordar algo tengo que escribirlo o dibujarlo._____
- 27_ Aunque el material de estudio sea largo, lo estudio en su conjunto como un todo._____
- 28_ Repaso el nuevo material con frecuencia (leyéndolo, haciendo esquemas, practicándolo, resumiéndolo, usándolo, etc.)_____
- 29_ Busco información sobre la historia y la cultura de los países que hablan la L.E. que aprendo._____

- 30_ Uso mi propio código para resumir, tomar notas o destacar información importante (que puede incluir esquemas, dibujos, diagramas, signos, marcas, etc.)._____
- 31_ Trato de aprender por mí mismo (autodidacta)._____
- 32_ Anticipo la lección de L.E. para tener una idea general de su contenido, organización y cómo se relaciona con lo que ya sé._____
- 33_ Si el material de estudio es largo, me lo aprendo por partes.____
- 34_ Al leer me gusta tomar notas o subrayar lo más importante._____
- 35_ Al ver una película en L.E. trato de traducir simultáneamente._____
- 36_ Me he aprendido muchas palabras sólo por que se parecen a las de mi lengua._____
- 37_ Pronuncio sonidos y palabras lentamente para notar con precisión qué órganos debo usar y cómo suena más natural._____
- 38_ Estudio sólo para las pruebas._____
- 39_ Participo bastante en las clases de L.E._____

40_ Al ver películas, me fijo en todas las nuevas expresiones que usan los nativos._____

- 41_ Al leer busco la información que me interesa y me olvido de lo demás._____
- 42_ Además de aprenderme las regularidades que aparecen en el uso de la lengua, me aprendo las excepciones._____
- 43- Estudio el conjunto primero, luego voy a las partes y finalmente lo integro todo._____
- 44- Sintetizo la información en forma de diagramas o dibujos._____
- 45- Relaciono varios campos del saber para dar respuestas de calidad ante cualquier pregunta._____
- 46- Para una mejor comprensión me apoyo en los movimientos de los labios, las señales y gestos de mi interlocutor._____
- 47- Me apoyo en toda la información disponible y el contexto para determinar el significado de un elemento nuevo, predecir resultados o completar la información faltante._____
- 48- Para asegurarme que me han comprendido, hablo más despacio, repito o aclaro lo que digo._____
- 49- Si estoy expresando una idea y no recuerdo o puedo usar la expresión apropiada, entonces uso gestos, sinónimos, el parafraseo o la lengua materna momentáneamente para hacerme entender._____
- 50- En una conversación, trato de anticipar lo que la otra persona va a decir basándome en lo que ya ha dicho._____
- 51- Cuando tengo dudas pregunto al profesor o mis compañeros._____
- 52- Encuentro el significado de una palabra al dividirla en las partes que ya conozco._____
- 53- Cuando no comprendo bien o no estoy seguro, repito con mis palabras lo que creí haber entendido buscando retroalimentación en mi interlocutor._____
- 54- Cuando leo, prefiero adivinar el significado de las nuevas palabras a buscarlas en el diccionario._____
- 55- Si noto que hablando en la L.E. no puedo transmitir el mensaje que deseo, lo escribo o dibujo._____
- 56 Me aprendo varios sinónimos de las palabras que tiendo a utilizar con mayor frecuencia o que me son difíciles._____

- 57- Si tengo duda de la pronunciación de la palabra que debo usar, la uso pronunciándola de varias formas diferentes. _____
- 58- Trato de pensar en la L.E. _____
- 59- Evalúo mi propio proceso de aprendizaje en correspondencia con las metas que me he trazado. _____
- 60- Ajusto mi atención en concordancia con el objetivo de la tarea lingüística que realizo (ej.: en una audición puede que sólo necesite escuchar un número o un nombre y no lo demás). _____
- 61- Antes de iniciar una tarea me aclaro bien del propósito. _____
- 62- Aunque me digan cómo es mejor estudiar algo, lo hago a mi manera. _____
- 63- Me evalúo después de cada tarea donde emplee la L.E. _____
- 64- Considero el aprender mi propia responsabilidad. _____
- 65- Converso en la L.E. sobre cualquier tema independientemente de mi dominio de la misma. _____
- 66- Al leer un material lo hago con un propósito bien definido. _____
- 67- Trato de leer tanto en L.E. como en mi propia lengua. _____
- 68- Organizo mis materiales y notas de clases para facilitar el trabajo con ellos. _____
- 69- Me arriesgo a decir o escribir lo que pienso aún pudiendo cometer errores. _____
- 70- Evito tratar temas sobre los que no conozco mucho. _____
- 71- Comienzo a estudiar un nuevo contenido, sólo si estoy seguro de dominar el material viejo. _____
- 72- Acepto mis errores y las críticas sin molestarme, como una parte inherente del proceso de aprendizaje. _____
- 73- Planifico mis objetivos de aprendizaje (digamos, cuántas cosas nuevas quisiera aprender o hasta qué nivel de efectividad quisiera llegar). _____
- 74- Trato de encontrar oportunidades y personas para practicar la lengua extranjera. _____
- 75- Cuando estudio converso con el material o conmigo mismo (ej.: ¡esta parte sí está buena!, ¡esto era lo que yo buscaba !). _____
- 76- Leo o escucho los diálogos, narraciones, o las historias hasta que las comprenda satisfactoriamente. _____
- 77- Al estudiar comienzo por lo más difícil. _____
- 78- Me gusta estudiar sólo. _____
- 79- Trabajo con otros estudiantes para practicar, repasar o intercambiar información. _____
- 80- Disfruto conversar en la L.E. _____
- 81- Me gusta escribir en la L.E. _____
- 82- Respeto las ideas y sentimientos de las personas con las que intercambio en la L.E. _____
- 83- Me gusta copiar canciones en la L.E. _____
- 84- Estudio primero solo y después en grupo. _____
- 85- Me gusta leer en la L.E. _____
- 86- Me gusta que me corrijan hasta los más mínimos errores. _____
- 87- Me gusta obtener iguales o mejores resultados que mis compañeros. _____
- 88- Aprendo la L.E. con facilidad. _____
- 89- Leo por leer o porque me han dicho que es necesario. _____

- 5- nunca o casi nunca lo hago (0-15% de las ocasiones)
- 4- raramente (entre un 16 - 39%)
- 3- algunas veces (entre un 40 - 60 %)
- 2- frecuentemente (entre el 61 - 84%)
- 1- siempre o casi siempre (entre el 85 - 100%)

* Ejemplo: Estudio la L.E a diario _1_ Ud. quiere decir: siempre).

Estructura del cuestionario de estrategias de aprendizaje (CEA FLHR'96).

ÁREA DIRECTA

Área.	Estrategia.	Dirección.	Tácticas.
C O G N O S C I T I V A	Codificación	. aplicación	1,2,11,39,45
	Retención	. repetición	4,16,18
		. nemotecnización	3,12,23,36
	Recuperación	. reconstrucción	7,24,28,30,44,
		. búsqueda	6,8,9,14,19,25,29,42
		. repaso	5,13,20,28,35,37
	Adquisición	. integración	21,27,43
		. fragmentación	33,34
		. predicción	32
		. recepción	15,17,40,41

C O M P E N	Comprensión	. análisis	52
		. adivinación	54
		. contextualización	46, 47
		. anticipación	50
		. clarificación	51,53

S			
A		. adecuación	48
C		. recodificación	49,55
I	Producción	. preparación anticipada	56
O		. ensayo-error	57
N			

ÁREA INDIRECTA

Área.	Estrategia.	Dirección.	Tácticas.
M			
E	Monitoreo	. auto-regulación	10,58,62,65,69,72,76,
T			
A			
C	Control	. auto-valoración	59,63,88,70
O		. auto-refuerzo	75
G			
N			
I	Planificación	. establecimiento del objetivo	61,64,66,73
T		. organización	38,60,68,71,77
I		. búsqueda de oportunidades	31,67,74
V			
A			

SA			
OF			
CE	Interacción	. cooperación	22,78,79,82,84
IC			
OT			
I	Afectividad	. satisfacción	80,81,83,85,86,87
V		. receptividad	89
A			

Definiciones de las áreas:

Directas: son aquellas estrategias que son esenciales para el aprendizaje pues van dirigidas a desarrollar desde los procesos de comprensión hasta los de producción y uso de la lengua en situaciones de comunicación. En otras palabras, aquellas que intervienen directamente en la relación sujeto-objeto, hombre-lenguaje e implican procesamiento mental (Oxford, 1990).

Indirectas: son aquellas que actúan como soporte y regulación de todo el proceso de enseñanza-aprendizaje, así como de la interacción entre los sujetos. Su acción es indirecta pero están en interrelación dialéctica con las primeras (Oxford, 1990).

Área Cognoscitiva: se refiere a las operaciones que se hacen para comprender, interiorizar, fijar, almacenar, recuperar y reproducir el conocimiento mediante la manipulación y transformación del objeto de aprendizaje con la ayuda del pensamiento y la imaginación. Dícese también de la forma óptima en que se explota la información para garantizar su aprendizaje (Hernández y Rodríguez, 1995).

Área de Compensación: implica aquellos recursos que permiten al individuo vencer los obstáculos que surgen durante la comprensión y producción del lenguaje por fallas en los procesos de la memoria, falta de conocimientos o incidencia de distractores (Hernández y Rodríguez, 1995).

Área Metacognitiva: se refiere a cómo el individuo controla, decide, evalúa y regula sus procesos cognitivos, la comunicación, el aprendizaje o a sí mismo (Hernández y Rodríguez, 1995).

Área Socio-afectiva: se refiere a cómo el individuo maneja las vivencias afectivas (emociones, actitudes, valores, motivaciones, sentimientos, estados de ánimo, etc.) en la interacción personal-social con fines de aprendizaje y para la vida. Aquí también

consideramos aquellas posturas afectivas que implican directamente una conducta o actuación que ayuda a aprender, obtener apoyo social, evitar los conflictos interpersonales, combatir la ansiedad, etc. (Hernández y Rodríguez, 1995).

ANEXO II

ACTIVIDADES DEL MATERIAL DIDÁCTICO COMPLEMENTARIO.

Actividad # 1. (Integral)

CUESTIONARIO SOBRE ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE.(CEA-FLHR '96. V.3)

Nombre: _____.Sexo: ____ Escuela: _____.

El siguiente cuestionario ha sido elaborado con el objetivo de conocer cómo Ud. aprende y se siente con respecto a la L.E. (L.E designa la lengua que Ud. sabe o aprende: Inglés, Ruso, etc.) de modo que el resultado le ayudará a Ud. y a sus profesores a tomar conciencia sobre cómo se aprende con más efectividad. Aquí no hay respuestas malas ni buenas. Lo que se requiere es que Ud. marque con la mayor sinceridad posible.

III_ A continuación encontrarás acciones que se pueden hacer para aprender un idioma. Ud. deberá marcar al lado de cada inciso con un número según corresponda.

- 1- nunca o casi nunca lo hago (0-15% de las ocasiones)
- 2- raramente (entre un 16 - 39%)
- 3- algunas veces (entre un 40 - 60 %)
- 4- frecuentemente (entre el 61 - 84%)
- 5- siempre o casi siempre (entre el 85 - 100%)

* Ejemplo: Estudio la L.E a diario _1_ (Ud. quiere decir: siempre).

1_ Cuando me aprendo algo interesante sobre la L.E., busco con quién verificarlo, debatirlo o a quién enseñárselo. ____

2_ Trato de relacionar el nuevo material a aprender con lo ya conocido. ____

3_ Digo o escribo las nuevas expresiones repetidamente para practicarlas. ____

- 4_ Repaso el nuevo material. _____
- 5_ Estudio la gramática de la L.E. que aprendo. _____
- 6_ Busco regularidades que me ayuden a comprender mejor cómo funciona la L.E. _____
- 7_ Repaso para los exámenes haciendo resúmenes. _____
- 8_ Utilizo el diccionario aún para las palabras que ya conozco, buscando nuevos usos y significados de las mismas. _____
- 9_ Busco similitudes y diferencias entre la L.E. y mi lengua. _____
- 10_ Trato de leer rápido. _____
- 11_ Busco en la vida diaria cómo aplicar lo leído o escuchado. _____
- 12_ Me apoyo en el contexto (tablas, gráficos, láminas, imágenes mentales, gestos, etc.) para aprender. _____
- 13_ Estudio semanalmente tratando de sistematizar lo aprendido. _____
- 14_ Cuando uso el diccionario me sorprende leyendo o buscando el significado de palabras diferentes a la que necesitaba encontrar. _____
- 15_ Una vez seleccionado el texto que voy a leer, me lo leo completamente. _____
- 16_ Imito modelos lingüísticos cercanos a los nativos que escucho en la TV, la radio, etc. _____
- 17_ Trato de valorar críticamente el material leído. _____
- 18_ Para mejorar mi pronunciación leo o hablo en alta voz. _____
- 19_ Al estudiar, uso los libros de texto y las notas de clase. _____
- 20_ Hago ejercicios de gramática para mejorar mi desarrollo de la L.E. _____
- 21_ Leo sin buscar en el diccionario o traducir al español las palabras que no conozco. _____
- 22_ Estudio primero sólo y después en grupo. _____
- 23_ Para mejorar mi vocabulario me aprendo de memoria listados de palabras. _____
- 24_ Construyo oraciones o secuencias de oraciones donde combino viejos y nuevos elementos. _____
- 25_ Uso materiales de referencia como diccionarios, glosarios, etc., que me ayuden a aprender la L.E. _____
- 26_ Para recordar algo tengo que escribirlo o dibujarlo. _____
- 27_ Aunque el material de estudio sea largo, lo estudio en su conjunto como un todo. _____
- 28_ Repaso el nuevo material con frecuencia (leyéndolo, haciendo esquemas, practicándolo, resumiéndolo, usándolo, etc.). _____
- 29_ Busco información sobre la historia y la cultura de los países que hablan la L.E. que aprendo. _____
- 30_ Uso mi propio código para resumir, tomar notas o destacar información importante (que puede incluir esquemas, dibujos, diagramas, signos, marcas, etc.). _____
- 31_ Trato de aprender por mí mismo (autodidacta). _____
- 32_ Anticipo la lección de L.E. para tener una idea general de su contenido, organización y cómo se relaciona con lo que ya sé. _____
- 33_ Si el material de estudio es largo, me lo aprendo por partes. _____
- 34_ Al leer me gusta tomar notas o subrayar lo más importante. _____
- 35_ Al ver una película en L.E. trato de traducir simultáneamente. _____
- 36_ Me he aprendido muchas palabras sólo por que se parecen a las de mi lengua. _____
- 37_ Pronuncio sonidos y palabras lentamente para notar con precisión qué órganos debo usar y cómo suena más natural. _____
- 38_ Estudio sólo para las pruebas. _____

39_ Participo bastante en las clases de L.E._____

40_ Al ver películas, me fijo en todas las nuevas expresiones que usan los nativos._____

41_ Al leer busco la información que me interesa y me olvido de lo demás._____

42_ Además de aprenderme las regularidades que aparecen en el uso de la lengua, me aprendo las excepciones._____

43- Estudio el conjunto primero, luego voy a las partes y finalmente lo integro todo._____

44- Sintetizo la información en forma de diagramas o dibujos._____

45- Relaciono varios campos del saber para dar respuestas de calidad ante cualquier pregunta._____

46- Para una mejor comprensión me apoyo en los movimientos de los labios, las señales y gestos de mi interlocutor._____

47- Me apoyo en toda la información disponible y el contexto para determinar el significado de un elemento nuevo, predecir resultados o completar la información faltante._____

48- Para asegurarme que me han comprendido, hablo más despacio, repito o aclaro lo que digo._____

49- Si estoy expresando una idea y no recuerdo o puedo usar la expresión apropiada, entonces uso gestos, sinónimos, el parafraseo o la lengua materna momentáneamente para hacerme entender._____

50- En una conversación, trato de anticipar lo que la otra persona va a decir basándome en lo que ya ha dicho._____

51- Cuando tengo dudas pregunto al profesor o mis compañeros._____

52- Encuentro el significado de una palabra al dividirla en las partes que ya conozco._____

53- Cuando no comprendo bien o no estoy seguro, repito con mis palabras lo que creí haber entendido buscando retroalimentación en mi interlocutor._____

54- Cuando leo, prefiero adivinar el significado de las nuevas palabras a buscarlas en el diccionario._____

55- Si noto que hablando en la L.E. no puedo transmitir el mensaje que deseo, lo escribo o dibujo._____

56 Me aprendo varios sinónimos de las palabras que tiendo a utilizar con mayor frecuencia o que me son difíciles._____

57- Si tengo duda de la pronunciación de la palabra que debo usar, la uso pronunciándola de varias formas diferentes._____

58- Trato de pensar en la L.E. _____

59- Evalúo mi propio proceso de aprendizaje en correspondencia con las metas que me he trazado._____

60- Ajusto mi atención en concordancia con el objetivo de la tarea lingüística que realizo (ej.: en una audición puede que sólo necesite escuchar un número o un nombre y no lo demás)._____

61- Antes de iniciar una tarea me aclaro bien del propósito._____

62- Aunque me digan cómo es mejor estudiar algo, lo hago a mi manera. _____

63- Me evalúo después de cada tarea donde emplee la L.E. _____

64- Considero el aprender mi propia responsabilidad. _____

65- Converso en la L.E. sobre cualquier tema independientemente de mi dominio de la misma. _____

- 66- Al leer un material lo hago con un propósito bien definido. _____
- 67- Trato de leer tanto en L.E. como en mi propia lengua. _____
- 68- Organizo mis materiales y notas de clases para facilitar el trabajo con ellos. _____
- 69- Me arriesgo a decir o escribir lo que pienso aún pudiendo cometer errores. _____
- 70- Evito tratar temas sobre los que no conozco mucho. _____
- 71- Comienzo a estudiar un nuevo contenido, sólo si estoy seguro de dominar el material viejo. _____
- 72- Acepto mis errores y las críticas sin molestarme, como una parte inherente del proceso de aprendizaje. _____
- 73- Planifico mis objetivos de aprendizaje (digamos, cuántas cosas nuevas quisiera aprender o hasta qué nivel de efectividad quisiera llegar). _____
- 74- Trato de encontrar oportunidades y personas para practicar la lengua extranjera. _____
- 75- Cuando estudio converso con el material o conmigo mismo (ej.: ¡esta parte sí está buena!, ¡esto era lo que yo buscaba !). _____
- 76- Leo o escucho los diálogos, narraciones, o las historias hasta que las comprenda satisfactoriamente. _____
- 77- Al estudiar comienzo por lo más difícil. _____
- 78- Me gusta estudiar sólo. _____
- 79- Trabajo con otros estudiantes para practicar, repasar o intercambiar información. _____
- 80- Disfruto conversar en la L.E. _____
- 81- Me gusta escribir en la L.E. _____
- 82- Respeto las ideas y sentimientos de las personas con las que intercambio en la L.E. _____
- 83- Me gusta copiar canciones en la L.E. _____
- 84- Estudio primero solo y después en grupo. _____
- 85- Me gusta leer en la L.E. _____
- 86- Me gusta que me corrijan hasta los más mínimos errores. _____
- 87- Me gusta obtener iguales o mejores resultados que mis compañeros. _____
- 88- Aprendo la L.E. con facilidad. _____
- 89- Leo por leer o porque me han dicho que es necesario. _____

- 5- nunca o casi nunca lo hago (0-15% de las ocasiones)
- 4- raramente (entre un 16 - 39%)
- 3- algunas veces (entre un 40 - 60 %)
- 2- frecuentemente (entre el 61 - 84%)
- 1- siempre o casi siempre (entre el 85 - 100%)

* Ejemplo: Estudio la L.E a diario _1_ Ud. quiere decir: siempre).

