

INSTITUTO SUPERIOR PEDAGÓGICO DE HOLGUÍN
“JOSÉ DE LA LUZ Y CABALLERO”
FACULTAD DE EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR
DEPARTAMENTO DE LENGUA INGLESA

**CONCEPCIÓN TEÓRICO-METODOLÓGICA PARA EL DIAGNÓSTICO-
FORMACIÓN DE LAS GENERALIZACIONES GRAMATICALES EN LA
CARRERA LICENCIATURA EN EDUCACIÓN, ESPECIALIDAD DE
LENGUA INGLESA**

Tesis presentada en opción al grado científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas

RAFAEL ARMANDO RODRÍGUEZ DEVEZA

Holguín

2005

**INSTITUTO SUPERIOR PEDAGÓGICO DE HOLGUÍN
“JOSÉ DE LA LUZ Y CABALLERO”
FACULTAD DE EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR
DEPARTAMENTO DE LENGUA INGLESA**

**CONCEPCIÓN TEÓRICO-METODOLÓGICA PARA EL DIAGNÓSTICO-FORMACIÓN DE
LAS GENERALIZACIONES GRAMATICALES EN LA CARRERA LICENCIATURA EN
EDUCACIÓN, ESPECIALIDAD DE LENGUA INGLESA**

Tesis presentada en opción al grado científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas

Autor: M.Sc. RAFAEL ARMANDO RODRÍGUEZ DEVEZA

Tutor: Prof. Tit., Lic. Israel Mayo Parra, Dr.C.

Holguín

2005

AGRADECIMIENTOS

Muchas han sido las personas que han contribuido al desarrollo de esta investigación. En particular, deseo agradecer a las siguientes:

- A mis hijos, por continuar siendo las fuentes inspiradoras de mi vida.
- A mis padres, por todo el apoyo moral y material brindado.
- A mi esposa, por su apoyo y comprensión constantes.
- A mi tía Elsa, por su sistemático estímulo.
- A mi tutor y amigo, el Dr.C. Israel Mayo Parra, por su exigencia, inapreciables consejos e incondicionalidad. Sobre todas las cosas por haber hecho de mí un mejor ser humano.
- A la M.Sc Ana Karina Gutiérrez Álvarez, por su incondicional ayuda en los momentos difíciles.
- Al Lic. Luis Ernesto Ruiz Martínez, por su desinteresado y constante apoyo informático.

No sería justo obviar a aquellos que en algún momento me brindaron su mano cuando la necesité. Llegue hasta ellos también mi más sentido respeto y consideración.

DEDICATORIA

A mi madre, por todo su amor y ternura hacia mí

A mi padre, ejemplo de revolucionario y comunista verdadero

SÍNTESIS

El presente trabajo ofrece una solución científica, dentro de los marcos de la didáctica, al problema del diagnóstico y la formación de la generalización del pensamiento en las condiciones del aprendizaje de la gramática inglesa en los institutos superiores pedagógicos.

La investigación se origina a partir de las insuficiencias detectadas en el tratamiento a la generalización del pensamiento en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la gramática inglesa, aspecto que evidencia la carencia de una concepción teórico-metodológica sobre la problemática.

El trabajo responde a la necesidad de superar la dicotomía existente entre el diagnóstico y la formación de la generalización en el proceso de enseñanza-aprendizaje, los cuales han sido tradicionalmente concebidos como dos procesos independientes.

La investigación presenta y fundamenta una concepción teórica sustentada en una definición de generalización gramatical contextualizada al proceso de enseñanza-aprendizaje. Se aportan también criterios teóricos que sustentan la dualidad funcional, diagnóstico-formativa, de las tareas docentes. Ambos aspectos se concretan en la práctica mediante una metodología dirigida a operacionalizar el diagnóstico y la formación de la generalización.

Finalmente, se presentan los resultados derivados del criterio de expertos que avalan la pertinencia teórica de la propuesta, así como evidencias empíricas que demuestran la factibilidad de la metodología que de ella se deriva.

ÍNDICE

Pág.

INTRODUCCIÓN

CAPÍTULO I: EL DIAGNÓSTICO-FORMACIÓN DE LA GENERALIZACIÓN EN EL PROCESO DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE DE LA GRAMÁTICA EN LA CARRERA LICENCIATURA EN EDUCACIÓN, ESPECIALIDAD DE LENGUA INGLESA

- 1.1.** Caracterización del tratamiento dado a la generalización en el proceso de enseñanza-aprendizaje de las unidades gramaticales. Perspectiva histórica y actual
- 1.2** Fundamentos psicológicos, lingüísticos y didáctico-metodológicos para diagnosticar y formar la generalización en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la gramática
 - 1.2.1** Fundamentos lingüísticos
 - 1.2.2** Fundamentos psicológicos
 - 1.2.3** Fundamentos didáctico-metodológicos
- 1.3.** Criterios teóricos que sustentan la dualidad funcional diagnóstico-formativa de las tareas docentes

CONCLUSIONES DEL CAPÍTULO I

CAPÍTULO II: METODOLOGÍA PARA EL DIAGNÓSTICO-FORMACIÓN DE LAS GENERALIZACIONES GRAMATICALES

- 2.1** Caracterización de la metodología para el diagnóstico-formación de las generalizaciones gramaticales
- 2.2** Contextualización de los indicadores para el diagnóstico de las generalizaciones gramaticales
- 2.3** El diseño del sistema de tareas docentes
- 2.4** La etapa de aplicación

Pág.

CONCLUSIONES DEL CAPÍTULO II

CAPÍTULO III: EVIDENCIAS EMPÍRICAS Y CRITERIOS VALORATIVOS ACERCA DE LA FACTIBILIDAD DE APLICACIÓN DE LA METODOLOGÍA PARA DIAGNOSTICAR Y FORMAR LAS GENERALIZACIONES GRAMATICALES

- 3.1** Criterios valorativos obtenidos de la aplicación de la consulta a expertos
- 3.2** Evidencias empíricas y criterios valorativos derivados de la aplicación de la metodología

3.2.1 Resultados del estudio comparativo de la caracterización inicial y final del grupo donde se aplicó la metodología

3.2.2 Resultados del estudio comparativo entre el grupo donde se intervino y los restantes del 1^{er} año de la carrera

3.2.3 Resultados derivados del estudio de casos realizado

CONCLUSIONES DEL CAPÍTULO III

CONCLUSIONES GENERALES

RECOMENDACIONES

BIBLIOGRAFÍA

PRINCIPALES TRABAJOS DEL AUTOR RELACIONADOS CON EL TEMA

ANEXOS

INTRODUCCIÓN

Los institutos superiores pedagógicos han asumido históricamente como objetivo fundamental la formación de los estudiantes para la correcta dirección del proceso pedagógico en la escuela. Esta preparación comprende, entre otros factores, la sistematización de los conocimientos de la materia que en un futuro impartirán, lo cual paralelamente con los recursos didácticos generales y particulares de la especialidad, y una sólida formación ideopolítica, garantizan el desarrollo exitoso de su labor.

En la adquisición de esos conocimientos, un papel relevante lo desempeña la formación del pensamiento de los estudiantes. Su desarrollo intelectual en el medio social en que se están formando es un aspecto importante para cultivar su independencia, enriquecer y diversificar los conocimientos.

La formación intelectual de los estudiantes durante el proceso de enseñanza-aprendizaje es un tema que ha sido destacado por la dirección del país. Esto se evidencia en la tesis "Política Educacional" del Primer Congreso del Partido Comunista de Cuba, donde se plantea que uno de los objetivos de nuestra educación es el desarrollo de las potencialidades del pensamiento del individuo con el fin de adquirir conocimientos e interpretar objetivamente los fenómenos de la naturaleza y la sociedad (Tesis y Resoluciones del Primer Congreso del Partido Comunista de Cuba, 1975).

El tema ha sido objeto de análisis en investigaciones que han centrado la atención en diferentes aspectos relacionados con la formación del pensamiento en las condiciones del proceso de enseñanza-aprendizaje. Entre ellas se encuentran trabajos de autores nacionales tales como: L. Turner (1989), A. Hernández (1990), A. Labarrere (1996), P. Rico (1996) y M. Silvestre (2001). En el ámbito internacional ha sido abordado por numerosos psicólogos y pedagogos de disímiles procedencias. Entre ellos se encuentran: V. Davidov (1981), L. S. Vigotsky (1982, 1987), M. I. Majmutov (1983), P. I. Pidkasisti (1986), D. Perkins (1994), D. Donolo y C. Capelari (1995) y M. Castelán (1997).

Los resultados de estas investigaciones han aportado alternativas para estimular el pensamiento durante el proceso de enseñanza-aprendizaje. Muchos de los trabajos anteriormente mencionados han concluido que a pesar de todos los esfuerzos realizados todavía persisten problemas en esa área de estudios. En el plano nacional se afirma que la tendencia en los estudiantes de los diferentes subsistemas de educación se dirige a poseer un pensamiento reproductivo, incluso de los que ingresan a la universidad (P.Rico, 1996).

Tal situación se manifiesta, de manera particular, en los alumnos de la carrera Licenciatura en Educación, especialidad de Lengua Inglesa al estudiar las unidades gramaticales de ese idioma. Se aprecia en ellos un pensamiento de carácter reproductivo, lo que repercute negativamente en el aprendizaje de la gramática.

Uno de los aspectos que influye en ese sentido es que la dirección del proceso de enseñanza-aprendizaje de estas unidades no logra potenciar un pensamiento teórico en los estudiantes a partir de que los métodos, técnicas y procedimientos empleados no son desarrolladores.

Sobre la base de lo antes señalado, se desarrolló un estudio teórico orientado hacia la búsqueda de alternativas didácticas para solucionar la problemática mencionada. El mismo fue evidenciando paulatinamente que un aspecto que podía estar afectado al dirigir el proceso de enseñanza-aprendizaje de la gramática inglesa era el tratamiento didáctico dado a la generalización del pensamiento.

Partiendo de esta nueva premisa, se realizó el análisis de fuentes psico-didácticas relacionadas con este tema. Este aportó que la generalización ha sido tratada por diversos autores, entre los que se encuentran a S. L. Rubinstein (1966), V. Davidov (1981), L. S. Vigotsky (1982), P. Ya. Galperin (1982), H. Brito Fernández, et al (1987), A. V. Petrosky (1988), N. Talizina (1988, 1992), D. Perkins (1994) A. Labarrere (1996), J. López Hurtado et al (2000) y V. González Maura et al (2001). Existe coincidencia entre estos investigadores acerca de que la generalización es una de las vías fundamentales para elevar el nivel del pensamiento al plano teórico.

El análisis de estos materiales reveló, además, que la generalización es insuficientemente tratada desde la investigación didáctica. El tema se aborda, esencialmente, desde la perspectiva de la psicología, por lo que se asumen las definiciones que ésta aporta. Estas, aunque devienen punto de partida para los estudios de la generalización en el contexto del proceso de enseñanza-aprendizaje, resultan insuficientes al no revelar con exactitud el contenido y el volumen de la definición de generalización en las diferentes disciplinas de estudio en la escuela.

Otro aspecto que aparece tratado con sistematicidad en la bibliografía relacionada con el tema de la generalización se refiere a su diagnóstico. El mismo se ha caracterizado por el empleo de técnicas psicológicas usualmente empleadas en el estudio del pensamiento. Este criterio se reveló en los

trabajos de A. V. Petrosky (1988), J. López Hurtado y A. M. Siverio Gómez (1996), Compendio de Pedagogía (2002) y J. López Hurtado (s.f.).

Con el objetivo de contextualizar este tipo de diagnóstico a las características del proceso de enseñanza-aprendizaje, se observa también la tendencia a aplicar pruebas pedagógicas que diagnostiquen la generalización. Lo antes mencionado se precisó en los estudios de V. Davidov (1981), N. Talizina (1988, 1992), V. González Maura et al (2001) y M. Silvestre Oramas (2001). Se observa en estas fuentes la tendencia a separar el diagnóstico de la formación mediante la utilización de una serie de tareas para diagnosticar, y otra para formar el pensamiento.

Si bien estas dos alternativas para estudiar la generalización han aportado criterios que han servido de base a la formación de dicho proceso, ambas resultan insuficientes para una total comprensión acerca de cómo éste se manifiesta en la enseñanza-aprendizaje de una materia de estudio. Sus principales limitaciones se centran en que se han diagnosticado fenómenos aislados y no todo el sistema de conocimientos estudiado en una asignatura. Esto trae como consecuencia que el diagnóstico no sea sistemático y que no tenga un carácter completamente individualizado, al no poderse determinar con exactitud cómo se ha ido formando de manera progresiva el pensamiento, qué aspectos han influido positiva o negativamente en ello, qué áreas particulares el alumno ha desarrollado; y cuáles están aún por desarrollarse.

Las dificultades referidas se generan en el divorcio existente entre el diagnóstico y la formación de la generalización en el contexto del proceso de enseñanza-aprendizaje. Dicha separación se evidencia en el empleo de pruebas diagnósticas que no revelan las particularidades del pensamiento de los estudiantes en la actividad específica en la que se está formando.

Si se considera que sólo por medio de las formas concretas de interrelación entre el sujeto y el entorno es que surgen, se forman, desarrollan y manifiestan los procesos mentales (A.R.Luria y F.IA Yudovich, 1984), se debe asumir que a los efectos del proceso enseñanza-aprendizaje la forma principal para el diagnóstico de la generalización lo constituye la tarea docente. Consecuentemente, este mismo tipo de tarea posibilita la formación de la generalización de manera sistemática y sistémica, atendiendo a las particularidades del objeto que se estudia.

Se trata, entonces, de establecer una continuidad más estrecha entre el diagnóstico y la formación de la generalización en el proceso de enseñanza-aprendizaje. El concebir estos dos aspectos por separado es no tener una adecuada concepción acerca del desarrollo y las condiciones que lo producen y, por lo tanto, no tener tampoco una clara posición metodológica acerca del diagnóstico y su papel orientador y controlador en el proceso interventivo. Cuando se diagnostica se da inicio a la intervención y cuando se interviene se continúa el proceso de diagnóstico, so pena de perder la adecuada dirección de lo que se desea lograr y de lo que se proyectó en el inicio de la atención psicológica y educativa, las cuales necesariamente se van adecuando y ajustando de acuerdo con la evolución del sujeto y la efectividad de la labor desarrollada (G. Arias Beatón, 1999).

No obstante las insuficiencias referidas acerca del diagnóstico y la formación de la generalización en el contexto escolar, el análisis realizado aportó elementos teóricos de carácter esencial. Estos fueron considerados para la proyección de un estudio empírico dirigido a determinar el tratamiento dado a la generalización en el proceso de enseñanza-aprendizaje de las unidades gramaticales en la carrera Licenciatura en Educación, especialidad de Lengua Inglesa.

El mismo se concretó mediante la aplicación de la observación científica, la revisión de documentos oficiales y personales, así como el desarrollo de entrevistas con profesores y estudiantes de la carrera. Los resultados obtenidos fueron los siguientes:

- El carácter espontáneo del proceso formativo de la generalización. No se han elaborado estrategias metodológicas que permitan un tratamiento sistemático a la formación de este proceso lógico durante los análisis gramaticales.
- El diagnóstico de la medida en que los estudiantes generalizan las unidades gramaticales no se sustenta en criterios sólidos, científicamente fundamentados que permitan valorar objetivamente cómo se ha ido formando la generalización durante el estudio de la gramática.
- Los estudiantes todavía presentan insuficiencias a la hora de generalizar las unidades gramaticales. Prevalece en ellos la tendencia a determinar los rasgos insustanciales, así como relaciones de tipo formal.
- Los estudiantes se caracterizan por una baja implicación emocional durante la resolución de las tareas docentes relacionadas con los estudios gramaticales.

Desde el punto de vista teórico se reveló que la generalización no es considerada, explícitamente, como una alternativa didáctica para desarrollar los estudios gramaticales. Esto se hizo palpable en los trabajos de R. A. Close (1975), C. E. Eckersley y J. M. Eckersley (1975), M. J. Cazabón et al (1979), M. Canale y M. Swain (1980), R. Quirk y S. Greenbaum (1982), R. Antich de León (1986), G. Abbot et al (1989), M. Finocchiaro y C. Brumfit (1989), D. Rein (1990), L. Jones (1993, 1994), T. Odlin (1994), A. Doff (1996), R. Murphy (1995), J. C. Richards y Theodore S. Rogers (1995), M. J. Wallace (1995), A. Hughes (1996), P. A. Richard-Amato (1996) y G. Lock (1997).

En ellos se observa, además, que no aparece precisada una definición de generalización gramatical debidamente contextualizada a las exigencias del proceso de enseñanza-aprendizaje de estas unidades lingüísticas. Asimismo, el diagnóstico de la generalización es un tema vagamente tratado en dichos materiales. Las ideas que se recogen en ellos son generales y cuando se mencionan se sugiere el uso de técnicas descontextualizadas de la práctica escolar.

El análisis integrado de las insuficiencias teóricas presentes en los distintos trabajos que abordan el estudio de la generalización en el proceso de enseñanza-aprendizaje, así como de los hechos científicos determinados en el estudio empírico en la carrera de Lengua Inglesa, apuntan hacia la reconsideración de las concepciones teórico-metodológicas existentes en torno al tema.

En este sentido, resulta imprescindible precisar la definición de generalización gramatical desde una perspectiva didáctica. Otro aspecto a considerar es su diagnóstico y formación mediante tareas docentes que cumplan una dualidad funcional (este término se emplea para señalar que se concibe lo diagnóstico y lo formativo como un proceso único, de manera integrada).

En correspondencia con los elementos señalados, se formula el **problema científico** siguiente: ¿Cómo dirigir didácticamente el proceso diagnóstico-formativo de las generalizaciones gramaticales en la carrera Licenciatura en Educación, especialidad de Lengua Inglesa?

El **objeto de la investigación** lo constituye el proceso enseñanza-aprendizaje de la gramática en la carrera Licenciatura en Educación, especialidad de Lengua Inglesa y el **campo de acción** las generalizaciones gramaticales en dicha carrera.

El **objetivo** hacia el que se dirige la investigación es la elaboración de una concepción teórico-metodológica para diagnosticar y formar la generalización del pensamiento en el proceso de enseñanza-aprendizaje de las unidades gramaticales.

La **idea científica** a defender es la siguiente: el diagnóstico-formación de la generalización en el proceso de enseñanza-aprendizaje de las unidades gramaticales, en la carrera Licenciatura en Educación, especialidad de Lengua Inglesa es factible mediante una concepción teórico-metodológica fundamentada en:

- Una definición de generalización que refleje las características esenciales de la enseñanza-aprendizaje de las unidades gramaticales, a partir de su fundamentación lingüística, psicológica y didáctico-metodológica.
- La dualidad funcional de las tareas docentes para contextualizar didácticamente el diagnóstico y la formación de la generalización al proceso de enseñanza-aprendizaje de la gramática inglesa.
- Una metodología que se sustente en los presupuestos teóricos antes mencionados con el objetivo de operacionalizar el diagnóstico y la formación de la generalización en el proceso de enseñanza-aprendizaje de las unidades gramaticales.

La lógica general de la investigación fue hipotético-deductiva, por lo que tuvo un carácter rector en la metodología investigativa seguida. El estudio de los antecedentes teóricos y la caracterización de la situación problémica permitieron deducir una concepción teórica como posible solución al problema científico. Este constituyó el primer momento hipotético y a su vez orientó la deducción de una metodología investigativa, así como de una metodología didáctica para el diagnóstico y la formación de las generalizaciones gramaticales en el aprendizaje de la lengua inglesa (segundo momento hipotético). La obtención de evidencias empíricas acerca de la factibilidad y pertinencia de la metodología investigativa y de la metodología didáctica permitieron considerar como confirmado el carácter de aporte de la concepción teórica elaborada.

Para lograr el objetivo propuesto se desarrollaron las **tareas investigativas** siguientes:

- 1- Caracterizar el tratamiento dado a la generalización en el proceso de enseñanza-aprendizaje de las unidades gramaticales, desde su perspectiva histórica y actual.

Métodos empleados:

Empíricos:

- ***Entrevista individual:*** se empleó para recopilar información acerca del tratamiento dado a la generalización en el proceso de enseñanza-aprendizaje de las unidades gramaticales.
- ***Análisis de documentos oficiales y personales:*** se utilizó para recoger información relacionada con las concepciones metodológicas existentes acerca de la generalización a la hora de interactuar con las unidades gramaticales. Fue empleado tanto para el análisis histórico, como para la valoración de las concepciones actuales.
- ***Encuesta y observación no-participante:*** estuvieron dirigidos a determinar el nivel de aprendizaje de los alumnos al estudiar las unidades gramaticales y la medida en que las generalizaban.

Teóricos:

- ***Análisis-síntesis, histórico-lógico e inductivo-deductivo:*** se emplearon para procesar la información acerca del tratamiento dado a la generalización en el proceso de enseñanza-aprendizaje de las unidades gramaticales, en el desarrollo histórico de la carrera y en la actualidad.
- 2- Determinar los fundamentos teóricos para diagnosticar y formar la generalización en el proceso de enseñanza-aprendizaje de las unidades gramaticales.

Métodos teóricos empleados:

- ***Análisis-síntesis e inductivo-deductivo:*** mediante ellos se valoraron los estudios relacionados con la gramática, las características esenciales de la generalización y su diagnóstico. Se emplearon, además, para determinar los fundamentos didácticos generales que permiten dirigir un proceso de enseñanza-aprendizaje donde prime el desarrollo del pensamiento de los estudiantes. Asimismo, precisaron qué concepción metodológica asumir para la enseñanza-aprendizaje del inglés como lengua extranjera, mediante la cual se favoreciera el estudio de la gramática desde una posición funcional. Sirvieron, además, para definir el término generalización gramatical.
- 3- Determinar los criterios teóricos que sustentan la dualidad funcional diagnóstico-formativa de las tareas docentes.

Métodos teóricos empleados:

- **Análisis-síntesis e inductivo-deductivo:** ambos se emplearon para determinar las características esenciales de las tareas docentes, así como los principios fundamentales de los diagnósticos. Estos dos estudios, en estrecha relación con los fundamentos teóricos asumidos en la investigación, establecieron los criterios sobre los que se sustenta la doble funcionalidad de las tareas docentes.
- 4- Elaborar una metodología para el diagnóstico-formación de las generalizaciones gramaticales.

Métodos teóricos empleados:

- **Análisis-síntesis y el sistémico-estructural-funcional:** permitieron determinar las características de la metodología, sus etapas y las relaciones existentes entre ellas. Se emplearon, además, para precisar los componentes de cada una de las etapas de la metodología y sus relaciones funcionales.
- 5- Obtener evidencias empíricas y criterios valorativos acerca de la factibilidad de la concepción teórico-metodológica propuesta para diagnosticar y formar las generalizaciones gramaticales.

Métodos empíricos empleados:

- **La consulta a expertos:** fue utilizada para valorar los aspectos siguientes:
- ❑ La definición de generalización gramatical.
 - ❑ La pertinencia de los criterios teóricos que sustentan la dualidad funcional de las tareas docentes.
 - ❑ La metodología propuesta en la investigación.
- **Situaciones diagnóstico-formativas experimentales:** para determinar la factibilidad de aplicación de la propuesta formulada para diagnosticar y formar las generalizaciones gramaticales en la carrera.
- **Estudio de casos:** para valorar la factibilidad de la metodología propuesta de aportar un tratamiento individualizado a las potencialidades y dificultades de los estudiantes al generalizar las unidades gramaticales. Como parte de este estudio se empleó, además, la observación participante, el análisis de los productos de la actividad y el análisis de documentos oficiales y personales. Los mismos se dirigieron a obtener información para caracterizar al grupo de estudiantes donde se intervino, así como sus desempeños durante la intervención.

Se emplearon también métodos estadísticos. Se señalan los correspondientes al procesamiento estadístico de los criterios de los expertos y las pruebas McNemar para precisar la significación de los cambios en el grupo donde se intervino, así como la Kruskal-Wallis para determinar si existían diferencias significativas entre el grupo donde se aplicó la metodología y los restantes del primer año de la carrera.

Los **aportes** que brinda la investigación se resumen en:

Aporte teórico:

- Una concepción teórica sustentada en una definición de generalización gramatical, así como en criterios teóricos que fundamentan la dualidad funcional diagnóstico-formativa de las tareas docentes en el proceso de enseñanza-aprendizaje de las unidades gramaticales.

El **aporte práctico** consiste en:

- Una metodología, diseñada a partir de la concepción teórica antes mencionada, para el diagnóstico-formación de la generalización en el proceso de enseñanza-aprendizaje de las unidades gramaticales.

La problemática que se aborda en la investigación se encuentra en plena correspondencia con los objetivos de la educación cubana referidos al desarrollo integral de la personalidad de los alumnos, y en particular de aquellos que se están formando como futuros profesionales de la educación.

Estos estudiantes serán los responsables, en un futuro, de continuar la obra de la Revolución. Para ello, es necesario garantizar la eficiencia de su labor como educadores lo cual conduce a proponer nuevas perspectivas formativas que faciliten y eleven a niveles superiores su preparación profesional.

El desarrollo de su pensamiento es una de las áreas que deben ser atendidas más sistemáticamente. De esta forma, la elaboración de propuestas metodológicas dirigidas al diagnóstico y a la formación de diferentes aspectos del pensamiento (en el contexto del proceso de enseñanza-aprendizaje), constituye una necesidad actual en aras de perfeccionar la formación de los futuros profesores.

La novedad científica de la investigación radica en el tratamiento de la generalización, al estudiar las unidades gramaticales, desde una posición esencialmente didáctica. Se destaca también su diagnóstico-formación mediante tareas docentes que cumplan esa dualidad funcional.

CAPÍTULO I: EL DIAGNÓSTICO-FORMACIÓN DE LA GENERALIZACIÓN EN EL PROCESO DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE DE LA GRAMÁTICA EN LA CARRERA LICENCIATURA EN EDUCACIÓN, ESPECIALIDAD DE LENGUA INGLESA

Introducción

En este capítulo se presentan los fundamentos teóricos esenciales para el diagnóstico-formación de la generalización en el contexto de la enseñanza-aprendizaje de la gramática.

En el epígrafe 1.1 se exponen los resultados del estudio acerca del tratamiento dado al diagnóstico y a la formación de la generalización en los estudios gramaticales de la carrera en cuestión. En el 1.2 se precisan los fundamentos teóricos sobre los cuales se sustenta el proceso diagnóstico-formativo de las generalizaciones gramaticales y se presenta su definición. El mismo se divide en tres subepígrafes en los cuales se analizan los presupuestos lingüísticos, psicológicos y didáctico-metodológicos que fundamentan este tipo de proceso.

Finalmente, en el epígrafe 1.3 se explican los criterios teóricos que sostienen la doble funcionalidad diagnóstico-formativa de las tareas docentes. En él, además, se precisan los aspectos esenciales de la concepción teórica elaborada, así como las relaciones que se establecen entre sus componentes.

1.1. Caracterización del tratamiento dado a la generalización en el proceso de enseñanza-aprendizaje de las unidades gramaticales. Perspectiva histórica y actual

La presentación de los resultados de este epígrafe se ha organizado en dos momentos: en el primero se analiza el tratamiento histórico dado al tema desde el año 1977 hasta el 2002, y en el segundo los resultados del estudio empírico dirigido a determinar cómo se diagnostica y forma la generalización en la actualidad.

La formación de profesores de lengua inglesa en el país se caracteriza por haber transitado por diversas variantes, atendiendo a las condiciones sociales imperantes en las diferentes épocas. En la etapa que antecedió al triunfo revolucionario, la enseñanza-aprendizaje del inglés tuvo un carácter esencialmente privado y autodidacta. Estuvo conducida generalmente por angloparlantes establecidos

en la Isla y por cubanos que habían residido en países anglófonos, principalmente en los Estados Unidos de América (Y.Pérez, 2004).

El triunfo revolucionario, en 1959, trajo profundas transformaciones en el sistema educacional cubano. Las variantes para la formación de profesores en esta área se concretan en cursos desarrollados por centros de nivel medio tales como el Instituto “Máximo Gorky” (y sus homólogos en las restantes provincias) durante el período de 1964 a 1977. Se destacan también centros de nivel superior como el Instituto Superior Pedagógico "Enrique José Varona", adjunto durante un buen tiempo a la Universidad de La Habana, y sus análogos en Villa Clara y Santiago de Cuba (Ministerio de Educación, 1991). Se señala también como variante formativa la creación del Destacamento Pedagógico “Manuel Ascunce Domenech”, en el año 1972.

A partir del año 1977, se inicia la carrera Licenciatura en Educación en los institutos superiores pedagógicos, creados en 1964. Se pone en práctica el Plan de Estudios A para las distintas especialidades y se alcanza un mayor nivel de sistematización en la formación de los profesionales de la educación que en las otras variantes que le antecedieron.