Procedimiento: Reproducir este material de modo que los estudiantes puedan trabajar con él individualmente. Aclararles que este recoge casi todas las acciones que hacen los estudiantes de lenguas mientras están enfrascados en una tarea de aprendizaje. Pedirles que lo contesten. Discutir después sobre cuáles de las acciones pudieran ser más efectivas. Finalmente presentarles las acciones que resultaron ser más efectivas en investigación con estudiantes de lenguas cubanos (todas son extremadamente

efectivas excepto: 7,14,19,20,21,22,,23,26,27,29, 32,33,36,
37,38,41,44,46,48,51,54,55,57,59,70,77,78,83,87,89).

Actividad # 2. (Metacognición)

Anote en su libreta la respuesta de las siguientes preguntas. No se engañe. Piense que esto lo puede ayudar en la escuela.

- a) ¿En qué estás pensando justo en este momento; y por qué no pensar en lo que vas a aprender hoy?
- b) ¿Qué esperas de este curso y de esta materia en particular?
- c) ¿Qué esperas del profesor de esta asignatura?
- d) ¿Qué sabes de esta asignatura?
- e) ¿Qué sabes de ti como estudiante?
- f) ¿Qué es APRENDER una lengua extranjera?

PROCEDIMIENTO: Asignar estas preguntas y dar tiempo para su realización por escrito. Facilitar la discusión de estas preguntas en pequeños grupos. Hacer que elaboren su propia noción de que es aprender una lengua extranjera y discutirla en el colectivo. Elaborar una definición que sirva para todo el grupo y estimular a los estudiantes a que la copien en sus cuadernos de trabajo.

Actividad # 3. (Metacognición)

Escriba con letras mayúsculas la meta que persiguen alcanzar en este curso en esta asignatura en particular en la parte más importante de su libreta de modo que lo puedan ver todos los días. Escriba también a continuación, algunas cosas que piensa hacer para lograr tal propósito.

PROCEDIMIENTO: Escrito e individual. El profesor revisará que todos elaboren sus proyectos y ayudará a algunos a reflexionar sobre las actividades que va a hacer para lograrlo.

Actividad # 4. (Metacognición)

Apréndete algo nuevo en inglés que tú creas que tus compañeros no sepan y les gustaría saber: Apréndetelo bien y haz las anotaciones pertinentes para que se lo enseñes a algunos de ellos en la próxima clase.

PROCEDIMIENTO: Oral y escrita. De tarea. (Repetir con frecuencia), brindar 5 minutos en la próxima clase para que compartan lo aprendido. Reflexionar sobre por qué cada cual pensaba que los demás no sabían su novedad. Por qué le llamó la atención a él y cómo se lo aprendió.

Actividad # 5. (Metacognición)

En casa siéntate con tus padres, pídeles que te ayuden a responder estas preguntas:

- ¿Qué es aprender?
- ¿Qué es saber?
- ¿Cómo yo sé que alguien sabe algo?
- ¿Se puede fingir que alguien sabe algo? ¿Cómo? ¿Por qué?

PROCEDIMIENTO: Anota todo lo nuevo que aprendas y escríbelo en una hoja de papel para entregárselo a tu profesor de inglés en la próxima clase. Se sugiere el título " ¿Qué aprendí con mis padres sobre aprender?.

Actividad # 6. (Cognición)

Busca en tu cuaderno de notas hasta encontrar algún contenido que guarde relación con lo que estás aprendiendo hoy y/o que pueda combinarse de alguna forma para expresar algo nuevo.

PROCEDIMIENTO: Dar 5 minutos y luego reflexionar sobre los hallazgos de los estudiantes, ¿ Cómo se combina?, ¿ Para qué sirve?, ¿ En qué situación?. Valorar abierta y flexiblemente. (Oral).

Actividad # 7. (Metacognición)

Conociendo Palabras.

1-¿Qué crees que sea conocer palabras? Mira la siguiente lista y determina:

- ☐ a) Entender cuando es escrita y/o hablada.
- ☐ b) Recordarla y usarla cuando la necesites.
- ☐ c) Usarla con el significado correcto.
- ☐ d) Usarla con una gramática correcta.
- ☐ e) Pronunciarla correctamente.
- ☐ f) Saber qué otras palabras puedes usar unido a esta.
- ☐ g) Deletrearla correctamente.
- ☐ h) Usarla en una situación requerida.
- ☐ i) Reconocer cuando tiene connotación positiva, negativa o neutra.
- ☐ j) Usarla en lugar de otra (como sinónimo).

PROCEDIMIENTO: Escribir el listado en la pizarra, promover la discusión oral y llegar a un acuerdo común.

(Adaptado de Ellis y Sinclair, 1994:28)

Actividad # 8. (Metacognición)

¿ Qué tipo de estudiante eres?. Marca con una cruz según corresponda.

ENUNCIADOS	USUALMENTE	ALGUNAS VECES	CASI NUNCA	NO SE
OBTUVISTE BUENOS RESULTADOS EN LOS EJERCICIOS O LAS PRUEBAS DE GRAMÁTICA.				
TIENES BUENA MEMORIA PARA LAS PALABRAS NUEVAS DEL VOCABULARIO.				

TE SIENTES MAL CUANDO COMETES ALGÚN ERROR. ¿ LO ODIAS?				
¿TE MOLESTA SI EN LAS CLASES LOS ERRORES NO SON CORREGIDOS?				
TU PRONUNCIACIÓN ES MEJOR CUANDO LEES QUE CONVER-SANDO.				
DESEARÍAS TENER MÁS TIEMPO PARA ANALIZAR LO QUE VAS A DECIR ANTES DE HABLAR				
DISFRUTAS LA CLASE DE INGLÉS				
TE ES DIFÍCIL RECONOCER MÁS DE 2 O 3 PALABRAS EN INGLÉS CUANDO ESTÁS DE VACACIONES				
TE GUSTARÍA REALMENTE APRENDER REGLAS DE GRAMÁ-TICA PARA FORMAR ORACIONES				

PROCEDIMIENTO. Trabaja con tu compañero de al lado, calcula el % de cuán iguales o diferentes son y reflexiona por qué hacen las cosas de forma diferente y qué acciones deben ayudarlos más a aprender.

Parte b: Calcula tu puntuación:

Súmate 3 puntos por cada respuesta de (usualmente).

Adiciónale 2 puntos por cada (algunas veces).

1 punto por cada (casi nunca o nunca).

y 0 punto por cada (no sé).

- Lee el comentario correspondiente de acuerdo a tú puntuación.

Para una puntuación de 23 a 27 puntos (ANALÍTICO).

Piensas que es muy importante ser tan exacto como sea posible en todo momento. Probablemente prefieres el tipo de aprendizaje de lenguas donde necesites pensar cuidadosamente: por ejemplo, cuando estés haciendo ejercicios de gramática, trabajando el significado de palabras, practicando la pronunciación, etc. Este es muy a menudo el tipo de práctica que tú haces en las clases o cuando estudias solo. Puedes mejorar tu aprendizaje si sigues estas sugerencias.

SUGERENCIAS: Puedes mejorar tu fluidez:

- Trata de hablar más (por ejemplo: trata de hablar con personas que hablen inglés, los profesores de lenguas, turistas, etc., tanto como te sea posible.

- No te preocupes tanto por los errores (tratar de no cometer errores todo el tiempo es un trabajo muy difícil y puede influir negativamente en tu comunicación. Piensa que cometer errores es una parte importante del proceso de aprendizaje. No siempre trates de corregirte a ti mismo inmediatamente, recuerda que las personas con las que estés hablando no estarán atendiendo a tus errores sino a la información que estás brindando. Luego de terminar de hablar siempre podrás recordar los errores que has cometido y aquellos sobre los que puedes trabajar, este es un buen momento para hacer algo al respecto.
- Sé independiente. Fuera del aula no siempre tendrás un diccionario o un profesor que te ayude por lo tanto, no tengas miedo y aprende a valerte por ti mismo: **PROBABLEMENTE TÚ SEPAS MÁS QUE LO QUE TÚ MISMO PIENSAS.**

Para una puntuación de 14 a 22 puntos (VARIABLE).

Notarás que no perteneces ni al grupo de los estudiantes analíticos ni a los informales. Muchas personas son así; un poco analítico y un poco informal y aprenden de una y múltiples formas en dependencia de la situación y de lo que estén haciendo.

SUGERENCIAS: Fíjate en las descripciones de analítico e informal y encontrarás que perteneces más a un lado que al otro; entonces sigue las sugerencias que se dan para estos estudiantes aunque es recomendable que leas las de los otros también y decidas qué puntos te pueden ayudar a mejorar.

Para una puntuación de 9 a 13 puntos (INFORMAL).

Tal parece que eres de los que aprenden lenguas sin hacer mucho esfuerzo y que generalmente disfrutas comunicarte con otras personas. En ocasiones notarás que necesitas aprender un poco más de reglas gramaticales pero como esto no te gusta pierdes rápidamente el interés. Podrás mejorar tu aprendizaje de lenguas si sigues estas sugerencias.

SUGERENCIAS:

- Trata de dedicarle más tiempo a aprender (Necesitas dedicarle un poco más de tiempo al estudio de reglas gramaticales, pronunciación, etc). Trata de organizarte un horario de estudio.
- Trata de ser más autocrítico (Necesitas corregirte más a menudo. No te preocupa o no te das cuenta de cuándo cometes errores, pero si te lo propones puedes detectar tus errores y corregirlos).

Para una puntuación de 0 a 8 puntos (INSEGURO).

Tu puntuación no significa que seas un mal estudiante de lenguas. Probablemente esta sea la primera vez que analizas la forma en que tú aprendes. Saber más sobre cómo se aprende te puede ayudar a convertirte en un mejor estudiante de lenguas.

SUGERENCIAS: Puedes mejorar tu aprendizaje si reflexionas sobre cuál de las sugerencias que se le dan a otros estudiantes le sirven a tu caso particular.

(Tomado de Ellis y Sinclair, 1994:6-9)

Actividad # 9. (Cognición)

Piensa en alguna palabra o frase que hayas aprendido recientemente, explícale a tus compañeros cómo la aprendiste, cópiala en tu cuaderno y anota para qué se usa.

PROCEDIMIENTO: Asignarlo de tarea. Hacer el análisis en el aula, primero individual y luego en forma de debate oral donde cada uno ponga su ejemplo.

Actividad # 10. (Cognición)

Ahora te damos una lista de oraciones, palabras y frases. Busca su significado y determina en qué situación se puede usar cada una.

b) Elabora una oración con cada una de las siguientes palabras y reflexiona sobre en que contexto utilizarlas.

-widespread

-bitch

-disgusting

-spokesperson

-what a pity!

-tradescantia

-to knit

PROCEDIMIENTO: Oral y escrito. El listado de palabras debe cambiarse por otro relacionado con el contenido de tu clase.

Actividad # 11. (Metacognición)

Piensa en la clase de inglés y ubica jerárquicamente a todos los alumnos del aula, desde los más aventajados en inglés hasta llegar a ti. Reflexiona sobre qué necesitas para adelantar o ascender en este orden y valora tus resultados al menos una vez a la semana, reubicándote en la lista en dependencia de si avanzas o retrocedes. Dedícale un minuto de tú tiempo a enseñarle esto a tus padres y discutirlo con ellos.

PROCEDIMIENTO: Escrito en los cuadernos de trabajo. Hacerle conocer a los estudiantes que esto es una tarea estrictamente personal.

Actividad # 12. (Cognición)

Algunos resultados de investigaciones muestran que la mayoría de las personas recuerdan palabras en diferentes grupos que tienen similitud, cuando son capaces de identificar algo de común entre ellas. Aquí te damos diferentes grupos de palabras:

a) Destaca lo común en ellas.

1-shoe, shop, shout, shine, sheep

2-greenhouse, fern, penknife

3-biology, geology, psychology

4-run, jump, hop, jog, sprint

b) Organiza las siguientes palabras en grupos que tengan algo en común, cuando termines mira a ver si alguien puede descubrir que tienen en común los grupos que tú seleccionaste.

walnut

currant

tomato

peach

chicken

melon

hazelnut

strawberry

pea

thyme grapefruit raspberry chestnut banana kitchen

lemon gooseberry turkey blackberry

PROCEDIMIENTO: Explicar el sentido de la actividad. Hacerlo en la pizarra y exigirle a los estudiantes que lo hagan en su cuaderno de notas. Sustituir las palabras. Discutir en el aula los resultados.

(Adaptado de Ellis y Sinclair 1994:35)

Actividad # 13. (Metacognición)

Tiempo.

1- Si al menos tomas 1 hora a la semana para estudiar inglés puedes progresar, pero ojo, debes organizar más eficientemente tu tiempo. Trata de calcular el aproximado del tiempo que usas para hacer las siguientes actividades en una semana común:!!! Recuerda que una semana solo tiene 168 horas !!!.

- Dormir.
- Levantarte y asearte.
- Desayunar.
- Pequeños descansos (recesos, cambios de turno, recreaciones y matutinos).
- Clases y campo.
- Viajes de ida y vuelta a la escuela.
- Prepararte para la escuela en la casa.
- Estudiar.
- Estudiar la lengua extranjera que aprendes.

PROCEDIMIENTO: Escrito y de tarea. Pedirles a los estudiantes que presten mucha atención a la distribución del tiempo con respecto a las horas que tiene una semana e incluso las que tiene un día.

Actividad # 14. (Metacognición)

Reserva espacio para...

Instrucciones: Haz espacio en tu libreta para aprender inglés y organizar tu aprendizaje. Este espacio puede ser utilizado para:

- 1- Guardar tus resultados y objetivos de aprender lengua extranjera.
- 2- Copiar las instrucciones dadas.
- 3- Hacer una lista de palabras nuevas o expresiones que aprendiste o quieres aprender.
- 4- Copiar palabras que hayas leído u oído y tengas dudas.
- 5- Copiar gramaticalmente reglas que hayas aprendido.
- 6- Tomar notas de conversaciones en el idioma.
- 7- Resumir lo que has leído en lengua extranjera.
- 8- Guardar diferentes errores y dudas para trabajar con ellas fuera de clases. Reflexiona sobre por qué los cometiste.
- 9- Comentar sobre estrategias usadas por ti negativa y positivamente.
- 10- Ver el tiempo utilizado cada semana para estudiar lengua extranjera.
- 11- Hacer comentarios positivos sobre tu trabajo por ejemplo:

- Entendí casi todo lo que me dijo el profesor hoy.
- Leo más rápido ahora que hace un mes atrás.
- No me paralicé al cometer un error hoy y seguí hablando.
- Me arriesgué al usar una nueva expresión hoy y estoy contento de haberlo hecho.
- Fue difícil para mí hablar en la clase de Inglés hoy, pero lo intenté.

Copia, las cosas relevantes, esto te ayuda a cambiar las actitudes negativas tuyas, como estudiante. También, puedes hacerlas más generales para sentirte más seguro, ejemplo:

- Soy un buen estudiante de lengua inglesa.
- Estoy seguro en mis estudios.
- Estoy progresando en la lengua inglesa.
- Puedo aprender de mis errores y no siento miedo.
- Estoy bien corriendo riesgos.
- No tengo que aprendérmelo todo de un tiro
- Mi perseverancia me ayuda en mis estudios

A la semana mira a ver si has progresado o no.

PROCEDIMIENTO: Puede que a este material le hagas una copia y lo tengas en un lado relevante del aula y estimules a los estudiantes a que lean la información y hagan lo que allí sugiere.

Actividad # 15. (Integrado)

El propósito de esta encuesta es hacerlo reflexionar sobre cómo usted estudia y/o aprende la lengua extranjera, y la efectividad de su actuación. Responda las siguientes preguntas con la mayor sinceridad posible.

- 1- ¿ Qué haces para aprenderte el nuevo material?
- 2- ¿ Cómo te aprendes las palabras nuevas?
- 3- ¿ Cómo practicas la lengua extranjera?
- 4- ¿ Qué condiciones necesitas para aprender?
- 5- ¿ Qué haces cuando no entiendes algo en la lengua extranjera?
- 6- ¿ Qué haces cuando no te acuerdas de la palabra precisa a decir en un momento determinado?
- 7- Llegue a elaborar una conclusión sobre qué actuación suya le brinda mejores resultados.

PROCEDIMIENTOS: Escrita, individual (en sus libretas de trabajo. Asignar como tarea si los estudiantes se muestran interesados, y que se traiga una copia de esta información para entregar. Repetir aproximadamente un mes después.

Actividad # 16. (Cognición)

Piensa en alguna regularidad de la lengua que aprendes y tráela al aula para compartirla con tus compañeros, (por ejemplo: ¿ En qué se parece el inglés al español? , ¿ Qué cosa de las que has aprendido en español te sirven para la clase de inglés? y ¿ Qué cosa de la clase de inglés te ha servido para la clase de español?.

PROCEDIMIENTO: Oral y escrito. El profesor es responsable de anotar toda la información que parezca interesante y valorar cuántos estudiantes coinciden con esa información.

Actividad # 17. (Cognición)

Lee un texto en inglés trata de no usar el diccionario, valora críticamente el material leído y prepárate para que cuentes en el aula lo aprendido y tu experiencia al no usar el diccionario.

PROCEDIMIENTO: Oral. De tarea, para revisar en la próxima clase. Seleccionar bien el material en concordancia con el nivel de los estudiantes.

Actividad # 18. (Cognición)

Piensa en algo que has aprendido en la clase de inglés últimamente y que hayas utilizado en una conversación real o te haya servido para resolver un problema, nájralo en tu clase.

PROCEDIMIENTO: Oral.

Actividad # 19. (Cognición)

Busca el texto básico de esta unidad, analízalo y destaca en él las funciones comunicativas básicas y las formas lingüísticas. Práctícalo leyéndolo varias veces en voz alta y dínos que vez de las practicadas te sentiste satisfecho con tu lectura.

PROCEDIMIENTO: En el aula, con el texto básico. Darle tiempo de preparación para realizar esta tarea.

Actividad # 20. (Cognición)

Trae al aula alguna información sobre la cultura, la historia, modos de vida, etc. de algún pueblo de habla inglesa. Compártelo con tus compañeros y explícales por qué te interesa esta información y no otra.

PROCEDIMIENTO: Asignar de tarea a estudiantes diferentes en cada ocasión. También puede hacerse en equipos.

Actividad # 21. (Cognición)

Traiga a clases 3 oraciones donde se combine material de todas las unidades estudiadas hasta hoy en el curso.

PROCEDIMIENTO: Escrito, de tarea para ser evaluado oralmente por el profesor.

Actividad # 22. (Integral)

Anote en su libreta la respuesta de las siguientes preguntas. No se engañe. Piense que esto lo puede ayudar en la escuela.

- 1- Describe algunos trucos o algo especial que tú haces para aprender.
- 2- ¿ Te preocupan tus resultados de aprendizaje?
- 3- ¿ Cómo y cuándo estudias la lengua extranjera?
- 4- ¿ Te gusta obtener iguales, mejores o peores resultados que tus compañeros de aula?
- 5- ¿ A qué atribuyes tus resultados en el aprendizaje de la lengua extranjera?

6- Si estuvieras hablando Inglés y no te entendieras tú mismo o no te entendiera yo, ¿Qué harías?. ¿ Si no funcionara, que otra alternativa usarías?

7- ¿ Te sientes motivado a aprender Inglés? ¿ Por qué?

PROCEDIMIENTO: Escrita. Promover la discusión grupal de la 1ra y 6ta preguntas.

Actividad # 23. (Cognición)

Observar y copiar varias frases en inglés con su correspondiente traducción de la próxima película del sábado.

PROCEDIMIENTO: Escrito, de tarea. Revisar oral y escrito en el aula y reflexiona sobre si es la primera vez que hacen esta actividad y las posibilidades de uso de lo aprendido.

Actividad # 24. (Compensación)

Fíjate en el próximo ejercicio que se haga en inglés en el aula. Presta mucha atención a los gestos y movimientos (faciales y de los labios) de las personas que hablen y dime cuánto te facilitan estos movimientos tu comprensión de lo que está aconteciendo.

PROCEDIMIENTO: Individual. Asignar a un estudiante diferente cada día. Este estudiante debe traer sus observaciones por escrito para la próxima clase. Preferiblemente comenzar por el profesor o un estudiante destacado.

Actividad # 25). (Metacognición)

Analiza en clases si te consideras responsable de tus resultados de aprendizaje. ¿Depende de ti lo que aprendes, ó de la influencia de otros subsistemas? (los profesores, la familia, la gente del barrio, la sociedad en general).

b) Planifica en 3 minutos tus objetivos de aprendizaje, de modo que puedas tener una idea concreta sobre qué te propones aprender durante el curso.

PROCEDIMIENTO: Oral (a) y escrito (b).

Actividad # 26. (Metacognición)

¿ Cuánto tiempo le dedico a repasar el material que aprendo en clases día a día?. Redacta un párrafo que responda a esta pregunta y entrégalo al profesor.

PROCEDIMIENTO: Escrito para recoger.

Actividad # 27. (Cognición)

¡¡ Proponte a ti mismo aprender!!. Busca 10 oraciones, frases, palabras o funciones nuevas en inglés, así como situaciones en que puedas usarlas y préstate a compartirlas y explicar cómo las aprendiste a tus compañeros.

PROCEDIMIENTO: Oral en clases.

Actividad # 28. (Cognición)

Escribe algo en inglés durante 3 días seguidos. Al final de los 3 días entrégale tus escritos a tu profesor de lenguas para que los evalúe.

PROCEDIMIENTO: Escrito para entregar.

Actividad # 29. (Cognición)

Valora cuántas técnicas diferentes puedes usar para aprenderte una información determinada ejemplo: fragmentos de una conversación, una nueva función, etc.

a) Supón que quisieras resumir la conversación que se efectúa ¿Cómo hacerlo?

PROCEDIMIENTO: Oral. A debatir y compartir esta información dentro del grupo. (un dibujo, un diagrama, un esquema, signos, etc.)

Actividad # 30. (Cognición)

Piensa en algo de la lengua extranjera que hayas descubierto por ti mismo y trasmítele tu experiencia a tus compañeros de aula.

PROCEDIMIENTO: Trabajo en pequeños grupos durante 5 minutos para que compartan sus experiencias.

Actividad # 31. (Integral).

Revisar de nuevo el cuestionario y reflexionar sobre cuales acciones de las allí registradas han sido practicadas en los ejercicios que se han venido desarrollando. Discutir sobre cómo se pudieran entrenar algunas de las acciones que no se han practicado aún.

PROCEDIMIENTO: Probablemente se pueda trabajar primero en grupos y luego de forma individual.

Actividad # 32. (Integral)

Un amigo tuyo está interesado en aprender inglés, tú encontraste por casualidad un viejo libro que da los siguientes consejos para aprender una lengua extranjera. ¿Qué harías? Marca los consejos que tú le darías, corrige los que estimes y adiciona los convenientes.

- Estudia regularmente. Es mejor un poquito todos los días que muchas horas en un solo día.
- Siempre mantén cerca breves resúmenes: palabras, patrones, libros, textos, reglas etc., que te sirvan para estudiar.
- Estudia de forma variada, empieza por estudiar vocabulario, después gramática, luego cambia para escritura, luego practica la expresión oral y así sucesivamente.
- Apréndete las palabras en contexto no en listado de palabras, o de lo contrario usa ambas cosas.
- Lee tanto como puedas, no importa que tu comprensión del texto no sea la mejor.
- Apréndete de memoria tanto como te sea posible (verbos, palabras, frases, etc.).
- Apréndete una selección de frases populares como: "It should be said like that" ; "By the way" ; "It seems to me that" ; "It makes sense" ; "Just a minute" ; "in my opinion", " I think", "Let me think", los necesitarás en ocasiones para ganar tiempo y pensar tus próximas frases, ideas, o para organizar tu discurso coherentemente.
- No temas a equivocarte. Todos aprendemos de nuestros errores.
- No pierdas ni una sola oportunidad de usar la lengua extranjera.

- Aprovecha todo el tiempo disponible para aprender algo nuevo: mientras esperas una guagua, o haces una cola, etc.
- Aprender una lengua es como atacar una fortaleza por lo tanto todas las formas de hacerlo y todos los medios posibles deben ser usados. Cualquier cosa que se haga contribuye un granito, entonces; no se debe perder ninguna oportunidad de hablar, leer escribir la lengua que se quiere aprender. (Tomado de Pekelis, 1987:130).

Actividad # 33. (Socio-afectivo)

Busca a alguien con quien hablar algo en inglés hoy. Pruébate para ver cuánto has aprendido y cuánto más te falta por aprender. ¿ Cuéntanos qué hiciste?

PROCEDIMIENTO: Oral, de tarea, individual. Repetir al término de cada unidad y selecciona varios alumnos a evaluar.

Ejercicio # 34. Repetir la actividad 19.

Actividad # 35. (Socio-afectivo)

Juego: THE BLACK NOTE.

El juego consiste en distribuir varios juegos de cartas, o papeles con una determinada marca entre todos los alumnos del aula. Todos los que hayan escogido papeles marcados tienen como tarea excederse en la próxima clase de lenguas; es decir, hablar más y mejor que los demás, ayudar al profesor, hacer más preguntas, etc.

Procedimiento: Valorar muy bien las posibilidades reales de la clase para realizar esta actividad (tiempo, nivel, desarrollo y motivación de los estudiantes).

Actividad # 36. (Cognición)

Asociación de palabras de acuerdo al estímulo. Escribe, anota en tu cuaderno tantas palabras relacionadas con esta lámina como te sean posibles.

PROCEDIMIENTO: Presentar una lámina como estímulo y hacer que los estudiantes uno detrás de otro generen palabras que guarden relación con la misma. Mandar a elaborar un párrafo de tarea.

Repetir esta actividad la próxima semana.

Actividad # 37. (Metacognición)

Nuestro tiempo.

Haz un esquema de tu semana típica incluyendo clases, estudio independiente, tiempo para practicar el lenguaje con otras personas, trabajo (pagado o no), dormir, comer y lo demás. Block out your mayor time slots. Presta atención al tiempo que tienes disponible para aprender inglés. Ten en cuenta también las horas que debes trabajar para resolver algo. Deja algún tiempo para relajar, descansar etc. Recuerda mientras más sesiones de estudio mejor.

Considera también principios básicos para estructurar tu repaso. Debes estudiar primero más frecuentemente, después con menor frecuencia.

political
parties election
 parliament /
 \ house of scandal
politics

prime / members of lords
minister the parliament

- Tu cuadro será del tamaño que tú decidas.
- Si te decides por usar esta estrategia a menudo, practícala y verás cuántas palabras o ideas nuevas relacionadas con diferentes tópicos te sabes.

PROCEDIMIENTO: Trabajo en parejas, escrito, primero en español luego en inglés. Hacer que las parejas reflexionen sobre el por qué las agrupaciones que hizo cada uno fueron diferentes.

(Adaptado de Ellis y Sinclair 1994:36)

Actividad # 41. (Compensación)

Haz lo siguiente. En tu próxima conversación en inglés, trata siempre de predecir qué es lo próximo que tu interlocutor va a hacer o decir. Hazlo mentalmente y calcula cuántas veces te equivocas o aciertas. Si aciertas a menudo, te debes sentir muy feliz, estás aprendiendo a ser un comunicador eficiente.

PROCEDIMIENTO: El profesor puede hacer un ejercicio demostrativo en el aula donde establezca una conversación con los estudiantes y los invite a predecir el curso de la conversación cada vez que sea conveniente y posible.

Actividad # 42. (Cognición)

Capta y reproduce. Lee las siguientes palabras y trata de recordarlas:

Cama, árbol, pez, foto, silla, chancleta, banco, escalera, ventilador, uñas, nylon, puerta, león, libro, regla, etc.

(Actividad intermedia).

¿ Cómo me siento?.

Presenta mediante un dibujo cómo te sientes (no se puede copiar del dibujo de otro).

a) Trata de reproducir las palabras copiadas en la pizarra y en el orden que aparecían de ser posible.

PROCEDIMIENTO: Se escribe en la pizarra un listado de palabras (contenido del curso) en inglés y se le pide a los estudiantes que las fijaran para que las puedan recordar. Pasado 5 minutos se borra la pizarra y aplica otro ejercicio en el que los estudiantes deben representar mediante un dibujo su estado anímico. Al terminar sus dibujos, se le pide a los estudiantes que reproduzcan el listado tratando de respetar el orden en que se encontraban. Se revisa el ejercicio otorgándole 1 punto por cada palabra correcta y 3 puntos por respetar el orden. Luego se seleccionan los estudiantes de mayores puntuaciones para que le expliquen a sus compañeros qué hicieron para poder recordar más palabras, de qué se auxiliaron.

Actividad # 43. (Compensación)

Thinking time. Situación: Reflexiona y discute con tus compañeros. Lo que dice un amigo.

" Cuando estoy en una clase de inglés a veces me hacen muchas preguntas. Frecuentemente necesito tiempo para pensar en la respuesta y las formas lingüísticas que debo usar, entonces hay un gran silencio, me siento muy inconforme.

- a) ¿ Te ha sucedido esto alguna vez?.
- b) ¿ Qué has hecho?. Recomiéndale a este estudiante qué hacer.

PROCEDIMIENTO: Hacer que los estudiantes trabajen en grupos de 4 estudiantes y discutan esta información. Luego asígnales las siguientes sugerencias. Asignar el ejercicio "Just a minute" de tarea.

Sugerencia: Te puedes ayudar tú mismo a tener control de la situación, si pones confianza y aprendes algunas frases como:

- Ah, yes now .../ - Well, actually .../ - That's a very interesting question or idea .../ - You see .../ - It's like this .../ - How shall I put it? .../ - Well, as far as I can see .../ - To my mind .../ - Definetely.../ What I mean is...

Actividad # 44. Repetir actividad 33.

Actividad # 45. (Compensación)

Just a minute.

Puedes practicar las técnicas que te enseñaron jugando al Just a minute. Prepárate para que hables de un tema durante un minuto sin parar. Si el tema es fácil posiblemente no tengas que usar un Thinking Time, pero si notas que se vuelve complejo, pon en práctica las técnicas que acabas de aprender.

Sugerencias: - Prepárate para situaciones difíciles.

- No tengas miedo de cometer un error. Cuándo estas hablando mayormente no se tiene en cuenta si tu inglés es siempre correcto o no.
- En situaciones reales de vida trata de evitar decir las palabras o frases que te traen gran dificultad. Practícalas en privado hasta que te sientas más seguro.

PROCEDIMIENTO: Asígnale un tema para que varios estudiantes se evalúen hablando sobre el mismo un minuto. Valora también el uso de las técnicas aprendidas.

(Tomado de Ellis y Sinclair 1994:78)

Actividad # 46. (Cognición)

Dictado de palabras.

A continuación te brindamos una serie de ideas o palabras abstractas para que visualices de alguna manera en tu cuaderno de trabajo.

- a) Miren y comparen lo que dibujó cada cual.(parejas)
- b) Regresen a sus puestos y traten de reproducir en el mismo orden el listado de palabras, auxiliándose por sus representaciones.
- c) ¿ Quién se equivocó?. ¿ Por qué?. ¿ Quién recordó más?. ¿Cómo se sintieron durante el ejercicio?.

d) Repetirlo en Inglés en otra sesión.

PROCEDIMIENTO: Escrito. Pequeños grupos.

Actividad # 47. (Integrado)

Momento de reflexión.

Preguntas para reflexionar en un entrenamiento. (tomado de Wenden 1983; citado por Richards 1995: 45).

- a) ¿ Qué piensan de aprender Inglés?. ¿ Les gusta?.
- 1- ¿ Cómo funciona esta lengua?.
- 2- ¿ Qué se siente al aprender una lengua?.
- 3- ¿ Qué debo aprender y cómo?.
- 4- ¿ Qué debo enfatizar?.
- 5- ¿ Qué debo cambiar?.
- 6- ¿ Cómo estoy en la lengua?.
- 7- ¿ Qué estoy obteniendo de esto?, ¿ Qué gano?.
- 8- ¿ En qué sentido soy responsable de mi aprendizaje?.
- 9- ¿ Cómo está incidiendo este aprendizaje sobre mí?.
- 10- ¿ Estudias la lengua inglesa?. ¿ Cómo?. ¿ Cuánto tiempo? ¿ Con qué frecuencia?.
- 11- ¿ Cuándo te has puesto a pensar sobre cómo aprendes?.
- 12- ¿ Cuántos años más crees que te quedan como estudiante?.
- 13- ¿ Cuántos años llevas como estudiante?. ¿ Sabes si todo lo que haces al aprender te ayuda?.

PROCEDIMIENTO: Oral, puede ser el profesor como entrevistador o varios subgrupos con líderes como entrevistadores y registradores de información. Trate de que se registre la mayor cantidad posible de información.

Actividad # 48. (Cognición)

Lectura.

Utiliza los siguientes pasos para leer una noticia del periódico para la próxima clase.

Sugerencias:

- a) Siempre debes estar claro del por qué lees y qué lees. Esto te ayudará a seleccionar tu estrategia.
- b) Es usualmente fácil leer lo que es interesante para ti.
- c) Prepárate para leer, ejemplo:
 - Mirar la disposición o estructura del texto.
 - Infórmate sobre el tema antes de comenzar.
- d) No selecciones nada difícil. Saca la idea central de la primera parte de la primera noticia que leas.
- e) Lee bastante. Esto te ayuda a seleccionar el nuevo lenguaje a emplear.
- f) Haz un resumen muy breve de lo leído y practícalo para decirlo en el aula.

Procedimiento: El objetivo es motivar el interés por la lectura fuera del aula.

Actividad # 49. (Compensación)

Predecir la nueva información.

- Predicting.

When you are reading sometimes in your own language, you can usually predict what comes next. You can try this by taking a sheet of paper and using it to cover the text. Uncover one line at the time and try to guess the next line before you uncover it. There are many things which can help you to predict while you are reading for example:

- the tense and grammatical structures being used.
- the sequence of events that normally go from simple to complex or viceverse.
- the text pattern, etc.

PROCEDIMIENTO: Oral y escrito. Seguramente este ejercicio tenga que hacerse primero en español y con un texto en esa lengua (o demostrado por el profesor) para luego en próximas sesiones trabajarlo con un texto en inglés. Promover interacción entre los estudiantes para que cada cual sepa en qué se basó su compañero para predecir la nueva información.