Es precisamente por ese nivel de sistematización que se toma el Plan de Estudios A como punto de partida para determinar las características que asume el diagnóstico y la formación de la generalización en el proceso de enseñanza-aprendizaje de las unidades gramaticales. Como fecha límite para este análisis se precisa la variante curricular implementada a partir del año 2002 para los institutos superiores pedagógicos (universalización de la Educación Superior).

Para desarrollar el estudio, se aplicaron los métodos investigativos siguientes:

1- Consulta a fuentes orales (Anexo 1), las cuales en su condición de estudiantes, profesores y directivos de distintas épocas, aportaron datos muy valiosos. La consulta con estas fuentes se desarrolló por medio de una entrevista individual (Anexo 2).

2- Análisis de documentos oficiales. Se valoraron críticamente los Planes de Estudios A, B y C para la carrera Licenciatura en Educación, especialidad de Lengua Inglesa. Los análisis se operacionalizaron mediante una guía (Anexo 3).

Se examinaron también fuentes bibliográficas especializadas que trataran el tema del desarrollo histórico de la enseñanza-aprendizaje del inglés en Cuba. En tal sentido se destacan los trabajos de D.

M. Corona Camaraza (1988), R. Acosta Padrón (1991), un trabajo editado por el Ministerio de Educación (Ministerio de Educación, 1991), G. Díaz Santos (2000), R. Forteza (2000), M. A. Olivé Iglesias (2000), A. Medina Betancourt (2004), y Y. Pérez Sarduy (2004).

Para llevar a cabo el análisis histórico-lógico se tomaron como criterios las posibilidades curriculares que ofrecían los planes de estudio para diagnosticar y formar la medida en que se generalizaban las unidades gramaticales. Se valoró, además, el tratamiento didáctico al diagnóstico y a la formación de la generalización de dichas unidades a partir de su sistematicidad, de las estrategias empleadas para este fin y de la organización de los componentes del proceso de enseñanza-aprendizaje en función de desarrollar los estudios gramaticales mediante el diagnóstico y la formación de la generalización.

Los resultados derivados de estos métodos evidencian que desde el punto de vista curricular han existido temas que han abordado el estudio de la generalización desde una perspectiva psicológica. Esto se concreta desde el Plan de Estudios A hasta el presente, en los ciclos de carácter psico-pedagógico. No obstante, se aprecia la falta de precisión, en los diferentes planes de estudios, de orientaciones metodológicas acerca de cómo aplicar esos conocimientos psicológicos (y en particular los referidos a la generalización) en el ciclo de las asignaturas de la especialidad.

Las referencias formuladas acerca del tema son generales y se enmarcan en destacar su importancia para el desarrollo intelectual de los estudiantes. Se observa también que no se desarrollan estudios que provean a los estudiantes de los conocimientos necesarios para diagnosticar la medida en que se forma la generalización en el contexto del proceso de enseñanza-aprendizaje de las unidades gramaticales.

En relación con los estudios de la gramática de la lengua inglesa, se pudo determinar que la misma ha estado presente en el desarrollo histórico de la carrera. Su análisis ha sido abordado desde diferentes perspectivas por las disciplinas particulares de la especialidad. Las que más sistemáticamente han tratado a la gramática han sido las siguientes:

- **Metodología de la Enseñanza de la Lengua Inglesa:** ha centrado la atención en el tratamiento didáctico a las unidades gramaticales del inglés. En ella se proponen diversos métodos, técnicas y procedimientos para su enseñanza-aprendizaje.

- **Práctica Integral de la Lengua Inglesa:** ha estado en función del desarrollo de la competencia comunicativa de los estudiantes de la carrera.
- **Lengua Inglesa Contemporánea:** ha tenido como esencia los análisis teóricos del sistema lingüístico del inglés. La gramática ha sido abordada, de manera específica, por la asignatura Gramática Inglesa, la cual también ha llevado a cabo la comparación tipológica del inglés y el español.

Los datos obtenidos en relación con la sistematicidad con que se aplican diagnósticos para determinar cómo los estudiantes generalizan las unidades gramaticales arrojan como resultado que éste ha tenido un carácter espontáneo e incidental basado en la intuición de los profesores. Otro tanto ocurre con la formación de la generalización.

No se detectaron durante la entrevista y el análisis de los planes de estudios la existencia de diseños metodológicos que proyectaran el trabajo con la generalización. La enseñanza-aprendizaje de la gramática se desarrolla siguiendo las indicaciones metodológicas que se orientan en los diversos materiales empleados.

El análisis de estos textos determinó que el tema del diagnóstico y la formación de la generalización en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la gramática no aparece tratado explícitamente. No se sugieren recomendaciones o estrategias dirigidas a orientar a los docentes acerca de cómo diagnosticar y formar la generalización al estudiar las unidades gramaticales.

Se aprecia que la estimulación de la generalización no ha sido tomada como una alternativa didáctica para desarrollar los estudios de la gramática de la lengua inglesa. Consecuentemente con esta concepción, el diagnóstico de la medida en que se generalizan dichas unidades no se ha sistematizado en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Lo antes mencionado se concreta en las categorías esenciales del proceso. La formación de la generalización no se precisa en los objetivos de los documentos consultados, ni se refiere por los profesores como un fin esencial a alcanzar al interactuar con las unidades gramaticales. El diagnóstico del proceso generalizador ni siquiera es mencionado.

El sistema de conocimientos tratado, aunque ha transitado de enfoques estructuralistas a posiciones menos formales, no ha logrado sistematizar un estudio enteramente funcional de la gramática que permita determinar su papel en la comunicación.

Se determinó, además, que los métodos tradicionalmente empleados no son desarrolladores. No favorecen la búsqueda activa del conocimiento, ni estimulan la formación de conceptos y el desarrollo del pensamiento teórico en los estudiantes.

Los medios de enseñanza que comúnmente se han empleado (la pizarra y el retroproyector) no se han convertido en fuentes derivadas de las cuales se desarrollen análisis que permitan generalizar lo estudiado. Su empleo se limita a presentar ciertos aspectos del contenido para ilustrar un tema o exponer un concepto.

El sistema evaluativo se distingue por centrarse esencialmente en el profesor. Existe un restringido empleo de la evaluación mutua y la co-evaluación, lo que no estimula posiciones reflexivas en los estudiantes acerca del resultado obtenido ni del proceso empleado para llegar a él.

El análisis de los resultados presentados con anterioridad conduce a plantear que el diagnóstico y la formación de la generalización en el proceso de enseñanza-aprendizaje de las unidades gramaticales es un tema insuficientemente tratado, tanto desde el punto de vista teórico como metodológico, en el desarrollo histórico de la carrera.

Como se planteó a inicios de este epígrafe, además del análisis histórico del tema en cuestión, se realizó un estudio empírico que persiguió como objetivo la profundización en el estado actual de la dirección del diagnóstico y la formación de la generalización en el proceso de enseñanza-aprendizaje de las unidades gramaticales en la carrera.

Esta labor abarcó a profesores y estudiantes de la especialidad de Lengua Inglesa de los institutos superiores pedagógicos siguientes: “Enrique José Varona”, de la provincia Ciudad de la Habana; “José Martí”, de Camagüey; “Blas Roca Calderío”, de Granma; “Pepito Tey”, de Las Tunas; “Frank País”, de Santiago de Cuba; y “José de la Luz y Caballero”, de Holguín.

El estudio comprendió el análisis de las concepciones metodológicas (referidas al tema) existentes en:

- a) El Modelo del Profesional y el plan de estudios vigente (se refiere a las modificaciones curriculares realizadas al Plan de Estudios C a partir de la puesta en práctica de la universalización de la Educación Superior).
- b) Los programas de estudio de las disciplinas Práctica Integral de la Lengua Inglesa y Lengua Inglesa Contemporánea.
- c) Los planes metodológicos de las disciplinas Práctica Integral de la Lengua Inglesa y Lengua Inglesa Contemporánea.
- d) Los programas de estudio de la asignatura Práctica Integral en los diferentes años de la carrera, y de la Gramática Inglesa.
- e) Los planes de clases de los profesores de Práctica Integral y Gramática Inglesa.

Para desarrollar el estudio de los documentos antes expuestos se emplearon los métodos siguientes:

1. **Análisis de documentos oficiales:** éste fue operacionalizado mediante guías (Anexos 4, 5, 6 y 7), utilizadas para registrar los datos necesarios que permitieran valorar el tratamiento metodológico diseñado para diagnosticar y formar la generalización en el proceso de enseñanza-aprendizaje de las unidades gramaticales en los planes de estudio, los programas de las disciplinas Práctica Integral de la Lengua Inglesa y Lengua Inglesa Contemporánea, programas de las asignaturas Práctica Integral de la Lengua Inglesa (de toda la carrera); y Gramática Inglesa, así como los respectivos planes metodológicos de las disciplinas en cuestión.
2. **Análisis de documentos personales:** se operacionalizó también por medio de una guía (Anexo 8) mediante la cual se registró la información requerida para valorar cómo se concretaban las concepciones metodológicas incluidas en los planes de clases de los docentes; y la posible existencia de estrategias diseñadas por los profesores para favorecer el diagnóstico y la formación de la generalización mediante los estudios gramaticales.

El próximo paso en el análisis del estado actual del problema de la presente investigación estuvo dirigido a determinar el nivel de aprendizaje de los estudiantes en lo referido a las unidades gramaticales del inglés, y en particular a cómo generalizaban dichas unidades lingüísticas.

Para ello se aplicó una encuesta (Anexo 9) a profesores de las asignaturas de Práctica Integral de la Lengua Inglesa y de Gramática Inglesa. Se interactuó también con estudiantes de la especialidad de

Lengua Inglesa de los institutos superiores pedagógicos mencionados al inicio de este epígrafe. Dicha interacción tuvo lugar mediante la aplicación de los métodos siguientes:

- 1- **Una encuesta** (Anexo 10): persiguió como objetivo que los estudiantes autovaloraran su nivel de aprendizaje de las unidades gramaticales del inglés.
- 2- **La observación no-participante**: la misma se desarrolló mediante una guía (Anexo 11) dirigida a valorar cómo los estudiantes generalizaban las unidades gramaticales, así como la tipología de tareas empleada por los profesores.

A continuación se presentan los resultados obtenidos del estudio diagnóstico desarrollado.

El análisis de los documentos oficiales y personales arrojó como regularidades las siguientes:

1. Se reconoce que existen potencialidades en el Plan de Estudios, así como en los programas de disciplina y asignatura para desarrollar la generalización del pensamiento. Se destaca la importancia del desarrollo intelectual de los estudiantes durante el proceso de enseñanza-aprendizaje. Sin embargo, las referencias a este tema son generales, y no existe una concreción en los objetivos de los diferentes documentos consultados. Las observaciones que se hacen de la generalización, igualmente, carecen de valor metodológico para la proyección del trabajo. No se identificaron consideraciones con respecto al diagnóstico de la generalización.
2. Se constató la carencia de concepciones metodológicas que conciban a la generalización como una alternativa para la enseñanza-aprendizaje de las unidades gramaticales. No se detectó ningún tratamiento sistemático ni al diagnóstico, ni a la formación de la generalización para estudiar la gramática de la lengua inglesa.
3. Existe la tendencia a emplear tareas de índole reproductiva para el estudio de las unidades gramaticales en la Disciplina Práctica Integral de la Lengua Inglesa. De las 480 tareas revisadas, 302 (63% del total) tuvieron ese carácter. Los análisis gramaticales se basan en las secciones *Close-up* (incluidas en los libros de texto de la serie *Spectrum*). En ellas prevalecen las tareas dirigidas a completar espacios en blanco y de selección múltiple. En el caso de los cuadernos de trabajo se emplea frecuentemente esta misma tipología y se incluyen actividades de reordenamiento, de redacción y juegos de roles.

4. Existe la tendencia, en la asignatura Gramática Inglesa, a utilizar guías de estudio con tareas en las que también predomina el carácter reproductivo. De las 280 tareas examinadas, 168 (60%) tuvieron esa característica. La formación de la generalización se limita a determinar los rasgos de las unidades gramaticales. En estos análisis, los rasgos que usualmente se precisan son insustanciales, a partir del énfasis en los componentes estructurales.

Para valorar el nivel de aprendizaje alcanzado por los estudiantes al interactuar con las unidades gramaticales, y en particular el nivel en que se formaban las generalizaciones de este tipo, se trabajó con una muestra de 68 profesores de la especialidad de Lengua Inglesa (Anexo 12), en los institutos superiores pedagógicos mencionados en este epígrafe. En el caso de los estudiantes, la muestra ascendió a 356 (Anexo 13).

Se visitaron un total de 190 clases. De ellas, 120 correspondientes a la asignatura Práctica Integral de la Lengua Inglesa (en primero, segundo, tercer y cuarto años, respectivamente) y 70 a la Gramática Inglesa (en el cuarto año de la carrera).

Los resultados del estudio relacionado con el nivel de aprendizaje alcanzado por los estudiantes, y la medida en que eran capaces de generalizar las unidades gramaticales aportaron como regularidades las siguientes:

- 1- Se reconoce por el 100% de los profesores que la gramática desempeña un papel importante en el aprendizaje del inglés como lengua extranjera. No obstante, se aprecia la tendencia a subestimar su importancia al enfatizar otros componentes de la competencia comunicativa, y no valorarlos como un sistema.
- 2- Se obtuvo la opinión del 100% de los docentes que los estudiantes no han llegado a la esencia de las unidades gramaticales estudiadas. El conocimiento adquirido por ellos se caracterizó como práctico y utilitario.
- 3- Existe coincidencia entre profesores y alumnos en lo referido al nivel de aprendizaje alcanzado al estudiar las unidades gramaticales del inglés, al considerarlo medio. No obstante, en las observaciones a clases se apreció un dominio bajo de esos conocimientos. Se pudo precisar que en 251 estudiantes (70.5% de la muestra) prevaleció la generalización empírica. Se enfatizó en la

determinación de los rasgos estructurales y en pocos casos se establecieron nexos y relaciones entre las unidades gramaticales estudiadas.

4- Existen limitaciones en el desempeño profesional de los docentes para emplear la generalización como una alternativa para fomentar el estudio de las unidades gramaticales. Estas dificultades se concretan en:

- La inexistencia de un criterio objetivo acerca de cómo se han generalizado las unidades gramaticales que han sido objeto de estudio, al no disponerse de un diagnóstico que ofrezca información confiable en este sentido.
- El predominio de un proceso de enseñanza-aprendizaje de tipo conductista tanto en la Disciplina Práctica Integral de la Lengua Inglesa como en la Lengua Inglesa Contemporánea.
- La falta de sistematización en el empleo de tareas docentes que favorezcan la formación de la generalización y un aprendizaje desarrollador en los estudiantes.

5. Se determinaron valores bajos referidos a la motivación para resolver tareas docentes relacionadas con las unidades gramaticales del inglés. Se observaron, además, niveles medios de participación activa durante la resolución y discusión de las tareas docentes vinculadas a los conocimientos gramaticales.

Las insuficiencias detectadas apuntan hacia la necesidad de abordar el diagnóstico y la formación de la generalización en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la gramática inglesa desde otras posiciones. Un aspecto esencial es la elaboración de nuevos presupuestos teóricos relacionados con el tema. En particular, se impone definir el término generalización gramatical desde una perspectiva didáctica, así como sustentar la dualidad funcional diagnóstico-formativa de las tareas docentes al estudiar la generalización en el proceso de enseñanza-aprendizaje de las unidades gramaticales. Estos elementos se abordan en el epígrafe siguiente.

1.2 Fundamentos lingüísticos, psicológicos y didáctico-metodológicos para diagnosticar y formar la generalización en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la gramática

En la presente investigación, estos fundamentos se conciben desde una perspectiva lógica (tomando el contenido que pertenece a la lingüística) y pedagógica (que adecua el razonamiento de esa ciencia a la del aprendizaje de sus contenidos por los estudiantes, en correspondencia con los objetivos de su formación).

Tomando en consideración lo antes mencionado, los fundamentos para diagnosticar y formar la generalización en el proceso de enseñanza-aprendizaje de las unidades gramaticales se enmarcan en tres campos:

1. El lingüístico: precisa qué corriente de análisis gramatical aporta mayores posibilidades para revelar el papel que desempeñan las unidades de ese nivel en el proceso comunicativo.

2. El psicológico: señala los fundamentos generales relacionados con el pensamiento sobre los cuales se sostiene el estudio de la generalización, así como aspectos más particulares referidos a la misma. Ambos análisis son tomados en cuenta para contextualizar el diagnóstico y la formación de este proceso lógico del pensamiento en la enseñanza-aprendizaje de las unidades gramaticales.

3. El didáctico-metodológico: determina la corriente que, desde una perspectiva general, favorece un proceso de enseñanza-aprendizaje promotor del desarrollo del pensamiento. Por otra parte, se establece el enfoque, desde el punto de vista de la enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras, que posibilita el estudio de las unidades gramaticales de manera comunicativa.

A continuación se explican los análisis desarrollados.

1.2.1 Fundamentos lingüísticos

El desarrollo histórico del proceso de enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras se ha sustentado lingüísticamente en diversas corrientes de análisis. Esto se precisó mediante el estudio de las siguientes fuentes que abordan el tema de las teorías gramaticales y sus correspondientes aplicaciones en el proceso de enseñanza-aprendizaje: F. Palmer (1971), R. A. Close (1975), M. J. Cazabón et al (1979), L. L. Iofik, L. P. Chakhoyan y A. G. Pospeloya (1981), M. A. K. Halliday (1985), M. Finocchiaro y C. Brumfit (1989), H. Widdowson (1990), J. R. Martin and Joan Rothery (1993), T.

Odlin (1994), J. C. Richards and Theodore S. Rogers (1995), M. J. Wallace (1995), D. Crystal (1996), T. Hutchinson and Alan Waters (1996), G. Lock (1997), C. A. Chapelle (1998), P. Seedhouse (1999), D. Butt et al (2001) y V. Cook (2004).

El estudio de estas fuentes reveló que los autores antes mencionados coinciden en que la teoría estructuralista, la generativo-transformacional y la sistémico-funcional han tenido un alto nivel de aplicación en la enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras.

El análisis de los postulados esenciales de cada una de estas teorías determinó que las dos primeras fueran desestimadas para fundamentar lingüísticamente el diagnóstico y la formación de la generalización al estudiar las unidades gramaticales. Esto se sustenta en que ambas concepciones aproximan el estudio de la gramática desde una perspectiva formal. Se aprecia también como limitación que no se considera al texto como la unidad lingüística central para desarrollar los análisis, sino que estos se reducen a los niveles de la frase y la oración.

Por el contrario, la teoría *sistémico-funcional* considera al lenguaje como un sistema de comunicación y analiza a la gramática como un medio para revelar cómo éste se organiza a fin de que los sujetos sean capaces de exponer e intercambiar significados.

Según G. Lock (1997), C. A. Chapelle (1998), D. Butt et al (2001) y V. Cook (2004) los objetivos esenciales de la teoría sistémico-funcional, desarrollada por M. A. K. Halliday, se dirigen a la determinación de las funciones que desempeñan las estructuras gramaticales (y sus constituyentes) para cumplimentar un propósito comunicativo, en un contexto particular. Desde esta perspectiva, la gramática sistémico-funcional va más allá de un conjunto de reglas y se convierte en una fuente de recursos para describir, interpretar y construir significados.

M. A. K. Halliday, así como los lingüistas que han continuado su trabajo (C. Matthiessen, C. Nesbitt, J. R. Martin, D. Butt, entre otros), han buscado el acercamiento a una lingüística que trate el idioma como un aspecto fundamental para la construcción de la experiencia humana. Sus análisis toman como punto de partida el contexto social y luego determinan cómo el idioma actúa en él.

Los postulados esenciales de la teoría se resumen en los aspectos siguientes:

1. La influencia del contexto: se plantea que el lenguaje se adapta al contexto en el cual se utiliza. Es en principio ese contexto el que determina los aspectos lingüísticos que se utilizarán. Según esta

concepción, el lenguaje empleado para advertir, sugerir, ordenar o escribir, varía en dependencia de las circunstancias. Esta discriminación de qué aspectos emplear es el resultado de la experiencia acumulada en diferentes situaciones y de las selecciones de un tipo de lenguaje en cada una de ellas.

2. El texto en el contexto: como punto de partida se define al texto “como una porción del lenguaje en uso” (D. Butt et al, 2001, p.3), es decir “el lenguaje que es funcional” (Halliday and Hasan, citados por D. Butt, et al, 2001, p.3). Se argumenta que su extensión no es relevante pues puede ser oral o escrito. Se destaca como esencial que sea una colección armónica de significados apropiados para el contexto en el que se utiliza (ibídem). Es precisamente esa armonía la que determina la textura y la estructura de un texto, es decir, la forma en que los significados de un texto se organizan y relacionan coherentemente unos con otros; y la forma en que aquellos aspectos del lenguaje en uso contienen los elementos estructurales adecuados para sus propósitos y el contexto.

Para los lingüistas sistémico-funcionales, el texto ocurre en dos contextos: el de **cultura** (el contexto exterior que rodea a un texto, descrito también como la suma de todos los significados posibles que se pueden expresar en una cultura) y el de la **situación** (incluye los usos del lenguaje en situaciones específicas dentro del contexto de una cultura). Las diferencias entre los textos de acuerdo con este último tienen lugar mediante tres parámetros: el **campo** (field), **tenor** (tenor) y el **modo del discurso** (mode of discourse). Estos se definen de la forma siguiente:

- **Campo:** es aquello acerca de lo que se habla o escribe, los objetivos a corto y largo plazo del texto (una solicitud de empleo, una felicitación, etcétera).
- **Tenor:** la relación existente entre el hablante y el que escucha, así como entre el escritor y el lector (de amistad, profesional, familiar, etcétera).
- **Modo:** el tipo de texto que se produce (una carta, una tarjeta postal, etcétera).

3- Las funciones del lenguaje: se precisan tres tipos de funciones:

- **La ideacional** (ideational): la misma se refiere a que el lenguaje representa la experiencia.
- **La interpersonal** (interpersonal): se da en la presentación de un punto de vista, una actitud hacia algo o hacia alguien.
- **La textual** (textual): mediante la cual se organizan los significados ideacionales e interpersonales en un todo coherente.

4. Los niveles del lenguaje: aquí se proponen dos niveles: el extralingüístico (en el cual se incluyen el contexto de la cultura y la situación) y el lingüístico (que integra niveles de contenido tales como la semántica, la gramática y la fonología). Se plantea, de igual forma, que el primer nivel se concreta en el segundo mediante los niveles de contenido.

Las principales influencias de la teoría sistémico-funcional en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la gramática se relacionan con dirigir los análisis de los estudiantes hacia la determinación de los patrones regulares del lenguaje y las funciones que ellos cumplen al emplearse en un contexto específico. Esto presupone que se establezca como se pueden utilizar las unidades gramaticales para expresar una función comunicativa.

La teoría sistémico-funcional no niega los conocimientos precedentes de otras gramáticas, sino que los enriquece. En este sentido, se destaca la terminología empleada para analizar los fenómenos gramaticales. Reconoce la importancia de los términos utilizados para clasificar las partes del discurso, desde el punto de vista de lo que son como clases de palabras; sin embargo, aporta un segundo conjunto de términos para esclarecer cómo dichas partes funcionan en un texto. Este aspecto resulta de gran utilidad para los estudiantes pues flexibiliza el proceso de análisis de las unidades gramaticales y permite combinar su estudio desde dos perspectivas: de acuerdo con la forma y la función que cumplen.

Los postulados anteriormente discutidos conducen a asumir la teoría sistémico-funcional como el fundamento lingüístico de esta investigación. La misma permite diagnosticar y formar generalizaciones que revelen el papel de las unidades gramaticales durante la comunicación.

1.2.2 Fundamentos psicológicos

Estos fundamentos se presentan desde dos posiciones: una general que aporta los sustentos para el estudio del pensamiento, y una particular en la cual se valora la generalización.

Los criterios generales se determinaron a partir del análisis de las fuentes siguientes: S. L. Rubinstein (1966, 1967, 1979 A, B), E. V. Ilíenkov (1977) F. Konstantinov et al (1978), F. Engels (1979), P. Ya. Galperin (1982), L. S. Vigotsky (1987), I. I Ileasov y V. Ya Liaudis (1986), A. V. Petroski (1981), M.

Avendaño y A. F. Labarrere (1989), A. Hernández (1990), A. R. Luria (1991), A. Labarrere (1996), M. Teresa García (1998), R. Zardoya (2000) y V. I. Lenin (s.f.)

Existe consenso entre estos autores de que una explicación verdaderamente científica de lo psíquico sólo puede tener lugar tomando como sustento a la filosofía marxista-leninista, cuyos principios, leyes y categorías parten de una concepción materialista dialéctica del mundo. A los efectos de la presente investigación, las tesis siguientes se asumen como aspectos esenciales para proyectar el diagnóstico y la formación de la generalización en el proceso de enseñanza-aprendizaje de las unidades gramaticales:

1. El principio del determinismo. Expresa que las condiciones externas se refractan a través de las condiciones internas (S. L. Rubinstein, 1979B). Se asumen como condiciones externas el medio social en el que se inserta el individuo y su constitución biológica. Las internas se vinculan con la psiquis del sujeto. Al emplear el término refracción, se significa que no se trata de un reflejo pasivo, sino activo y transformador. Este principio aporta una alternativa dialéctico-materialista a la solución de dos problemas metodológicos cardinales en la psicología: la relación entre lo biológico y lo social y la relación entre lo interno y lo externo.

El mismo coincide con Vigotsky pues apunta hacia la culturalización del desarrollo orgánico humano. Se expresa que el ser humano al nacer hereda la evolución filogenética, pero su pleno desarrollo estará en función de las características del medio social en el que viva. En otras palabras, se valora al ser humano desde *una concepción histórico-social*. En este sentido, el pensamiento se origina a partir del conjunto de interacciones que tienen lugar entre los seres humanos, así como entre éstos y los objetos y fenómenos que los rodean.

2. El principio del desarrollo de la psiquis en la actividad. Autores como A. N. Leontiev (1982), S. L. Rubinstein (1967), A. Labarrere (1996) señalan que el pensamiento como proceso psíquico surge, se desarrolla y manifiesta en los marcos donde tienen lugar la producción de bienes materiales, la creación de nuevos conocimientos y riqueza espiritual. En este sentido, el pensamiento es el resultado del carácter activo de las relaciones que establece el sujeto con la realidad. Es precisamente en este proceso donde se forman las funciones psíquicas superiores. Tomando en consideración lo antes

mencionado, el estudio del pensamiento sólo puede ser concebido, adecuadamente comprendido y explicado cuando se analiza como producto del desarrollo y resultado de la actividad.

3. El papel de la enseñanza en el desarrollo. El mismo determina que la enseñanza produce, conduce y dirige el desarrollo psíquico. La plenitud de las funciones psíquicas superiores, según Vigotsky, se da en procesos formativos especiales (como la educación) en los cuales alcanzan el carácter de avanzadas (L. S. Vigotsky, 1987). La enseñanza y el aprendizaje, a ella asociada, no sólo dan cuenta de la adquisición de conocimientos, hábitos y habilidades, sino que implícitamente exigen la activación, desarrollo y expresión de las funciones psíquicas superiores.

4. El enfoque individual. Se reconoce por autores como S. L. Rubinstein (1967), P. Ya. Galperin (1982), L. S. Vigotsky (1987), A. V. Petroski (1981), A. Labarrere (1996) y M. Teresa García (1998), que este principio señala a cada persona como única e irrepetible, y por lo tanto la atención que se le brinde debe ser individualizada con vistas a corregir y/o compensar las dificultades que presenta sobre la base de sus posibilidades y potencialidades. No se niega, sin embargo, que este trabajo individualizado se combine con el colectivo, de forma tal que cada niño, adolescente o joven se sienta un miembro activo e independiente de su grupo.

Los aspectos hasta aquí tratados permiten un primer acercamiento al estudio de la generalización. Su esencia psicológica se conforma a partir de estos presupuestos generales. Los estudios teóricos realizados acerca de la misma evidencian que es un tema que ha sido abordado por numerosos investigadores, entre los que se encuentran S. L. Rubinstein (1966, 1967, 1979 AB), V. Davidov (1981), P. Ya. Galperin (1982), L. S. Vigotsky (1982), H. Brito Fernández et al (1987), A. V. Petrosky (1988), A. Labarrere (1996), V. Davidov (1981), N. Talizina (1988, 1992), D. Perkins (1994), J. López Hurtado et al (2000), V. González Maura et al (2001), Compendio de Pedagogía (2002) y R. Bermúdez Sarguera y M. Rodríguez Rebutillo (2003).