Actividad # 50. (Cognición)
Aprender nuevas palabras.

- a) You have 3 minutes to learn some new words that your teacher will provide you.
- b) How many of the new words can you remember. Write them down.
- c) How did you learn the words?
- d) Whom do you think was the most successful learner in your group?
- e) How did he or she learn the words? Would this be a good strategy for you too?

PROCEDIMIENTO: Preparar un listado de palabras para el trabajo con este ejercicio. Escribirlas en la pizarra y borrarlas luego de 3 minutos. Pedir a los estudiantes que reproduzcan el listado. Revisarlo y facilitarles que reflexionen oralmente sobre las interrogantes que se plantean.

Actividad # 51. (Integrado)

- 1- ¿ Cómo te sientes hoy?
- 2- ¿ Cómo te aprendes las palabras nuevas?
- 3- ¿ Qué haces para aprenderte el nuevo material?
- 4- ¿ Cómo practicas la lengua extranjera?
- 5- ¿ Qué condiciones necesitas para aprender?
- 6- ¿ Qué haces cuando no entiendes algo en la lengua extranjera?
- 7- ¿ Qué haces cuando no te acuerdas de la palabra precisa a decir en un momento determinado?
- 8- ¿ En qué sentidos eres responsable de tu aprendizaje?
- 9- ¿ Cómo está influyendo este aprendizaje sobre ti?

PROCEDIMIENTO: Escrita y para recoger. Luego se discute oral, en clase, en pequeños grupos o con todo el grupo.

Actividad # 52. (Cognición)
Trabajo con palabras nuevas.

PROCEDIMIENTO:

- a) By the end of a class, preferably one where new words have been introduced, have the students put their materials aside, take a sheet of paper and have them write down all the new words taught in class.
- b) ask the students to make or picture or another association, a drawing at the side of each word to help remembering it. Ask them to be imaginative.
- c) Tell the students to try to remember the words by simply looking at the association. Have them calculate their success score.

Actividad # 53. (Cognición)

How many sentences can you generate?

How many sentences can you generate from this pattern?. You have 3 minutes.

Examples: PATTERN: I LOVE DOING THINGS.

I love jogging in the evening.

I love swimming in the morning.

Now compare your list around the class. You could build up a pattern bank, so that you can generate new language.

PROCEDIMIENTO: Escrito en inglés. El profesor puede sugerir otro patrón.

(Tomado de Ellis y Sinclair, 1994:48)

Actividad # 54. (Socio-afectivo)

Snoop around

Make it a point TODAY to look around at signs, products at a dollar shop, billboards, names of streets or buildings, headlines, magazines covers, and all the visual symbols of the new language and culture. If not listen to or watch a baseball game and figure out the terms. Jot down the ones that impressed you most and bring them to class.

PROCEDIMIENTO: Tarea a traer, escrita para la próxima semana. Discutirla en el aula a fin de valorar cuánto hay de la lengua que se aprende en nuestro entorno. (El ejercicio puede asignarse en inglés o en español, lo importante es que se traiga la información en inglés).

Actividad # 55. (Cognición)

Sharing a Reading Passage.

Instructions:

- 1- You and the students silently read a specified portion of the selection. In the beginning, this should be no more than a few lines or a short paragraph.
- 2- With your book closed, invite the students to ask you as many questions as they can about the portion that was read, the students may refer to the next, during this phase, and all speaking is done in the new language.
- 3- When the students have exhausted their questions they must close their books, and you ask them questions about some portion of the text.

4- Repeat steps 1, 2 and 3 several times.

5- At, a predetermined point, stop the reciprocal questioning routine and ask the students to predict the outcome of the story or selection. Their predictions are written on the board.

6- Then you and the students silently read the reminder of the story.

7- Discuss the outcome of the story with the students, comparing the predictions with the actual ending.

Actividad # 56. Repetir actividad # 42 pero esta vez pidiéndoles a los estudiantes que busquen qué hacer para que los ayuden a memorizar tanto el listado como su posición. No olvidar las reflexiones de los alumnos con mejores resultados.

Actividad # 57. (Socio-afectivo)

Learn to think positively about yourself.

Making positive statements, students can improve each of the 4 language skills. Demonstrate the kinds of positive statements, that your students can privately make to themselves. Urge them to say those statements regularly, especially before a potentially difficult language activity.

Here are some examples:

I understand a lot more of what is said to me now.
I'm a good listener (reader, speaker, writer).
I pay attention well.
I enjoy understanding the new language.
I can get the general meaning without knowing every word.
I'm reading faster than I was a month ago.
People understand me better now.
I had a very successful conversation today.
I can tell my fluency is increasing.
I enjoy writing in the new language.
Writing helps me discover what's in my mind.
I don't have to know everything. I'm going to write before I start.
I'm confident and secure about my progress.
I'm taking risks and doing well.
Everybody makes mistakes; I can learn from mine!

PROCEDIMIENTO: Asegúrate que los estudiantes aprendan a decirse estas frases. Úsalas tú también con más frecuencia.

Actividad # 58. Repetir actividad 11 !!! Pedir a los estudiantes que anoten en la parte especial de su libreta su reflexión sobre qué ha sucedido desde la ocasión en que realizaron esta actividad a la fecha.

Actividad # 59. (Compensación)

I Don't Understand!

Asking for clarification or verification (listening and reading). Asking for clarification in listening involves asking the more proficient speaker to slow down, paraphrase, repeat, explain, or otherwise, clarify what he or she has said.

Asking for verification in listening means checking to make sure that something has been rightly understood. Learners need to learn acceptable ways to ask for clarification or verification, since it is done differently in different cultures and different languages. Help your students learn appropriate conversational questions like the following:

Would you repeat that, please?

I'm sorry, I don't understand.

Pardon me?

What was that again?

Did you say ____?

What does ____ mean?

PROCEDIMIENTO: Asegúrate de que los estudiantes aprendan a decirse estas frases. Úsalas tú también con más frecuencia.
(Tomado de Ellis and Sinclair, 1996).

Actividad # 60. Repetir la actividad # 36.

Actividad # 61.(Socio-afectivo)
Concurso de POEMAS.

Llévate este poema para tu casa y complétalo de la forma que te parezca más lógico e interesante.

El que quiere aprender parte de una idea, el que no quiere aprender....

El que quiere aprender tiene una propuesta, el que no quiere aprender....

El que quiere aprender dice: permíteme hacerlo, el que no quiere aprender....

El que quiere aprender ve siempre una solución para cada problema, el que no quiere aprender....

El que quiere aprender dice que puede que sea difícil, pero es posible; el que no quiere aprender....

¿En fin, quién eres tú? No importa,

importa QUIÉN QUIERES SER!!!

PROCEDIMIENTO: Los estudiantes copiarán este poema inconcluso y lo llevarán de tarea para completarlo. Luego se pondrán todos en una exposición en el aula para que los alumnos den una puntuación de 1-5 para cada pieza. Finalmente se seleccionará el mejor y se pondrá en el mural del aula o de la escuela para todos los estudiantes como una iniciativa del grupo.

Actividad # 62. Repetir actividad # 16.

Actividad # 63. (Metacognición)

Viaje al Pasado.

- a) Trate de recordar un mal momento que ha pasado relacionado con el inglés, la clase de inglés o el aprendizaje en general y cuénteles a sus compañeros.
- b) Piense y diga qué haría si ese mismo problema se repitiera hoy.

PROCEDIMIENTO: La idea de este ejercicio es llevar al estudiante a reflexionar sobre cuán bien o mal obró ante un determinado problema y analizar las posibles vías de solución que se podían haber adoptado. Asignarle a los estudiantes escribir una cuartilla bajo el título: ¿Cómo enfrento yo mis problemas con la lengua extranjera o el aprendizaje?. Escrito. Para entregar.

Actividad # 64. Repetir actividad # 51.

Actividad # 65. Repetir actividad # 33.

Actividad # 66. Repetir actividad # 22.

PROCEDIMIENTO: Oral (a) y escrito (b). Hacerlo primero por escrito y luego facilitar la discusión grupal.

Actividad # 68. (Metacognición).

Reflexione sobre las diferencias que existen entre las asignaturas en las que Ud. obtiene mejores resultados y las que obtiene peores resultados.

Procedimiento: Hacerlo primero por escrito y luego facilitar la discusión grupal.

Actividad # 69. (Metacognitivo).

Escriba un cuento donde Ud. aparezca aprendiendo inglés. Trate de verse lo más positivamente posible pero sin apartarse excesivamente de la realidad.

Procedimiento: Por escrito para ser publicado por tres o más días en el mural del aula o del grado. Facilitar que los alumnos elijan el mejor cuento para enseñárselo por escrito en inglés.

Actividad # 70. (Cognición).

Escribe algunas líneas respondiendo a las siguientes preguntas.

- ¿Qué te llamó la atención de la clase de hoy?
- ¿Qué contraste de nuevo, cuál fue la novedad?
- _ Dí algo de la clase de hoy que puedas utilizar en tu quehacer diario.

Procedimiento: Oral y en pequeños grupos.

Actividad # 71. (Cognición).

Haz un mapa de tu libreta de inglés con las correspondientes señalizaciones respondiendo a la pregunta: ¿Dónde están las cosas más importantes de cada unidad o de cada período de evaluación?, ¿Dónde están los verbos que más útiles me son para hablar?, ¿Dónde están las cosas que más dificultades me ofrecen?.

Actividad # 72. (Socio-afectivo)

Poner dibujos grandes en el aula y llamar la atención de los estudiantes hacia ellos, y pedirles que hagan similares en sus libretas:

- casas alegres
- personas reflexionando

Objetivo: Transmitir la sensación de alegría y estimular la reflexión de los estudiantes.

Actividad # 73. (Compensación).

Fíjate en el profesor cuando habla inglés, especialmente cuando aplica o asigna un nuevo ejercicio. Graba aquellos gestos y movimientos que haga para hacer a los alumnos entender la esencia de la tarea.

Procedimiento: Igual al 24

Actividad # 74. (Metacognición)

¿Qué te hacen pensar las siguientes frases?. Utiliza tu libro de notas y escríbelas por orden de importancia.

- Decide qué es lo importante. Establece tus objetivos.
- Organiza tu curso. Planifica tu día desde lo más hasta lo menos importante.
- Las tres máximas para aprender una lengua extranjera:
 - 1- No tengas miedo de hablar, no importa que te equivoques.
 - 2- Hacer preguntas sobre todo.
 - 3- Escucha música en inglés tanto como te sea posible.
 - 4- No le temas a los errores. Todos aprendemos de ellos. Ser muy modesto tampoco ayuda. Debe demostrarse a sí mismo que se está aprendiendo.
 - 5- Utiliza el tiempo que normalmente se pierde, cuando se espera, se viaja, etc., para estudiar algo nuevo.

Procedimiento: Promover la discusión en pequeños grupos y estimular la búsqueda de un acuerdo lo más común posible.

Actividad # 75. (Metacognición)

Tómese tres minutos para pensar en todo lo que hemos dado hasta ahora. ¿Si les hicieran un examen en este mismo instante, cuántos puntos cogerían?. Anote esto en la última hoja de la libreta. Evaluar 2 ó 3 estudiantes al azar, decirles su nota y facilitarles que comparen esto con sus expectativas y hacerles valorar en qué se equivocaron.

Actividad # 76. (Metacognición)

Repetir actividad 11.

Procedimiento: Hacerlo extensivo a otras asignaturas. El profesor puede hacer análisis particularizados con los estudiantes que no avancen.

Actividad # 77.

Repetir ejercicio # 4.

Actividad # 78. (Cognición)

Word log.

Research has also shown that people remember words by making associations in their minds.

- a) When you meet a new word that you want to learn, write it, or cut it out and stick it on to a piece of card.
- b) Look at the word and try to recall the whole sentence and its meaning. Make up pictures/associations in your mind to help you remember it. Be imaginative!.
- c) Put the word in your word bag.
- d) Later, take out a card. Look at the word on the card and try to recall its meaning. You will probably find that your picture/association will help you. If you keep a separate record of each word in its original context, you can check you were right.

PROCEDURE: Brindarles este texto escrito en inglés para que lo lleven a casa, lo estudien, experimenten con la información en él contenida y traigan por escrito los resultados del experimento en términos de cómo se sintieron, si les sirvieron o no las recomendaciones, y de cómo piensa perfeccionarlas.

Actividad # 79. (Metacognición)

Imagina que te vamos a hacer un examen oral próximamente. Reflexiona con tu compañero de estudio o pregúntale a quién tú creas te pueda dar mejor respuesta, las siguientes interrogantes.

- a) ¿Qué hacer para cometer pocos errores cuando te comunicas en la lengua extranjera?
- b) ¿Si cometes un error, qué hacer para rectificar esa situación?
- c) ¿ Cómo mejorar tu fluidez, cómo evitar hacer pausas prolongadas entre ideas?
- d) ¿ Si tienes que hacer una pausa para pensar y organizar tus ideas ; cómo llenar ese espacio para que tu interlocutor no pierda interés en la conversación?
- e) ¿Qué hacer para organizar mejor tus ideas?
- f) ¿Qué hacer para mantener el interés de otra persona por la conversación?
- g) ¿ Cómo comenzar y terminar una conversación con alguien conocido?
- h) ¿ Cómo hacerlo con un desconocido?
- i) ¿Qué más hay que tener en cuenta para ser un buen conversador?

Procedimiento: Promover la reflexión grupal. Estimular la toma de notas de detalles que cada cual deba corregir.

ANEXO III

BATERÍA DE TESTS.

PROCEDIMIENTO: El objetivo de esta batería de tests es obtener una puntuación de determinadas variables que se presupone evolucionen como resultado de la aplicación del programa.

Test 1: MOTIVACIÓN :a) Escriba las asignaturas que Ud. recibe en orden de preferencia comenzando por la que más le gusta hasta la que le gusta menos.

b) Marque con una X el enunciado correcto.

- 1- La L.E me gusta: mucho _____ algo _____ nada _____.
- 2- Ahora necesito la L.E: todos los días ____. algún día a la semana _____. nunca _____. En el futuro la necesitaré: todos los días ____. algún día a la semana _____. nunca _____.
- 3- Estudio la LE: más de 12h a la semana ____. menos de 7h. a la semana _____. menos de 3h. a la semana _____.

c) Marque en el espacio que más próximo esté del adjetivo que mejor describa como Ud. se siente cuando estudia o usa la L.E.

Confiado	_____	Desconfiado
Seguro	_____	Inseguro
Ansioso	_____	Relajado
Lento	_____	Rápido
Capaz	_____	Incapaz
Independiente	_____	Dependiente
Feliz	_____	Infeliz

Test 2: TRANSFERENCIA: Responde las siguientes preguntas con la mayor honestidad posible.

- 1) ¿Cuáles de los ejercicios que has hecho en la clase de inglés te han servido para solucionar tareas de otras asignaturas?. ¿ Cómo te han servido; en qué sentido?.
- 2) ¿ Qué información de la aprendida en la clase de inglés te han servido para otras asignaturas?. ¿ Cómo te han servido; en qué sentido?

TEST 3: RESULTADOS DE APRENDIZAJE.

INSTRUCCIÓN: Los estudiantes a ser evaluados son seleccionados al azar de cualquiera de los dos grupos (control o experimental) y se les asigna la siguiente tarea para resolver oralmente:

Tarea #1. Habla sobre ti mismo durante dos minutos usando las funciones comunicativas que conoces.

!Precisión!!: Si los estudiantes no son capaces de responder esta tarea el profesor asignará la tarea # 2.

Tarea #2. Habla sobre ti mismo durante dos minutos usando las siguientes funciones comunicativas.

- Introduce yourself.
- Say your address.
- Say your age.
- Describe your house.
- Talk about your parents.
- Talk about your likes and dislikes.
- Talk about your school.
- Talk about your professors.

!Precisión!!: Si los estudiantes no son capaces de responder esta tarea el profesor asignará la tarea # 3.

Tarea #3. El profesor le hará al estudiante las siguientes preguntas, todas juntas para que él las responda después.

- What is your name?
- Where do you live?
- How old are you?
- How is your house?
- How are your parents?
- What are your likes and dislikes?
- How do you feel in your school and with the lessons that your teacher organizes?

!Precisión!!: Si los estudiantes no son capaces de responder esta tarea el profesor asignará la tarea # 4.

Tarea # 4. Es similar a la tarea # 3, pero esta vez las preguntas se le harán en orden una después de otra, dándole tiempo de una a otra a que él responda.

No.	1	2	3	4	5	6	Total
1-	4	4	3	4	3	4	4
2-	4	4	4	4	4	5	5
3-	4	4	4	5	5	4	4

Leyenda:

- 1- Corrección lingüística.
- 2- Fluidez.
- 3- Coherencia y organización.
- 4- Propiedad de la reacción con respecto a la tarea, el interlocutor, el tiempo.
- 5- Calidad de la información.
- 6- Habilidad como comunicador (controlar y dirigir la conversación y compensar sus fallas lingüísticas y de conocimiento).

Nota: Las tareas pueden variar en dependencia del nivel de desarrollo de los estudiantes.

ESCALA PARA LA EVALUACIÓN DE LOS RESULTADOS DE APRENDIZAJE.

VARIABLES

CORRECCIÓN LINGÜÍSTICA

1. pronunciación
2. gramática
3. variedad de patrones
4. variedad de vocabulario

FLUIDEZ

1. pausas
2. cantidad de información
3. coherencia entre ideas

PROPIEDAD DE REACCIÓN

1. entiende la tarea
2. reacciona relativamente rápido
3. responde en correspondencia con el interlocutor y el contexto

CALIDAD DE LA INFORMACIÓN

1. la información es original
2. la información es lógica y apropiada
3. habla sobre sus vivencias

HABILIDAD COMO COMUNICADOR

1. puede controlar la interacción
2. puede dirigir la conversación al punto de su interés
3. puede compensar sus debilidades lingüísticas y de conocimiento

Escala:

- 5: Excelente. Muy pocas limitaciones en los indicadores de esta variable
- 4: Bien. Algunas limitaciones, pero cumple con los indicadores de esta variable adecuadamente.
- 3: Regular: Presenta limitaciones pero aún logra cumplir con los indicadores de la variable
- 2: Insuficiente: Muchas limitaciones. No logra cumplir con los indicadores de la variable.

ANEXO IV

Comparación entre las submuestras de acuerdo a la intensidad de la selección de cada inciso (número de estudiantes que declaró usar la estrategia).

Inciso	A-R	B-R	R-P
	1	2	3
1	32 **	9 **	53 *
2	43 **	25	59 **
3	29 **	18	52
4	32 **	18	60
5	32 **	15 *	59
6	34 *	20	42 **
7	26	33	69
8	33 **	20	45 **
9	36 **	21	54 **
10	33 **	17	56 *
11	39 **	23 **	78
12	37 **	21	49 **
13	25	20	46
14	35	32 - *	52 **
15	35 **	22	64 *
16	29 **	13	52
17	25 **	13	36 **
18	38 **	24 **	79
19	40	41	87
20	15	16	36
21	15 *	6	18 *
22	22	20	54
23	12	12	30
24	25 **	9 *	43
25	39 **	22	57 **
26	23	25	39
27	15	9	30
28	31 *	18	45 **
29	20 *	10	35
30	34 **	16	44 **

31	25 **	8 **	42
32	15	10	34
33	22	20	62
34	41 **	30	85
35	34 **	21 **	74
36	20	25	49
37	25	22	52
38	15	23 - **	28
39	40 **	12 **	50 **
40	33 **	21	67 *
41	10	7	18
42	28 *	17	51
43	27 **	13	46 *
44	20	13	24 *
45	32 **	15	49 **
46	39 *	30	79
47	40 **	28	63 **
48	37	32	72
49	33 **	21 *	69
50	20 *	10	38
51	39	37	74 *
52	18	13 *	50
53	33 *	25	67
54	29 *	20	48 *
55	15	8	31
56	32 *	21	57 *
57	20	19	49
58	44 **	26	65 **
59	28	21	61
60	21 *	12	40
61	40 **	28	73 **
62	29	22	50 *
63	30 **	12	39 **
64	44 **	28 **	91 *
65	32 **	13	41 **
66	42 *	32	72 **
67	41 **	23	57 **
68	42 **	26	77 **
69	35 **	23	57 **
70	13	19	47
71	30 **	19	52 *
72	40 *	31	74 **
73	22	21	48
74	39 **	19 **	71 *
75	31	23	55 *
76	40 **	25	71 **
77	19	15	46
78	20	16	35
79	31	22	59
80	43 **	15	53 **
81	43 **	25	62 **
82	35 **	22 **	97
83	21	22	68
84	27	21	61
85	37 **	16 **	70 *
86	40 **	30 **	90
87	30	25	54 *
88	31 **	5	25 **

89	7	12	37
90	2.8 **	2.53	2.66
91	1.58 **	.4	.73 **

Leyenda: * : Diferencia significativa al nivel de 0.05.

** : Diferencia altamente significativa.

A-R (alto rendimiento. N = 49), B-R (bajo rendimiento. N = 52) y R-P (rendimiento promedio. N = 119).

1 : A-R vs. B-R 2: B-R vs. R-P 3: A-R vs. R-P

- : Análisis favorable al grupo de más bajo rendimiento.

90 : Motivación.

91 : Estado anímico.

Prueba de proporciones. Preferencia estratégica vs. Nivel educacional.

Nonparametric Tests	(Two Sample Proportion Test)	
COGNICIÓN	Population 1	Population 2
Sample Size	5371	3649
No. Successes	2461	1752
Proportion (Sample)	0.45820	0.48013

Leyenda:

Población 1: Mujeres (N = 135)

Población 2: Varones (N = 85)

Difference	-0.02193
Pooled Std. Error of Difference (Sample)	0.01071
95% C.L. of Difference	(-0.04291 , -0.00095)

Std. Error of Difference (Hypothesis)	0.01070
Z Value	-2.048923
Prob.	0.04047

Nonparametric Tests	(Two Sample Proportion Test)	
COMPENSACIÓN	Population 1	Population 2
Sample Size	1572	1068
No. Successes	783	533
Proportion (Sample)	0.49809	0.49906

Difference	-0.00097
Pooled Std. Error of Difference (Sample)	0.01983
95% C.L. of Difference	(-0.03983 , 0.03789)

Std. Error of Difference (Hypothesis)	0.01983
Z Value	-4.902708E-02
Prob.	0.96090

Nonparametric Tests	(Two Sample Proportion Test)	
METACOGNICIÓN	Population 1	Population 2
Sample Size	3144	2136
No. Successes	1596	1111
Proportion (Sample)	0.50763	0.52013

Difference	-0.01250
Pooled Std. Error of Difference (Sample)	0.01401
95% C.L. of Difference	(-0.03996 , 0.01497)

Std. Error of Difference (Hypothesis)	0.01402
Z Value	-0.8917015
Prob.	0.37255

Nonparametric Tests	(Two Sample Proportion Test)	
SOCIO-AFECTIVIDAD	Population 1	Population 2
Sample Size	1572	1068
No. Successes	803	539
Proportion (Sample)	0.51081	0.50468

Difference	0.00613
Pooled Std. Error of Difference (Sample)	0.01982
95% C.L. of Difference	(-0.03272 , 0.04499)

Std. Error of Difference (Hypothesis)	0.01982
Z Value	.3093464
Prob.	0.75706

Nonparametric Tests	(Two Sample Proportion Test)	
TOTAL	Population 1	Population 2
Sample Size	11659	7921
No. Successes	5643	3935
Proportion (Sample)	0.48400	0.49678

Difference	-0.01278
Pooled Std. Error of Difference (Sample)	0.00728
95% C.L. of Difference	(-0.02704 , 0.00149)

Std. Error of Difference (Hypothesis)	0.00728
Z Value	-1.755388
Prob.	0.07919

ANEXO V

ANÁLISIS FACTORIAL Y DE CORRELACIONES DE LA MUESTRA TOTAL

Factor Analysis (Correlations)

	C1	C2	C3	C4	C5	C6
C1	1.0000	0.7227	0.7042	0.6093	0.9411	0.1957
C2	0.7227	1.0000	0.6869	0.5713	0.8327	0.2071
C3	0.7042	0.6869	1.0000	0.6632	0.8710	0.1174
C4	0.6093	0.5713	0.6632	1.0000	0.7618	0.2272
C5	0.9411	0.8327	0.8710	0.7618	1.0000	0.2076
C6	0.1957	0.2071	0.1174	0.2272	0.2076	1.0000
C7	0.4045	0.2960	0.3363	0.2966	0.4040	0.2744
C8	0.3419	0.2583	0.3975	0.3442	0.3896	0.1999

	C7	C8
C1	0.4045	0.3419
C2	0.2960	0.2583
C3	0.3363	0.3975
C4	0.2966	0.3442
C5	0.4040	0.3896
C6	0.2744	0.1999
C7	1.0000	0.3141
C8	0.3141	1.0000

Factor Analysis (Eigen Value Summary)

No.	Eigenvalue	Percent	Cumulative Percent
1	4.4392	55.49	55.49
2	1.0981	13.73	69.22
3	0.7940	9.92	79.14
4	0.6837	8.55	87.69
5	0.4417	5.52	93.21
6	0.2799	3.50	96.71
7	0.2635	3.29	100.00
8	0.0000	0.00	100.00

Factor Analysis (Eigen Vectors)

Variable	Factor 1	Factor 2	Communalty
C1	0.4220	-.1269	0.8082
C2	0.3940	-.1898	0.7285
C3	0.4120	-.1945	0.7952
C4	0.3773	-.0752	0.6382
C5	0.4637	-.1645	0.9842
C6	0.1482	0.7091	0.6495
C7	0.2446	0.4900	0.5293
C8	0.2404	0.3667	0.4042

Leyenda: C1: Area Cognitiva. C2: Compensación.
 C3: Metacognición. C4: Area Socio-afectiva.
 C5: Todas las áreas. C6: Motivación.
 C7: Estado anímico. C8: Efectividad de aprendizaje.

Factor Analysis (Initial Factor Loadings)

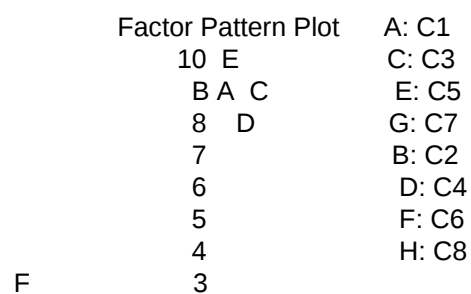
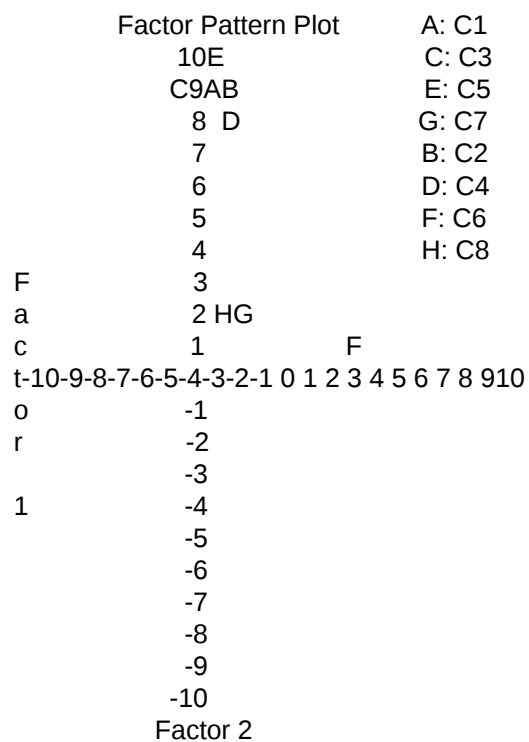
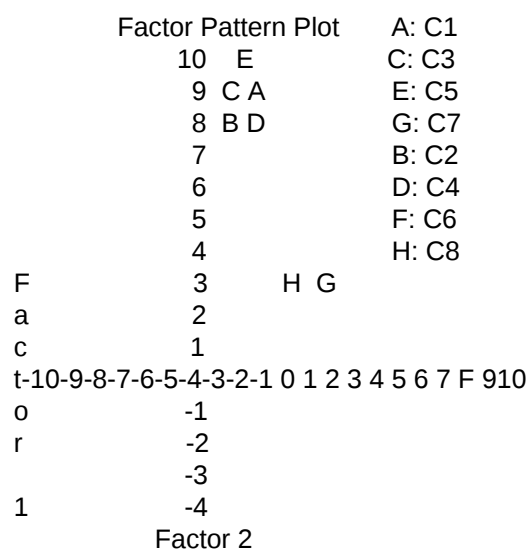
Variable	Factor 1	Factor 2	Communalty
C1	0.8891	-.1329	0.8082
C2	0.8300	-.1989	0.7285
C3	0.8681	-.2038	0.7952
C4	0.7950	-.0789	0.6382
C5	0.9770	-.1723	0.9842
C6	0.3122	0.7430	0.6495
C7	0.5154	0.5135	0.5293
C8	0.5065	0.3843	0.4042

Factor Analysis (Rotated Factor Loadings)

Variable	Factor 1	Factor 2	Communalty
C1	0.8687	0.2312	0.8082
C2	0.8407	0.1472	0.7285
C3	0.8777	0.1578	0.7952
C4	0.7609	0.2434	0.6382
C5	0.9650	0.2299	0.9842
C6	-.0086	0.8059	0.6495
C7	0.2690	0.6760	0.5293
C8	0.3122	0.5538	0.4042

Variable	Factor 1	Factor 2	Factor 3	Factor 4	Communalty
C1	0.8664	0.0556	0.0925	0.2463	0.8229
C2	0.8655	0.1131	-.0105	0.0980	0.7715
C3	0.8540	-.0402	0.2425	0.1183	0.8037
C4	0.7705	0.1644	0.2285	0.0196	0.6734
C5	0.9630	0.0642	0.1512	0.1821	0.9875
C6	0.1093	0.9788	0.0798	0.1217	0.9912
C7	0.2208	0.1329	0.1397	0.9491	0.9867
C8	0.2199	0.0847	0.9503	0.1392	0.9780

ONLY TWO FACTORS



a	2	G	H
c	1	F	
t	-10	-9	-8
	-7	-6	-5
	-4	-3	-2
	-1	0	1
		2	3
		4	5
		6	7
		8	9
		10	
o	-1		
r	-2		
	-3		
1	-4		
	-5		
	-6		
	Factor 3		

ANEXO VI

Comparación de estrategias propiamente dichas.

Prueba de hipótesis: Comparación de dos medias. Medias de estrategias según taxonomía de inventario para la muestra cubana y la muestra brasileña

Variable 1: Var1. Codificación. Cuba.

Variable 2: Var12 Codificación. Brasil.

Valor hipotético de la diferencia de medias (f_0): 0.000000

Varianza 1 (s_1^2): 0.043370 Varianza 2 (s_2^2): 0.105750

Tamaño de la muestra 1: 5 Tamaño de la muestra 2: 5

Media 1: 3.562000 Media 2: 3.291000

Error estándar: 0.172696

$t = 2.211976$, grados de libertad: 8

Probabilidad: 0.028951

Variable 1: Var2 Retención. Cuba.

Variable 2: Var13 Retención. Brasil.

Valor hipotético de la diferencia de medias (f_0): 0.000000

Varianza 1 (s_1^2): 0.147829 Varianza 2 (s_2^2): 0.179590

Tamaño de la muestra 1: 7 Tamaño de la muestra 2: 7

Media 1: 3.234286 Media 2: 3.227143

Error estándar: 0.216273

$t = 0.264216$, grados de libertad: 14

Probabilidad: 0.397732

Variable 1: Var3 Recuperación. Cuba.

Variable 2: Var14 Recuperación. Brasil.

Valor hipotético de la diferencia de medias (f_0): 0.000000

Varianza 1 (s_1^2): 0.115558 Varianza 2 (s_2^2): 0.282450

Tamaño de la muestra 1: 19 Tamaño de la muestra 2: 19

Media 1: 3.223684 Media 2: 3.100526

Error estándar: 0.144733

$t = 0.920022$, grados de libertad: 32

Probabilidad: 0.182223

Variable 1: Var4 Adquisición. Cuba.

Variable 2: Var15 Adquisición. Brasil.
Valor hipotético de la diferencia de medias (f_0): 0.000000
Varianza 1 (s_1): 0.303890 Varianza 2 (s_2): 0.313099
Tamaño de la muestra 1: 10 Tamaño de la muestra 2: 10
Media 1: 3.357000 Media 2: 3.181000
Error estándar: 0.248393 $t = 0.185191$, grados de libertad: 20
Probabilidad: 0.427472

Variable 1: Var5 Comprensión. Cuba.
Variable 2: Var16 Comprensión. Brasil.
Valor hipotético de la diferencia de medias (f_0): 0.000000
Varianza 1 (s_1): 0.192390 Varianza 2 (s_2): 0.402395
Tamaño de la muestra 1: 7 Tamaño de la muestra 2: 7
Media 1: 3.637143 Media 2: 3.184286
Error estándar: 0.291495
 $t = 0.833143$, grados de libertad: 12
Probabilidad: 0.210519

Variable 1: Var6 Producción. Cuba.
Variable 2: Var17 Producción. Brasil.
Valor hipotético de la diferencia de medias (f_0): 0.000000
Varianza 1 (s_1): 0.180870 Varianza 2 (s_2): 0.219030
Tamaño de la muestra 1: 5 Tamaño de la muestra 2: 5
Media 1: 3.270000 Media 2: 3.068900
Error estándar: 0.282807
 $t = 0.678907$, grados de libertad: 10
Probabilidad: 0.256301

Variable 1: Var7 Monitoreo. Cuba.
Variable 2: Var18 Monitoreo. Brasil.
Valor hipotético de la diferencia de medias (f_0): 0.000000
Varianza 1 (s_1): 0.060290 Varianza 2 (s_2): 0.193262
Tamaño de la muestra 1: 7 Tamaño de la muestra 2: 7
Media 1: 3.677143 Media 2: 3.625614
Error estándar: 0.190320
 $t = 0.270221$, grados de libertad: 11
Probabilidad: 0.395996

Variable 1: Var8 Control. Cuba.
Variable 2: Var19 Control. Brasil.
Valor hipotético de la diferencia de medias (f_0): 0.000000
Varianza 1 (s_1): 0.066250 Varianza 2 (s_2): 0.199220
Tamaño de la muestra 1: 5 Tamaño de la muestra 2: 5
Media 1: 3.330000 Media 2: 3.738000
Error estándar: 0.230421 $t = -1.032890$, grados de libertad: 8
Probabilidad: 0.834067

Variable 1: Var9 Planificación. Cuba.
Variable 2: Var20 Planificación. Brasil.
Valor hipotético de la diferencia de medias (f_0): 0.000000
Varianza 1 (s_1): 0.142172 Varianza 2 (s_2): 0.200930
Tamaño de la muestra 1: 12 Tamaño de la muestra 2: 12
Media 1: 3.544167 Media 2: 3.277500
Error estándar: 0.169091 $t = 1.872758$, grados de libertad: 23
Probabilidad: 0.036934

Variable 1: Var10 Interacción. Cuba.
 Variable 2: Var21 Interacción. Brasil.
 Valor hipotético de la diferencia de medias (f0): 0.000000
 Varianza 1 (s1): 0.103930 Varianza 2 (s2): 0.626050
 Tamaño de la muestra 1: 5 Tamaño de la muestra 2: 5
 Media 1: 3.544000 Media 2: 3.409000
 Error estándar: 0.382094 t = 0.926473, grados de libertad: 6
 Probabilidad: 0.194973

Variable 1: Var11 Afectividad. Cuba.
 Variable 2: Var22 Afectividad. Brasil.
 Valor hipotético de la diferencia de medias (f0): 0.000000
 Varianza 1 (s1): 0.159124 Varianza 2 (s2): 0.067595
 Tamaño de la muestra 1: 7 Tamaño de la muestra 2: 7
 Media 1: 3.662857 Media 2: 3.537286
 Error estándar: 0.179968 t = 0.936675, grados de libertad: 12
 Probabilidad: 0.183697

Prueba de proporciones. Comparación entre áreas de las submuestras.