El tratamiento dado comprende la propuesta de diversas definiciones que han sido tradicionalmente incorporadas al quehacer didáctico sin la debida contextualización de sus contenidos y volúmenes para reflejar los aspectos esenciales de la ciencia en la cual se desarrolla el proceso generalizador.

Esto se evidencia en las siguientes definiciones:

“...es la unificación mental de aquellas cualidades, características, propiedades, etcétera, que son comunes a un grupo de clases de objetos o fenómenos de la realidad” (V. González Maura et al, 2001, p.174).

“...se entiende por ella, como regla, la transición del conocimiento de lo particular al conocimiento de lo general, del conocimiento de lo menos general a aquello más general...” (D. Gorsky, 1987, p. 10).

Además de la falta de precisión del volumen de las definiciones, se aprecian dificultades en sus contenidos. En ambos casos las definiciones se asocian a un tipo de generalización: la empírica, pues se señala la distinción de cualidades, características y propiedades comunes, lo cual no implica que sea sustancial, esencial y, por lo tanto, un reflejo de lo interno del objeto.

En sentido general, el resto de las definiciones que aparecen recogidas en la bibliografía consultada tiende a presentar esas mismas características. Se destaca, además, la tendencia a definir la generalización sobre la base de los rasgos que poseen los objetos y fenómenos, desestimando otros niveles esenciales por los cuales transita este proceso.

En relación con los rasgos, se establece la distinción entre los **insustanciales** (no esenciales) y los **sustanciales** (esenciales). Los insustanciales se caracterizan como aquellos que no son estables ni constantes (V.Davidov, 1981). Desde esta perspectiva reflejan los aspectos externos del fenómeno que se estudia. Por el contrario, los sustanciales se consideran como aquellos constantes, estables, y subsistentes en el grupo dado de objetos (un cierto invariante), descrito como algo que refleja la esencia de lo estudiado.

Los tipos de rasgos ya mencionados se asocian con dos tipos de generalización: la empírica y la teórica. Los insustanciales se consideran propios de la empírica y los sustanciales de la teórica.

La consideración de estos rasgos, si bien constituye el punto de partida para distinguir ambos tipos de generalización, resulta insuficiente desde una posición dialéctico-materialista. Las diferencias entre ellas se concretan, además, en otros niveles. Estos son:

1. El sistema de relaciones que se establece entre las partes de un fenómeno y entre éste y otros fenómenos. La generalización empírica tiene como peculiaridad la de clasificar unilateralmente los

fenómenos y agruparlos en clases o grupos formales sin señalar los nexos y relaciones que se establecen entre ellos.

La generalización teórica, fundamentada en la dialéctica, se desarrolla sobre la base de las transformaciones de los fenómenos y refleja los nexos y relaciones (interconexiones) internas de éstos dentro de un sistema determinado (V. Davidov, 1981).

2. Las regularidades que condicionan el desarrollo de los fenómenos, así como su proyección futura. La generalización empírica, al no considerar la mutabilidad de los fenómenos y analizarlos de manera aislada, no permite establecer las diferentes manifestaciones por las cuales atraviesan, ni aquellos aspectos que condicionan su desarrollo.

Por el contrario, la generalización teórica presupone la determinación de los aspectos que influyen en el desarrollo de los fenómenos, lo que le permite considerar sus posibles manifestaciones en diferentes etapas (ibídem).

3. La forma en que se concreta el proceso generalizador. La generalización empírica se caracteriza por seguir el paradigma percepción-representación-concepto lo que solo conduce al tránsito de los datos particulares y singulares a lo general.

Por su parte, la generalización teórica se concreta en la transformación de la teoría, no sólo mediante el tránsito de lo concreto y singular a lo abstracto y general, sino por medio del proceso inverso: de lo general y abstracto a lo singular y concreto (ibídem).

Los tipos de generalización previamente analizados, así como los aspectos que las distinguen fueron también asumidos por el autor de este trabajo como fundamentos psicológicos para el estudio de la generalización en el proceso de enseñanza-aprendizaje de las unidades gramaticales.

El estudio de la generalización también valoró cómo se ha planteado el problema de su diagnóstico en el contexto del proceso de enseñanza-aprendizaje. El análisis de los trabajos de R. M. Avendaño Olivera y A. F. Labarrere Sarduy (1989), C. Álvarez Cruz (1998), N. Talízina (1988), S. G. Aliaga Céspedes (1999), V. Davidov (1981), J. López Hurtado y A. M. Siverio Gómez (1996) y J. López Hurtado (s.f.) reveló que los diagnósticos aplicados, tradicionalmente, van dirigidos a determinar cómo se generalizan los rasgos de los objetos y fenómenos, un método de razonamiento, un concepto y cómo se aplica un principio asimilado a la solución de problemas análogos.

Para cumplir con este objetivo, se han empleado pruebas tomadas de la psicología vinculadas al estudio del pensamiento, tales como las de analogías, el cuarto excluido, la clasificación libre de objetos, la interpretación de refranes y metáforas, así como el análisis de semejanzas y diferencias de un grupo de objetos y fenómenos.

Lo antes mencionado se aprecia en el trabajo de R. Avendaño y A. Minujin (Compendio de Pedagogía, 2002). En él se diagnostica la generalización mediante el análisis del agrupamiento que hacen los estudiantes de 4^{to}, 5^{to} y 7^{mo} grados, respectivamente, de un grupo de tarjetas que contienen representaciones gráficas de seres vivos y objetos.

El estudio de P. Rico (ibídem) diagnostica la generalización (en estudiantes de 1^{er}, 4^{to} y 6^{to} grados) mediante la técnica del Cuarto Excluido en la cual se le pide a los alumnos que determinen cuáles de las representaciones incluidas en una tarjeta deben ser eliminadas, y posteriormente argumentar las exclusiones realizadas.

Esta misma técnica es incluida como parte de un diagnóstico integral, en particular para explorar la esfera cognitivo instrumental de los estudiantes (A. M. González Soca y C. Reinoso Cápiro, 2002). Asimismo, P. Mongiotti (ibídem) incluye al Cuarto Excluido como un instrumento para caracterizar el pensamiento de los adolescentes y su grupo.

El proyecto de investigación cubano, TEDI, en su caracterización del escolar cubano, empleó también la técnica antes referida para diagnosticar el nivel de generalización de los estudiantes.

Las áreas en las cuales se ha diagnosticado la generalización han sido diversas. En las matemáticas se han aplicado tests con el fin de determinar en qué medida se ha generalizado un método de razonamiento y cómo se aplica un principio asimilado a la solución de problemas análogos, pero de mayor complejidad (V.A. Krutetzki, referido por V. Davidov, 1981). Se refieren también trabajos relacionados con la aplicación de tareas dirigidas a verificar cómo se ha generalizado el concepto **número** (V. Davidov, 1981).

En el estudio de la historia se han utilizado series de preguntas con el fin de comprobar en qué medida se han generalizado las peculiaridades de un hecho o término histórico. Se han aplicado también encuestas para verificar cómo se ha asimilado la importancia de ciertos hechos históricos (ibídem).

El nivel en que los estudiantes han generalizado las unidades gramaticales de la lengua ha sido también objeto de análisis. En este sentido, se han desarrollado trabajos como los de L. I. Bozhóvich, K. G. Pávlova, G. P. Trofimóvich, N. P. Fester (V. Davidov, 1981). Los aspectos diagnosticados han sido varios: cómo los alumnos clasifican los vocablos en frases, la medida en que identifican las partes de la oración, la determinación de las palabras que se refieren a objetos, acciones y rasgos, la distinción de palabras como afines o no, la diferenciación de los tiempos verbales, así como los rasgos esenciales de las categorías de número, género y caso.

Los instrumentos hasta aquí descritos para diagnosticar la generalización, si bien aportan algunos elementos, resultan insuficientes para una cabal comprensión acerca de cómo ésta ocurre en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Lo antes mencionado tiene su génesis en que la información que se recoge es asistemática, sólo evalúa una etapa y no todo el proceso. Además, se diagnostican aspectos aislados de una disciplina y no todo el sistema de conocimientos de la misma. Esto trae como consecuencia que no se considere la influencia que ejerce la propia enseñanza de una materia de estudio en el desarrollo intelectual de los estudiantes.

La concreción del diagnóstico de la generalización en el proceso de enseñanza-aprendizaje debe sustentarse en los propios criterios psicológicos de S. L. Rubinstein (1967), P. Ya. Galperin (1982), L. S. Vigotsky (1987) y A. F. Labarrere Sarduy (1996) que plantean que el pensamiento tiene una forma particular de manifestarse, la cual tiene lugar en una modalidad específica de actividad. Cada tipo de actividad transmite peculiaridades distintivas al pensamiento. Según sea el tipo de actividad en la que éste se forma, surgirán nuevos y más diversos requerimientos al pensamiento (A. F. Labarrere Sarduy, 1996).

La actividad esencial a la que se enfrenta el estudiante en el proceso de enseñanza-aprendizaje es de carácter cognoscitivo, en ella tiene lugar su instrucción, educación y desarrollo. Este tipo de actividad se concreta en el planteamiento y resolución de diferentes tipos de tareas docentes. Es entonces, desde este tipo de tareas que debe concebirse el diagnóstico de la generalización.

En el proceso de resolución, los estudiantes revelan las características y particularidades de su pensamiento al tener que analizar, sintetizar, abstraer y generalizar (entre otros aspectos) determinados conocimientos, incluidos en la tarea docente. Atendiendo a lo anterior, el diagnóstico se

individualiza de acuerdo con las potencialidades o limitaciones que presenta cada alumno en el área de estudio. Esto facilita el proceso de intervención de los docentes para corregir los problemas detectados y fomentar las posibilidades que se evidencien.

La tarea docente facilita un diagnóstico dinámico, continuo y sistemático al ser empleada a todo lo largo del proceso de enseñanza-aprendizaje y, por lo tanto, permitir el estudio de la generalización en diferentes momentos. Esto a su vez, asegura una detección precoz de las posibles dificultades, y prevenir, evitar o atenuar, a través de una oportuna y adecuada intervención, los problemas encontrados.

Otro aspecto que garantiza el empleo de tareas docentes es la transferibilidad (posibilidad de aplicación del diagnóstico en diferentes contextos) y la consistencia (obtención de resultados similares al repetirlo con otros sujetos, en situaciones similares). Lo antes referido se sustenta en que toda disciplina escolar se desarrolla de tarea en tarea, atendiendo a ciertos objetivos y a un sistema de conocimientos que generalmente tiene un carácter estable.

Los aspectos mencionados con anterioridad consolidan un diagnóstico válido y confiable que refleja el dominio específico de lo que se mide, en las condiciones concretas en las que tiene lugar. Consecuentemente, se garantiza su científicidad y objetividad al obtener la información necesaria acerca de cómo se generalizan los contenidos de una materia de estudio, y arribar a conclusiones acerca del sujeto.

1.2.3 Fundamentos didáctico-metodológicos

Los análisis que se desarrollan en este subepígrafe explicitan, en un primer momento, los fundamentos didácticos para el diagnóstico-formación de la generalización en el proceso de enseñanza-aprendizaje. En este sentido, se exponen aquellos requisitos esenciales para organizar un proceso dirigido a la potenciación del pensamiento.

En un segundo momento, se presentan valoraciones más particulares que las anteriores, referidas a la selección del enfoque que garantiza la concreción, en el proceso de enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras, de la teoría sistémico-funcional a fin de realizar generalizaciones que revelen el papel de las unidades gramaticales en dicho proceso.

Para la determinación de los *fundamentos didácticos* se consultaron las fuentes siguientes: L. Turner (1989), E. Schiefelbein (1994), E. Ortiz Torres y M. de los Ángeles Mariño (1995), A. Parcerisa Aran (1996), P. Rico (1996), J. Zilberstein (1996, 1998 A, B), R. M. Álvarez de Zayas (1997), L. García (1998), C. M. Álvarez de Zayas (1998, 1999, 2001), Colectivo de autores del MINED (2000), J. López Hurtado, et al (2000), J. M. Silvestre Oramas (2001) y el Compendio de Pedagogía (2002).

Existe consenso entre los autores mencionados acerca de la importancia que reviste el desarrollo integral de la personalidad de los estudiantes y en particular de su pensamiento. Se ha establecido, incluso una dimensión desde el punto de vista epistemológico, referida al desarrollo de las capacidades intelectuales (C. M. Álvarez de Zayas, 1999, 2001).

Se observa, además, que autores como L. Turner (1989), P. Rico (1996), J. Zilberstein (1996) y M. Silvestre Oramas (2001) han sistematizado diversas técnicas y procedimientos para estimular diferentes aspectos del pensamiento.

Sin embargo, "... por lo general, en la enseñanza de las asignaturas no se aplica una concepción metodológica que asegure, al unísono, el logro del nivel de instrucción y la estimulación del desarrollo intelectual." (M. Silvestre Oramas, 2001, p. 5). Los resultados investigativos de esta autora han permitido determinar que existe una separación (en ocasiones inconsciente) entre el contenido que se enseña y la lógica del pensamiento (ibídem).

Se precisa, entonces, plantear exigencias didácticas que guíen a los docentes en la dirección de un proceso desarrollador, entendiendo por éste, aquel que promueve la búsqueda del conocimiento, posiciones reflexivas y la determinación de lo esencial de los objetos y fenómenos estudiados.

Estas exigencias aparecen sistematizadas en el trabajo de M. Silvestre Oramas (2001) por lo que se abordará a continuación. Se señalan como exigencias para una enseñanza desarrolladora:

- La preparación del alumno para las exigencias del proceso de enseñanza-aprendizaje.
- La estructuración del proceso de enseñanza-aprendizaje basado en la búsqueda activa del conocimiento por parte del alumno para propiciar su independencia cognoscitiva, la necesidad de aprender y de entrenarse en cómo hacerlo.
- El análisis de los nuevos conocimientos a partir de los ya estudiados, así como de las experiencias precedentes de los estudiantes.

- La estimulación de la formación de conceptos y el desarrollo de los procesos lógicos del pensamiento, al nivel teórico, en la medida que se produce la interacción con los conocimientos.
- El vínculo de los conocimientos con la vida y su valoración por parte de los alumnos.
- La estimulación de la comunicación en el seno del colectivo estudiantil, para lograr la adecuada interacción de lo individual con lo colectivo.
- La atención a las diferencias individuales en función de alcanzar los niveles que se aspira

Las exigencias analizadas están en plena correspondencia con las intenciones de la presente investigación, por lo que se asumen como fundamentos didácticos de la misma. El objetivo que se pretende alcanzar se vincula precisamente con dirigir la formación de un proceso lógico del pensamiento (en la enseñanza-aprendizaje de un aspecto de la lengua) para elevar a planos superiores la formación de los futuros profesionales de la educación. Para lograr tal aspiración, se enfatiza en la concreción de un diagnóstico adecuado que refleje las particularidades de desarrollo de los estudiantes.

Una vez determinados los presupuestos didácticos, se precisaron los *fundamentos metodológicos*. Esto se llevó a cabo mediante el análisis de fuentes que detallan las diferentes concepciones por las que ha transitado el proceso de enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras. Los materiales consultados fueron: C. E Eckersley y J. M. Eckersley (1975), C. E. Eckersley (1975, 1989), A. Close (1975), M. Canale y M. Swain (1980), R. Antich de León (1986), D. M. Corona Camaraza (1988), M. Finocchiaro y C. Brumfit (1989), S. Krashen (1988), G. Leech y J. Svartvik (1989), M. Cunningham (1990), H. Widdowson (1990), R. Acosta Padrón (1991), J. R. Martin and Joan Rothery (1993), L. Jones (1993, 1994), T. Odlin (1994), R. Murphy (1995), M. J. Wallace (1995), A. M. Fernández González (1996), A. Giovannini et al (1996), P. A. Richard-Amato (1996), A. Doff (1996), L. Hashemi y R. Murphy (1996), T. Hutchinson and Alan Waters (1996), G. Thompson (1996), G. Lock (1997), L. Rodríguez Pérez (1997), E. Orellana Orellana y G. Rodríguez Pérez (1999), G. Díaz Santos (2000), D. Butt et al (2001), M. E. Milán Martén (2003) y M. Catuogno, Beatriz Inchausti y Liliana Naviera (s.f.).

El estudio de las obras antes mencionadas arrojó que han existido diversos métodos y enfoques. Entre ellos se destacan:

- **De los métodos:** la gramática-traducción, el directo y el audio-lingual.
- **De los enfoques:** el oral o la enseñanza situacional del lenguaje, el estructural y el comunicativo (también conocido como enseñanza comunicativa, enfoque nocional-funcional o enfoque funcional).

Estos se valoraron con el objetivo de establecer sus potencialidades para dirigir un proceso de enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras que estudiara las unidades gramaticales desde una perspectiva funcional, es decir, que les permitiera a los estudiantes determinar el papel de dichas unidades en el proceso comunicativo.

Los criterios valorativos tomados fueron los siguientes:

- Teoría lingüística que los sustentaba.
- Concepciones metodológicas para la enseñanza-aprendizaje de las unidades gramaticales.

El análisis de los resultados evidenció que las características esenciales de los métodos gramática-traducción, directo y audio-lingual, así como del enfoque oral y estructural se sintetizan en:

1. Predominio de criterios estructurales, desde el punto de vista lingüístico, para la organización del proceso de enseñanza-aprendizaje. Se enfatiza el estudio de las formas lingüísticas en detrimento de sus funciones comunicativas. Se toma, además, a la oración como la unidad principal de análisis lingüístico, y se establece una visión de la estructura del lenguaje como una cadena asociativa.
2. Poca atención a aspectos esenciales de la comunicación tales como: el contexto, la relación existente entre el que produce el mensaje y el que lo recibe, el tipo de mensaje que se elabora, entre otros.
3. Un aprendizaje conductista, concretado en:
 - La fragmentación del material a estudiar en conjuntos extremadamente pequeños.
 - La formación de generalizaciones mediante analogías formales, centradas en la sustitución de las unidades gramaticales que se incluyen en diferentes frases u oraciones para ser luego reproducidas por los alumnos, en situaciones similares.
 - El uso excesivo de la repetición oral del material lingüístico estudiado a fin de fijar los conocimientos.

Los aspectos planteados con anterioridad permiten concluir que los fundamentos teóricos de los métodos y enfoques analizados previamente resultan insuficientes para dirigir un proceso de enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras en el cual se potencie la comunicación como objetivo esencial, y consecuentemente se posibilite diagnosticar y formar generalizaciones que revelen el papel de las unidades gramaticales en dicho proceso.

En contraposición a los fundamentos teóricos de los métodos y enfoques mencionados con anterioridad, se encuentra el *Enfoque Comunicativo*. El mismo concibe la enseñanza de idiomas extranjeros desde una posición funcional con el objetivo de que los estudiantes sean competentes desde el punto de vista comunicativo. Se le concede gran relevancia al significado, sirviéndose del estudio de aquellos aspectos estructurales que son fundamentales para comunicarse adecuadamente en un cierto contexto.

Los postulados de este enfoque que resultan esenciales para la presente investigación se sintetizan en:

1. El contexto como un aspecto básico para la dirección del proceso de enseñanza-aprendizaje.
2. El establecimiento de un clima emocional positivo para la interacción entre los estudiantes, así como entre éstos y el profesor, mediante el trabajo en dúos, tríos y pequeños grupos.
3. El desarrollo de las cuatro habilidades comunicativas desde un inicio, destacando la primacía del lenguaje oral sobre el escrito.
4. La competencia comunicativa como el objetivo principal a alcanzar, es decir, la habilidad para usar el sistema lingüístico de manera efectiva y apropiada, en dependencia del contexto en que se utilice (M. Finocchiaro y C. Brumfit, 1989).
5. La precisión del papel de la gramática como una dimensión de la competencia comunicativa, así como su relación con las dimensiones sociolingüística, discursiva y estratégica (M. Canale y M. Swain, 1980; D. Hymes, referido por G. Lock, 1997).
6. La flexibilización del papel del profesor, convirtiéndose éste en el facilitador de la comunicación en el aula.
7. Énfasis en el papel autónomo del estudiante en el aprendizaje.
8. Una fundamentación lingüística que se concreta en:

- “El lenguaje es un sistema para la expresión del significado” (J. C Richards and Theodore S. Rogers, 1995, p. 71)
- “La función primaria del lenguaje es la interacción y la comunicación” (ibídem).
- “La estructura del lenguaje refleja sus usos funcionales y comunicativos” (ibídem).
- “Las unidades primarias del lenguaje no son meramente sus características gramaticales y estructurales, sino categorías de significado funcional y comunicativo, que se concretan en el discurso” (ibídem).

Los fundamentos señalados previamente permiten el análisis funcional de las unidades gramaticales, por lo que las generalizaciones que se diagnostiquen y formen en este contexto deben evidenciar el papel de la gramática durante la comunicación.

La selección de este enfoque se justifica, además, por la concreción en él de los postulados esenciales de la teoría sistémico-funcional como sustento lógico del proceso de enseñanza-aprendizaje del inglés como lengua extranjera.

Una vez precisados los fundamentos teóricos del diagnóstico y la formación de la generalización en el proceso de enseñanza-aprendizaje de las unidades gramaticales, se impone precisar el término ***generalización gramatical***.

Esto resulta imprescindible porque no se encontró ninguna definición de generalización vinculada al proceso de enseñanza-aprendizaje de las unidades gramaticales en la literatura de carácter psicológico y en los materiales relacionados con los estudios de la gramática que estuvieron al alcance del autor.

La ***generalización gramatical*** se define como aquel proceso consciente que permite la comprensión y elaboración de textos a partir de la determinación de las funciones, relaciones y regularidades que condicionan el empleo de las palabras, frases y oraciones en el mismo, para su posterior sistematización en la práctica profesional.

Para la elaboración de la misma se determinó, en primer lugar, su contenido. Para ello se valoraron qué rasgos esenciales debían limitarla de las definiciones de generalización tradicionalmente empleadas en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Se partió de la premisa que la definición debía explicitar las características esenciales de la generalización en el contexto del proceso formativo de los futuros profesores de inglés, en particular al estudiar la gramática de esa lengua.

Para ello se consultó el Modelo del Profesional de la carrera (Ministerio de Educación, 2003) el cual aportó dos proyecciones esenciales de los estudios gramaticales:

1. El desarrollo de la competencia comunicativa, aspecto que resulta fundamental en la profesión pues los futuros profesores serán los modelos comunicativos a seguir por sus alumnos.
2. La adquisición de conocimientos que sustenten la dirección científica del proceso de enseñanza-aprendizaje (los contenidos gramaticales no sólo se estudian con el objetivo de desarrollar la competencia comunicativa de los estudiantes, sino para ser posteriormente tratados didácticamente por los egresados de la carrera en los diferentes subsistemas de educación).

Los presupuestos didáctico-metodológicos asumidos en el presente subepígrafe están en plena correspondencia con dichas funciones. Por esta razón, se incluyen como parte del contenido de la definición los rasgos: *determinación de las funciones, relaciones y regularidades de las unidades gramaticales que integran un texto*. Ellos presuponen un proceso de enseñanza-aprendizaje desarrollador, en el cual se potencia el intelecto de los alumnos.

Asimismo, estos rasgos conducen a otro, el carácter de *proceso*. El considerar a la generalización como tal implica la existencia de diferentes niveles, su organización siguiendo una cierta lógica y la transformación de los objetos que se generalizan al pasar de un nivel a otro. Esto se concreta en el contenido al considerar los diferentes niveles por los que transita el proceso generalizador. Con ellos se garantiza un orden jerárquico en cuanto a la complejidad y el enriquecimiento conceptual de los objetos incluidos en la definición, al asumir nuevas cualidades en la medida que pasan de un nivel a otro.

Los presupuestos didáctico-metodológicos aportan, además, los rasgos *comprensión y elaboración de un texto*. Mediante ellos se asumen los análisis gramaticales en función de la comunicación al estudiar la lengua inglesa.

Atendiendo a la segunda proyección de los estudios gramaticales en la carrera, se precisan los rasgos *consciente y sistematización en la práctica profesional*. Ambos limitan aún más el contenido de la definición y le aportan su concreción en la didáctica. Ellos implican que los estudiantes generalizan las unidades gramaticales no solo para comunicarse competentemente en la lengua inglesa, sino para

dirigir su aprendizaje en los distintos subsistemas de educación donde posteriormente laboren como profesores.

Una vez determinado el contenido de la definición, se precisó su volumen. Este se estableció a partir de sus rasgos esenciales. Los mismos condujeron a asumir como objetos de estudio a algunos ya tradicionalmente considerados como las *palabras*, *frases* y *oraciones*. El asumir como sustento lingüístico a la teoría sistémico-funcional implicó, además, incluir al *texto*.

La definición propuesta constituye uno de los fundamentos principales de la concepción teórica que se pretende elaborar. A continuación se presenta el otro aspecto esencial de la misma.

1.3. Criterios teóricos que sustentan la dualidad funcional diagnóstico-formativa de las tareas docentes

Como primer paso en la determinación de los criterios teóricos que fundamentan esta doble función de las tareas docentes se valoraron las siguientes fuentes bibliográficas que abordan el tema de la tarea, desde una perspectiva psicológica y didáctica: M. I. Majmutov (1983), P. I. Pidkasisti (1986), N. V. Kuzmina (1987), J. Lompscher, A. K. Markova y V. V. Davidov (1987), M. R. Concepción (1989), N. Talizina (1992), T. Odlin (1994), L. M. Lara (1995), A. Giovannini et al (1996), A. Labarrere (1996), W. Garcés (1997), C. Álvarez Cruz (1998), A. Medina Betancourt (2004), C. M. Álvarez de Zayas (1998, 1999, 2001), S.G. Aliaga Céspedes (1999), M. Mariño Sánchez (1999), P. Seedhouse (1999) y M. Zaldívar Carrillo (2001).

El objetivo estuvo dirigido a precisar las características esenciales de las tareas docentes para su posterior integración con los presupuestos fundamentales del diagnóstico en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Los resultados de las investigaciones referidas a las tareas han aportado variados términos, entre los que se encuentran los de tareas, tareas docentes, tareas cognoscitivas, tareas didáctico-profesionales, tareas pedagógico-profesionales y tareas integradoras. Esto se explica a partir de la diversidad de áreas de estudios en las cuales se han desarrollado los análisis (la formación de conceptos, el desarrollo de las cualidades del pensamiento, la formación profesional de los estudiantes, el estudio

de la actividad cognoscitiva independiente de los alumnos, así como las relaciones interdisciplinarias).

Consecuentemente con esta diversidad, se han aportado diferentes estructuras y clasificaciones en dependencia de las particularidades del fenómeno, el problema que se trata y los objetivos que se pretenden alcanzar. Independientemente de las especificidades existentes, el conocimiento de un tipo u otro de tarea se hace necesario para determinar su utilidad y la medida en que pueden aportar algo a la didáctica general y a otras metodologías particulares.

El análisis de las fuentes mencionadas a inicios del epígrafe permitió sistematizar las características esenciales de las tareas docentes. Estas se presentan a continuación:

1. La tarea docente constituye la forma esencial de actividad del proceso de enseñanza-aprendizaje: se sustenta en que no solo es una categoría didáctica, sino psicológica (psicodidáctica) al ser la concreción didáctica de una teoría psicológica de la actividad (M. Mariño, 1999). Desde esta perspectiva, las tareas docentes ofrecen las potencialidades requeridas para la formación de las funciones psíquicas superiores avanzadas y la elevación del pensamiento al plano teórico.

A lo referido con anterioridad se le añade que el proceso de enseñanza-aprendizaje tiene lugar de tarea en tarea hasta alcanzar los objetivos planteados, es decir, se convierte en su célula, en su unidad básica (D. B. Elkonin En I. I. Ileaov y V. Ya. Liaudis, 1986; C. M. Álvarez de Zayas, 1998, 1999).

2. La tarea docente tiene un nivel de complejidad variable, por lo que puede emplearse en distintos niveles de asimilación: esta característica implica una dirección paulatina y controlada del proceso formativo, así como la posibilidad de tomarse como un componente para la elaboración de un sistema en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Se viabiliza, entonces, que cada tarea docente cumpla con una función específica y permita una transformación sucesiva del estudiante.

Debe mencionarse que se considera que su óptimo empleo se concibe desde la visión de sistema, al ser el conjunto de tareas docentes incluidas en el mismo el que le facilita al estudiante llegar a la esencia del fenómeno estudiado (C. M. Álvarez de Zayas, 1998, 1999). El sistema de tareas permite reflejar las relaciones que se establecen entre clases de fenómenos, así como la contradicción dialéctica y desarrollo de ellos (M. R. Concepción, 1989). Este criterio lleva a considerar a las tareas

como el medio para descubrir las nuevas propiedades de los fenómenos sobre la base de las relaciones que se establecen entre ellos (ibídem).