ALTO RENDIMIENTO (A-R) VS. BAJO RENDIMIENTO (B-R).

Nonparametric Tests	(Two Sample Proportion Test)	
COGNICIÓN	Population 1	Population 2
Sample Size	2009	2132
No. Successes	1022	932
Proportion (Sample)	0.50871	0.43715

Leyenda:

Población 1 : A-R (N = 49)
 Población 2 : B-R (N = 52)

Difference	0.07156
Pooled Std. Error of Difference (Sample)	0.01549
95% C.L. of Difference	(0.04121 , 0.10191)
Std. Error of Difference (Hypothesis)	0.01552
Z Value	4.610368
Prob.	0.00000

Nonparametric Tests	(Two Sample Proportion Test)	
COMPENSACIÓN	Population 1	Population 2
Sample Size	588	624
No. Successes	314	290
Proportion (Sample)	0.53401	0.46474

Difference	0.06927
Pooled Std. Error of Difference (Sample)	0.02867
95% C.L. of Difference	(0.01308 , 0.12546)
Std. Error of Difference (Hypothesis)	0.02874
Z Value	2.410502
Prob.	0.01593

Nonparametric Tests	(Two Sample Proportion Test)	
METACOGNICIÓN	Population 1	Population 2
Sample Size	1176	1248
No. Successes	670	586
Proportion (Sample)	0.56973	0.46955

Difference	0.10018
Pooled Std. Error of Difference (Sample)	0.02020

95% C.L. of Difference	(0.06059 , 0.13977)	
Std. Error of Difference (Hypothesis)	0.02031	
Z Value	4.933184	
Prob.	0.00000	

Nonparametric Tests	(Two Sample Proportion Test)	
SOCIOAFECTIVIDAD	Population 1	Population 2
Sample Size	588	624
No. Successes	322	290
Proportion (Sample)	0.54762	0.46474

Difference	0.08288	
Pooled Std. Error of Difference (Sample)	0.02863	
95% C.L. of Difference	(0.02675 , 0.13900)	

Std. Error of Difference (Hypothesis)	0.02874	
Z Value	2.884077	
Prob.	0.00393	

Nonparametric Tests	(Two Sample Proportion Test)	
TOTAL	Population 1	Population 2
Sample Size	4361	4628
No. Successes	2328	2098
Proportion (Sample)	0.53382	0.45333

Difference	0.08049	
Pooled Std. Error of Difference (Sample)	0.01052	
95% C.L. of Difference	(0.05988 , 0.10111)	
Std. Error of Difference (Hypothesis)	0.01055	
Z Value	7.629274	
Prob.	0.00000	

COMPARACIÓN ALTO RENDIMIENTO (A-R) VS. RENDIMIENTO PROMEDIO (R-P).

Nonparametric Tests	(Two Sample Proportion Test)	
COGNICIÓN	Population 1	Population 2
Sample Size	2009	4879
No. Successes	1022	2259
Proportion (Sample)	0.50871	0.46300

Difference	0.04571	
Pooled Std. Error of Difference (Sample)	0.01324	
95% C.L. of Difference	(0.01975 , 0.07166)	
Std. Error of Difference (Hypothesis)	0.01324	
Z Value	3.452231	
Prob.	0.00056	

Leyenda:

Población 1 : A-R (N = 49)
Población 2 : R-P (N = 119)

Nonparametric Tests	(Two Sample Proportion Test)	
COMPENSACIÓN	Population 1	Population 2
Sample Size	588	1428
No. Successes	314	712
Proportion (Sample)	0.53401	0.49860

Difference	0.03541	
Pooled Std. Error of Difference (Sample)	0.02446	

95% C.L. of Difference	(-.01253 , 0.08335)
Std. Error of Difference (Hypothesis)	0.02450
Z Value	1.44572
Prob.	0.14826

Nonparametric Tests	(Two Sample Proportion Test)	
METACOGNICIÓN	Population 1	Population 2
Sample Size	1176	2856
No. Successes	670	1451
Proportion (Sample)	0.56973	0.50805

Difference	0.06167
Pooled Std. Error of Difference (Sample)	0.01720
95% C.L. of Difference	(0.02796 , 0.09539)
Std. Error of Difference (Hypothesis)	0.01730
Z Value	3.564914
Prob.	0.00036

Nonparametric Tests	(Two Sample Proportion Test)	
SOCIOAFECTIVIDAD	Population 1	Population 2
Sample Size	588	1428
No. Successes	322	730
Proportion (Sample)	0.54762	0.51120

Difference	0.03641
Pooled Std. Error of Difference (Sample)	0.02442
95% C.L. of Difference	(-.01145 , 0.08428)
Std. Error of Difference (Hypothesis)	0.02448
Z Value	1.487739
Prob.	0.13682

Nonparametric Tests	(Two Sample Proportion Test)	
TOTAL	Population 1	Population 2
Sample Size	4361	10591
No. Successes	2328	5152
Proportion (Sample)	0.53382	0.48645

Difference	0.04737
Pooled Std. Error of Difference (Sample)	0.00898
95% C.L. of Difference	(0.02977 , 0.06497)
Std. Error of Difference (Hypothesis)	0.00900
Z Value	5.265767
Prob.	0.00000

COMPARACIÓN RENDIMIENTO PROMEDIO (R-P) VS. BAJO RENDIMIENTO (B-R).

Nonparametric Tests	(Two Sample Proportion Test)	
COGNICIÓN	Population 1	Population 2
Sample Size	4879	2132
No. Successes	2259	932
Proportion (Sample)	0.46300	0.43715

Leyenda:
Población 1 : R-P (N = 119)
Población 2 : B-R (N = 52)

Difference	0.02586
Pooled Std. Error of Difference (Sample)	0.01290
95% C.L. of Difference	(0.00058 , 0.05114)
Std. Error of Difference (Hypothesis)	0.01293
Z Value	1.99997
Prob.	0.04550

Nonparametric Tests	(Two Sample Proportion Test)	
COMPENSACIÓN	Population 1	Population 2
Sample Size	1428	624
No. Successes	712	290
Proportion (Sample)	0.49860	0.46474

Difference	0.03386
Pooled Std. Error of Difference (Sample)	0.02395
95% C.L. of Difference	(-.01309 , 0.08080)
Std. Error of Difference (Hypothesis)	0.02399
Z Value	1.411401
Prob.	0.15813

Nonparametric Tests	(Two Sample Proportion Test)	
METACOGNICIÓN	Population 1	Population 2
Sample Size	2856	1248
No. Successes	1451	586
Proportion (Sample)	0.50805	0.46955

Difference	0.03850
Pooled Std. Error of Difference (Sample)	0.01694
95% C.L. of Difference	(0.00529 , 0.07171)

Std. Error of Difference (Hypothesis)	0.01697
Z Value	2.269379
Prob.	0.02325

Nonparametric Tests	(Two Sample Proportion Test)	
SOCIOAFECTIVIDAD	Population 1	Population 2
Sample Size	1428	624
No. Successes	730	290
Proportion (Sample)	0.51120	0.46474

Difference	0.04646
Pooled Std. Error of Difference (Sample)	0.02395
95% C.L. of Difference	(-.00048 , 0.09340)
Std. Error of Difference (Hypothesis)	0.02399
Z Value	1.936389
Prob.	0.05282

Nonparametric Tests	(Two Sample Proportion Test)	
TOTAL	Population 1	Population 2
Sample Size	10591	4628
No. Successes	5152	2098
Proportion (Sample)	0.48645	0.45333

Difference	0.03312
Pooled Std. Error of Difference (Sample)	0.00878
95% C.L. of Difference	(0.01591 , 0.05034)

Std. Error of Difference (Hypothesis)	0.00880
Z Value	3.763739
Prob.	0.00017

ANEXO VII

Prueba de proporciones. Comparación entre estrategias propiamente dichas de las submuestras.

ALTO RENDIMIENTO (A-R) VS. BAJO RENDIMIENTO (B-R).

Nonparametric Tests	(Two Sample Proportion Test)	
CODIFICACIÓN	Population 1	Population 2
Sample Size	245	260
No. Successes	142	115
Proportion (Sample)	0.57959	0.44231

Leyenda:

Population 1 : A-R (N = 49)

Population 2 : B-R (N = 52)

Difference	0.13728
Pooled Std. Error of Difference (Sample)	0.04408
95% C.L. of Difference	(0.05088 , 0.22368)
Std. Error of Difference (Hypothesis)	0.04451
Z Value	3.084206
Prob.	0.00204

Nonparametric Tests	(Two Sample Proportion Test)	
RETENCIÓN	Population 1	Population 2
Sample Size	343	364
No. Successes	163	153
Proportion (Sample)	0.47522	0.42033

Difference	0.05489
Pooled Std. Error of Difference (Sample)	0.03737
95% C.L. of Difference	(-.01835 , 0.12813)
Std. Error of Difference (Hypothesis)	0.03741
Z Value	1.467104
Prob.	0.14235

Nonparametric Tests	(Two Sample Proportion Test)	
RECUPERACIÓN	Population 1	Population 2
Sample Size	931	988
No. Successes	458	422
Proportion (Sample)	0.49194	0.42713

Difference	0.06482
Pooled Std. Error of Difference (Sample)	0.02272
95% C.L. of Difference	(0.02029 , 0.10935)
Std. Error of Difference (Hypothesis)	0.02276
Z Value	2.84801
Prob.	0.00440

Nonparametric Tests	(Two Sample Proportion Test)
ADQUISICIÓN	Population 1 Population 2
Sample Size	490 520
No. Successes	259 238
Proportion (Sample)	0.52857 0.45769

Difference	0.07088
Pooled Std. Error of Difference (Sample)	0.03140
95% C.L. of Difference	(0.00934 , 0.13242)
Std. Error of Difference (Hypothesis)	0.03148
Z Value	2.251863
Prob.	0.02433
Nonparametric Tests	(Two Sample Proportion Test)
COMPRENSIÓN	Population 1 Population 2
Sample Size	343 364
No. Successes	194 179
Proportion (Sample)	0.56560 0.49176

Difference	0.07384
Pooled Std. Error of Difference (Sample)	0.03746
95% C.L. of Difference	(0.00043 , 0.14725)
Std. Error of Difference (Hypothesis)	0.03757
Z Value	1.965478
Prob.	0.04936

Nonparametric Tests	(Two Sample Proportion Test)
PRODUCCIÓN	Population 1 Population 2
Sample Size	245 260
No. Successes	119 112
Proportion (Sample)	0.48571 0.43077

Difference	0.05495
Pooled Std. Error of Difference (Sample)	0.04430
95% C.L. of Difference	(-.03189 , 0.14178)
Std. Error of Difference (Hypothesis)	0.04436
Z Value	1.23869
Prob.	0.21546

Nonparametric Tests	(Two Sample Proportion Test)
MONITOREO	Population 1 Population 2
Sample Size	343 364
No. Successes	210 183
Proportion (Sample)	0.61224 0.50275

Difference	0.10950
Pooled Std. Error of Difference (Sample)	0.03713
95% C.L. of Difference	(0.03672 , 0.18228)
Std. Error of Difference (Hypothesis)	0.03739
Z Value	2.92854
Prob.	0.00341

Nonparametric Tests	(Two Sample Proportion Test)	
CONTROL	Population 1	Population 2
Sample Size	245	260
No. Successes	132	117
Proportion (Sample)	0.53878	0.45000

Difference	0.08878
Pooled Std. Error of Difference (Sample)	0.04434
95% C.L. of Difference	(0.00187 , 0.17568)
Std. Error of Difference (Hypothesis)	0.04451
Z Value	1.994293
Prob.	0.04612

Nonparametric Tests	(Two Sample Proportion Test)	
PLANIFICACIÓN	Population 1	Population 2
Sample Size	588	624
No. Successes	333	294
Proportion (Sample)	0.56633	0.47115

Difference	0.09517
Pooled Std. Error of Difference (Sample)	0.02858
95% C.L. of Difference	(0.03915 , 0.15119)
Std. Error of Difference (Hypothesis)	0.02872
Z Value	3.313851
Prob.	0.00092

Nonparametric Tests	(Two Sample Proportion Test)	
INTERACCIÓN	Population 1	Population 2
Sample Size	245	260
No. Successes	124	116
Proportion (Sample)	0.50612	0.44615

Difference	0.05997
Pooled Std. Error of Difference (Sample)	0.04439
95% C.L. of Difference	(-.02704 , 0.14698)
Std. Error of Difference (Hypothesis)	0.04446
Z Value	1.348686
Prob.	0.17744

Nonparametric Tests	(Two Sample Proportion Test)	
AFFECTIVIDAD	Population 1	Population 2
Sample Size	343	364
No. Successes	191	175
Proportion (Sample)	0.55685	0.48077

Difference	0.07608
Pooled Std. Error of Difference (Sample)	0.03749
95% C.L. of Difference	(0.00261 , 0.14955)
Std. Error of Difference (Hypothesis)	0.03760
Z Value	2.023356
Prob.	0.04304

ALTO RENDIMIENTO (A-R) VS. RENDIMIENTO PROMEDIO (R-P).

Nonparametric Tests	(Two Sample Proportion Test)
---------------------	------------------------------

Leyenda:

CODIFICACIÓN	Population 1	Population 2
Sample Size	245	595
No. Successes	142	302
Proportion (Sample)	0.57959	0.50756

Population 1 : A-R (N = 49)
Population 2 : R-P (N = 119)

Difference	0.07203
Pooled Std. Error of Difference (Sample)	0.03761
95% C.L. of Difference	(-.00169 , 0.14575)
Std. Error of Difference (Hypothesis)	0.03789
Z Value	1.900851
Prob.	0.05732

Nonparametric Tests	(Two Sample Proportion Test)
RETENCIÓN	Population 1 Population 2
Sample Size	343 833
No. Successes	163 382
Proportion (Sample)	0.47522 0.45858

Difference	0.01664
Pooled Std. Error of Difference (Sample)	0.03202
95% C.L. of Difference	(-.04612 , 0.07939)
Std. Error of Difference (Hypothesis)	0.03199
Z Value	.5199823
Prob.	0.60308

Nonparametric Tests	(Two Sample Proportion Test)
RECUPERACIÓN	Population 1 Population 2
Sample Size	931 2261
No. Successes	458 1020
Proportion (Sample)	0.49194 0.45113

Difference	0.04082
Pooled Std. Error of Difference (Sample)	0.01944
95% C.L. of Difference	(0.00271 , 0.07892)
Std. Error of Difference (Hypothesis)	0.01942
Z Value	2.102072
Prob.	0.03555

Nonparametric Tests	(Two Sample Proportion Test)
ADQUISICIÓN	Population 1 Population 2
Sample Size	490 1190
No. Successes	259 559
Proportion (Sample)	0.52857 0.46975

Difference	0.05882
Pooled Std. Error of Difference (Sample)	0.02679
95% C.L. of Difference	(0.00631 , 0.11134)
Std. Error of Difference (Hypothesis)	0.02683
Z Value	2.192537
Prob.	0.02834

Nonparametric Tests	(Two Sample Proportion Test)
COMPRENSIÓN	Population 1 Population 2
Sample Size	343 833
No. Successes	194 427
Proportion (Sample)	0.56560 0.51261

Difference	0.05299	
Pooled Std. Error of Difference (Sample)	0.03188	
95% C.L. of Difference	(-.00949 , 0.11547)	
Std. Error of Difference (Hypothesis)	0.03203	
Z Value	1.654611	
Prob.	0.09800	

Nonparametric Tests	(Two Sample Proportion Test)	
PRODUCCIÓN	Population 1	Population 2
Sample Size	245	595
No. Successes	119	285
Proportion (Sample)	0.48571	0.47899

Difference	0.00672	
Pooled Std. Error of Difference (Sample)	0.03793	
95% C.L. of Difference	(-.06763 , 0.08107)	
Std. Error of Difference (Hypothesis)	0.03793	
Z Value	.1772516	
Prob.	0.85931	

Nonparametric Tests	(Two Sample Proportion Test)	
MONITOREO	Population 1	Population 2
Sample Size	343	833
No. Successes	210	431
Proportion (Sample)	0.61224	0.51741

Difference	0.09484	
Pooled Std. Error of Difference (Sample)	0.03149	
95% C.L. of Difference	(0.03311 , 0.15657)	
Std. Error of Difference (Hypothesis)	0.03195	
Z Value	2.968585	
Prob.	0.00299	

Nonparametric Tests	(Two Sample Proportion Test)	
CONTROL	Population 1	Population 2
Sample Size	245	595
No. Successes	132	289
Proportion (Sample)	0.53878	0.48571

Difference	0.05306	
Pooled Std. Error of Difference (Sample)	0.03787	
95% C.L. of Difference	(-.02116 , 0.12728)	
Std. Error of Difference (Hypothesis)	0.03795	
Z Value	1.39801	
Prob.	0.16211	

Nonparametric Tests	(Two Sample Proportion Test)	
PLANIFICACIÓN	Population 1	Population 2
Sample Size	588	1428
No. Successes	333	718
Proportion (Sample)	0.56633	0.50280

Difference	0.06353	
Pooled Std. Error of Difference (Sample)	0.02435	
95% C.L. of Difference	(0.01581 , 0.11124)	
Std. Error of Difference (Hypothesis)	0.02448	

Z Value	2.595259
Prob.	0.00945

Nonparametric Tests	(Two Sample Proportion Test)	
INTERACCIÓN	Population 1	Population 2
Sample Size	245	595
No. Successes	124	302
Proportion (Sample)	0.50612	0.50756

Difference	-0.00144
Pooled Std. Error of Difference (Sample)	0.03795
95% C.L. of Difference	(-0.07582 , 0.07294)
Std. Error of Difference (Hypothesis)	0.03795
Z Value	-3.795902E-02
Prob.	0.96972

Nonparametric Tests	(Two Sample Proportion Test)	
AFFECTIVIDAD	Population 1	Population 2
Sample Size	343	833
No. Successes	191	434
Proportion (Sample)	0.55685	0.52101

Difference	0.03584
Pooled Std. Error of Difference (Sample)	0.03192
95% C.L. of Difference	(-0.02672 , 0.09841)
Std. Error of Difference (Hypothesis)	0.03201
Z Value	1.119594
Prob.	0.26289

RENDIMIENTO PROMEDIO (R-P) VS. BAJO RENDIMIENTO (B-R).