3. La tarea docente es el medio posibilitador para que el proceso de enseñanza-aprendizaje se individualice en cada estudiante: se fundamenta en que cada alumno las desarrolla de acuerdo con sus motivaciones e intereses, en dependencia de su propio desarrollo intelectual. Esto le confiere un carácter personalógico (C. M. Álvarez de Zayas, 1999).

4. La tarea docente integra todos los componentes del proceso de enseñanza-aprendizaje: cada tarea que se realiza va dirigida al cumplimiento de un objetivo. Se asume esta categoría desde la concepción que es un reflejo pedagógico del encargo social y expresa lo que se pretende formar en los estudiantes como resultado de las exigencias planteadas por la sociedad a la educación (C.A. de Zayas, 1999).

Tomando en consideración estas ideas, el objetivo se convierte en el componente que permite determinar qué se persigue con cada tarea docente, así como el papel desempeñado por ellas en los diferentes niveles estructurales del proceso.

Al integrar los componentes del proceso, la tarea docente se convierte en el exponente principal de su contradicción esencial, la que tiene lugar entre el objetivo que se pretende alcanzar y el método utilizado por el estudiante para lograrlo. Asimismo, cada tarea incluye un contenido, de ella emanan los medios que se deben emplear en su solución y las formas de evaluación que se corresponden con los objetivos planteados.

Esta característica también permite que se convierta en un factor decisivo para la instrucción, desarrollo y educación de los alumnos. Esto no tiene lugar de manera lineal, sino mediante relaciones complejas en las cuales puede prevalecer, en algún momento, lo instructivo, lo desarrollador o lo educativo.

En sentido general, se evidencia que las aproximaciones realizadas al estudio de las tareas docentes se centran en su dimensión formativa. En las fuentes referidas a inicios de este epígrafe no se encontraron antecedentes teóricos que sustentaran su dimensión diagnóstica al estudiar la generalización del pensamiento en el contexto escolar. No se determinaron tampoco, aspectos

teóricos que fundamentaran su dualidad funcional diagnóstico-formativa para el estudio de la generalización en el proceso de enseñanza-aprendizaje de las unidades gramaticales.

Una vez determinadas las características esenciales de las tareas docentes, se procedió a analizar los fundamentos teóricos del diagnóstico en el contexto del proceso de enseñanza-aprendizaje. En este sentido se consultaron las fuentes siguientes: M. Canale y M. Swain (1980), E. Abreu (1990), J. L. Herman, P. R. Aschbacher y L. Winters (1992), C. E. García Jiménez (1994), R. Pérez Justi (1994), A. Hughes (1996), J. López Hurtado y A. M. Siverio Gómez (1996), C. Álvarez Cruz (1998), J. Zilberstein, (1998 A), M. Bohorquéz Alcazar (2000), J. B. Cueto Obando (2000), R. Forteza (2000), G. Sánchez et al (2000), Colectivo de autores del MINED (2000).

El estudio estuvo dirigido a precisar su papel en la dirección del proceso de enseñanza-aprendizaje y los principios esenciales que rigen su implementación en el mismo. Se observó coincidencia entre los autores consultados en que el diagnóstico es decisivo durante el proceso de enseñanza-aprendizaje, al posibilitar la determinación de las particularidades, el curso del desarrollo y las potencialidades de los estudiantes (E. Abreu, 1990).

Se señala, además, que es un aspecto vital para identificar los factores que dificultan o aceleran el proceso de enseñanza-aprendizaje, así como para determinar las necesidades y características de los sujetos durante el mismo, y consecuentemente realizar las adecuaciones operativas necesarias.

En relación con los principios que orientan su diseño y aplicación, se revelaron como esenciales, independientemente de ser aplicados a objetos diferentes, los siguientes:

- 1. La asequibilidad (equidad):** posibilita que todos los estudiantes puedan ser diagnosticados.
- 2. La confiabilidad:** permite obtener datos fiables.
- 3. El carácter precoz:** aporta información con el fin de predeterminar las posibles potencialidades o dificultades de los estudiantes para enfrentar las tareas que se les asignarán.
- 4. La dirección correctiva:** se emplea para derivar tareas que permitan erradicar las dificultades detectadas.
- 5. El carácter dinámico:** aporta información sistemática acerca del proceso formativo para realizar las adecuaciones operativas necesarias.

6. **El carácter transformador:** promueve cambios en los estudiantes que los conducen a alcanzar niveles superiores en su formación y lograr el cumplimiento de los objetivos planteados.
7. **El carácter sistémico:** se concibe sobre la base de las relaciones y funciones que establecen las tareas presentes en él para determinar de manera progresiva las potencialidades o dificultades de los estudiantes.
8. **La significación:** se refiere a su realización desde una perspectiva lo más realista posible, enfocando el análisis en aquellos aspectos relacionados directamente con la experiencia de los estudiantes para despertar su interés por resolver las tareas.
9. **La complejidad:** debe tener un carácter de creciente dificultad, en la misma medida que transita de una tarea a otra.
10. **La operatividad para su aplicación:** debe ser de fácil aplicación, sin implicar el empleo de recursos materiales y económicos de gran costo que dificulten su aplicación.

Un diagnóstico adecuado posibilita diseñar las estrategias a seguir por parte del maestro para resolver los problemas detectados y potenciar el desarrollo intelectual del alumno.

En aras de superar las concepciones tradicionales relacionadas con el diagnóstico y la formación de las generalizaciones en el proceso de enseñanza-aprendizaje de las unidades gramaticales, es factible emplear tareas docentes que cumplan la doble función de diagnosticar y formar la generalización. Esta dualidad se puede implementar asumiendo la comprensión del papel rector de la actividad en el diagnóstico y formación del pensamiento, así como de las características particulares que éste asume en las condiciones del proceso de enseñanza-aprendizaje.

El análisis desarrollado acerca de las tareas docentes y los fundamentos esenciales para el diseño y aplicación del diagnóstico, en particular de sus objetivos y principios, en el proceso de enseñanza-aprendizaje, permite señalar que la dualidad funcional de las tareas docentes es sustentable teóricamente a partir de los criterios siguientes:

1. **El carácter sistémico de las tareas.** Posibilita modelar el proceso generalizador, así como la lógica de análisis de las unidades gramaticales, desde una perspectiva sistémico-funcional. Permite, además, considerar a la complejidad como un indicador diagnóstico al incluir tareas de

diferentes grados de dificultad lo cual facilita la formación gradual de la generalización y su diagnóstico en los diferentes estadios por los que transita.

2. **Su sistematicidad.** Potencia el carácter de proceso del diagnóstico. La enseñanza-aprendizaje se desarrolla de tarea en tarea lo cual posibilita que la misma pueda emplearse para diagnosticar y formar sistemáticamente la generalización. Aporta, además, la posibilidad de obtener datos fiables, al desarrollar el diagnóstico en las condiciones naturales del proceso, por lo que adquiere un carácter significativo para los estudiantes. Se minimiza también la presencia de aspectos subjetivos y externos que puedan distorsionar los resultados.
3. **Su heterogeneidad.** Permite emplear diversas tareas lo cual amplía las potencialidades para que el sujeto exprese el nivel alcanzado. Se refiere también a la variedad de respuestas que ellas pueden arrojar. Cada tarea potencia que el proceso empleado para su solución, así como el resultado obtenido por cada estudiante, evidencie el nivel de generalización que ha alcanzado en cada uno de los niveles por los que transita.
4. **Su concepción como célula del proceso de enseñanza-aprendizaje.** Precisa el papel desarrollado por cada una de las tareas en el proceso, al detectar más particularmente cuál no puede ser resuelta, o resuelta parcialmente. Permite predeterminedar las posibles dificultades o potencialidades que poseen los alumnos para realizar tareas similares o de mayor complejidad. Involucra totalmente a los sujetos al ser la actividad más importante que realizan en el aula, por lo que los implica emocionalmente. Esto presupone la posibilidad de diagnosticar objetivamente el proceso que se está formando. Asimismo, le otorga un carácter muy operativo al diagnóstico que se realiza y crea condiciones favorables para el mismo.
5. **Su carácter transformador.** Produce cambios, conscientemente planificados, en los sujetos de acuerdo con sus potencialidades. Diagnosticar y formar la generalización mediante tareas docentes acelera el proceso transformador de los estudiantes al obtenerse información de manera continua acerca de cómo marcha su formación y facilitar las adecuaciones operativas del proceso formativo. Esto le confiere un carácter dinámico y operativo al diagnóstico y a la formación.

La perspectiva desde la que se presentan estos criterios teóricos ofrece una nueva visión para el estudio pisco-didáctico de la generalización en el proceso de enseñanza-aprendizaje de las unidades

gramaticales de la lengua inglesa. Mediante ellos se establece una nueva cualidad de las tareas docentes: su doble función diagnóstico-formativa.

De esta forma, en el contexto de la enseñanza-aprendizaje de la gramática inglesa se precisan nuevas posiciones de estudio de los términos: sistémico, sistemático, heterogéneo, célula del proceso y transformador al abordarlos como criterios teóricos que sustentan la dualidad funcional de las tareas docentes. Estos criterios, junto con la definición de generalización gramatical, constituyen el otro fundamento esencial de la concepción teórica que se propone en este trabajo.

Dicha concepción constituye una perspectiva de estudio de la generalización, caracterizada por contextualizarse a las condiciones particulares del proceso de enseñanza-aprendizaje de las unidades gramaticales, con el propósito de sustentar su diagnóstico-formación.

La concepción propuesta se sustenta en dos aspectos unificadores: la definición de generalización gramatical y los criterios de la doble funcionalidad de las tareas docentes. Ellos integran en sí mismos otros elementos teóricos que también forman parte de la concepción. Aunque su nivel de generalidad es menor que el de los aspectos unificadores, resultan esenciales para fundamentar la propuesta formulada.

Los elementos teóricos a los que se ha hecho referencia se toman de varias disciplinas y establecen una unidad que permite un estudio integral, el cual resulta en la definición y en los criterios de la doble función. Estos elementos, vistos por separado, no pueden conformar la concepción que se aspira elaborar. A continuación se presenta la lógica interna de la concepción y las relaciones esenciales que garantizan su estabilidad (Anexo 14).

Se parte de las relaciones existentes entre la definición y los fundamentos que la sustentan. Como punto de partida se precisó qué corriente de análisis lingüístico asumir para el estudio de las unidades gramaticales del inglés. Este fue un aspecto esencial para determinar algunos de los elementos tanto del contenido como del volumen de la definición.

Este primer fundamento, aunque necesario, fue insuficiente para definir el término. Se hizo imprescindible precisar sustentos de carácter psicológico, al estudiarse un proceso del pensamiento en el contexto escolar. Estos establecieron los niveles por los que transita la generalización, así como una posición dialéctico-materialista para su análisis.

Los fundamentos ya mencionados aportaron criterios de carácter lógico para la elaboración de la definición. Se necesitaban, sin embargo, sustentos de tipo pedagógico que contextualizaran los dos primeros al proceso de enseñanza-aprendizaje, y en particular al de las unidades gramaticales.

Una vez precisados estos últimos, los fundamentos lingüísticos, psicológicos y didáctico-metodológicos se integraron en la definición como una unidad. Los dos primeros aportaron la teoría requerida desde el punto de vista del estudio de la lengua y de un proceso del pensamiento, mientras que los dos últimos concretaron el tratamiento de los primeros en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la gramática inglesa.

Las restantes relaciones existentes en la concepción están dadas, además, entre el diagnóstico y la formación de la generalización en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Ellas se expresan en los criterios teóricos de la doble funcionalidad y las premisas teóricas que los sustentan. En este sentido, se integran, asimismo, los fundamentos teóricos asumidos en la investigación (lingüísticos, psicológicos y didáctico-metodológicos).

Los criterios de la doble funcionalidad de las tareas docentes expresan, además, en sí mismos las relaciones existentes entre el diagnóstico y la formación de las generalizaciones gramaticales en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Ellos explican qué unidad se establece entre ambos aspectos para dirigir eficientemente el estudio de la generalización en el contexto escolar.

Los elementos teóricos descritos, así como sus relaciones, se integran en los aspectos unificadores de la concepción. Entre ellos tiene lugar una interacción dialéctica en la cual los dos se complementan y necesitan mutuamente.

Los criterios de la doble funcionalidad hubieran resultado inoperantes si no se hubiese elaborado una definición de generalización gramatical que expresara los aspectos esenciales de la misma en el contexto de la enseñanza-aprendizaje de las unidades gramaticales. Hubiese significado el retorno a las concepciones tradicionales para estudiar la generalización.

Asimismo, la definición elaborada hubiera sido insuficiente para tratar de manera individualizada las potencialidades y dificultades de los alumnos al estudiar las unidades gramaticales si no se hubiesen establecido los criterios que sustenta la unidad del diagnóstico y la formación de la generalización en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la gramática inglesa. Desestimar esta dualidad funcional de

las tareas docentes hubiera constituido la aceptación de las concepciones tradicionales relacionadas con el tema, y que se han criticado en el presente capítulo.

La perspectiva de estudio descrita con anterioridad ofrece la posibilidad de integrar en una concepción aspectos teóricos que se encontraban dispersos y poco fundamentados en la didáctica al estudiar la generalización en el proceso de enseñanza-aprendizaje de las unidades gramaticales. Se brinda, por tanto, la posibilidad de elaborar una nueva concepción metodológica para operacionalizar el diagnóstico y la formación del proceso lógico analizado en el contexto de los estudios gramaticales de la lengua inglesa.

Conclusiones del Capítulo I

El análisis de los resultados obtenidos en los diferentes epígrafes del presente capítulo conduce a las conclusiones siguientes:

1. El diagnóstico-formación de la generalización en el proceso de enseñanza-aprendizaje de las unidades gramaticales en la carrera Licenciatura en Educación, especialidad de Lengua Inglesa es un aspecto que ha adolecido de un tratamiento sistemático tanto desde el punto de vista teórico como metodológico en su desarrollo histórico y en la actualidad. Esto se evidencia en:
 - Un incompleto tratamiento conceptual del tema desde una perspectiva didáctica que sirva de premisa teórica para el diseño metodológico de estrategias dirigidas a favorecer su diagnóstico y formación en el proceso de enseñanza-aprendizaje.
 - La carencia de concepciones metodológicas que beneficien el diagnóstico-formación de las generalizaciones gramaticales del inglés.
 - El carácter reproductivo del aprendizaje de los estudiantes al interactuar con la gramática. Las generalizaciones son de carácter empírico y se caracterizan por detallar los rasgos estructurales de las unidades que se estudian.
2. La concepción teórica propuesta se sustenta en dos aspectos unificadores: una definición de generalización gramatical que la limita como aquel proceso consciente que permite la comprensión y elaboración de textos a partir de la determinación de las funciones, relaciones y regularidades que condicionan el empleo de las palabras, frases y oraciones en el mismo, para su

posterior sistematización en la práctica profesional. El otro elemento unificador es la dualidad funcional diagnóstico-formativa de las tareas docentes, fundamentada a partir de su carácter sistémico, transformador, heterogéneo y sistemático, así como por ser la célula del proceso enseñanza-aprendizaje. Ambos aspectos establecen relaciones dialécticas entre ellos y emergen del análisis integrador de sustentos de carácter lingüístico, psicológico y didáctico-metodológico.

CAPÍTULO II: METODOLOGÍA PARA EL DIAGNÓSTICO-FORMACIÓN DE LAS GENERALIZACIONES GRAMATICALES

Introducción

En el presente capítulo se expone y fundamenta la metodología que se propone en la investigación. El mismo se divide en cuatro epígrafes.

En el 2.1 se presentan las características esenciales de la metodología, así como sus etapas. En el 2.2, se explicitan los indicadores seleccionados (con sus respectivos parámetros y escalas) para diagnosticar las generalizaciones gramaticales en la carrera. En el 2.3, se expone el sistema de tareas. Finalmente, en el epígrafe 2.4, se explica la etapa de aplicación de la metodología.

2.1 Caracterización de la metodología para el diagnóstico-formación de las generalizaciones gramaticales

La metodología que aquí se presenta se dirige a solucionar los problemas relacionados con el diagnóstico-formación de las generalizaciones gramaticales en la carrera Licenciatura en Educación, especialidad de Lengua Inglesa.

Las dificultades detectadas reflejan el carácter empírico de las generalizaciones que se forman en los estudiantes en el nivel de análisis lingüístico antes mencionado. Se pudo precisar, además, que su génesis se encuentra en la carencia de un tratamiento teórico-metodológico sistemático que oriente el trabajo con las generalizaciones gramaticales.

La metodología satisface, entonces, la necesidad de proveer a los docentes, que trabajan en el Departamento de Lengua Inglesa de los institutos superiores pedagógicos, de un instrumento metodológico que les permita dirigir científicamente este proceso diagnóstico-formativo.

Para ello, se organiza el trabajo tomando como punto de partida una nueva cualidad de las tareas docentes, su dualidad funcional. Asimismo, la metodología se orienta teóricamente en una definición de generalización gramatical que integra aspectos lingüísticos, psicológicos y didáctico-metodológicos. Estos contextualizan el estudio de la generalización al campo de la didáctica.

La nueva perspectiva metodológica que se presenta se dirige a lograr una mejor preparación de los estudiantes de la carrera de Lengua Inglesa en el campo de la gramática de ese idioma, la cual resulta esencial en su formación como profesores de lenguas extranjeras.

En este análisis se precisó el papel que cumple la gramática en la formación de los estudiantes de la carrera antes mencionada. El estudio realizado especificó que el objeto de trabajo del profesor de lenguas extranjeras es la formación integral de los jóvenes en el nivel medio y medio superior, con una sólida preparación político-ideológica, marxista, Marxista-Leninista, Fidelista y científica, portadores de los valores humanos y revolucionarios que requiere la sociedad, poseedores de una cultura general integral con base humanista que les permita tomar decisiones sobre su vida futura en correspondencia con las necesidades sociales del país (Ministerio de Educación, 2003).

Su campo de acción y esfera de actuación se centran en la dirección del proceso docente educativo, mediante la enseñanza de la asignatura en los niveles medio y medio superior; así como la dirección de tareas de carácter extradocente y el trabajo con las organizaciones juveniles.

El Modelo del Profesional concreta los objetivos que el futuro egresado debe vencer para ejercer eficientemente su labor. A los efectos de la presente investigación, se tomarán aquellos que se encuentran más directamente relacionados con su objeto de investigación.

Estos son los siguientes:

1. Dirigir eficientemente el proceso docente-educativo a partir de obtener logros en el aprendizaje y la formación de sus alumnos, para lo cual es necesario utilizar de forma óptima las potencialidades de la televisión, el video, la computación y otros medios de enseñanza, dominar el fin y los objetivos del nivel para el cual se prepara, aplicar creadoramente los documentos normativos, así como los objetivos, contenidos y métodos de las asignaturas con un enfoque interdisciplinario.
2. Dominar los fundamentos del conocimiento científico y los métodos de la investigación educacional que le permitan solucionar problemas del ejercicio de la profesión teniendo como principio la unidad de la teoría y la práctica educativa.

3. Poseer un nivel avanzado de competencia comunicativa en la lengua inglesa como primera lengua extranjera que le permita desarrollar el proceso de enseñanza-aprendizaje de la misma en los niveles medio y medio superior con un alto nivel de profesionalidad.

La enseñanza-aprendizaje de la gramática inglesa ocupa un papel relevante en la concreción de este modelo. Lo antes mencionado se fundamenta en que:

1. Es un constituyente medular de la competencia comunicativa. La competencia lingüística, junto con la discursiva, la estratégica y la sociolingüística, posibilita la correcta decodificación y elaboración de un mensaje. Lo antes mencionado repercute directamente en el desarrollo lingüístico de los estudiantes y se convierte en aspecto esencial al ser ellos los modelos comunicativos a seguir por sus alumnos.
2. Es un aspecto esencial de la actividad profesional de los futuros graduados al ofrecer conocimientos que sustentan la dirección científica del proceso de enseñanza-aprendizaje. Mediante ella se analizan los conceptos fundamentales de este nivel de análisis lingüístico que serán posteriormente empleados por los estudiantes para dirigir el aprendizaje del inglés en los subsistemas de educación donde desarrollen su labor como maestros.

La gramática se convierte, por las razones antes explicadas, en un aspecto imprescindible en la formación de los futuros profesores de inglés. Su dominio permite elevar el nivel de competencia comunicativa de los estudiantes y a la vez proveerlos del conocimiento necesario de ese nivel de análisis lingüístico para enseñar la lengua inglesa.

La metodología propuesta tiene como objetivo esencial contribuir al diagnóstico-formación de generalizaciones que permitan a los estudiantes determinar la esencia de las unidades gramaticales en el proceso comunicativo. El trabajo se proyecta, además, hacia la sistematización de dichas unidades en función de la actividad profesional de los alumnos.

Esta metodología orienta a los profesores de inglés como desarrollar la enseñanza-aprendizaje de la gramática inglesa a partir de la activación de los procesos lógicos del pensamiento, y en particular, de la generalización.

Una característica fundamental de la propuesta es **el estudio de las unidades gramaticales en función de la comunicación**. La metodología promueve el análisis gramatical tomando como

fundamento la teoría sistémico-funcional. Se persigue como objetivo la precisión de las funciones, relaciones y regularidades de las mismas en la comprensión y elaboración de un texto.

Se destaca también **la individualización** del diagnóstico y del proceso formativo de las generalizaciones gramaticales a partir del carácter heterogéneo, sistemático y sistémico de las tareas docentes. Estas características permiten ir regulando de manera paulatina el proceso formativo, sobre la base de los resultados que va aportando el diagnóstico.

La metodología incluye tres etapas, atendiendo al objetivo específico que se pretende lograr en cada una de ellas. Estas son:

- **Primera etapa:** contextualización de los indicadores para el diagnóstico de las generalizaciones gramaticales.
- **Segunda etapa:** el diseño del sistema de tareas docentes.
- **Tercera etapa:** aplicación.

La etapa referida a la **contextualización de los indicadores para el diagnóstico de las generalizaciones gramaticales** tiene como objetivo precisar qué aspectos deben tener en cuenta los docentes para determinar el nivel alcanzado por sus alumnos a la hora de generalizar las unidades gramaticales estudiadas. En ella, además, se delimitan los parámetros y sus respectivas escalas para cada uno de los indicadores seleccionados.

En esta etapa se integran los aspectos psicológicos, que sirven de base a la determinación de los aspectos esenciales de la generalización, con las características particulares del objeto de estudio.

Lo antes mencionado se precisa en esta investigación al estudiar la gramática en el proceso de enseñanza-aprendizaje del inglés durante la formación de profesores de esa lengua extranjera. La inclusión de los análisis gramaticales en el diseño curricular de la carrera responde a la concreción de un sistema de objetivos dentro del Modelo del Profesional (este aspecto fue abordado en las páginas iniciales del presente epígrafe).

Las generalizaciones gramaticales, por lo tanto, se enfocan desde una perspectiva que favorezca el cumplimiento de los mismos. Consecuentemente, sus características esenciales están en función de dar respuesta a dichos objetivos.

La segunda etapa, **el diseño del sistema de tareas docentes**, tiene como objetivo orientar acerca de cómo organizar las tareas docentes para diagnosticar y formar la generalización en el proceso de enseñanza-aprendizaje de las unidades gramaticales.

En ella se determinan los componentes fundamentales del sistema, sus principios de jerarquía, su estructura, así como sus relaciones funcionales. Se propone, además, una tipología de tareas docentes para cada uno de los niveles del sistema.

En la tercera y última etapa de la metodología, la de **aplicación**, se orienta a los profesores acerca de cómo operar durante el proceso de orientación, ejecución y control del sistema de tareas docentes. Para ello se aportan orientaciones metodológicas que sirven de guía a los docentes en cada uno de los momentos antes mencionados, así como los posibles errores que pueden presentar los estudiantes y los niveles de ayuda que pueden ofrecerse según el error que se cometa.

Las tres etapas que componen la metodología, así como las acciones incluidas en cada una de ellas, se interrelacionan durante todo el proceso diagnóstico-formativo. Cada etapa integra a la interior, y ésta a su vez se operacionaliza en la que le sigue.

La novedad de la metodología elaborada, en comparación con las concepciones que le anteceden, radica en los aspectos siguientes:

- Se concibe sobre la base de una definición de generalización gramatical en la cual se integran aspectos lingüísticos, psicológicos y metodológicos que revelan el papel de la misma en el proceso de enseñanza-aprendizaje del inglés como lengua extranjera.
- Se precisan estadios para el diagnóstico-formación de las generalizaciones gramaticales. Estos reflejan el contenido de la definición ya mencionada, por lo que se incluyen los siguientes:
 - I-** La determinación de los rasgos esenciales de las unidades gramaticales.
 - II-** La determinación del sistema de relaciones que se establece entre las partes que integran una unidad gramatical, y entre ésta y otras unidades.
 - III-** El establecimiento de los aspectos que condicionan el empleo de una u otra unidad gramatical.
 - IV-** La concreción del proceso generalizador.

- Se proponen indicadores, parámetros y escalas sobre la base de los estadios referidos con anterioridad, lo que operacionaliza el diagnóstico de las generalizaciones gramaticales en el proceso de enseñanza-aprendizaje.
- Se concibe el diagnóstico-formación de las generalizaciones gramaticales como una unidad, mediante tareas docentes que cumplan esa doble funcionalidad, a partir de que éstas constituyen la forma esencial de actividad del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Estos aspectos permiten operacionalizar en la práctica el estudio de la generalización en las condiciones concretas del proceso de enseñanza-aprendizaje de las unidades gramaticales.

Esta nueva concepción metodológica le proporciona a los docentes un diagnóstico más objetivo acerca del proceso formativo de las generalizaciones gramaticales y le permite controlarlo sistemáticamente, convirtiéndose en un aspecto cotidiano de su quehacer didáctico.

La propuesta sitúa al estudiante en el centro de la enseñanza-aprendizaje y le permite participar activamente en su instrucción, desarrollo y educación.

La metodología favorece, asimismo, la atención a la diversidad. Esto se fundamenta en el carácter heterogéneo, sistémico y sistemático de las tareas docentes empleadas. Estos aspectos propician un control particular del rendimiento de cada alumno y le permite al profesor conocer de manera inmediata los logros, dificultades y potencialidades de cada estudiante.

Sobre la base de los resultados que se van obteniendo en cada uno de los niveles por los que transita el sistema de tareas docentes, el profesor puede realizar las adecuaciones operativas necesarias para estimular las potencialidades y solucionar los problemas existentes.

En los epígrafes siguientes se explican cada una de las etapas que componen la metodología.

2.2 Contextualización de los indicadores para el diagnóstico de las generalizaciones gramaticales

En este epígrafe se presentan los aspectos que los profesores deben considerar para determinar el nivel de generalización que van alcanzando sus alumnos.

Como primer elemento, el profesor deberá tener en cuenta la definición de generalización gramatical que se introdujo en el Capítulo anterior. En ella se recogen los componentes esenciales de dicho

proceso y se establecen los estadios por los cuales transita. Sobre la base de estos aspectos, los indicadores para diagnosticar las generalizaciones gramaticales se contextualizan al estudio de la gramática de la manera siguiente:

- I. Determinación de los rasgos esenciales de las unidades gramaticales.
- II. Determinación de las relaciones existentes entre las partes de una unidad gramatical, y entre ésta y otras unidades incluidas en un texto.
- III. Determinación de las regularidades que condicionan el empleo de una unidad gramatical.
- IV. Determinación del nivel de concreción alcanzado por los estudiantes a la hora de generalizar las unidades gramaticales.

Para controlar los indicadores, deben emplearse dos parámetros (estos se corresponden con los tipos de generalización que pueden producirse en el proceso). De esta forma, los parámetros son de carácter empírico y teórico. Las escalas empleadas para describir cada uno son de naturaleza cualitativa y adoptan formas específicas en dependencia del indicador que se analice.

Otro aspecto esencial que deben tener en cuenta los profesores a la hora de diagnosticar el nivel de formación de las generalizaciones gramaticales se refiere a la tipología que debe asumir el diagnóstico a emplear.

En este sentido, se propone uno que asuma las características siguientes:

1. **Un diagnóstico de carácter sistemático** que determine el progreso que logran los estudiantes, de manera paulatina, a la hora de generalizar las unidades gramaticales estudiadas.
2. **Un diagnóstico de tipo longitudinal** que precise cómo se forman las generalizaciones gramaticales en sus diferentes niveles, a lo largo de toda la ejecución del proceso de enseñanza-aprendizaje de la gramática.
3. **Un diagnóstico de tipo discreto** que diagnostique un solo aspecto de la lengua: las unidades gramaticales.
4. **Un diagnóstico individual no comparativo** que valore los resultados obtenidos por los estudiantes durante la aplicación de las tareas docentes, sin establecer comparaciones entre ellos.
5. **Un diagnóstico estandarizado** que evalúe cómo los estudiantes generalizan las unidades gramaticales en los diferentes niveles de su proceso formativo.