Nonparametric Tests	(Two Sample Proportion Test)	
CODIFICACIÓN	Population 1	Population 2
Sample Size	595	260
No. Successes	302	115
Proportion (Sample)	0.50756	0.44231

Difference	0.06526
Pooled Std. Error of Difference (Sample)	0.03700
95% C.L. of Difference	(-0.00726 , 0.13777)
Std. Error of Difference (Hypothesis)	0.03716
Z Value	1.75606
Prob.	0.07908

Leyenda:
Population 1 : R-P (N = 119)
Population 2 : B-R (N = 52)

Nonparametric Tests	(Two Sample Proportion Test)	
RETENCIÓN	Population 1	Population 2
Sample Size	833	364
No. Successes	382	153
Proportion (Sample)	0.45858	0.42033

Difference	0.03825
Pooled Std. Error of Difference (Sample)	0.03110

95% C.L. of Difference (-.02271 , 0.09922)
 Std. Error of Difference (Hypothesis) 0.03124
 Z Value 1.224584
 Prob. 0.22073

Nonparametric Tests (Two Sample Proportion Test)
 RECUPERACIÓN Population 1 Population 2
 Sample Size 2261 988
 No. Successes 1020 422
 Proportion (Sample) 0.45113 0.42713

Difference 0.02400
 Pooled Std. Error of Difference (Sample) 0.01890
 95% C.L. of Difference (-.01304 , 0.06104)
 Std. Error of Difference (Hypothesis) 0.01895
 Z Value 1.266762
 Prob. 0.20524

Nonparametric Tests (Two Sample Proportion Test)
 ADQUISICIÓN Population 1 Population 2
 Sample Size 1190 520
 No. Successes 559 238
 Proportion (Sample) 0.46975 0.45769

Difference 0.01206
 Pooled Std. Error of Difference (Sample) 0.02620
 95% C.L. of Difference (-.03930 , 0.06341)
 Std. Error of Difference (Hypothesis) 0.02622
 Z Value .4597246
 Prob. 0.64571

Nonparametric Tests (Two Sample Proportion Test)
 COMPRENSIÓN Population 1 Population 2
 Sample Size 833 364
 No. Successes 427 179
 Proportion (Sample) 0.51261 0.49176

Difference 0.02085
 Pooled Std. Error of Difference (Sample) 0.03141
 95% C.L. of Difference (-.04071 , 0.08241)
 Std. Error of Difference (Hypothesis) 0.03141
 Z Value .6636369
 Prob. 0.50692

Nonparametric Tests (Two Sample Proportion Test)
 PRODUCCIÓN Population 1 Population 2
 Sample Size 595 260
 No. Successes 285 112
 Proportion (Sample) 0.47899 0.43077

Difference 0.04822
 Pooled Std. Error of Difference (Sample) 0.03691
 95% C.L. of Difference (-.02412 , 0.12057)
 Std. Error of Difference (Hypothesis) 0.03708
 Z Value 1.300615

Prob.	0.19339	
Nonparametric Tests	(Two Sample Proportion Test)	
MONITOREO	Population 1	Population 2
Sample Size	833	364
No. Successes	431	183
Proportion (Sample)	0.51741	0.50275

Difference	0.01466
Pooled Std. Error of Difference (Sample)	0.03141
95% C.L. of Difference	(-.04690 , 0.07622)
Std. Error of Difference (Hypothesis)	0.03140
Z Value	.4667958
Prob.	0.64065

Nonparametric Tests	(Two Sample Proportion Test)	
CONTROL	Population 1	Population 2
Sample Size	595	260
No. Successes	289	117
Proportion (Sample)	0.48571	0.45000
Difference	0.03571	
Pooled Std. Error of Difference (Sample)	0.03704	
95% C.L. of Difference	(-.03688 , 0.10831)	
Std. Error of Difference (Hypothesis)	0.03712	
Z Value	.96202	
Prob.	0.33604	

Nonparametric Tests	(Two Sample Proportion Test)	
PLANIFICACIÓN	Population 1	Population 2
Sample Size	1428	624
No. Successes	718	294
Proportion (Sample)	0.50280	0.47115

Difference	0.03165
Pooled Std. Error of Difference (Sample)	0.02397
95% C.L. of Difference	(-.01533 , 0.07862)
Std. Error of Difference (Hypothesis)	0.02399
Z Value	1.31909
Prob.	0.18714

Nonparametric Tests	(Two Sample Proportion Test)	
INTERACCIÓN	Population 1	Population 2
Sample Size	595	260
No. Successes	302	112
Proportion (Sample)	0.50756	0.43077

Difference	0.07679
Pooled Std. Error of Difference (Sample)	0.03692
95% C.L. of Difference	(0.00443 , 0.14916)
Std. Error of Difference (Hypothesis)	0.03715
Z Value	2.066974
Prob.	0.03874

Nonparametric Tests	(Two Sample Proportion Test)	
AFECTIVIDAD	Population 1	Population 2
Sample Size	833	364
No. Successes	434	175
Proportion (Sample)	0.52101	0.48077

Difference	0.04024
Pooled Std. Error of Difference (Sample)	0.03139
95% C.L. of Difference	(-.02129 , 0.10176)
Std. Error of Difference (Hypothesis)	0.03141
Z Value	1.281069
Prob.	0.20017

ANEXO VIII

ESTADÍSTICA DESCRIPTIVA E INFERENCIAL DE LAS SUBMUESTRAS.

ALTO RENDIMIENTO (N = 49)

Variable	Mean	Standard Deviation	Communality
C1	3.563061	.3907695	0.79890
C2	3.726734	.5038163	0.87235
C3	3.986736	.353078	0.66235
C4	3.829592	.4518801	0.94110
C5	3.716735	.3285219	0.98645
C6	2.80102	.4150867	0.97969
C7	1.578429	.9312868	0.99873

Leyenda:

C1: Cognición.
C2: Compensación
C3: Metacognición.
C4: Socio-afectividad.
C5: Todas las áreas
C6: Motivación.
C7: Estado anímico.

Factor Analysis (Correlations)

	C1	C2	C3	C4	C5	C6	C7
C1	1.0000	0.6056	0.5415	0.4378	0.9381	-.2373	0.0127
C2	0.6056	1.0000	0.5399	0.1334	0.7240	-.1887	-.0362
C3	0.5415	0.5399	1.0000	0.3977	0.7493	-.2969	0.0253
C4	0.4378	0.1334	0.3977	1.0000	0.5734	-.0194	0.0879
C5	0.9381	0.7240	0.7493	0.5734	1.0000	-.2552	0.0222
C6	-.2373	-.1887	-.2969	-.0194	-.2552	1.0000	0.1025
C7	0.0127	-.0362	0.0253	0.0879	0.0222	0.1025	1.0000

Factor Analysis (Eigen Value Summary)

No.	Eigenvalue	Percent	Cumulative Percent
1	3.4281	48.97	48.97
2	1.1468	16.38	65.36
3	0.8693	12.42	77.77
4	0.7954	11.36	89.14
5	0.4679	6.68	95.82
6	0.2925	4.18	100.00
7	0.0001	0.00	100.00

Factor Analysis		(Eigen Vectors)			
Variable	Factor 1	Factor 2	Factor 3	Factor 4	Communality
C1	0.4788	0.0314	-.0702	-.0974	0.7989
C2	0.4069	-.1696	0.0570	-.5815	0.8724
C3	0.4356	-.0285	0.0964	0.0601	0.6623
C4	0.3078	0.4325	-.3540	0.6067	0.9411
C5	0.5335	0.0585	-.0751	-.0507	0.9864
C6	-.1898	0.5489	-.5850	-.5177	0.9797
C7	0.0090	0.6912	0.7136	-.1000	0.9987

Factor Analysis (Initial Factor Loadings)

Filter: C8 = 5

Variable	Factor 1	Factor 2	Factor 3	Factor 4	Communality
C1	0.8865	0.0337	-.0655	-.0868	0.7989
C2	0.7533	-.1816	0.0531	-.5187	0.8724
C3	0.8065	-.0305	0.0899	0.0536	0.6623
C4	0.5699	0.4631	-.3301	0.5411	0.9411
C5	0.9877	0.0627	-.0700	-.0453	0.9864
C6	-.3514	0.5878	-.5454	-.4617	0.9797
C7	0.0166	0.7401	0.6654	-.0892	0.9987

Factor Analysis (Rotated Factor Loadings)

Filter: C8 = 5

Variable	Factor 1	Factor 2	Factor 3	Factor 4	Communality
C1	0.8238	-.0042	0.0951	0.3334	0.7989
C2	0.9186	-.0322	0.0155	-.1651	0.8724
C3	0.6954	0.0483	0.2813	0.3119	0.6623
C4	0.2226	0.0453	-.0223	0.9429	0.9411
C5	0.8926	0.0103	0.1223	0.4180	0.9864
C6	-.1545	0.0571	-.9759	0.0129	0.9797
C7	-.0008	0.9972	-.0511	0.0405	0.9987

Factor Pattern Plot		A: C1
	10	C: C3
	BE	E: C5
	A	G: C7
	7C	B: C2
	6	D: C4
	5	F: C6
	4	
F	3	
a	2D	
c	1	

t-10-9-8-7-6-5-4-3-2-1 0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 1G
o -1
r -2F
-3
1 -4
-5
-10
Factor 2

Unweighted Means ANOVA (Multiple Comparison Report)
Factor(A): ... Error: ERROR

|3.563062 Newman / Keul's Range Test (α=.05) 3.986734|
|A.....B.....C.....D|
|XXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXX.....|
|.....XXXXXXXXXXXXXXXXXXXXX.....|
|.....XXXXXXXXXXXXXXXXXXXXX.....|
A=C1 B=C2 C=C4 D=C3 ..
Factor Analysis (Descriptive Statistics)

BAJO RENDIMIENTO (N = 52)

Variable	Mean	Standard Deviation	Communality
C1	3.062885	.5862889	0.93831
C2	3.265769	.7257351	0.87483
C3	3.290384	.7440639	0.88097
C4	3.256538	.5993063	0.99053
C5	3.166923	.5800964	0.99592
C6	2.532308	.4918976	0.99771
C7	.39525	1.294914	0.99896

Leyenda: C1: Cognición.
C2: Compensación
C3: Metacognición.
C4: Socio-afectividad.
C5: Todas las áreas
C6: Motivación.
C7: Estado anímico.

Factor Analysis (Correlations)

Filter: C8 = 1

	C1	C2	C3	C4	C5	C6	C7
C1	1.0000	0.8412	0.7988	0.4897	0.9515	0.3028	0.4424
C2	0.8412	1.0000	0.7972	0.5780	0.9095	0.1854	0.3957
C3	0.7988	0.7972	1.0000	0.6581	0.9225	0.1222	0.3095
C4	0.4897	0.5780	0.6581	1.0000	0.6768	0.1326	0.2327
C5	0.9515	0.9095	0.9225	0.6768	1.0000	0.2403	0.4145
C6	0.3028	0.1854	0.1222	0.1326	0.2403	1.0000	0.3645
C7	0.4424	0.3957	0.3095	0.2327	0.4145	0.3645	1.0000

Factor Analysis (Eigen Value Summary)

No.	Eigenvalue	Percent	Cumulative Percent
1	4.3650	62.36	62.36
2	1.1483	16.40	78.76
3	0.6248	8.93	87.69
4	0.5392	7.70	95.39
5	0.1892	2.70	98.09
6	0.1335	1.91	100.00
7	0.0000	0.00	100.00

Factor Analysis (Eigen Vectors)

Factor Analysis (Descriptive Statistics)

RENDIMIENTO PROMEDIO (N = 119)

Variable	Mean	Standard Deviation	Communality
C1	3.241261	.4330489	0.92090
C2	3.497984	.5523764	0.74356
C3	3.560084	.5057123	0.93708
C4	3.58395	.5349024	0.77097
C5	3.393278	.4109395	0.99142
C6	2.664875	.4431739	0.98106
C7	.7291009	1.260362	0.98939

Leyenda: C1: Area Cognitiva.
C2: Compensación
C3: Metacognición.
C4: Area Socio-afectiva.
C5: Todas las áreas
C6: Motivación.
C7: Estado anímico.

Factor Analysis (Correlations)

Filter: C8 = 3

	C1	C2	C3	C4	C5	C6	C7
C1	1.0000	0.6254	0.5723	0.6525	0.9198	0.1624	0.3491
C2	0.6254	1.0000	0.5880	0.6306	0.7892	0.2747	0.2201
C3	0.5723	0.5880	1.0000	0.6537	0.8035	0.0773	0.2409
C4	0.6525	0.6306	0.6537	1.0000	0.8185	0.2557	0.2424
C5	0.9198	0.7892	0.8035	0.8185	1.0000	0.2030	0.3358
C6	0.1624	0.2747	0.0773	0.2557	0.2030	1.0000	0.1984
C7	0.3491	0.2201	0.2409	0.2424	0.3358	0.1984	1.0000

Factor Analysis (Eigen Value Summary)

No.	Eigenvalue	Percent	Cumulative Percent
1	4.0431	57.76	57.76
2	1.0276	14.68	72.44
3	0.8328	11.90	84.34
4	0.4309	6.16	90.49
5	0.3701	5.29	95.78
6	0.2955	4.22	100.00
7	0.0000	0.00	100.00

Factor Analysis (Eigen Vectors)

Variable	Factor 1	Factor 2	Factor 3	Factor 4	Communality
C1	0.4305	-.0773	0.1192	-.5970	0.9209
C2	0.4096	-.0150	-.2245	-.2312	0.7436
C3	0.4009	-.2573	0.0244	0.7127	0.9371
C4	0.4243	-.0560	-.1543	0.2154	0.7710
C5	0.4895	-.1246	0.0026	-.1257	0.9914
C6	0.1520	0.8135	-.4943	0.0974	0.9811
C7	0.2085	0.4971	0.8165	0.1024	0.9894

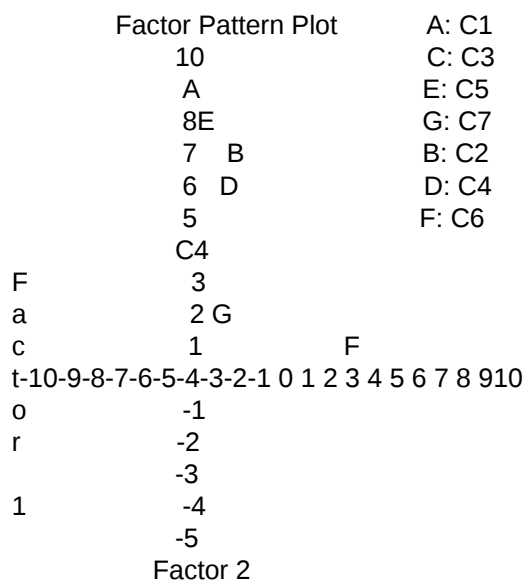
Factor Analysis (Initial Factor Loadings)

Variable	Factor 1	Factor 2	Factor 3	Factor 4	Communality
C1	0.8657	-.0784	0.1087	-.3919	0.9209
C2	0.8236	-.0152	-.2049	-.1517	0.7436
C3	0.8060	-.2608	0.0222	0.4678	0.9371
C4	0.8532	-.0567	-.1408	0.1414	0.7710
C5	0.9842	-.1264	0.0024	-.0825	0.9914
C6	0.3057	0.8247	-.4510	0.0640	0.9811
C7	0.4192	0.5039	0.7451	0.0672	0.9894

Factor Analysis (Rotated Factor Loadings)

Filter: C8 = 3

Variable	Factor 1	Factor 2	Factor 3	Factor 4	Communality
C1	0.9111	-.0028	0.2258	0.1997	0.9209
C2	0.7444	0.2323	0.0013	0.3681	0.7436
C3	0.3662	-.0314	0.1162	0.8880	0.9371
C4	0.5870	0.1988	0.0642	0.6186	0.7710
C5	0.8256	0.0671	0.1644	0.5275	0.9914
C6	0.1098	0.9791	0.0962	0.0344	0.9811
C7	0.1523	0.1003	0.9727	0.1000	0.9894



Unweighted Means ANOVA (Multiple Comparison Report)

Factor(A): ... Error: ERROR

|3.24126 Newman / Keul's Range Test ($\alpha=.05$) 3.58395|

|A.....B.....C....D|

|.....XXXXXXXXXX|

A=C1 B=C2 C=C3 D=C4

ANEXO IX

ANÁLISIS ESTADÍSTICO DE LOS RESULTADOS DEL TEST DIAGNÓSTICO (medición inicial).

T-Tests (Two Sample T-Test Results)

	C1		C2	
Count - Mean	45	87.48	45	85.95333
95% C.L. of Mean	84.46382	90.49619	82.49895	89.40772
Std.Dev - Std.Error	10.03944	1.496591	11.49802	1.714023

Leyenda:
C1: Grupo Exp. I
C2: Grupo Cont. I
C3: Grupo Exp. II
C4: Grupo Cont. II

	----- Equal Variances -----		----- Unequal Variances -----	
T Value - Prob.	.670933	0.5040	.670933	0.5040
Degrees of Freedom	88		88.35744	
Diff. - Std. Error	1.526672	2.275447	1.526672	2.275447
95% C.L. of Diff.	-2.995291	6.048636	-2.995393	6.048738

F-ratio testing group variances 1.311678 Prob. Level 0.1858

	54	95% Conf. Limit Plots	100
C1		<--a-->	
C2		<----a-->	

	54	Line Plots	100
C1	1.121.....1..3..1.1.1.1.1.3321222..26.1.3.4		
C2	1..1..1.....4....1....212.212....2124231..313.113		

T-Tests (Two Sample T-Test Results)

	C3		C4	
Count - Mean	26	94.42308	19	91.21053
95% C.L. of Mean	89.34235	99.50382	84.96886	97.45219
Std.Dev - Std.Error	12.5799	2.467121	12.9511	2.971186

	----- Equal Variances -----	----- Unequal Variances -----
T Value - Prob.	.8357073 0.4079	.8318486 0.4104
Degrees of Freedom	43	40.21977
Diff. - Std. Error	3.212555 3.844115	3.212555 3.861947
95% C.L. of Diff.	-4.539721 10.96483	-4.592587 11.0177

F-ratio testing group variances 1.059886 Prob. Level 0.4382

	46	95% Conf. Limit Plots	100
C3		<----a---->	
C4		<-----a----->	

	46	Line Plots	100
C3	1.....1.....1.....1111568		
C4	1.....1.1.....1.....2.....111226		

ANÁLISIS ESTADÍSTICO DE RESULTADOS DE TEST DE RENDIMIENTO ELABORADO POR EL AUTOR (medición final).