6. Un diagnóstico de tipo analítico que evalúe sistemáticamente el nivel de generalización en cada uno de sus estadios.

A continuación se explican cada uno de los indicadores y se caracterizan sus parámetros y escalas.

1. Primer estadio: determinación de los rasgos esenciales de las unidades gramaticales

El proceso generalizador comienza a formarse a partir del conocimiento que se tiene de los rasgos de los fenómenos que se estudian. En el caso específico de las unidades gramaticales, esto se concreta en la determinación de los rasgos estructurales (formales) y funcionales de esas unidades (aquellos que describen la función comunicativa que se puede expresar mediante ellas).

Para evaluar este indicador debe tomarse en cuenta cuáles de estos rasgos son seleccionados por los estudiantes, la claridad y precisión de los argumentos que sustentan la elección de los rasgos sustanciales, así como la medida en que los estudiantes se abstraen del significado directo (valor semántico) de las unidades gramaticales.

Los parámetros y la escala cualitativa se presentan a continuación:

Parámetros	Escala cualitativa
Empírico	Se consideran dentro de este parámetro los estudiantes que: <ul style="list-style-type: none"> - Sólo determinan los rasgos estructurales de las unidades gramaticales. - Asocian los rasgos con la palabra-término designada para agrupar a las unidades que pertenecen a esa clase (sin sustentar la selección de ese término, y la esencia del mismo). - Excluyen las funciones comunicativas que desempeñan las unidades gramaticales en el texto. - Argumentan pobremente las funciones comunicativas que desempeñan las unidades gramaticales. - No distinguen, o lo hacen vagamente, las diferencias entre los rasgos estructurales y funcionales.
Teórico	Se incluyen los estudiantes que: <ul style="list-style-type: none"> - Determinan los rasgos que revelan la función comunicativa que desempeñan las unidades gramaticales dentro de un texto. - Argumentan de forma clara y precisa los rasgos seleccionados como sustanciales.

2. Segundo estadio: determinación de las relaciones existentes entre las partes de una unidad gramatical, y entre ésta y otras unidades incluidas en un texto

En este segundo estadio se consideran los nexos y relaciones que se establecen entre los fenómenos estudiados. A los efectos de la presente investigación, lo antes mencionado se materializa en la determinación del sistema de relaciones que se establece entre las unidades gramaticales (o entre los elementos que la componen) para cumplir una función comunicativa dentro de un texto.

A partir de este criterio se debe centrar la atención en determinar si los estudiantes pueden establecer esas relaciones y el carácter de las mismas (de tipo estructural o funcional), así como la precisión de los argumentos ofrecidos por ellos para fundamentar las relaciones de tipo funcional.

Los parámetros y la escala cualitativa se relacionan seguidamente:

Parámetros	Escala cualitativa
Empírico	Se consideran dentro de este parámetro los estudiantes que: <ul style="list-style-type: none"> - Comparan y clasifican unilateralmente las unidades gramaticales. - Determinan solamente las relaciones de tipo estructural entre las unidades (o sus partes) sin especificar las relaciones funcionales que se establecen. - Ofrecen argumentos vagos e imprecisos acerca de las relaciones funcionales que tienen lugar entre las unidades gramaticales. - Argumentan de manera imprecisa las diferencias entre las relaciones de tipo estructural y funcional de las unidades gramaticales.
Teórico	Se incluyen los estudiantes que: <ul style="list-style-type: none"> - Establecen de forma clara y precisa las relaciones entre las unidades (o sus partes) desde la perspectiva de sus funciones comunicativas. - Argumentan de manera clara y precisa las relaciones funcionales que se establecen entre las unidades gramaticales.

3. Tercer estadio: determinación de las regularidades que condicionan el empleo de una unidad gramatical

En el tercer estadio, el proceso generalizador se dirige a especificar las regularidades que presuponen el desarrollo de los fenómenos, lo que se traduce en este trabajo en la determinación de los aspectos que condicionan el empleo de una unidad gramatical en un contexto comunicativo concreto.

El diagnóstico, en este estadio, debe enfocarse a determinar si los alumnos son capaces de describir o no esos aspectos, desde el punto de vista de la función comunicativa que desempeña la unidad gramatical en el texto.

Los parámetros, así como la escala cualitativa para evaluarlos se refieren a continuación:

Parámetros	Escala cualitativa
Empírico	Se consideran dentro de este parámetro los estudiantes que: <ul style="list-style-type: none"> - No pueden establecer qué aspectos determinan el empleo de las unidades gramaticales en un texto para cumplir una cierta función comunicativa. - Argumentan de manera imprecisa los aspectos que determinan el empleo de una unidad gramatical en un cierto contexto.
Teórico	Se incluyen los estudiantes que: <ul style="list-style-type: none"> - Determinan las regularidades que condicionan el empleo de las unidades gramaticales en un texto. - Argumentan de manera clara y precisa los aspectos que condicionan el empleo de una unidad gramatical en un contexto determinado.

4. Cuarto estadio: determinación del nivel de concreción alcanzado por los estudiantes a la hora de generalizar las unidades gramaticales

En el mismo se analiza la forma en que se concretan las generalizaciones realizadas. En el caso particular de las generalizaciones gramaticales, lo antes mencionado se particulariza en la utilización de las unidades gramaticales para cumplimentar una función comunicativa dentro de un texto.

Tomando en consideración los aspectos señalados con anterioridad, el diagnóstico debe dirigirse a precisar si los alumnos utilizan de manera correcta las unidades gramaticales para cumplimentar una

función comunicativa dentro de un texto, así como la claridad y precisión de los argumentos ofrecidos para sustentar el empleo de las mismas.

Asimismo, se incluye la medida en que los estudiantes son capaces de aplicar los conocimientos gramaticales en la detección de los problemas lingüísticos que presentan los grupos de alumnos a los que están vinculados en su actividad laboral.

Se debe considerar, además, cómo los estudiantes de la carrera generan soluciones metodológicas para resolver las dificultades antes mencionadas.

Los parámetros para evaluar este indicador, así como sus respectivas escalas, son los siguientes:

Parámetros	Escala cualitativa
Empírico	Se consideran dentro de este parámetro los estudiantes que: <ul style="list-style-type: none"> - Utilizan las unidades gramaticales estudiadas de manera imprecisa, creando barreras comunicativas que imposibilitan la comprensión del texto elaborado. - Argumentan vagamente el empleo de una unidad gramatical para cumplir una determinada función comunicativa. - No son capaces de aplicar los conocimientos gramaticales en la solución de los problemas metodológicos de su actividad profesional.
Teórico	Se incluyen los estudiantes que: <ul style="list-style-type: none"> - Utilizan las unidades gramaticales apropiadas para cumplimentar de forma clara y precisa la función comunicativa deseada. - Argumentan con claridad y precisión el empleo de las unidades gramaticales para cumplir un propósito comunicativo. - Aplican correctamente los conocimientos gramaticales en la solución de los problemas metodológicos de su actividad profesional.

Finalmente, debe aclararse que las escalas sugeridas para describir los parámetros correspondientes a cada indicador deben adecuarse a las características particulares de la unidad gramatical que se va a estudiar.

Estas características deben delimitarse siguiendo la misma lógica que se ha establecido para cada uno de los indicadores y sus respectivos parámetros. Es decir, deben precisarse los rasgos esenciales de la

unidad gramatical, los nexos y relaciones que establece con otras unidades gramaticales y las regularidades que condicionan su empleo (ver un ejemplo ilustrativo en el Anexo 15)

2.3 El diseño del sistema de tareas docentes

En esta etapa de la metodología se presentan a los profesores los aspectos relacionados con la organización de las tareas docentes que se emplearán para el diagnóstico-formación de las generalizaciones gramaticales.

Se parte del criterio de que éstas deben organizarse en forma de sistema para ir transitando paulatinamente por diferentes niveles de complejidad y lograr la necesaria sistematicidad y objetividad en el diagnóstico y la formación de la generalización.

El sistema que se propone ofrece una alternativa, en el marco del proceso de enseñanza-aprendizaje del inglés en la carrera Licenciatura en Educación, especialidad de Lengua Inglesa, para solucionar las dificultades constatadas en la dirección del diagnóstico y la formación de las generalizaciones gramaticales. Se persigue, además, como objetivo, facilitar la adquisición de nuevos conocimientos, en función de las actividades referidas al área de los estudios gramaticales.

Para la concreción del sistema de tareas docentes, el profesor debe apoyarse teóricamente en el término de generalización gramatical introducido en el primer capítulo del presente informe escrito. Asimismo, debe considerar los indicadores, parámetros y escalas seleccionadas para cada uno de los estadios por los que transita el proceso diagnóstico-formativo de la generalización.

Sobre la base de estos aspectos, resulta imprescindible precisar los componentes y la estructura del sistema para que los docentes puedan llevar a cabo adecuadamente el diagnóstico y la formación de la generalización.

En cuanto a sus **componentes**, estos son los siguientes:

1. **El proceso generalizador**: el mismo se contextualiza a partir de la definición de generalización gramatical, la cual especifica las características esenciales de la misma en el proceso de enseñanza-aprendizaje, así como los estadios por los que transita.
2. **Los indicadores, parámetros y escalas señalados en el epígrafe anterior**: el sistema, al estar dirigido al diagnóstico de las generalizaciones gramaticales, precisa de estos aspectos para

determinar el nivel que se va alcanzando por los estudiantes al generalizar las unidades gramaticales estudiadas.

3. ***Las tareas docentes***: mediante ellas se operacionaliza el diagnóstico-formación de las generalizaciones gramaticales en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

El establecimiento de la **estructura** es otro aspecto fundamental para el sistema, pues constituye el modo de interacción estable que garantiza su funcionamiento interno. Ella sienta la organización. Se deriva de las características de sus componentes y permite designar las relaciones entre los mismos.

La estructura del sistema de tareas docentes que se propone en la investigación se presentará atendiendo a los dos aspectos que la misma comprende: los niveles de jerarquía y las relaciones funcionales que se establecen.

En el primero se fijan los diferentes niveles por los que transita el sistema, sobre la base de la complejidad de éste. En el segundo, se precisan las funciones de cada nivel, los nexos y relaciones existentes entre ellos.

La organización jerárquica del sistema de tareas docentes para el diagnóstico-formación de las generalizaciones gramaticales se determina a partir de los estadios por los que transita este proceso.

Consecuentemente con este análisis, el primer nivel del sistema incluye tareas dirigidas a diagnosticar y formar la medida en que los estudiantes precisan los rasgos esenciales de las unidades gramaticales estudiadas. Dichas tareas deben orientarse a establecer las funciones comunicativas que desempeñan estas unidades en la comprensión y elaboración de un texto.

Se caracterizan por estimular la abstracción, la clasificación y la comparación. Ellas constituyen la primera premisa para la resolución de las restantes tareas del sistema. Para este primer nivel, al igual que para el resto, se presentará una tipología de tareas que puede ser utilizada para el diagnóstico-formación de las generalizaciones gramaticales.

Algunas de las tareas que se sugieren son variantes de trabajos precedentes relacionados con el estudio del pensamiento. Las mismas han sido contextualizadas al estudio de la generalización en el proceso de enseñanza-aprendizaje de las unidades gramaticales y empleadas desde la perspectiva de su dualidad funcional diagnóstico-formativa. La mención a estas variantes se hará cuando el caso lo amerite.

La metodología para la presentación se caracteriza por:

1. Describir la tarea, haciendo énfasis en sus usos más significativos.
2. Exponer sus variantes (en el caso que así sea).

Para este primer nivel se recomienda emplear las tareas docentes siguientes:

1. Incluyendo lo excluido

Descripción: en su versión original “consiste en dar una situación de aprendizaje a los estudiantes que puede ser un concepto o montaje de laboratorio, etcétera, para que él realizándole determinadas transformaciones logre incluirlo en una clase dada de antemano. Como se observa para que se logre la inclusión, los cambios deberán estar referidos a propiedades esenciales.” (M. Zaldívar, 2001, p. 76).

En la presente investigación, está dirigida al establecimiento de las propiedades esenciales de las unidades gramaticales.

Se plantean una serie de rasgos esenciales y se les pide a los estudiantes que incorporen aquellos que consideran que faltan.

Variantes de la tarea:

- Su nivel más simple está dado por presentar algunas características esenciales de una unidad gramatical y pedirles a los estudiantes que seleccionen de una lista que se les ofrece aquellas que consideran que faltan por ser incluidas, sobre la base de ciertos criterios.
- Una variante más compleja es proponer la inclusión de uno o varios elementos esenciales que faltan, sin el apoyo de una lista. Aquí se ofrece de antemano la base de la clasificación y apoyados en ella los estudiantes se limitan a agregar los rasgos no dados.
- El nivel es superior al anterior si se les pide a los alumnos que incluyan las propiedades esenciales que faltan, sin proporcionarles la base de la clasificación. Esta tarea resulta fundamental para diagnosticar la medida en que los estudiantes consideran como esenciales las características funcionales de las unidades gramaticales.

2. Excluyendo lo incluido

Descripción: esta tarea es también una variante de la empleada por M. Zaldívar (2001). “Consiste en dar una situación de aprendizaje a los estudiantes, que puede ser un concepto o montaje de laboratorio, etcétera, para que él realizándole determinadas transformaciones logre excluirlo de la

clase a que pertenecen Para que se logre la exclusión los cambios deberán estar referidos a propiedades esenciales.” (M. Zaldívar, 2001, p.77)

A los efectos de este trabajo persigue como objetivo la determinación de los rasgos esenciales de las unidades gramaticales, a partir de la abstracción de los no esenciales.

Variantes de la tarea:

- El nivel más sencillo se encuentra en presentar una unidad gramatical y señalar una serie de características esenciales y no esenciales de la misma. Se añade, además, la base de la clasificación y se les pide a los alumnos que sobre esa base, excluyan las propiedades no esenciales.
- Una variante más compleja es la presentación de varias características (tanto esenciales como no esenciales de una unidad gramatical) y solicitar que se eliminen aquellos aspectos que no son esenciales. En este caso, no se le ofrece ninguna base para la clasificación por lo que los estudiantes deberán seleccionar una, argumentar su selección y posteriormente justificar las exclusiones que realizan.

3. Excluyendo e incluyendo

Descripción: su esencia se toma de la propuesta de M.Zaldívar (2001). Según este autor “consiste en dar una situación de aprendizaje a los estudiantes, que puede ser un concepto o montaje de laboratorio, etcétera, para que él realizándole determinadas transformaciones logre excluirlo de una clase dada de antemano e incluirlo en otra clase dada de antemano. Para que se logre la exclusión e inclusión los cambios deberán estar referidos a propiedades esenciales. Los cambios deben ser vistos en dos sentidos: para excluir y luego para incluir. Este tipo de tarea resulta un nivel superior a las dos anteriores por cuanto significa la unificación de las exigencias de ambas. “(M.Zaldívar, 2001, p.79)

Su objetivo en esta investigación está, igualmente, dirigido al establecimiento de los rasgos esenciales de una unidad gramatical mediante la exclusión de algunos de ellos, y su posterior inclusión en otra unidad de este tipo.

Variantes de la tarea:

- Un primer nivel está dado por presentar dos unidades gramaticales y brindar sus características esenciales. Se les pide a los estudiantes que determinen cuáles de las propiedades señaladas pertenecen a cada unidad gramatical y que argumenten sus selecciones.
- Una segunda variante consiste en ofrecer los rasgos esenciales de una unidad gramatical, en conjunto con los de otra unidad de este tipo. Se solicita que se seleccionen los rasgos esenciales de la primera unidad y una vez realizadas las exclusiones necesarias, se pide que se determine a qué unidad gramatical pertenecen las propiedades que fueron desechadas.

4. ¿Qué la distingue de las demás?

Descripción: esta tarea tiene como objetivo el establecimiento de los rasgos esenciales de una unidad gramatical. La clasificación, la abstracción y la comparación se promueven en sus diferentes variantes.

Variantes de la tarea:

- Los niveles más simples comprenden tareas en las que se les pide a los estudiantes que caractericen a una unidad gramatical tomando en consideración una serie de aspectos (base de la clasificación o de la comparación). Este tipo de tarea puede asumir diversas formas, entre las que se encuentran preguntas, el completamiento de tablas y acrósticos que resuman las propiedades esenciales de una unidad gramatical. Puede utilizarse el proceso inverso, es decir, presentar las características de una unidad gramatical, y solicitar que se extraigan de un texto ejemplos que cumplen con esas propiedades.
- El segundo nivel de complejidad emplea tareas en las que se omiten las bases de la comparación y la clasificación. Se concretan mediante la presentación de diferentes ejemplos de unidades gramaticales y la orientación a los estudiantes de que formen grupos con ellas a partir de determinados criterios que ellos deben seleccionar. Se pueden emplear también preguntas dirigidas a establecer similitudes y diferencias entre dos o más unidades gramaticales.

Las tareas del segundo nivel del sistema deben dirigirse a diagnosticar y formar las relaciones que se establecen entre las diferentes partes de una unidad gramatical, así como entre ésta y otras unidades que se encuentran en un texto.

Su ubicación se genera por el hecho de que todos los recursos lingüísticos empleados en un texto establecen ciertas relaciones para cumplir determinadas funciones (representar la experiencia y presentar un punto de vista, una actitud hacia algo o hacia alguien).

Lo antes mencionado conduce a que los recursos ideacionales e interpersonales se organicen en un todo coherente, integrando los niveles del lenguaje (el **extralingüístico** que incluye el contexto de la cultura y la situación, y el **lingüístico** que comprende contenidos tales como la semántica, la gramática y la fonología). El análisis que se realiza mediante estas tareas debe integrar las diferentes dimensiones de la competencia comunicativa y señalar el papel de las unidades gramaticales en cada una de ellas.

El segundo nivel integra al primero de manera necesaria. La precisión de los rasgos esenciales de cada una de las unidades constituye una condición indispensable para su adecuado funcionamiento. Son precisamente esas características sustanciales las que permiten posteriormente interactuar con las diferentes unidades y determinar cuáles de ellas están más estrechamente relacionadas, y en qué consisten dichas relaciones.

Las tareas incluidas en el segundo nivel del sistema se sustentan también en la comparación y clasificación de las unidades gramaticales, y sientan las bases para resolver los otros dos tipos de tareas que le continúan. La tipología que se propone emplear en este segundo nivel es la siguiente:

1. Fluidez de relaciones

Descripción: constituye una variante de la tarea empleada por M. Zaldívar (2001), el cual la utiliza con el objetivo de potenciar el desarrollo de la flexibilidad del pensamiento, profundizar en el conocimiento de la Física y elevar el nivel de desarrollo de la habilidad de clasificar.

En este trabajo, su empleo se contextualiza mediante la presentación de dos unidades gramaticales incluidas en un texto y la orientación a los estudiantes de que determinen las relaciones que guardan entre sí.

Esta tarea desempeña un papel importante pues permite encontrar las relaciones existentes entre dos conceptos de la gramática que se concretan en una situación comunicativa específica. Mediante ella se eleva el nivel de la clasificación y de la comparación, además de profundizarse en el estudio de las unidades seleccionadas.

Variantes de la tarea:

- Su forma más simple es la descrita anteriormente: conducir a los estudiantes a que encuentren todas las relaciones que se pueden establecer entre dos conceptos de la gramática, previamente estudiados.
- Un mayor grado de complejidad reside en ofrecer a los estudiantes otros posibles usos de las unidades gramaticales estudiadas y pedirles que, atendiendo a esas nuevas condiciones, determinen las relaciones existentes entre ambas.
- Un nivel superior de la tarea sería solicitar el ordenamiento jerárquico de dichas relaciones, y su debida argumentación. Constituye un estadio superior de la clasificación, al ser los estudiantes los responsables de aportar las bases de la comparación y clasificación que han empleado. Esta variante es muy importante para diagnosticar la medida en que los alumnos centran la atención en las relaciones funcionales de las unidades dentro del texto estudiado.

El éxito en la aplicación de la tarea depende de la cuidadosa selección de las unidades gramaticales que servirán de base a los análisis que aquí se proponen. Los rasgos esenciales de dichas unidades deben haber sido previamente determinados en las tareas incluidas en el primer nivel del sistema.

2. Precisión de relaciones

Descripción: en esta tarea se les pide a los estudiantes que seleccionen de un texto las unidades gramaticales que están más estrechamente relacionadas.

Variantes de la tarea:

- Su forma más sencilla es la descrita anteriormente: conducir a los estudiantes a que determinen qué unidades gramaticales establecen entre sí relaciones más estrechas en un texto. En esta primera variante se ofrecen las bases de la clasificación y de la comparación.
- La segunda variante es similar a la primera. La diferencia está dada por no aportar ninguna base de clasificación o comparación. En este caso, se pide a los estudiantes que señalen las bases empleadas y que las expliquen.
- La tercera alternativa está dada por solicitar que se ordenen según su importancia las bases seleccionadas y que se fundamente dicha organización.

En el tercer nivel del sistema, las tareas deben centrarse en diagnosticar y formar los aspectos que condicionan el empleo de una unidad gramatical en un texto.

Estas tareas poseen un grado superior de complejidad pues en ellas se integran los resultados de las dos tareas anteriores (el conocimiento de los rasgos y el establecimiento del sistema de relaciones de las unidades gramaticales del texto).

Elas conducen al alumno no sólo a considerar el texto del cual se extrajeron las unidades gramaticales tomadas como modelo para los análisis desarrollados en tareas anteriores, sino otros contextos en los cuales la unidad estudiada podría ser utilizada. Esto presupone que el estudiante determine cuándo, cómo y para qué propósitos comunicativos se utiliza una cierta unidad.

La tipología que se sugiere utilizar en este nivel comprende las tareas siguientes:

1. Posibles clasificaciones

Descripción: en ella se pide a los estudiantes que propongan otras posibles clasificaciones de las unidades gramaticales ya estudiadas y que argumenten sus respuestas.

Su grado de dificultad está dado por solicitar todas las clasificaciones a su alcance y precisar las bases de cada una.

2. Alternativas de uso

Descripción: constituye una variante de la tarea *alternativas prácticas*, empleada por P. G. Guilford y colaboradores (M. Zaldívar, 2001) para medir lo que ellos llamaron “fluidez ideativa”.

Su esencia radica en ofrecer al estudiante un objeto cuya utilidad práctica puede darse en varias esferas de actividad y solicitarle que declare de forma oral o escrita todos los usos prácticos que a su juicio, se les puede dar.

M. Zaldívar (2001) traslada esta tarea a la enseñanza de la Física con el objetivo de potenciar el desarrollo de la fluidez y la flexibilidad del pensamiento.

La variante que se propone en la presente investigación se dirige a determinar qué unidades gramaticales pueden emplearse en ciertas situaciones comunicativas, y el proceso inverso, es decir, qué situaciones pueden generarse a partir del uso de ciertas unidades gramaticales.

Es una forma de integrar los dos niveles anteriores, pues el dominio de los rasgos esenciales de las unidades estudiadas y las relaciones que se establecen entre ellas constituyen premisas fundamentales para la resolución de la tarea.

Variantes de la tarea:

- El nivel más simple de este tipo de tarea docente se encuentra en la presentación de una unidad gramatical y solicitar que se ilustren todas las posibles situaciones comunicativas en las que se puede emplear. Asimismo, se puede realizar el proceso contrario, precisar las situaciones comunicativas y pedir que se relacionen las unidades gramaticales esenciales para que estas tenga lugar exitosamente.
- Un nivel superior se halla en pedir que se ordenen jerárquicamente los posibles usos de una unidad gramatical y que se justifique dicha organización.

El empleo de este tipo de tareas docentes permite una mayor flexibilidad a la hora de clasificar las unidades gramaticales, al considerar no sólo su forma, sino las funciones que pueden desarrollar en dependencia del contexto en que se utilicen.

3. ¿Qué sucedería si....?

Descripción: se presenta a los estudiantes una situación real para que deduzcan las consecuencias que de ella se pueden derivar. En esta tarea se le muestra al estudiante un texto que contenga algunas unidades gramaticales marcadas (pueden estar subrayadas, en negritas, o ambas). Se expone que se pretenden cambiar algunas circunstancias relacionadas con el texto tales como su intención comunicativa, la persona a la que va dirigida, entre otras posibilidades.

Sobre la base de estos aspectos, se pide a los estudiantes que expongan la forma en que dichos cambios afectan a las unidades gramaticales destacadas. Se exige, además, la fundamentación de sus respuestas.

Variantes de la tarea:

- Su complejidad puede ser variable tomando en consideración las unidades gramaticales que se analicen, así como los cambios que se propongan realizarles al texto. Las variantes iniciales de la tarea deben relacionarse con unidades que no sean muy complejas. La complejidad de los cambios debe ir aumentando progresivamente.

- Un mayor nivel de dificultad está dado por la presentación de un texto y pedirles a los estudiantes que le realicen diversos cambios. Se les orientará que expliquen cómo se reflejan dichos cambios en las unidades gramaticales.

4. ¿Qué determina su uso?

Descripción: en ella se presenta un texto a los estudiantes y se les orienta argumentar qué unidades gramaticales son esenciales para la adecuada comprensión de su idea principal.

Este tipo de tarea permite el análisis integral de las dimensiones que componen la competencia comunicativa pues los estudiantes deberán considerar para su argumentación aspectos de carácter sociolingüístico, discursivo, estratégico y lingüístico que justifiquen la utilización de las unidades gramaticales que seleccionen como fundamentales para la correcta comprensión del texto. Constituye, además, una vía importante para determinar la medida en que se prioriza el carácter funcional de la gramática en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la lengua extranjera.

Variantes de la tarea:

- El primer nivel de complejidad está dado por proponer a los estudiantes que determinen las causas que originan el empleo de las unidades gramaticales seleccionadas como esenciales.
- Un nivel superior al anterior se concreta en pedir que se clasifiquen las causas expuestas y que expliquen las bases de la clasificación tomadas en consideración.
- Una variante de mayor complejidad se produce al requerir que se organicen en orden jerárquico las causas que precisan el uso de dichas unidades y la fundamentación de dicha organización.

Las tareas que cierran el sistema deben dirigirse a diagnosticar y sistematizar la forma en que se concretan las generalizaciones realizadas. Estas tareas implican un alto grado de complejidad pues conducen al estudiante a la elaboración de un texto y a la posterior explicación de la utilización de las unidades gramaticales incluidas en él. Para ello, se integran los aspectos tratados en los niveles anteriores, es decir, la fundamentación se sustenta a partir de los rasgos esenciales de las unidades gramaticales, las relaciones que se establecen entre ellas y los aspectos que condicionan el empleo de las mismas.

Este último tipo de tareas se caracteriza también por vincularse con el componente laboral e investigativo, promover la búsqueda de información y proponer alternativas de solución a un problema.

Las tareas que se recomiendan emplear en este nivel son:

1. Elaboraciones a medias

Descripción: se le ofrece a los estudiantes la primera parte de un texto (puede ser escrito u oral) y se les pide que culminen su elaboración. Una vez realizada esta actividad, los estudiantes deben explicar qué aspectos los condujeron a presentar su propuesta.

Esta tarea ofrece la posibilidad de que los estudiantes, aunque de manera guiada, elaboren un texto. Constituye, además, una oportunidad para realizar valoraciones integrales del mismo, combinando el estudio de las unidades gramaticales con otros aspectos, tales como los socio-lingüísticos y discursivos.

2. Quiero decir....

Descripción: en esta tarea se presentan a los estudiantes varios ejemplos de unidades gramaticales que guardan relación entre sí. Se les pide que elaboren un texto (oral o escrito), en el cual incluyan las unidades sugeridas.

Variantes de la tarea:

- En una primera versión, se debe ofrecer la mayor cantidad de datos posibles de forma tal que sirvan como guía a los estudiantes para desarrollar la tarea. Se puede incluir información acerca del posible destinatario y de la relación que guardan con los alumnos.
- Un segundo nivel de complejidad está dado por la eliminación de datos, de forma tal que los estudiantes tengan que crear el texto y posteriormente explicar las razones que tuvieron en cuenta para su elaboración. Constituye una eficiente vía para estimular la creatividad de los alumnos.
- Esta tarea puede adoptar otras variantes si se organiza el trabajo en el aula en dúos, tríos o pequeños grupos, en dependencia de los objetivos que se persigan.

3. ¿Qué problemas gramaticales tienen mis estudiantes al comunicarse?

Descripción: esta tarea tiene un carácter investigativo, por lo que su complejidad es elevada. Está diseñada para que sea desarrollada en el marco de la práctica laboral de los estudiantes de la carrera.

Su objetivo se dirige a que los alumnos detecten las principales dificultades (desde el punto de vista del uso de las unidades gramaticales empleadas para comunicarse) que presentan sus estudiantes durante el proceso de enseñanza-aprendizaje del inglés en el subsistema de educación donde trabajan. La tarea permite integrar los conocimientos acerca de la gramática con la metodología de la investigación científica, la tipología comparada, así como con la metodología de la enseñanza de la lengua inglesa.

Como requisito fundamental se encuentra el dominio que deben de tener los estudiantes de las unidades gramaticales que se diagnosticarán posteriormente en su centro de práctica laboral.

Su organización puede ser individual o en grupos, en dependencia de las características concretas del grupo escolar en las que se aplique. Se sugiere el trabajo grupal cuando el número de estudiantes es elevado.

Variantes de la tarea:

- Su versión menos compleja se concibe mediante el desarrollo de una preparación previa con los estudiantes, en la cual se le sugieren algunos posibles pasos para ejecutar la tarea. No obstante, no se le ofrecen las vías concretas para la determinación de las dificultades. Los alumnos, por lo tanto, continúan siendo los máximos responsables del diseño y aplicación de los instrumentos, así como de la evaluación e interpretación de los resultados obtenidos.
- Su variante más compleja sería brindar el mínimo nivel de ayuda y responsabilizar totalmente a los estudiantes con el proceso investigativo a realizar. En ambas versiones de la tarea, se deben organizar talleres que promuevan el intercambio de experiencias entre los alumnos, no sólo desde la perspectiva de los resultados obtenidos, sino de todo el proceso investigativo llevado a cabo.

4. Variantes metodológicas

Descripción: al igual que la tarea anterior, tiene carácter investigativo y consecuentemente una alta complejidad. En ella se pretende que los estudiantes propongan alternativas de carácter metodológico para solucionar problemas que puedan presentar los alumnos con los que trabajan en su centro de práctica laboral.

Las propuestas deben estar dirigidas, esencialmente, a la solución de las dificultades detectadas mediante la tarea que se propuso con anterioridad. Su implementación resulta de gran utilidad en la concreción del proceso generalizador pues permite que se sistematicen los conocimientos en función de la futura labor profesional de los estudiantes.

Finalmente, debe referirse que para este cuarto nivel del sistema de tareas docentes la tipología puede enriquecerse con la incorporación de otras tareas que favorezcan el desarrollo de la competencia comunicativa de los estudiantes. Sólo se han reseñado algunas que pueden servir de modelos a otras, para destacar la lógica de trabajo en este nivel.

Se pretende que los estudiantes apliquen en su actividad comunicativa los conocimientos que han sido tratados durante todo el proceso, sin embargo, dicha aplicación debe ser consciente, es decir, los alumnos deben de ser capaces de conocer los aspectos esenciales que concretan sus selecciones gramaticales (los rasgos, relaciones y posibles usos de dichas unidades).

Su proyección profesional como futuros maestros los compromete no sólo a ser competentes comunicadores en la lengua inglesa, sino a conocer acerca de esta lengua, pues suya será la responsabilidad de enseñarla posteriormente.

Como se aprecia, las interacciones que se dan entre las tareas que componen cada uno de los niveles del sistema son de carácter dialéctico. Se sustentan en relaciones de coordinación que garantizan la continuidad y el movimiento dinámico del mismo, a partir de las funciones que cumplen en cada etapa. Se establecen, asimismo, relaciones de subordinación entre los componentes del sistema, atendiendo a su nivel de complejidad.

Finalmente, para el trabajo con las tareas docentes, se hace necesario considerar otros aspectos que sirvan de guía a los profesores a la hora de concretar el sistema presentado en páginas anteriores. En este sentido, se ofrecen a continuación una serie de sugerencias metodológicas que deben ser atendidas por los docentes. Éstas son:

1. La consideración del texto como la unidad lingüística de la cual se deben derivar los análisis gramaticales: por medio del texto se contribuye al desarrollo del pensamiento lógico de los estudiantes al lograrse un reflejo mediato y generalizado de la realidad manifestada en una intención comunicativa (A. F. Anido, 1998). La interacción del alumno con el texto le permite analizar las

propiedades de las unidades gramaticales que se encuentran en el mismo, así como el sistema de relaciones que se establece entre ellas para cumplimentar una determinada función de acuerdo con la intención y el contexto en el que se produce la comunicación.

2. La proyección del trabajo para el diagnóstico-formación de generalizaciones gramaticales de carácter teórico. Esto se fundamenta a partir del análisis de la situación de desarrollo de los estudiantes que van a ser sometidos a la influencia de la propuesta. Los mismos se caracterizan por:

- Poseer capacidades intelectuales formadas, las cuales se continúan desarrollando sobre la base del enriquecimiento conceptual que tiene lugar durante su actividad académica, laboral e investigativa.
- Presentar una estabilización en sus procesos psíquicos y fisiológicos.
- Ser capaces de tomar decisiones por sí mismos, lo que los hace personas independientes, desde ese punto de vista.
- Desarrollar actividades fundamentalmente en grupos.
- Asumir responsabilidades.

3. El diagnóstico-formación de la generalización de aquellas unidades gramaticales que constituyen invariantes del conocimiento. Su selección debe ser lo más objetiva posible para satisfacer los objetivos planteados en una asignatura o disciplina. Para determinar dichas invariantes, se propone considerar los aspectos siguientes:

- a) El análisis de los objetivos generales de la asignatura.
- b) El análisis del papel que desempeñan los conocimientos gramaticales en el cumplimiento de los objetivos.
- c) La valoración de la pertinencia del sistema de conocimientos sugerido para el cumplimiento de los objetivos.
- d) La realización de modificaciones al sistema de conocimientos.
- e) La consulta con otros profesores y estudiantes para evaluar la propuesta de modificaciones.

4. El tránsito de los estadios más simples a los más complejos del proceso formativo de las generalizaciones gramaticales. Debe seguirse este criterio pues, no obstante existir potencialidades intelectuales en los estudiantes, no existe un tratamiento sistemático a este proceso en la carrera.

5. La concreción de las escalas para los parámetros seleccionados correspondientes a cada indicador, atendiendo a las características de las unidades gramaticales que se seleccionen como invariantes del conocimiento.

2.4 La etapa de aplicación

En esta etapa se materializa el diagnóstico-formación de las generalizaciones gramaticales, concretándose la primera y la segunda fases.

La aplicación del sistema de tareas docentes posibilita determinar la medida en que los estudiantes generalizan las unidades gramaticales. En este momento de la metodología no sólo tiene lugar el control de los resultados del proceso formativo, sino de cada uno de los estadios por los que éste transita, por lo que también se puede examinar el proceso en sus diferentes momentos.

El primer aspecto que deben dominar los docentes en esta etapa se refiere al contexto donde se implementará la metodología. En este sentido, la misma está prevista para ser puesta en práctica en las disciplinas Práctica Integral de la Lengua Inglesa y Lengua Inglesa Contemporánea.

En el caso de la primera disciplina, su uso se extiende a todas las asignaturas que la componen por lo que la metodología es aplicable en todos los años de la carrera donde se realicen estudios gramaticales.

En la Lengua Inglesa Contemporánea su mayor utilidad está en la asignatura Gramática Inglesa, al ser (dentro de esa disciplina) la asignatura que más sistematiza los estudios gramaticales.

Para lograr una adecuada aplicación de la metodología en ambas disciplinas, se precisan a continuación una serie de orientaciones que sirven de guía al trabajo de los profesores durante la presente etapa. Las mismas son las siguientes:

1. Los docentes deben discutir con los estudiantes el estilo de trabajo a seguir para el estudio de la gramática, destacando la novedad y utilidad que ésta tiene para su formación profesional (según los objetivos del año y de la asignatura en la que se desarrollarán los análisis gramaticales).
2. Los profesores deben establecer un clima agradable y de confianza entre ellos y los estudiantes, así como entre estos últimos. Se debe utilizar un lenguaje afable y conciliador para crear un ambiente favorable en el aula, evitando por todos los medios frases que puedan conducir a posiciones vergonzosas o inhibitorias a la hora de presentar los resultados. Debe, por lo tanto,

estimularse la participación activa de los estudiantes del grupo, de forma tal que todos puedan emitir sus criterios acerca de las soluciones ofrecidas por sus compañeros.

3. Las tareas docentes deben orientarse correctamente, el lenguaje debe ser claro, preciso, sin palabras rebuscadas ni repeticiones innecesarias. Se debe verificar cuidadosamente si todos los alumnos han comprendido qué se pretende lograr en cada actividad. Para ello, pueden emplearse preguntas de control que conduzcan a los estudiantes a exponer sus puntos de vista acerca de cómo solucionar la tarea, la importancia que ésta tiene para el tema que está estudiando, qué aspectos le resultan esenciales para desarrollar la tarea, entre otras posibilidades. De lo que se trata es de determinar si existe conciencia en relación con las exigencias que emanan de las orientaciones ofrecidas.
4. Los profesores deben dar un tiempo natural para que los estudiantes desarrollen las tareas (en dependencia del grado de complejidad de las mismas) y evitar la tendencia a la ejecución (responder sin pensar).
5. El trabajo individual debe combinarse con el colectivo (en dúos, tríos o pequeños grupos, en dependencia de las posibilidades que emanen del contenido de la tarea). Una vez concluido el tiempo acordado con los estudiantes para la resolución de las tareas, se presentarán los resultados ante toda el aula, y se procederá a su discusión.
6. Los métodos a emplear deben ser de carácter problémico. Se sugiere el uso de la exposición problémica, la conversación heurística, la búsqueda parcial y el investigativo.
7. Los docentes no deben limitar la resolución de las tareas docentes a las condiciones del aula. Por sus características, las tareas del cuarto nivel del sistema deben ser desarrolladas por los estudiantes fuera del aula, pues ellas implican una preparación previa, y tienen en su mayoría un carácter investigativo. El control de estas tareas puede realizarse de manera grupal, en la próxima actividad docente, o de manera individual, en dependencia de las características de la tarea orientada.

Es recomendable discutir en el marco del grupo aquellas tareas que se vinculan directamente con la actividad profesional (las que reflejan las experiencias pedagógicas y metodológicas al interactuar en un centro de práctica laboral). Las tareas referidas al desarrollo de habilidades

comunicativas, en el caso de tener un carácter individual, pueden ser revisadas en horarios extradocentes, previamente acordados por el profesor y los estudiantes.

8. Los profesores deben ser flexibles al aplicar el sistema de tareas docentes. Se deben realizar las adecuaciones necesarias en dependencia de los resultados concretos que se van obteniendo por medio del diagnóstico. No se debe transitar de un estadio a otro si la tendencia general de un grupo es la de no haber vencido las exigencias del nivel que se trabaja.
9. Los docentes deben aprovechar las potencialidades que brinde el texto y las tareas derivadas del mismo para desarrollar una labor educativa que se dirija al establecimiento de una posición de compromiso con el sistema socialista, y de sus respectivos valores morales. El trabajo debe enfocarse también hacia elevar su amor por la profesión.
10. La evaluación debe ser de carácter formativo, es decir, durante todo el proceso. Debe enfatizarse en la evaluación mutua, la co-evaluación y la autoevaluación. Para ello, los estudiantes deben dominar los indicadores que le permitan evaluar a sus compañeros y autoevaluarse (estos emanan de los ya descritos para el diagnóstico de la generalización). Este hecho determina que dichos indicadores sean discutidos previamente con los alumnos.
11. El tratamiento al error debe concebirse desde una posición preventiva. Deben preverse las posibles áreas en las que el estudiante puede cometerlos. Para ello se sugiere considerar las fuentes que pueden originar el error, y sus causas, tanto desde el punto de vista lingüístico como didáctico.

Desde el punto de vista lingüístico, el análisis contrastivo de carácter extra e interlingüístico puede proporcionar información de gran utilidad para los profesores. Pueden consultarse materiales docentes que recogen los resultados de análisis tipológicos entre el español y el inglés que precisan las unidades gramaticales que poseen una mayor frecuencia de errores en los hispano-parlantes, y donde se ofrecen alternativas de tratamiento a los mismos.

Desde el punto de vista didáctico, el conocimiento de la experiencia que poseen los estudiantes en el trabajo con las generalizaciones y con la gramática inglesa puede prevenir la presencia de aspectos que interfieran el adecuado desempeño de los estudiantes al transitar por los distintos niveles del sistema de tareas docentes.

A continuación se presentan algunos posibles errores que pueden ocurrir durante el proceso diagnóstico-formativo de las generalizaciones gramaticales y las respectivas ayudas que se pueden ofrecer a los estudiantes (en el Anexo 15 se ilustran algunas de las ayudas que se ofrecen a continuación).

1. Comprensión incorrecta de la orientación de la tarea o incomprensión de la misma

Ayudas que pueden ofrecerse:

- Repetir la orientación, haciendo énfasis en los aspectos esenciales que se presentan en la tarea.
- Parafrasear la orientación, simplificando el lenguaje utilizado.
- Preguntar los elementos que se conocen en la orientación y pedir que se relacionen con el resto para tratar de comprender la orientación.
- Demostrar cómo resolver la tarea mediante un ejemplo, explicando la lógica de su realización.

2. Disminución del nivel de generalización en los diferentes estadios del proceso

Los errores que pueden producirse en este sentido consisten en el predominio de las representaciones directas que se tienen de las unidades gramaticales, al enfatizar sus rasgos morfológicos, así como las relaciones formales. Se expresan también en análisis basados en la concepción asociativa de la lengua.

Los errores de este tipo pueden estar dados, además, por la inconsistencia de la base de clasificación y la comparación al interactuar con diferentes ejemplos, es decir, para algunos se utiliza un criterio funcional y para otros uno de carácter formal (estructural).

Pueden encontrarse generalizaciones concreto-situacionales, originadas por la experiencia previa que poseen los estudiantes al estudiar el inglés en los niveles precedentes, y generalizaciones realizadas por analogías con la lengua materna que difieran de las de la lengua inglesa.

Por último, se pueden presentar casos en que los estudiantes no puedan determinar las bases de la clasificación y la comparación, ni establecer relaciones entre las unidades gramaticales, lo que trae como consecuencia que no se realice la tarea.

Ayudas que pueden ofrecerse:

- Contrastar ejemplos en los cuales se aprecie que los aspectos esenciales de una unidad gramatical se determinan por la función que cumplen en un contexto y no sólo por sus rasgos y relaciones formales con otras unidades.
- Demostrar que la concepción asociativa para analizar las características esenciales de las unidades gramaticales es insuficiente. Esto puede llevarse a cabo mediante la presentación de un texto en el cual se realicen modificaciones en cuanto al ordenamiento de las unidades incluidas en él. En este análisis debe concluirse que las relaciones funcionales se mantienen constantes a pesar de los cambios realizados.
- Ilustrar las diferencias existentes entre los aspectos funcionales y formales a la hora de ser tomados como bases de la clasificación y de la comparación.
- Comparar las experiencias precedentes de los estudiantes con las nuevas concepciones que se les presentan para estudiar las unidades gramaticales. Dicho proceso debe conducir al establecimiento de una discusión acerca de las semejanzas y diferencias entre ellas, así como acerca de las ventajas y desventajas que cada una aporta.
- Demostrar la importancia de considerar una base de clasificación y comparación de carácter funcional. Lo antes mencionado puede concretarse mediante el análisis de determinadas unidades gramaticales que pueden funcionar de diversas formas en dependencia del contexto en que se utilicen.

3. Distorsión del proceso de generalización en los estadios del proceso

En este caso, a diferencia de los errores descritos con anterioridad en que los estudiantes establecen rasgos aislados, estructurales y relaciones de carácter formal entre las unidades gramaticales o son incapaces de precisar estos aspectos, los alumnos aportan respuestas sobre la base de características generales, sin reflejar la esencia de las unidades gramaticales en los diferentes estadios de su proceso formativo.

Se refleja aquí la tendencia a presentar respuestas caracterizadas por argumentaciones circulares y con tendencias a la ejecución.

Ayudas que pueden ofrecerse:

- Precisar las respuestas a partir de criterios funcionales en los diferentes niveles del sistema.
- Solicitar una nueva revisión de la orientación de la tarea y la consecuente explicación de los objetivos que se persiguen alcanzar mediante ella. Se puede también solicitar que se presente el plan seguido para llegar a las respuestas ofrecidas. Este tratamiento puede ayudar a evitar la tendencia a la ejecución, al demandar que los alumnos tengan que fundamentar y explicar una lógica de solución.
- Demostrar la lógica que se debe seguir para resolver la tarea.

Una vez conformada la concepción teórico-metodológica de la investigación, se procedió a su implementación para determinar su factibilidad y pertinencia de aplicación en la práctica educativa. Los resultados obtenidos se presentan en el capítulo siguiente.

Conclusiones del Capítulo II

El análisis de los aspectos incluidos en el capítulo conduce a las conclusiones siguientes:

1. La concepción teórica elaborada permitió diseñar una metodología que provee a los docentes de un instrumento para diagnosticar y formar las generalizaciones gramaticales en la carrera Licenciatura en Educación, especialidad de Lengua Inglesa. Este nuevo punto de vista metodológico concreta en la práctica un diagnóstico individualizado y sistemático para tratar las potencialidades y/o dificultades de los estudiantes al transitar por los diferentes niveles del proceso de la generalización.
2. La metodología está compuesta por:
 - Indicadores para el diagnóstico de la generalización del pensamiento, en el proceso de enseñanza-aprendizaje de las unidades gramaticales.
 - Un sistema de tareas docentes organizado jerárquicamente a partir de sus componentes, estructura y relaciones. El sistema incluye una tipología de tareas para cada uno de sus niveles.
 - Orientaciones para cada uno de los componentes de la metodología que permiten su empleo por parte de los docentes.

3. Los componentes antes mencionados se operacionalizan en la metodología en tres etapas. En ellas se precisan las acciones necesarias para garantizar la adecuada lógica interna de cada una de ellas y el cumplimiento de sus objetivos. Las etapas propuestas son:
- **Primera:** la contextualización de los indicadores para el diagnóstico de las generalizaciones gramaticales. En ella se precisa la tipología del diagnóstico a emplear, así como los parámetros y escalas que permiten determinar cómo se ha formado la generalización en sus diferentes niveles.
 - **Segunda:** el diseño del sistema de tareas docentes. Se presenta su organización, se explican sus componentes, su estructura, los niveles de jerarquía, las relaciones que tienen lugar en el mismo y se propone una tipología de tareas para cada nivel del sistema. Se ofrecen variantes de uso de la mayoría de ellas lo que permite que los profesores puedan seleccionar las que más se adecuan a las características de sus estudiantes.
 - **Tercera:** aplicación: en ella se concreta el diagnóstico-formación de las generalizaciones gramaticales en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Se ofrecen sugerencias metodológicas para la organización del trabajo en esta etapa, así como para el tratamiento a posibles errores que puedan detectarse durante la misma.

CAPÍTULO III: EVIDENCIAS EMPÍRICAS Y CRITERIOS VALORATIVOS ACERCA DE LA FACTIBILIDAD DE APLICACIÓN DE LA METODOLOGÍA PARA DIAGNOSTICAR Y FORMAR LAS GENERALIZACIONES GRAMATICALES

Introducción

En el presente capítulo se exponen las consideraciones acerca de la factibilidad de aplicación de la metodología propuesta en la investigación. Estas se organizan en dos epígrafes.

En el 3.1 se presentan los resultados derivados de la aplicación del método de consulta a expertos. El epígrafe 3.2, el cual a su vez se divide en tres subepígrafes, introduce las variantes investigativas seguidas para la obtención de evidencias empíricas, así como los criterios valorativos acerca de la factibilidad de aplicación de la metodología. Se explicitan, además, los resultados derivados de cada una de las variantes seguidas.

3.1 Criterios valorativos obtenidos de la aplicación de la consulta a expertos

De los métodos cualitativos empleados para el establecimiento de pronósticos de los fenómenos, se seleccionó el Delphi (también conocido como Delfos) para evaluar la pertinencia de la propuesta teórico-metodológica.

La aplicación del método requirió precisar aquellos aspectos que se someterían a consideración de los expertos. En el caso de la presente investigación, los seleccionados fueron:

1. La definición de generalización gramatical.
2. Los criterios teóricos que sustentan la doble funcionalidad de las tareas docentes para diagnosticar y formar la generalización del pensamiento.
3. La metodología para el diagnóstico-formación de las generalizaciones gramaticales.

En un segundo momento se seleccionaron los posibles expertos. En este sentido, inicialmente, se eligieron 42 posibles expertos en el tema de la investigación. A los mismos se les aplicó una encuesta (Anexo 16) con el objetivo de determinar su coeficiente de competencia (K). Para la determinación del coeficiente de competencia K se consideraron dos aspectos: el grado de conocimiento que poseían los investigadores acerca del tema (Kc) y su coeficiente de argumentación o fundamentación (Ka).

A partir de la autovaloración realizada por cada uno de los posibles expertos acerca de los dos aspectos mencionados con anterioridad, se calculó el coeficiente de competencia de cada uno mediante la fórmula matemática siguiente: $K = \frac{1}{2} (K_c + K_a)$.

El análisis matemático del coeficiente de competencia de cada uno concluyó que 31 de los 42 profesores a los cuales se les aplicó la encuesta poseen un valor $K \geq 0,8$ (coeficiente de competencia alto) lo cual condujo a seleccionarlos como expertos en el tema de la investigación. El grupo quedó conformado por profesionales nacionales y extranjeros (Anexo 17) que colaboraron sistemáticamente con el autor de la presente investigación

Una vez determinados los expertos, comenzó el proceso de recogida de criterios acerca de los tres aspectos mencionados anteriormente. Para la aceptación de la pertinencia teórica de cada uno de ellos se decidió tomar valores correspondientes a las categorías C1 (Muy Válida) y C2 (Válida). Los datos obtenidos se procesaron siguiendo la lógica establecida para este tipo de estudio (Anexo 18).

El primer aspecto sometido a consideración fue la definición de generalización gramatical que se propone en la investigación. Para ello se aplicó una encuesta (Anexo 19) dirigida a determinar los criterios valorativos en relación con la propuesta de definición que se expone en el trabajo. El procesamiento estadístico de los criterios emitidos por los expertos (Anexo 20) la ubicó en el intervalo correspondiente a la categoría C3, es decir, se consideró **Parcialmente Válida**. Las razones dadas por los expertos, para esta selección, se centraron en los aspectos siguientes:

1. La selección de los objetos que se incluyeron en el volumen de la definición fue imprecisa. Existió consenso acerca de que el término *unidades lingüísticas* era muy general, pues en él se incluían no sólo las unidades gramaticales, sino las fonológicas y léxicas.
2. Los elementos referidos al contenido de la definición fueron considerados igualmente insuficientes. Se expresaron en términos de “aspectos esenciales” pero no se precisaron cuáles eran éstos.

Los criterios recogidos condujeron a la reelaboración de la definición, teniendo en cuenta los señalamientos formulados. La valoración de la nueva propuesta se realizó mediante la aplicación de una encuesta al grupo de expertos previamente seleccionado (Anexo 21).

Al procesar estadísticamente los resultados (Anexo 22) se obtuvieron en esta oportunidad criterios muy positivos que permitieron ubicarla en el intervalo correspondiente a la categoría C1 (**Muy Válida**), por lo que se dio por terminada la elaboración teórica de la definición.

El segundo aspecto analizado por los expertos estuvo relacionado con los criterios propuestos para sustentar teóricamente la dualidad funcional de las tareas docentes. Para recoger las opiniones, se aplicó una encuesta (Anexo 23). El análisis estadístico (Anexo 24) condujo a ubicar el criterio relacionado con el carácter sistémico de las tareas en el intervalo de la categoría C2 (Válido) y al resto en el intervalo de la categoría C1 (Muy Válido).

El último aspecto sometido a la valoración de los expertos fue la metodología para el diagnóstico-formación de las generalizaciones gramaticales, para lo cual se aplicó una encuesta (Anexo 25). Los resultados estadísticos (Anexo 26) arrojaron que prevalecieron en los expertos criterios altamente positivos en relación con la metodología propuesta. Sus opiniones ubicaron las tres etapas en el intervalo correspondiente a la categoría C1 (**Muy Válida**).

Como se aprecia, casi todos los aspectos valorados por el grupo de expertos fueron juzgados muy positivamente durante la primera ronda de consultas (sólo en el caso de la definición inicial de generalización gramatical tuvo que desarrollarse otra ronda para elevar la calidad de la propuesta). El resto de los aspectos fue presentado solo una vez a dicho grupo de profesionales.

No obstante existir consenso entre los expertos acerca de la pertinencia de la concepción teórico-metodológica propuesta en la investigación, sus criterios fueron insuficientes para determinar, con exactitud, su factibilidad y pertinencia. Por esta razón, se procedió a obtener otras evidencias empíricas y criterios valorativos derivados de la puesta en práctica de la metodología.

En el epígrafe siguiente se presentan los estudios realizados y sus resultados.

3.2 Evidencias empíricas y criterios valorativos derivados de la aplicación de la metodología

En el presente epígrafe, se presentan los resultados de los estudios empleados para valorar la factibilidad de aplicación de la metodología en el proceso de enseñanza-aprendizaje. El primer subepígrafe presenta los resultados obtenidos al comparar la caracterización inicial y final que se realizó al grupo donde se intervino. En el segundo, se exponen los resultados de la comparación entre

el grupo donde tuvo lugar la intervención y los otros dos grupos de la carrera (del mismo año escolar) en los cuales no se puso en práctica la metodología. Finalmente, se presentan los resultados obtenidos al realizar un estudio de casos a tres de los estudiantes del grupo donde se desarrolló la intervención.

3.2.1 Resultados del estudio comparativo de la caracterización inicial y final del grupo donde se aplicó la metodología

Este primer estudio se empleó porque permitía precisar qué cambios se habían producido en los alumnos, mediante la aplicación de la metodología, y la medida de su significación.

Para la recogida de los datos se desarrollaron *situaciones diagnóstico-formativas experimentales*. Éstas se concretaron en las clases de Práctica Integral de la Lengua Inglesa, en el primer año de la carrera. La intervención se implementó en este año atendiendo a los criterios siguientes:

1. Los resultados obtenidos del estudio empírico acerca del tratamiento dado a la generalización en el proceso de enseñanza-aprendizaje de las unidades gramaticales evidenciaron que en ninguno de los años de la carrera se potenciaba la generalización para estudiar estas unidades. Se detectó, además, como regularidad el carácter reproductivo del aprendizaje de los estudiantes y la presencia de generalizaciones empíricas en los mismos. Estos hechos condujeron a intervenir desde el mismo inicio de la entrada de los alumnos a la carrera para disminuir el nivel de interferencia que podían provocar los hábitos y habilidades adquiridos en años anteriores y formar una lógica adecuada de pensamiento al estudiar la gramática.
2. La importancia que reviste el 1^{er} año en la formación de los estudiantes. En el mismo se concentra el mayor número de clases de Práctica Integral de la Lengua Inglesa en la carrera y por lo tanto resulta definitorio en el desarrollo de la competencia comunicativa de los estudiantes.
3. El enfoque profesional del 1^{er} año. En él se prepara a los estudiantes para su actividad profesional en los cursos posteriores. Se incluye en el mismo la asignatura Metodología de la Enseñanza de la Lengua Inglesa en la cual se abordan los aspectos referidos a la enseñanza-aprendizaje de esta lengua. Como parte de esta asignatura se tratan los contenidos gramaticales por lo que resulta imprescindible no solo emplear correctamente este tipo de unidades durante

el proceso comunicativo, sino dominar conscientemente sus características esenciales para enseñarlas con posterioridad.

Las situaciones diagnóstico-formativas experimentales constituyeron variantes de las situaciones experimentales tradicionalmente utilizadas para el diagnóstico de la generalización en el proceso de enseñanza-aprendizaje, así como de las empleadas para su formación. Las diferencias esenciales estribaron en que las diseñadas en la presente investigación se emplearon para diagnosticar y formar al mismo tiempo, a partir de que se concibieron sobre la base de la dualidad funcional de las tareas docentes, ya explicada en el Capítulo I. El objetivo hacia el que se dirigieron estas situaciones fue el de determinar si la aplicación de la metodología permitía el diagnóstico-formación de la generalización en el proceso de enseñanza-aprendizaje de las unidades gramaticales.

La intervención se desarrolló durante un período de 104 horas. En ellas se incluyeron las horas presenciales dedicadas al estudio de la gramática durante la etapa de septiembre del 2003 a enero del 2004, así como los encuentros en horarios no docentes (consultas y discusiones de trabajos extraclases).

El proceso de investigación comprendió la realización de una caracterización inicial para establecer cómo los estudiantes del grupo generalizaban las unidades gramaticales. Se decidió llevarla a cabo para precisar el nivel de desarrollo actual de los estudiantes al generalizar las unidades gramaticales y, consecuentemente, poder determinar con posterioridad si habían ocurrido transformaciones en el grupo, gracias al papel desempeñado por la metodología.