Grupo Experimental I vs. Grupo Control I

T-Tests (Two Sample T-Test Results)

CORRECCIÓN	EXP. I	CONT. I		
Count - Mean	45 4.211111	45 3.4		
95% C.L. of Mean	4.081063 4.341159	3.163352 3.636648		
Std.Dev - Std.Error	.4328669 6.452799E-02	.7876894 .1174218		

	----- Equal Variances -----	----- Unequal Variances -----
T Value - Prob.	6.053785 0.0000	6.053785 0.0000
Degrees of Freedom	88	69.46138
Diff. - Std. Error	.811111 .1339841	.811111 .1339841
95% C.L. of Diff.	.5448462 1.077376	.5438518 1.07837

F-ratio testing group variances 3.311321 Prob. Level 0.0001

	2	95% Conf. Limit Plots	5
C1		<-a->	
C8		<----a---->	

	2	Line Plots	5
C1	6.....J.....F.....5		
C8	6.....D.....C.....9.....2.....3		

T-Tests (Two Sample T-Test Results)

FLUIDEZ	EXP. I	CONTR. I		
Count - Mean	45 4.377778	45 3.366667		
95% C.L. of Mean	4.257282 4.498273	3.148511 3.584822		
Std.Dev - Std.Error	.4010718 5.978825E-02	.7261355 .1082459		

	----- Equal Variances -----	----- Unequal Variances -----
T Value - Prob.	8.176538 0.0000	8.176538 0.0000
Degrees of Freedom	88	69.67722
Diff. - Std. Error	1.011111 .1236601	1.011111 .12366
95% C.L. of Diff.	.7653632 1.256859	.7644847 1.257737

F-ratio testing group variances 3.277865 Prob. Level 0.0001

	2	95% Conf. Limit Plots	5
C2		<-a->	
C9		<---a--->	

	2	Line Plots	5
C2		1.....I.....H.....9	
C9		6.....D.....C.....9.....5.....	

T-Tests (Two Sample T-Test Results)

	COHERENCIA.	EXP. I	CONTR. I
Count - Mean	45	4.311111	45 3.355556
95% C.L. of Mean	4.181855	4.440367	3.151434 3.559677
Std.Dev - Std.Error	.4302337	6.413545E-02	.6794234 .1012825

	----- Equal Variances -----	----- Unequal Variances -----
T Value - Prob.	7.970856 0.0000	7.970856 0.0000
Degrees of Freedom	88	75.78062
Diff. - Std. Error	.9555554 .1198812	.9555554 .1198812
95% C.L. of Diff.	.7173173 1.193794	.7167957 1.194315

F-ratio testing group variances 2.493861 Prob. Level 0.0015

	2	95% Conf. Limit Plots	5
C3		<--a-->	
C10		<---a--->	

	2	Line Plots	5
C3		3.....J.....F.....8	
C10		6.....A.....G.....C.....1	

T-Tests (Two Sample T-Test Results)

	PROPIEDAD.	EXP. I	CONTR. I
Count - Mean	45	4.766667	45 3.6
95% C.L. of Mean	4.657589	4.875744	3.381375 3.818625
Std.Dev - Std.Error	.3630678	5.412294E-02	.7276987 .1084789

	----- Equal Variances -----	----- Unequal Variances -----
T Value - Prob.	9.623499 0.0000	9.623499 0.0000
Degrees of Freedom	88	65.56502
Diff. - Std. Error	1.166667 .1212311	1.166667 .1212311

95% C.L. of Diff. .9257462 1.407588 .9246287 1.408705

F-ratio testing group variances 4.017241 Prob. Level 0.0000

	2	95% Conf. Limit Plots	5
C4			<--a-->
C11		<---a--->	

	2	Line Plots	5
C4		6.....9.....U	
C11		6.....3.....9.....P.....1.....1	

T-Tests (Two Sample T-Test Results)

CALIDAD.	EXP. I		CONTR. I	
Count - Mean	45	4.466667	45	3.311111
95% C.L. of Mean	4.333075	4.600259	3.120861	3.501362
Std.Dev - Std.Error	.4446653	.0662868	.6332536	9.439987E-02

	----- Equal Variances -----	----- Unequal Variances -----
T Value - Prob.	10.01795 0.0000	10.01795 0.0000
Degrees of Freedom	88	80.49099
Diff. - Std. Error	1.155555 .1153485	1.155555 .1153485
95% C.L. of Diff.	.926325 1.384786	.925998 1.385113

F-ratio testing group variances 2.028097 Prob. Level 0.0105

	2	95% Conf. Limit Plots	5
C5			<--a-->
C12		<---a--->	

	2	Line Plots	5
C5		1.....D.....I.....D	
C12		6.....B.....G.....C.....	

T-Tests (Two Sample T-Test Results)

HABILIDAD.	EXP. I		CONTR. I	
Count - Mean	45	4.166667	45	3.222222
95% C.L. of Mean	4.013074	4.320259	3.031255	3.41319
Std.Dev - Std.Error	.5112374	7.621077E-02	.6356418	9.475587E-02

	----- Equal Variances -----	----- Unequal Variances -----
T Value - Prob.	7.766759 0.0000	7.766759 0.0000

Degrees of Freedom	88	85.95609
Diff. - Std. Error	.9444442 .1216008	.9444442 .1216008
95% C.L. of Diff.	.7027886 1.1861	.7027106 1.186178

F-ratio testing group variances 1.545894 Prob. Level 0.0762

	2	95% Conf. Limit Plots	5
C6		<--a-->	
C13		<--a-->	

	2	Line Plots	5
C6	2.....5.....L.....A.....7		
C13	6.....I.....B.....9.....1.....		

T-Tests (Two Sample T-Test Results)

TOTAL	EXP. I	CONTR. I
Count - Mean	45 4.382889	45 3.376
95% C.L. of Mean	4.301055 4.464722	3.188813 3.563187
Std.Dev - Std.Error	.2723853 .0406048	.6230584 9.288007E-02

	----- Equal Variances -----	----- Unequal Variances -----
T Value - Prob.	9.933012 0.0000	9.933012 0.0000
Degrees of Freedom	88	60.96355
Diff. - Std. Error	1.006889 .1013679	1.006889 .1013679
95% C.L. of Diff.	.8054418 1.208336	.8041899 1.209588

F-ratio testing group variances 5.232272 Prob. Level 0.0000

	2	95% Conf. Limit Plots	4.92
C7		<-a>	
C14		<---a--->	

	2	Line Plots	4.92
C7	21.....1.41.45.5.A7.2.11.1		
C14	6.....1.24.5.53.3.52.2..1.22.2.....		

Grupo Experimental II vs. Grupo Control II

T-Tests (Two Sample T-Test Results)

CORRECCIÓN	EXP. II	CONTR. II
Count - Mean	25 4.18	24 3.4375
95% C.L. of Mean	3.935222 4.424778	3.130544 3.744456
Std.Dev - Std.Error	.5930149 .118603	.7270025 .1483988

	----- Equal Variances -----	----- Unequal Variances -----
T Value - Prob.	3.924902 0.0003	3.908497 0.0003

Degrees of Freedom	47	46.22027
Diff. - Std. Error	.7424998 .1891767	.7424998 .1899707
95% C.L. of Diff.	.36193 1.12307	.36011 1.12489

F-ratio testing group variances 1.502936 Prob. Level 0.1641

	2	95% Conf. Limit Plots	5
C15		<---a--->	
C22		<-----a----->	

	2	Line Plots	5
C15	2.....3.....9.....6.....5		
C22	3.....6.....5.....8.....2.....		

T-Tests (Two Sample T-Test Results)

FLUIDEZ	EXP. II	CONTR. II
Count - Mean	25 4.3	24 3.25
95% C.L. of Mean	4.093616 4.506384	2.964721 3.53528
Std.Dev - Std.Error	.5 .1	.675664 .1379193

	----- Equal Variances -----	----- Unequal Variances -----
T Value - Prob.	6.201174 0.0000	6.163504 0.0000
Degrees of Freedom	47	43.97693
Diff. - Std. Error	1.05 .1693228	1.05 .1703577
95% C.L. of Diff.	.7093707 1.39063	.706667 1.393333

F-ratio testing group variances 1.826087 Prob. Level 0.0751

	2	95% Conf. Limit Plots	5
C16		<---a--->	
C23		<-----a----->	

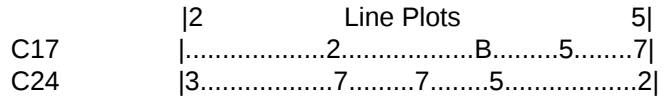
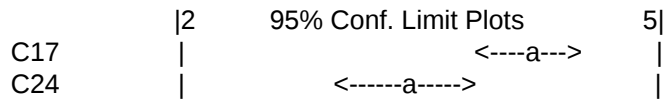
	2	Line Plots	5
C16	1.....1.....A.....8.....5		
C23	3.....B.....3.....6.....1.....		

T-Tests (Two Sample T-Test Results)

COHERENCIA.	EXP. II	CONTR. II
Count - Mean	25 4.3	24 3.395833
95% C.L. of Mean	4.061688 4.538312	3.066543 3.725123
Std.Dev - Std.Error	.5773503 .1154701	.7798992 .1591963

	----- Equal Variances -----	----- Unequal Variances -----
T Value - Prob.	4.625585 0.0000	4.597518 0.0000
Degrees of Freedom	47	43.98614
Diff. - Std. Error	.9041669 .1954708	.9041669 .1966641
95% C.L. of Diff.	.5109351 1.297399	.5078168 1.300517

F-ratio testing group variances 1.824728 Prob. Level 0.0753

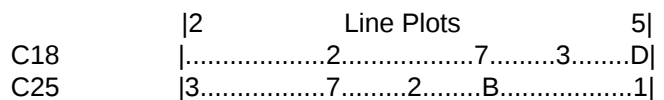
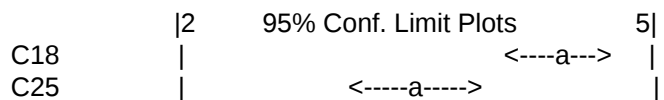


T-Tests (Two Sample T-Test Results)

PROPIEDAD	EXP. II	CONTR. II
Count - Mean	25 4.5	24 3.458333
95% C.L. of Mean	4.240306 4.759694	3.135356 3.78131
Std.Dev - Std.Error	.6291529 .1258306	.7649477 .1561443

	Equal Variances	Unequal Variances
T Value - Prob.	5.21537 0.0000	5.194433 0.0000
Degrees of Freedom	47	46.39079
Diff. - Std. Error	1.041667 .1997302	1.041667 .2005352
95% C.L. of Diff.	.6398664 1.443467	.6380134 1.44532

F-ratio testing group variances 1.478261 Prob. Level 0.1740



T-Tests (Two Sample T-Test Results)

CALIDAD	EXP. II	CONTR. II
Count - Mean	25 4.34	24 3.229167
95% C.L. of Mean	4.11932 4.56068	2.965202 3.493131
Std.Dev - Std.Error	.5346338 .1069268	.6251811 .1276146

	Equal Variances	Unequal Variances
T Value - Prob.	6.693704 0.0000	6.672086 0.0000
Degrees of Freedom	47	47.13741
Diff. - Std. Error	1.110833 .165952	1.110833 .1664897

95% C.L. of Diff. .7769851 1.444682 .7759283 1.445739

F-ratio testing group variances 1.36741 Prob. Level 0.2259

	2	95% Conf. Limit Plots	5
C19		<---a--->	
C26		<---a--->	

	2	Line Plots	5
C19	2.....7.....B.....5		
C26	3.....A.....5.....6.....		

T-Tests (Two Sample T-Test Results)

HABILIDAD	EXP II		CONTR. II	
Count - Mean	25	4.16	24	3.208333
95% C.L. of Mean	3.923783	4.396217	2.944828	3.471839
Std.Dev - Std.Error	.5722762	.1144552	.6240935	.1273926

	----- Equal Variances -----	----- Unequal Variances -----
T Value - Prob.	5.566983 0.0000	5.556959 0.0000
Degrees of Freedom	47	48.19906
Diff. - Std. Error	.9516666 .1709484	.9516666 .1712567
95% C.L. of Diff.	.607767 1.295566	.6073329 1.296

F-ratio testing group variances 1.189291 Prob. Level 0.3378

	2	95% Conf. Limit Plots	5
C20		<---a--->	
C27		<---a--->	

	2	Line Plots	5
C20	2.....2.....C.....4.....5		
C27	3.....B.....4.....6.....		

T-Tests (Two Sample T-Test Results)

TOTAL	EXP II		CONTR. II	
Count - Mean	25	4.2972	24	3.330417
95% C.L. of Mean	4.150738	4.443663	3.082198	3.578636
Std.Dev - Std.Error	.35483	.070966	.5878885	.1200022

	----- Equal Variances -----	----- Unequal Variances -----
T Value - Prob.	7.002234 0.0000	6.934544 0.0000
Degrees of Freedom	47	38.7513
Diff. - Std. Error	.9667835 .1380679	.9667835 .1394156

95% C.L. of Diff. .6890302 1.244537 .6847392 1.248828

F-ratio testing group variances 2.745044 Prob. Level 0.0086

95% Conf. Limit Plots

	2	4.67
C21		
C28		

<---a--->

Line Plots

	2	4.67
C21	1.....1..2...11.2.2...45.3.3	
C28	3.....1...2.22.3.3...32.1...1...1.....	

ANEXO X

REPORTE ESTADÍSTICO DE LA MOTIVACIÓN

T-Tests (Two Sample T-Test Results)

MEDICIÓN 1	EXP. I	CONTR. I
Count - Mean	45 26.28889	45 27.31111
95% C.L. of Mean	24.55755 28.02023	25.39507 29.22715
Std.Dev - Std.Error	5.762821 .8590706	6.377596 .950716

	Equal Variances	Unequal Variances
T Value - Prob.	-.7977687 0.4272	-.7977687 0.4271
Degrees of Freedom	88	89.07065
Diff. - Std. Error	-1.022223 1.281352	-1.022223 1.281352
95% C.L. of Diff.	-3.568636 1.52419	-3.56821 1.523765

F-ratio testing group variances 1.22474 Prob. Level 0.2521

95% Conf. Limit Plots

	15	44
C4		
C3		

<---a--->

Line Plots

	15	44
C4	3.B.1...1...2.2.4.3.76.1...1.....1.1.....1	
C3	1...1.2.1.3.3.3...1.1.1...3.6A.1.4.....1.....1...1.1	

T-Tests (Two Sample T-Test Results)

MEDICIÓN 2	EXP I	CONTR. I
Count - Mean	45 32.44444	45 29.33333
95% C.L. of Mean	29.72726 35.16163	27.39687 31.2698
Std.Dev - Std.Error	9.044224 1.348233	6.445576 .9608498

Equal Variances Unequal Variances

T Value - Prob.	1.879159	0.0635	1.879159	0.0638
Degrees of Freedom		88		81.14497
Diff. - Std. Error	3.111109	1.655586	3.111109	1.655586
95% C.L. of Diff.	-1.790142	6.401232	-1.828933	6.405111

F-ratio testing group variances 1.968879 Prob. Level 0.0134

	17	95% Conf. Limit Plots	58
C2		<--a-->	
C1		<--a-->	

	17	Line Plots	58
C2	1..14.11...2.1.3.542.1..111..3.25..2....1..11.....1		
C1	1..12..2..31.441.554.21.22...2.11.....1.....		

T-Tests (Two Sample T-Test Results)

MEDICIÓN 1	EXP II		CONTR. II	
Count - Mean	23	22.73913	23	27.04348
95% C.L. of Mean	19.82316	25.6551	23.67761	30.40935
Std.Dev - Std.Error	6.743464	1.406109	7.783889	1.623053

	----- Equal Variances -----	----- Unequal Variances -----
T Value - Prob.	-2.004421 0.0512	-2.004421 0.0511
Degrees of Freedom	44	45.04462
Diff. - Std. Error	-4.304348 2.147428	-4.304348 2.147428
95% C.L. of Diff.	-8.632203 2.350712E-02	-8.629316 2.062035E-02

F-ratio testing group variances 1.332377 Prob. Level 0.2533

	7	95% Conf. Limit Plots	45
C4		<----a-->	
C3		<----a-->	

	7	Line Plots	45
C4	..11.....11....13....2..32....15..1.1.....		
C3	1.....1.....1.....1..12.22.13.11.22.1.....1		

T-Tests (Two Sample T-Test Results)

MEDICIÓN 2	EXP. II		CONTR. II	
Count - Mean	24	27.54167	24	18.04167
95% C.L. of Mean	25.07349	30.00984	14.71598	21.36736
Std.Dev - Std.Error	5.845691	1.193247	7.876653	1.607815

	----- Equal Variances -----	----- Unequal Variances -----
T Value - Prob.	4.74472 0.0000	4.744721 0.0000
Degrees of Freedom	46	44.12952
Diff. - Std. Error	9.5 2.002226	9.5 2.002225
95% C.L. of Diff.	5.469742 13.53026	5.4648 13.5352

F-ratio testing group variances 1.815565 Prob. Level 0.0801