La caracterización inicial comprendió las tres primeras unidades del texto básico de los estudiantes para el aprendizaje del inglés (Spectrum 1). La misma precisó, desde el propio contenido de la gramática, que tipo de generalización predominaba en los estudiantes. Se consideró, además, las posiciones asumidas por los estudiantes al recibir diferentes niveles de ayuda para solucionar las deficiencias detectadas. Los resultados alcanzados ubicaron a los estudiantes en categorías que sirvieron para conformar grupos en los cuales se insertaron aquellos alumnos con características comunes.

Con el objetivo de determinar qué transformaciones se habían producido en el grupo, se realizó una caracterización final. Ésta comprendió las tres últimas unidades del libro de texto Spectrum 1. Se

compararon, entonces, los resultados individuales de cada uno de los estudiantes al inicio y al final, para establecer cuáles habían sido dichas transformaciones.

En la investigación, el proceso de análisis de la información se realizó a todo lo largo de las situaciones diagnóstico-formativas experimentales. La concepción seguida en el trabajo (fundamentada en la dualidad funcional de las tareas docentes) permitió la recogida sistemática de información y el inmediato tratamiento correctivo de las dificultades detectadas, así como la estimulación de las potencialidades de los estudiantes.

La recogida de la información que se iba obteniendo en las diferentes sesiones de trabajo con los estudiantes se realizó a partir de los métodos siguientes:

- **La observación participante:** su objetivo estuvo dirigido a recoger información relacionada con el desempeño de los estudiantes durante la aplicación de la metodología en las situaciones diagnóstico-formativas experimentales. Tuvo un carácter interactivo pues el investigador se implicó en la misma como parte del grupo en el cual se estaba realizando la intervención.

El reconocimiento y aceptación del investigador como un profesor más del colectivo pedagógico, y no como un agente externo con intereses meramente investigativos, permitió establecer relaciones profundas con el grupo de estudiantes. Las mismas facilitaron un comportamiento natural y espontáneo de los sujetos durante todo el tiempo en que se aplicó la propuesta, lo cual favoreció la obtención de información acerca del fenómeno estudiado (la generalización) tal y como el mismo tenía lugar en su proceso formativo.

La recogida de los datos se centró en obtener información acerca del compromiso de los estudiantes para resolver las tareas (atención, participación, disciplina, asistencia a las actividades docentes y extradocentes). Se controló, además, la calidad de las respuestas (mediante los indicadores, parámetros y escalas definidas), la flexibilidad ante las críticas formuladas por el profesor y el resto de los estudiantes, así como los aportes realizados a las discusiones desarrolladas. En el presente epígrafe, así como en el 3.2.3, se presentan evidencias del registro llevado por el investigador y su colaborador.

- **El análisis de los productos de la actividad:** se operacionalizó mediante una guía (Anexo 27). Su objetivo fue estudiar cómo se formaban en los estudiantes las generalizaciones gramaticales, a

partir de las tareas docentes que se les orientaban para ser resueltas dentro y fuera del aula. Su aplicación, en conjunto con la observación participante, fue de gran significación para determinar las dificultades y potencialidades que necesitaban ser atendidas en los diferentes momentos del proceso formativo de la generalización.

- **El análisis de documentos oficiales y personales:** en el caso de los oficiales, se revisaron los expedientes acumulativos de los estudiantes para caracterizar sus rendimientos durante la etapa preuniversitaria, en particular en el área de la lengua extranjera, así como para determinar otros rasgos de su personalidad (características del seno familiar, disciplina, padecimientos).

En el caso de los documentos personales, se empleó con el objetivo de recoger información que permitiera determinar cómo tenía lugar el proceso formativo de la generalización al estudiar las unidades gramaticales. Este se concretó mediante la revisión de las tareas docentes de carácter extraclase. Por razones de carácter organizativo, resultó imposible discutir oralmente los trabajos de todos los estudiantes. Los mismos eran usualmente valorados por el profesor y su colaborador de manera conjunta y devueltos nuevamente a los estudiantes con los señalamientos pertinentes y la indicación de una nueva entrega (en los casos que lo ameritaban).

La revisión de las libretas permitió, además, recopilar información acerca de aquellos estudiantes que no participaban en el proceso de discusión de algunas tareas docentes (bien sea por razones temperamentales o porque se decidía por parte del profesor que se le debía dar oportunidades a otros sujetos para que expresaran sus puntos de vista). Debe tenerse en cuenta que el grupo estuvo integrado por 15 estudiantes, lo cual dificultó que todos pudieran presentar oralmente, en todas las sesiones de trabajo, sus respectivos puntos de vista en relación con las tareas que habían solucionado.

La combinación de los métodos aplicados facilitó la comprensión de las dificultades que evidenciaban los estudiantes en cada uno de los niveles del proceso formativo de las generalizaciones gramaticales. La distinción de dichos problemas se realizó en cada una de las tareas incluidas en el sistema y se pudo precisar cuáles de ellas resultaban más complejas para cada estudiante, y de manera particular qué aspectos las convertían en difíciles para los mismos.

Como se explicó en el Capítulo II, las tareas para los diferentes niveles del sistema pueden adoptar una complejidad variable. En las situaciones experimentales se utilizaron diversas variantes de las

tareas para determinar dónde se encontraban realmente las principales dificultades en los distintos momentos del sistema.

Las características esenciales del grupo objeto de la intervención se resumen en las siguientes:

- Estuvo integrado inicialmente por 15 estudiantes. Una alumna causó baja a inicios del curso escolar (específicamente en el mes de octubre a causa de un embarazo). El resto de los alumnos finalizó el curso escolar.
- Del total de estudiantes que finalizaron el año académico, ocho son hembras y seis varones. La edad de los sujetos osciló entre los 18 años, en el caso de las hembras, y 19, en el caso de los varones, pues algunos habían matriculado la carrera de manera diferida. Uno de los estudiantes ingresó con 21 al permanecer durante dos años en el Servicio Militar, y una estudiante comenzó el curso escolar con 23 al proceder del Curso de Superación Integral para Jóvenes.
- Los alumnos que conformaron el grupo proceden de varios municipios de la provincia: Urbano Noris, Antilla, Mayarí y Cueto. Los del municipio Holguín desarrollaron sus estudios preuniversitarios en Calixto García.

Los resultados académicos obtenidos durante la etapa preuniversitaria en general fueron buenos. Las notas recogidas en sus expedientes acumulativos así lo reflejaron. En lo referido a los resultados en la asignatura Inglés, solo en dos estudiantes se apreciaron resultados por debajo de los 90 puntos como nota final en los tres años.

Como generalidad, no se determinaron padecimientos crónicos en los estudiantes que pudieran limitar su desarrollo físico e intelectual.

Las valoraciones de los profesores del preuniversitario fueron positivas en lo referido a la disciplina, respeto y preocupación por el estudio.

Casi la totalidad del grupo optó por la carrera de Licenciatura en Educación, especialidad de Lengua Inglesa, en primera opción. Dos de los estudiantes solicitaron el ingreso a la Universidad “Oscar Lucero Moya” en la carrera de Lengua Inglesa, y al no obtenerla, decidieron ingresar al Pedagógico.

Se pudo comprobar que existía una gran motivación por el aprendizaje del inglés como lengua extranjera, no así por el trabajo de educador. Desde los primeros contactos con el grupo se evidenció gran preocupación acerca de cómo aprender más y mejor el inglés “para comunicarse bien”. En

cuanto al tema referido a si deseaban ser maestros o no, gran parte de los alumnos manifestó que por el momento no sentía esa inclinación y que habían optado por la carrera pues ésta les permitía aprender el idioma, en primer lugar; y además porque al terminar el primer año de estudios, podían realizar un cambio de carrera e ingresar a la Universidad de Holguín, en la carrera que ellos realmente preferían (afín a la del Pedagógico, pero con otros perfiles).

Desde la propia conformación del grupo, sus miembros establecieron excelentes relaciones comunicativas. A pesar de proceder de diversos municipios y haber recibido diferentes influencias formativas, predominó un ambiente solidario, de ayuda mutua y respeto. No se detectaron casos de estudiantes aislados o rechazados. Esto no implicó la inexistencia de contradicciones. Las mismas se vincularon no sólo a temas académicos, sino a otros aspectos de la vida estudiantil, así como de la cotidianidad.

Una vez presentados los criterios metodológicos seguidos para la ejecución y el control de la intervención, así como las características específicas del grupo donde la misma tuvo lugar, se exponen los resultados obtenidos.

La aplicación de las tareas docentes diseñadas para la caracterización inicial (Anexo 28) arrojó que 10 estudiantes, de los 14 que integraron el grupo, generalizaban empíricamente las unidades gramaticales sometidas a consideración. El resto (cuatro) evidenció una tendencia a generalizar teóricamente el contenido estudiado.

Si bien los parámetros utilizados para valorar el nivel de generalización de los estudiantes demostraron su pertinencia teórica para establecer las diferencias existentes en el grupo estudiado, se hizo necesario precisar aún más las características particulares de los sujetos incluidos en cada uno de los parámetros propuestos. Esta demanda surgió en el propio proceso de caracterización inicial al percatarse el investigador y su colaborador que, independientemente de que varios estudiantes fueran incluidos en un parámetro específico (bien en el empírico o el teórico) existían diferencias entre ellos al solucionar las tareas docentes, e incluso asumían distintas posiciones ante los niveles de ayuda que se les brindaron.

La consideración de estos aspectos resultó útil para poder valorar con posterioridad los cambios que se produjeron en los estudiantes, no sólo en el movimiento de un parámetro a otro, sino dentro de un mismo parámetro.

De esta forma, de los cuatro estudiantes comprendidos en el parámetro teórico, uno mostró sistemáticamente una perspectiva de análisis de carácter funcional al transitar por los diferentes niveles de generalización, sin necesidad de brindarle ningún nivel de ayuda. En los otros tres casos, los estudiantes recibieron niveles de ayuda elementales. Estos se refirieron esencialmente al esclarecimiento de los términos forma y función, lo cual se realizó parafraseando las orientaciones que se les daban en cada una de las tareas.

Del total de 10 estudiantes contenidos en el parámetro empírico, se conformaron otros dos subgrupos atendiendo a las peculiaridades que se detectaron durante la caracterización. Los principales criterios que se consideraron para establecer esta diferenciación fueron: la inclusión de algunos aspectos de carácter funcional en sus respuestas a las tareas asignadas, así como sus reacciones ante la ayuda brindada por el profesor.

En el primer grupo se incluyó un alumno que valoró como muy significativas las características morfológicas de las unidades estudiadas y seleccionaba como secundarias las funciones que ellas podían cumplimentar en un cierto contexto.

En este sentido, se obtuvieron respuestas tales como “...*lo esencial del verbo be es que tiene diversas formas de acuerdo con la persona gramatical con que se conjugue...*”. Al preguntársele si para comunicarse era importante conocer qué funciones comunicativas podían expresarse mediante dicho verbo, el estudiante admitió que podía serle útil pero que en realidad era “...*más conveniente poner el verbo con la persona correcta...*”.

Este alumno también se caracterizó por ser consistente a la hora de relacionar dicho verbo con otras unidades gramaticales en el contexto en que se analizaba. En la mayoría de los casos planteó que la relación más estrecha se establecía entre el sujeto de la oración y el verbo.

En cuanto a las regularidades que condicionaban el empleo del verbo en cuestión, expuso que éstas estaban dadas por la relación establecida entre el sujeto y el verbo.

Como se aprecia en los ejemplos citados, las principales dificultades detectadas se circunscriben al énfasis en los aspectos formales de la gramática en los diferentes niveles del sistema de tareas docentes. En el proceso de indagación que tuvo lugar durante la resolución de las tareas, la experiencia previa del alumno al estudiar las unidades gramaticales en la enseñanza secundaria y media-superior emergió como una de las causas que generaban sus concepciones.

No obstante sus limitaciones, se pudo apreciar que el estudiante asimiló positivamente la ayuda ofrecida. La misma comenzó desde la propia orientación de las tareas mediante la discusión de los aspectos conocidos en ellas, el esclarecimiento de aquellos que no se dominaban y el establecimiento de las relaciones entre todos los componentes presentes en la orientación.

Asimismo, se tuvieron que emplear diversos ejemplos mediante los cuales se demostró la importancia de priorizar los aspectos funcionales de las unidades gramaticales al valorar el papel de las mismas en un texto. En este sentido, se realizaron cambios en la organización de los componentes que integraban la unidad gramatical, de forma tal que se apreciara que a pesar de cambiar la persona gramatical, la forma del verbo, el orden de las unidades (en los casos en que era permisible) en el texto, la función comunicativa se mantenía estable.

Como se aprecia, los niveles de ayuda utilizados con este alumno fueron mucho más ricos que los recibidos por los estudiantes incluidos en el segundo grupo del nivel teórico. Se apreció, de manera reiterativa, que el estudiante de este subgrupo del nivel empírico, reorientaba sus perspectivas de análisis una vez estimulado por la ayuda que se le facilitó. Al transitar a las tareas subsiguientes del sistema, se mantuvo la inconsistencia en el empleo de la base de la comparación y clasificación de carácter funcional para analizar las unidades gramaticales estudiadas.

Las principales dificultades que se determinaron en los restantes nueve estudiantes incluidos en el parámetro empírico estuvieron dadas por el desconocimiento de términos esenciales relacionados con la gramática. Se hizo evidente la incomprensión de la palabra verbo (así como de otras unidades gramaticales) lo cual resultó paradójico pues es un término empleado con sistematicidad tanto en la enseñanza-aprendizaje de la lengua materna como de la lengua inglesa en los subsistemas de educación que anteceden al universitario.

Se impuso por lo tanto, desde un inicio, ofrecer mayores niveles de ayuda en la comprensión de las tareas y en el proceso de solución de las mismas. En este sentido se tuvieron que esclarecer los elementos no dominados por los estudiantes y relacionarlos con otros aspectos presentes en la orientación de la tarea.

Este nivel de ayuda, aunque contribuyó a aclarar conceptualmente algunos términos, resultó insuficiente para que los estudiantes desarrollaran las tareas. Se procedió, entonces, a demostrar cómo resolverlas mediante un ejemplo. En la solución de los restantes ejemplos se apreció, no obstante, la tendencia a enfatizar las características formales de las unidades gramaticales estudiadas.

Se detectó, de manera sistemática, la presencia de generalizaciones concreto-situacionales que se fundamentaron a partir de una concepción asociativa de la lengua. Respuestas tales como “... *lo que distingue a be del resto de las palabras de la oración es que le sigue a...* (se presentaron ejemplos de unidades nominativas).....”.

Este tipo de error estuvo presente en las tareas correspondientes a los diferentes niveles del sistema, lo cual manifestó la consistencia del empleo de una base de comparación y clasificación de tipo formal. Se evidenció, además, la falta de conciencia acerca de qué aspectos considerar para analizar las unidades gramaticales. En algunos casos se señalaron como características esenciales de un grupo de unidades gramaticales la presencia de una palabra (por ejemplo el verbo be), la extensión de una oración, entre otras; independientemente de las funciones comunicativas expresadas por dichas unidades.

La ayuda constante del profesor (y del colaborador) constituyó una premisa indispensable, en estos alumnos, para orientar los análisis hacia la función que desempeñaban las unidades gramaticales en el texto estudiado.

En sentido general, se pudo concluir que el grupo sometido a la intervención se caracterizó inicialmente por la tendencia a generalizar empíricamente las unidades gramaticales estudiadas. Asimismo, se observó la presencia de diferentes niveles entre los estudiantes incluidos en ambos parámetros (el teórico y el empírico). La operacionalización de dichos parámetros permitió una mejor comprensión de la situación real de los estudiantes y sentó nuevas bases para interpretar los resultados derivados de la caracterización final.

En el proceso de aplicación de la metodología que medió entre la caracterización inicial y final se llevó un control riguroso de los resultados que iban obteniendo los estudiantes. A las potencialidades y dificultades que iban surgiendo se les dio tratamiento en el mismo momento en que surgían. Se orientaron, de igual forma, trabajos independientes dirigidos a potenciar o resolver el rendimiento de los estudiantes. Estos fueron discutidos en los horarios de consulta establecidos (para una mejor comprensión del trabajo desarrollado en esta etapa se presentará posteriormente el estudio de casos realizado a tres estudiantes).

En relación con la aceptación, el interés y cooperación de los estudiantes para desarrollar las tareas, tanto en la caracterización inicial, el período que medió entre ésta y la caracterización final, así como en la propia etapa final, se puede decir que fue buena.

Sólo a inicios de la caracterización inicial, al explicar el objetivo del trabajo con las unidades gramaticales, existieron opiniones que trataron de minimizar su importancia para el aprendizaje del inglés. A las mismas, aunque no fueron una regularidad en el grupo, se les presentaron como contrapartida diversos ejemplos que demostraron la importancia de la gramática para desarrollar las habilidades comunicativas en una lengua extranjera. Éstas fueron reconocidas positivamente por el grupo.

Se apreció, además, receptividad y flexibilidad por parte de los estudiantes ante las críticas formuladas por el profesor, el colaborador y los propios estudiantes. La conjugación de los aspectos antes mencionados fue esencial para el establecimiento de un clima adecuado durante el proceso de intervención.

La caracterización final se desarrolló atendiendo a los mismos criterios considerados para la inicial. Las tareas empleadas (Anexo 29) precisaron qué cambios se habían operado en el grupo de acuerdo con los parámetros establecidos, así como dentro de cada uno de ellos. El análisis de los resultados concluyó que los alumnos incluidos en el parámetro teórico aumentaron en cinco, para un total de nueve estudiantes. En relación con los estudiantes comprendidos en el parámetro empírico, su número descendió a cinco (Anexo 30).

Para determinar la significación de los cambios que tuvieron lugar en el grupo, se aplicó la prueba estadística de McNemar, empleada para precisar dicha significación en los diseños de antes y después, en los que cada sujeto es su propio control.

Como la frecuencia esperada fue menor que cinco, se empleó la prueba binomial antes que la de McNemar. Para desarrollarla, se partió de la hipótesis nula (H_0) que enunció: para cualquiera de los estudiantes que cambiaron, la probabilidad de que se desplace su objeto de iniciación del nivel teórico al empírico (P_A) es igual a la probabilidad de que cambie su objeto de iniciación del nivel empírico al teórico (P_D), y a su vez es igual a 0,5. Esto es:

$$(P_A) = (P_D) = 0,5.$$

Luego, se contrapuso la hipótesis alternativa (H_1): $(P_D) > (P_A)$.

En el caso de la presente investigación, la frecuencia esperada fue: $E = 0,5 (0+5) = 2,5 < 5$, entonces $N = A+D$ y $X = 0$.

Se seleccionó un nivel de significación $\alpha = 0,05$, con $N=5$ el número de casos y $X=0$ la menor frecuencia observada.

Aplicando la distribución muestral binomial, se obtuvo que $p=0,031$ y como fue menor que α entonces se rechazó H_0 . Por lo tanto, hubo suficientes razones para asegurar que los cambios de un nivel a otro fueron significativos (Anexo 31).

La distribución de los alumnos en el parámetro teórico adoptó las características siguientes: ocho de los nueve respondieron las tareas de las tres últimas unidades sin la necesidad de recibir niveles de ayuda. El restante precisó de niveles elementales, referidos esencialmente a las orientaciones de algunas tareas.

El movimiento de los estudiantes hacia este parámetro, y dentro del mismo, se caracterizó por los aspectos siguientes: de los nueve, cuatro ya habían sido distinguidos por presentar la tendencia a un pensamiento generalizador de carácter teórico (es decir, se mantuvieron en dicha categoría). El cambio se propició al ascender cualitativamente los tres alumnos que inicialmente habían necesitado algún tipo de ayuda. Durante la caracterización final, estos estudiantes no requirieron ser asistidos para resolver sus tareas.

El estudiante que inicialmente mostró grandes potencialidades para generalizar teóricamente las unidades gramaticales, se desempeñó exitosamente durante la intervención y, como regularidad, requirió de mínima ayuda por parte del profesor y el colaborador.

El resto de los alumnos incluidos finalmente en el parámetro teórico, evidenció el tránsito de un tipo de generalización a otra. De ellos, uno había sido caracterizado por encontrarse con mayores potencialidades que los otros para ascender al nivel teórico. Los otros cuatro realizaron el cambio más significativo, al pasar de la categoría inferior del nivel empírico, al nivel teórico.

En relación con los estudiantes que se mantuvieron en el parámetro empírico, se pudo apreciar un movimiento positivo del nivel inferior de la generalización empírica en el que habían sido ubicados durante la caracterización inicial, al nivel superior de la misma. Se evidenció un avance en cuanto a la calidad de su generalización, aunque no lograran alcanzar el nivel teórico.

Sus principales dificultades estuvieron dadas por el uso inconsistente de criterios funcionales para la resolución de las tareas en cada uno de los niveles del sistema. El profesor y su colaborador tuvieron que reorientar constantemente las perspectivas de análisis de dichos estudiantes.

Se apreciaron, sin embargo, pasos positivos en cuanto a su caracterización inicial. Se logró el empleo de la terminología científica al estudiar las unidades gramaticales y la reconceptualización de aquellos términos que los estudiantes no dominaban al ingresar al Instituto.

A modo de resumen del estudio comparativo realizado, se puede afirmar que existieron cambios positivos en el grupo en relación con la caracterización inicial y final que se le realizó (Anexo 32). Dichas variabilidades, desde el punto de vista cuantitativo, se aprecian en el movimiento de cinco estudiantes de un tipo de generalización predominantemente empírica (a inicios de la intervención) a una teórica (una vez concluida la aplicación de la metodología). Desde el punto de vista cualitativo, se apreciaron también cambios positivos, dados no sólo por el movimiento de los estudiantes de un parámetro a otro, sino también por los cambios que tuvieron lugar dentro de los propios parámetros considerados.

Este primer estudio, si bien aportó datos que permitieron concluir que la metodología era factible para provocar cambios positivos en los estudiantes al generalizar las unidades gramaticales, no pudo precisar en qué medida ésta superaba las concepciones tradicionales para el diagnóstico-formación de

la generalización en el proceso de enseñanza-aprendizaje de esta área de análisis lingüísticos. Para determinar este aspecto se desarrolló un segundo estudio comparativo. El mismo se presenta en el siguiente subepígrafe.

3.2.2 Resultados del estudio comparativo entre el grupo donde se intervino y los restantes del 1^{er} año de la carrera

Este segundo estudio se seleccionó a partir de que permitía establecer comparaciones entre el grupo de sujetos sometido a la intervención y otros que no habían recibido tal influencia. De esta forma, se complementaron los datos obtenidos en el primer estudio al determinarse en qué medida la metodología propuesta ofrecía mayores potencialidades para diagnosticar y formar las generalizaciones gramaticales.

Para desarrollar el estudio comparativo se aplicaron dos controles parciales relacionados con los conocimientos gramaticales (Anexos 33 y 34). Estos se insertaron armónicamente en el currículo de los estudiantes como parte de las evaluaciones sistemáticas que se aplicaban a lo largo del curso.

El primer control incluyó las unidades de la 1 a la 7 y el segundo de la 9 a la 15 del libro Spectrum 1. Los grupos tomados como referencia para la comparación (a los que se les llamó A y B) presentaron características similares a las del grupo donde se intervino en cuanto a su composición, edad, procedencia, rendimiento académico precedente, motivación por el estudio del inglés y el ejercicio del magisterio.

La evaluación de los trabajos se realizó utilizando una escala que permitiera distinguir, con la mayor precisión posible, las características particulares de los estudiantes envueltos en el estudio. Atendiendo a que durante la caracterización inicial se detectaron diferencias, incluso entre los alumnos comprendidos en un mismo parámetro, se establecieron los siguientes criterios evaluativos:

- **Evaluación de dos (2) puntos:** se incluyeron todos los alumnos que generalizaron empíricamente, en particular aquellos en los cuales fue consistente el empleo de criterios formales para analizar las unidades gramaticales.
- **Evaluación de tres (3) puntos:** se insertaron los alumnos que generalizaron empíricamente las unidades gramaticales sometidas a consideración. A diferencia de los del grupo anterior, éstos

se caracterizaron por utilizar indistintamente tanto los criterios formales como los funcionales en los análisis desarrollados, prevaleciendo los criterios formales.

- **Evaluación de cuatro (4) puntos:** se consideraron en esta categoría los estudiantes con una tendencia manifiesta a generalizar teóricamente los contenidos evaluados. Se caracterizaron, además, por la presencia de algunos criterios formales en sus respuestas, aunque su magnitud fue mínima en relación con los funcionales.
- **Evaluación de cinco (5) puntos:** se incluyeron los alumnos que evidenciaron consistencia en el empleo de los criterios funcionales para generalizar las unidades gramaticales

Para evaluar los trabajos se constituyó un panel compuesto por otros tres profesores del colectivo pedagógico, así como por el profesor que estaba desarrollando la intervención y su colaborador. Los miembros del colectivo que se incorporaron al panel fueron entrenados previamente acerca de cómo evaluar cada una de las preguntas incluidas en ambos controles parciales.

Todos los evaluadores calificaron por separado los exámenes de los estudiantes, identificando los aspectos positivos y negativos de cada trabajo y propusieron una nota integral (estos datos no fueron del dominio del resto de los profesores hasta que se procedió a la valoración conjunta de todos los exámenes). La evaluación final de cada estudiante se alcanzó mediante el consenso colectivo del panel de profesores, una vez discutidos los criterios personales.

Con el objetivo de minimizar una posible influencia subjetiva a la hora de calificar los controles, los nombres de los estudiantes fueron cubiertos con una tira de papel. Asimismo, los trabajos, una vez recogidos, se mezclaron sin distinción de grupos para evitar prejuicios o favoritismos por parte de alguno de los evaluadores.

Los resultados obtenidos (Anexos 35 y 36) fueron sometidos a la prueba estadística Kruskal-Wallis a partir de que se comparaban tres grupos independientes para establecer la significación de las diferencias existentes entre ellos. Su empleo se precisó, además, por el tipo de escala utilizada para valorar los resultados (ordinal).

El tratamiento estadístico a los datos obtenidos durante el primer y el segundo control, evidenció que existían diferencias significativas entre el grupo donde se intervino y los restantes dos grupos. Estas

estuvieron dadas por la tendencia del grupo sometido a la intervención a obtener mejores resultados que los restantes en ambos controles.

Este segundo estudio comparativo permitió concluir que la metodología propuesta provocaba cambios significativamente superiores en el grupo de intervención que en los restantes donde la misma no se aplicó. De esta forma, se obtuvieron evidencias empíricas acerca de la factibilidad de la misma para superar las concepciones que le antecedieron al estudiar la generalización en el proceso de enseñanza-aprendizaje de las unidades gramaticales.

Para poder cuantificar los resultados, se tuvieron que establecer cortes. Esto condujo a que no se pudiera dar seguimiento a los sujetos durante todo el proceso. Se evidenció, además, que tanto el primer como el segundo estudio, desde la perspectiva cuantitativa, no permitían revelar con exactitud en qué medida la metodología propuesta atendía de manera individualizada las potencialidades y dificultades de los estudiantes al generalizar las unidades gramaticales. Esto se resolvió mediante el estudio de casos.

El siguiente subepígrafe muestra los resultados obtenidos al respecto.

3.2.3 Resultados derivados del estudio de casos

El estudio de casos facilitó un análisis minucioso de los sujetos que constituyeron el centro de atención en el proceso de intervención. Se caracterizó por ser particular (en tanto se centró en una situación típica, representativa y peculiar), descriptivo (realizó una rica e intensiva reseña del fenómeno estudiado), heurístico (orientó al investigador en la comprensión del caso) e inductivo (se llegó a ciertas generalizaciones partiendo de los datos obtenidos).

Otro aspecto que justificó la selección del estudio de casos fue su carácter crítico, al permitir confirmar, modificar o ampliar el conocimiento que se tenía acerca de cómo los estudiantes generalizaban las unidades gramaticales en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Asimismo, el estudio escogido se fundamentó sobre la base de su carácter extremo o unicidad. En la presente investigación se revela mediante el estudio de la generalización desde una posición didáctica, acorde con fundamentos teóricos que permiten una nueva visión de la misma en el proceso de enseñanza-aprendizaje

Además, la elección se sustentó en su carácter revelador, pues mediante el estudio de casos se pudo observar y analizar las características que asumió el proceso generalizador en los estudiantes, desde la perspectiva de la doble funcionalidad de las tareas docentes y la definición de generalización gramatical elaborada.

A continuación se explica *la estrategia metodológica* seguida para llevar a cabo el estudio de casos.

1. Contexto de la investigación

La misma se realiza en la Ciudad de Holguín, considerada como la tercera ciudad de Cuba por su densidad de población, extensión territorial y características socioeconómicas.

En dicha ciudad se encuentra el Instituto Superior Pedagógico “José de la Luz y Caballero”, encargado de la formación de los futuros profesores del territorio. El centro fue creado en el año 1968 y ha sufrido varias modificaciones estructurales debido a reparaciones y ampliaciones que lo han llevado a alcanzar una infraestructura adecuada acorde con los requerimientos higiénicos necesarios para desarrollar su labor formativa.

El claustro de profesores que en él labora goza de prestigio a nivel territorial y nacional. Se caracteriza, además, por una proyección paulatina y organizada en la formación de doctores en ciencias pedagógicas y el tránsito a las categorías docentes superiores.

En los momentos actuales se desarrolla en el Instituto una formación intensiva de los estudiantes que ingresan en primer año con el fin de prepararlos adecuadamente para enfrentar los retos de su actividad laboral, la cual tiene un carácter esencial a partir de su segundo año.

El carácter intensivo de los estudios comprende un horario docente matutino y vespertino, acompañado de un estudio controlado en horas de la noche. El diseño curricular integra asignaturas de carácter psico-pedagógico, político-ideológico, así como materias propias de las especialidades en que se están formando los estudiantes. Se incluye una preparación política intensiva que comprende la visualización y discusión de mesas redondas, y de las principales informaciones tratadas en las emisiones diarias del Noticiero Nacional de Televisión.

Como parte del claustro de profesores del Instituto, el autor de esta investigación ha venido detectando problemas relacionados con el desarrollo de la generalización del pensamiento de los estudiantes, en particular los de la carrera de Lengua Inglesa, al estudiar las unidades gramaticales.

Lo antes mencionado determinó la ejecución del trabajo en este centro de estudios universitarios, conjugado con el conocimiento de las características particulares de la carrera, los profesores y los estudiantes que ingresan a la misma lo cual permitió el establecimiento del rapport necesario para desarrollar la labor investigativa. La realización del estudio se facilitó, además, por el apoyo administrativo recibido para la aplicación de la propuesta elaborada.

2. Acceso al escenario

El investigador accedió al mismo de manera natural, sin una previa determinación acerca de qué grupo de estudiantes debía seleccionar para desarrollar el estudio. Como miembro del Departamento de Lengua Inglesa del Instituto, se convino con él, en su plan de trabajo individual, que fungiera como profesor de Práctica Integral de la Lengua Inglesa en el primer año de la carrera. Por su experiencia en el área de la gramática inglesa (combinada con otras responsabilidades administrativas, metodológicas y científicas que no le permitían asimilar un elevado número de horas clases) se le asignó que desarrollara su actividad docente en lo relacionado con la enseñanza-aprendizaje de las unidades gramaticales. De esta forma se incorporó como profesor del grupo en el cual se realizó el estudio.

3. Proceso de selección de los casos

El mismo se originó en el propio proceso de acceso del investigador al escenario. Se consideró para la selección el rendimiento y evolución de los alumnos ante las tareas que se les presentaron durante la caracterización inicial. De esta forma, se escogieron tres estudiantes que evidenciaron rendimientos diferentes al generalizar las unidades gramaticales. Uno de ellos se caracterizó por presentar la tendencia a generalizar teóricamente las unidades gramaticales, aunque necesitó de ayuda para responder las tareas asignadas.

Los otros dos se identificaron dentro del parámetro empírico. No obstante, sus rendimientos fueron diferentes al necesitar uno de ellos menores niveles de ayuda para solucionar las tareas y evidenciar, en sentido general, menos dificultades que el otro.

4. Métodos empleados para la recogida de información

Los métodos empleados para la recogida de la información se seleccionaron sobre la base de que permitieran obtener datos objetivos, sistemáticos, válidos y confiables acerca de cómo tenía lugar la

formación de la generalización en los estudiantes al interactuar con los conocimientos gramaticales en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Para ello, se consideró que debían permitir el acceso a esa información de manera natural, como parte del propio proceso de enseñanza-aprendizaje para minimizar la presencia de factores subjetivos que distorsionaran los datos obtenidos.

Los métodos empleados coincidieron con los mismos utilizados para desarrollar los estudios comparativos presentados en los subepígrafes anteriores. Es decir, la información se obtuvo mediante las situaciones diagnóstico-formativas experimentales, la observación participante, el análisis de los productos de la actividad y el análisis de documentos oficiales y personales (la forma en que fueron aplicados ya se describieron en el subepígrafe 3.2.1).

5. Tratamiento a los datos obtenidos

El estudio de cada caso se inició a partir de la caracterización inicial. En la investigación, el proceso de análisis de la información se realizó a todo lo largo de las situaciones diagnóstico-formativas experimentales. Esto permitió la recogida sistemática de información y el inmediato tratamiento correctivo de las dificultades detectadas, así como la estimulación de las potencialidades de los estudiantes.

La combinación de los métodos explicados en el inciso anterior facilitó la comprensión de las dificultades que evidenciaban los estudiantes en cada uno de los niveles del proceso formativo de las generalizaciones gramaticales. La distinción de dichos problemas se realizó en cada una de las tareas incluidas en el sistema y se pudo precisar cuáles de ellas resultaban más complejas para cada estudiante y, de manera particular, qué aspectos las convertían en difíciles para los mismos.

En las situaciones experimentales se utilizaron diversas variantes de las tareas para determinar dónde se encontraban realmente las principales dificultades en los distintos momentos del sistema y ofrecer la ayuda correspondiente a los estudiantes.

6. Aspectos éticos tenidos en cuenta

Para desarrollar la investigación se solicitó autorización a la dirección administrativa del Departamento Docente de Lengua Inglesa del Instituto, la cual estuvo de acuerdo en que la misma tuviera lugar.

A los estudiantes del grupo en el cual se desarrolló el estudio se les advirtió de la presencia de otra persona en el aula durante las clases y se les aclaró que ésta fungiría como ayudante del profesor para brindarles la ayuda que ellos requirieran en el proceso de resolución de las tareas docentes.

Además, para lograr una máxima confidencialidad, las iniciales de los nombres y apellidos de los estudiantes que conformaban el grupo estudiado fueron rotulados, para su exposición en este trabajo, con caracteres que no se corresponden con los de los sujetos.

Las sesiones de trabajo se desarrollaron en el aula correspondiente al grupo. En ella se encontraron las condiciones de bienestar, privacidad y naturalidad que resultaban necesarias para la investigación.

7. Criterios de calidad

De los criterios de calidad comúnmente empleados en los estudios cualitativos, en la presente investigación se tomaron los siguientes:

- **Prolongación del tiempo de relación entre el investigador y los sujetos estudiados:** la interacción entre ellos se prolongó por un tiempo suficiente para que el investigador lograra establecer un clima abierto, de cooperación y aceptación por parte de los sujetos. Esto favoreció la veracidad (credibilidad) de los descubrimientos que se iban obteniendo en la investigación, en la medida en que se aplicaba la metodología.
- **Participación de otros investigadores:** como se ha explicado en otros momentos, todas las sesiones de trabajo con los estudiantes se desarrollaron con la presencia de un colaborador. Él aplicó los mismos métodos que el investigador encargado de conducir la aplicación de la metodología y realizó el análisis e interpretación de los datos de manera independiente. Posterior a cada sesión de trabajo con los sujetos, se realizaron sesiones entre el colaborador y el investigador para comparar los datos y sus respectivas interpretaciones. Esto ayudó a reducir la subjetividad.
- **Triangulación:** el estudio se realizó mediante el empleo de varios métodos que permitieron obtener una serie de datos consistentes que garantizaron su credibilidad. Además, la información se obtuvo de diferentes fuentes (el investigador, su colaborador y los mismos sujetos envueltos en la investigación) con el objetivo de contrastar los datos e interpretaciones realizadas.

- **La comprobación con los participantes:** los datos obtenidos, así como las interpretaciones realizadas de ellos, fueron discutidos con los estudiantes. Este proceso garantizó una evaluación de la veracidad de la información y las conclusiones a las que se llegaban durante la puesta en práctica de la metodología.

Una vez precisada la estrategia metodológica seguida para el estudio de los casos, se presentan a continuación los resultados. Se comienza el análisis por el caso:

J.A.B

Sujeto femenino de 18 años de edad. Convive con ambos padres los cuales son profesionales, uno de ellos (el papá) es profesor de inglés en el nivel medio.

Ingresó al Instituto proveniente de un preuniversitario en el campo. Sus resultados académicos fueron muy buenos en esta etapa, en sentido general. En el caso de la asignatura de inglés son excelentes (evaluaciones finales de 100 puntos en los tres cursos).

Los criterios obtenidos del análisis de su expediente acumulativo la avalaron como una estudiante disciplinada, respetuosa y muy preocupada por sus estudios. El documento oficial antes mencionado también reveló que no sufría de ningún tipo de enfermedad.

Se pudo comprobar que la estudiante solicitó la carrera de Licenciatura en Educación, especialidad de Lengua Inglesa en primera opción. Se observó, además, que fue la única carrera por la que optó. Al interrogarla al respecto manifestó que “... *mi aspiración desde pequeña siempre había sido la de ser maestra... me gustaría enseñar inglés como mi papá...*”.

Su vocación por la labor de maestro se pudo constatar durante el tiempo que duró la intervención, no sólo por su actitud ante las asignaturas de la especialidad, sino también por su preocupación ante las otras materias que recibió.

Al realizar la caracterización inicial, se precisó que la estudiante manifestaba la tendencia a generalizar teóricamente las unidades gramaticales estudiadas aunque necesitó de algunos niveles de ayuda para resolver las tareas planteadas. Se apreció en esta etapa que la distinción existente *forma* y *función* era un aspecto que la estudiante no dominaba por lo que hubo que dirigir la atención hacia el trabajo con los mismos.

En las interacciones que tuvieron lugar con ella durante la etapa de caracterización inicial, se determinó que durante sus estudios preuniversitarios los análisis funcionales de la gramática inglesa fueron muy limitados, prevaleciendo un enfoque estructural para el estudio de este tipo de unidades.

La experiencia en la cual sustentó sus valoraciones para realizar las tareas de la caracterización inicial tomó como fuentes esenciales la ayuda brindada por su padre (un profesor de inglés con más de 20 años de experiencia, muy dedicado a su profesión), así como su interés por la autosuperación al estudiar la lengua inglesa.

Esta primera etapa permitió concluir que se estaba en presencia de una estudiante muy motivada por el estudio del inglés, así como por la profesión de maestro. Se evidenció, además, que presentaba grandes potencialidades en cuanto a alcanzar niveles altos de generalización teórica al estudiar las unidades gramaticales.

Atendiendo a los resultados obtenidos durante la caracterización inicial, la intervención con la estudiante se proyectó hacia la obtención de un máximo nivel de generalización teórica y el fortalecimiento de los conceptos de *función y forma* al desarrollar los análisis gramaticales.

De esta forma, las primeras actividades que se le asignaron a la estudiante, en la etapa de intervención que siguió a la caracterización inicial, se centraron en la orientación de trabajos extraclases que la condujeran al estudio de varias fuentes bibliográficas relacionadas con los conceptos antes mencionados. Dichas tareas fueron discutidas en los horarios de consulta y de ellas se derivaron otras de carácter más práctico mediante las cuales tuvo que ejemplificar y demostrar las ventajas y desventajas de los criterios funcionales y formales, respectivamente.

Las tareas que se le asignaron durante la intervención fueron alcanzando mayores niveles de complejidad que la del resto de sus compañeros de aula, en la medida que se comprobaba que las resolvía con facilidad. De esta forma, cuando se les pedía a algunos estudiantes que excluyeran las características no esenciales de las unidades gramaticales que eran objeto de estudio, a ella se le solicitaba que hiciera lo mismo y que, además, incluyera los aspectos esenciales de estas unidades. Se le exigía también que precisara los criterios que había tomado en consideración para las inclusiones realizadas.

En relación con el segundo nivel del sistema de tareas docentes, la estudiante evidenció maduración en sus respuestas al transitar de una unidad a otra del curso de inglés que recibía. Se observó que aplicaba con certeza los criterios funcionales para precisar las relaciones que se establecían entre las unidades gramaticales. Este hecho condujo a elevar el nivel de complejidad de las tareas. Lo antes mencionado se concretó, por ejemplo, en pedirle que además de precisar las relaciones, las ordenara jerárquicamente y que añadiera otras posibles relaciones.

Se apreciaron en este nivel del sistema respuestas muy originales que trascendieron los propios marcos esperados y que demostraron el carácter teórico al generalizar. Un ejemplo de esto es el siguiente:

En la unidad 9 del Spectrum 1 se orientó establecer qué tipo de relaciones se establecían entre las frases:

- Excuse me_ Where's the ladies' room, please?
- Next to the elevators.

Además de precisar la relación de carácter espacial, es decir, la existente entre una pregunta referida a dónde se encuentra un lugar y la correspondiente respuesta que lo indica, la estudiante añadió lo siguiente: “...*existe también una relación entre este diálogo y el contenido de diálogo de la sección E del texto porque Mrs. O'Malley tiene que preguntar por su cartera en ese tipo de oficinas pues el baño fue uno de los últimos lugares adonde ella fue cuando acabó su consulta y allí podía haber estado su cartera...*”

Lo relevante de su respuesta se evidenció en que fue capaz de establecer relaciones no sólo de tipo espacial, sino de causa y efecto. Es decir, la estudiante asumió que una posible causa de la pérdida de la cartera de la protagonista del diálogo estuvo dada porque la olvidó, o se le cayó accidentalmente al estar en el baño del hospital. Esta circunstancia, según su criterio, fue la que obligó a Mrs. O'Malley a preguntar, como primera opción, en el hospital de donde había salido. Se destacó, además, que se abstrajo de las formas lingüísticas empleadas (usualmente no expresan la relación causa-efecto) para proponer una hipótesis plausible.

En cuanto al tercer nivel del sistema, la estudiante realizó correctamente las tareas que se le asignaron. Las mismas estuvieron distinguidas por la realización de cambios a algunas de las

unidades lingüísticas incluidas en un texto y la argumentación de las transformaciones realizadas. Se emplearon, además, tareas que demandaban el análisis de un texto y la precisión de las unidades que resultaban esenciales para su adecuada comprensión.

Estas tareas, consideradas como elementales para el tercer nivel del sistema, no ofrecieron grandes problemas para la estudiante. Al aumentar la exigencia de las tareas, por ejemplo, la propuesta de nuevas funciones comunicativas derivadas de las unidades gramaticales estudiadas, se necesitó ofrecer algunos niveles de ayuda. Esto tuvo lugar en las dos unidades que siguieron a las de la caracterización inicial.

Las dificultades detectadas se refirieron a la falta de dominio del término *situación comunicativa* y a la todavía insuficiente riqueza del vocabulario de la estudiante en esta etapa. Para contrarrestar estos problemas, se retomó el término *función* y se presentaron ejemplos de situaciones donde algunas unidades gramaticales ya estudiadas expresaban una idea diferente. Además, se le orientaron tareas de carácter léxico mediante las cuales se presentaban determinadas situaciones comunicativas (en correspondencia con las unidades gramaticales que se estudiaban) y se le pedía a la estudiante la búsqueda de palabras claves que eran esenciales para establecer una adecuada comunicación en las mismas.

En relación con la concreción del proceso generalizador, se apreció que las tareas de carácter reproductivo (las elaboraciones a medias y quiero decir..., entre otras) no presentaron una gran complejidad para la estudiante. Los datos que se le ofrecieron en este tipo de tareas fueron suficientes para que las desarrollara correctamente. Al minimizar la información en la orientación de las tareas, se apreció su creatividad al construir textos. Se apreció su concepción funcional al tener que fundamentar el papel de las unidades gramaticales empleadas en la elaboración del texto.

El rendimiento que iba mostrando la estudiante durante el desarrollo de la intervención determinó que se le asignaran tareas que trascendieran el marco de la práctica comunicativa de la lengua inglesa. En este sentido, se le orientó que precisara las principales dificultades lingüísticas que presentaban sus compañeros de clase al estudiar las unidades gramaticales. Para ello, se le señaló la revisión de algunos trabajos extraclases de sus compañeros y la identificación de los aspectos positivos o

negativos presentes en ellos. Se le pidió, además, que les ofreciera sugerencias acerca de cómo resolver sus dificultades.

Antes de devolver los trabajos a sus respectivos autores, las valoraciones realizadas por la estudiante fueron discutidas con el profesor. Se apreció seriedad en las mismas y conciencia de la lógica a seguir para el análisis de las unidades gramaticales. En los casos en que fue necesario profundizar en algunos de los criterios que ella emitió, se mostró flexible ante los señalamientos y se reorientó rápidamente ante las preguntas de ayuda que se le formularon.

Los resultados de la estudiante en ambos controles parciales fueron valorados con la máxima calificación por el panel evaluador. Sus miembros destacaron, de manera unánime, la precisión de sus respuestas así como el nivel lingüístico alcanzado al presentar sus opiniones.

Los datos que se obtuvieron del análisis de su libreta de Práctica Integral de la Lengua Inglesa evidenciaron su sistematicidad en el estudio y el desarrollo paulatino que iba alcanzando durante la intervención al resolver tareas de mayor envergadura que las asignadas al resto de sus compañeros.

En las comprobaciones con los demás participantes del proceso (los estudiantes del grupo), existió coincidencia entre las interpretaciones realizadas por el profesor y su colaborador y el resto de los sujetos. Estos últimos la caracterizaron como “... *una estudiante brillante, con gran dominio del inglés y muy solidaria cuando se le pide ayuda...*”

La caracterización final confirmó los resultados parciales que la estudiante fue obteniendo. Se apreció su permanencia en el parámetro teórico en el cual se había ubicado inicialmente, así como su ascenso cualitativo dentro del mismo.

El estudio del caso permitió caracterizar a la estudiante, al inicio de la intervención, como un sujeto con grandes potencialidades para generalizar teóricamente las unidades gramaticales. Sus mayores dificultades fueron de tipo conceptual, al desconocer algunos términos para resolver las tareas del sistema. Los niveles de ayuda que recibió se dirigieron a precisar estos términos y no demandaron un trabajo excesivo con la estudiante. Se observó el desarrollo de sus potencialidades durante la intervención lo que la llevó a alcanzar el nivel más elevado de la generalización gramatical.

Caso L.V.Z.:

Sujeto femenino de 18 años de edad. Convive con ambos padres, los cuales trabajan.

Ingresó al Instituto proveniente de un preuniversitario en el campo. Sus resultados académicos fueron buenos en esta etapa, en sentido general. En el caso de la asignatura de inglés son igualmente buenos.

Su expediente acumulativo reveló que no presentó problemas de disciplina durante el preuniversitario y que era considerada como una estudiante preocupada aunque algo introvertida. Se precisó, además, que no sufría de ningún tipo de enfermedad.

La estudiante solicitó entrar al pedagógico como segunda opción, en la especialidad de inglés. Su prioridad se centró en la carrera Lengua Inglesa que se estudia en la Universidad de Holguín. Al preguntarle por qué había optado por la carrera pedagógica, respondió: “... *la profesión de maestro no me desagrada y es otro chance que tengo para estudiar inglés que es lo que me gusta.*”.

A pesar de no evidenciar una posición definida en cuanto a su vocación por ser maestra, mantuvo una actitud positiva durante su permanencia en el Instituto. Demostró interés tanto por las asignaturas de la especialidad como por las de formación general que recibió.

La caracterización inicial permitió concluir que la estudiante presentaba la tendencia a generalizar empíricamente las unidades gramaticales. Las principales dificultades que evidenció se distinguieron por el predominio de criterios formales para generalizar los rasgos, relaciones, condicionamientos y concreciones de las unidades gramaticales. Lo ante mencionados se manifestó en respuestas tales como: “... *el rasgo esencial del verbo be en el texto es el de adoptar la forma de am, is, are, en dependencia de si se usa I, you, she, he, we o they.*”.

Al presentarle otros ejemplos donde se empleaba el mismo verbo en una situación comunicativa diferente, el criterio formal persistió, aunque reconoció que “... *la frase quiere decir algo diferente...*”.

Al cuestionarla acerca de los términos *función* y *forma*, se comprobó que no tenía dominio de los mismos. Sus respuestas se centraron en los usos no científicos que de dichos términos se hacen. Se apreció, además, la tendencia a sobrevalorar la concepción asociativa de la lengua para determinar las relaciones y condicionamientos de las unidades gramaticales.

Sobre la base de los datos obtenidos en la caracterización inicial, el proceso de intervención con esta alumna estuvo dirigido a sistematizar el empleo de criterios funcionales al desarrollar los análisis gramaticales. Para ello, se emplearon diferentes niveles de ayuda en los distintos momentos del proceso de intervención.

La ayuda que inicialmente se le brindó a la estudiante se distinguió por demostrar la lógica de solución de las tareas (en los diferentes niveles del proceso generalizador) mediante la realización de un ejemplo. Ante este tipo de estímulo, la estudiante reaccionó positivamente y fue capaz de resolver el resto de los incisos.

En principio, además de esta influencia, hubo que recurrir a otros tipos de ayuda en la misma medida que se transitaba de una unidad a otra del programa de estudio. Si bien en este intervalo no hubo necesidad de demostrar cómo resolver una tarea, hubo en algunos casos que contrastar ejemplos mediante los cuales se ilustró la importancia del criterio funcional para determinar cómo contribuían a la comunicación las unidades gramaticales

Especial énfasis se le brindó a la eliminación del carácter jerárquico de la concepción asociativa de la lengua para precisar las relaciones existentes entre varias unidades gramaticales. Para ello se le asistió como se había previsto para solucionar este tipo de errores.

En este sentido, se tomaron como ejemplos algunas oraciones incluidas en los textos analizados y se les realizaron modificaciones al orden en que se presentaban varias de sus unidades gramaticales. Sobre la base de estos cambios, se le pidió a la estudiante que determinara si habían ocurrido transformaciones en cuanto al significado de la oración, y si se habían producido alteraciones en el contenido del texto del cual se había extraído.

La ayuda ofrecida contribuyó, desde el propio momento de su puesta en práctica, a una nueva visión de la estudiante acerca de las unidades gramaticales.

En las unidades que siguieron a las seleccionadas para la caracterización inicial, se le dio a la estudiante la base que se necesitaba para comparar y clasificar los aspectos gramaticales tratados. La consistencia de este tipo de ayuda fue determinante para disminuir el posterior empleo de criterios formales en los momentos más avanzados del programa de estudio.

Durante el proceso de intervención, se apreció que la estudiante asumía paulatinamente una posición funcional para generalizar las unidades gramaticales. Esto trajo como consecuencia que se fueran reduciendo los niveles de ayuda y se elevara el nivel de complejidad de las tareas orientadas.

Si bien la consideración del criterio funcional predominó durante la segunda parte del proceso de intervención, fue necesario asistir a la estudiante en las tareas que demandaban un análisis más profundo.

Esto se evidenció en una tarea en la que se omitió la base de la comparación y clasificación y se le pidió a la estudiante que determinara los rasgos esenciales de una unidad gramatical. En su respuesta se incluyeron rasgos funcionales y formales. A partir de ella, se le señaló que estableciera niveles de jerarquía entre los rasgos que había seleccionado. Los criterios que predominaron fueron de carácter funcional, relegando a un segundo plano las características formales. Una vez concluido este análisis, se le pidió que demostrara que los rasgos formales expuestos eran esenciales. Los análisis que desarrolló la llevaron por sí misma a abstraerlos de la versión original de su respuesta.

El ejemplo anterior demostró que el concepto de esencialidad al estudiar la gramática aún no había sido totalmente sistematizado por la estudiante. Esto trajo como consecuencia su esclarecimiento a partir de nuevos ejemplos tomados de los textos estudiados.

Una vez precisados estos aspectos, se evidenció que la estudiante era capaz de resolver tareas de mayor envergadura. De esta forma, a la altura de la mitad de la intervención, el tipo de generalización predominante en el primer nivel del proceso se caracterizó por ser teórica. No hubo que suministrarle ayuda en las tareas asignadas, incluso en aquellas de gran complejidad (por ejemplo, en las que se combinaba el análisis de los rasgos esenciales de varias unidades gramaticales y se pedía agruparlos, así como la fundamentación de sus respuestas).

En el segundo nivel, una vez recibido los niveles de ayuda mencionados en páginas anteriores, la estudiante también evidenció la tendencia a generalizar teóricamente las relaciones establecidas entre las unidades gramaticales. Si bien fue capaz de precisar las relaciones más significativas entre dos unidades gramaticales, no logró establecer una gran riqueza de relaciones entre el aspecto gramatical estudiado y el resto de las unidades incluidas en el texto.

Este aspecto fue abordado reiteradamente en las ayudas ofrecidas por el profesor y su colaborador. La solución a este problema fue parcial pues si bien se logró que la estudiante extendiera el sistema de relaciones funcionales de una unidad gramatical, no se logró totalmente que sus análisis trascendieran, en todos los casos, el nivel oracional y se precisaran las relaciones que tenían lugar a escala textual. La causa estimada de esta limitante estuvo dada, según el criterio del profesor y su colaborador, por la persistencia de algunos rasgos de la concepción asociativa de la lengua en sus análisis.

La aplicación de las tareas correspondientes al tercer nivel del sistema de tareas docentes, evidenció que la estudiante dominaba las posibles situaciones comunicativas en las que podían emplearse las unidades gramaticales estudiadas.

Las tareas que demandaban la realización de cambios para lograr comunicar una idea correctamente fueron resueltas sin dificultades. Sus mayores limitaciones estuvieron dadas en que durante el análisis de algunos textos, no logró precisar de manera sistemática las unidades gramaticales que resultaban esenciales para comprender la idea principal del texto estudiado.

En este aspecto, debe referirse que en las últimas unidades del programa se observó la tendencia a una mejoría, debido a las ayudas que se le ofrecieron. Éstas se concibieron sobre la base de la formulación de preguntas que contuvieran aspectos esenciales del texto estudiado y un posterior análisis de las unidades gramaticales incluidas en las preguntas y las respuestas. Se combinó el trabajo de elaborar un texto a partir de ciertas unidades gramaticales con el proceso contrario. Primeramente, se le orientaba la elaboración del texto y luego se le presentaba otro material, en el cual se destacaban (en negritas o subrayadas) algunas unidades gramaticales y se les pedía que identificaran las restantes que eran esenciales para comprender la idea principal.

El análisis del título de un texto fue otra de las ayudas ofrecidas. Se establecía inicialmente una discusión relacionada con los aspectos que presumiblemente podían aparecer en el material que se iba a presentar y se valoraban las formas lingüísticas que podían expresarlos. Posteriormente, se le entregaba el texto y se le orientaba que comprobara la validez de sus hipótesis. En caso de ser falsas, tenía que resumir la idea principal y explicar las unidades gramaticales que la expresaban.

La ejecución de las tareas relacionadas con la concreción del proceso generalizador mostró que la estudiante era capaz de utilizar las unidades gramaticales apropiadas para comunicarse de forma clara y precisa. Se advirtió que no siempre argumentaba con claridad por qué se empleaban algunas unidades gramaticales en un cierto contexto comunicativo. Esta limitación fue resolviéndose a partir de la aplicación de niveles de ayuda similares a los descritos para el tercer nivel.

Las valoraciones formuladas acerca de la estudiante fueron comprobadas con los otros miembros del grupo. Existió consenso entre ellos acerca de que la misma había logrado alcanzar un nivel superior en comparación con el que inició el curso. Sus compañeros la valoraron como “... *estudiosa, preocupada, con dominio del inglés...*”. Estos criterios coincidieron con las interpretaciones hechas por el profesor y su colaborador a partir de los datos obtenidos.

La caracterización final arrojó que la estudiante había logrado transitar del parámetro empírico (en el que inicialmente se había ubicado) al teórico. No obstante este movimiento, el estudio permitió concluir que todavía presenta potencialidades por desarrollar. Estas se refieren al logro de una mayor integración y sistematicidad en los análisis lingüísticos desde una perspectiva textual. Este fue un aspecto que, aunque tendió a mejorar en la etapa final de la intervención, requirió de la presencia de varios niveles de ayuda.

Caso H.G.R

Sujeto femenino de 18 años de edad. Convive con ambos padres. Su padre trabaja y su madre es ama de casa.

Se incorporó al Instituto proveniente de un preuniversitario en el campo. Sus resultados académicos fueron aceptables en esta etapa. En el caso de la asignatura de inglés son positivos aunque están por debajo del resto de los estudiantes del grupo.

Los criterios plasmados en su expediente acumulativo la identifican como una estudiante muy entusiasta, jaranera, que en ocasiones descuida sus estudios y necesita ser requerida por ello. Es considerada también como una muchacha respetuosa. No se reveló el padecimiento de ningún tipo de enfermedad.

La estudiante solicitó la carrera en segunda opción. En primera, aspiraba a estudiar Lengua Inglesa en la Universidad de Holguín. Manifestó: “... *no quiero ser maestra... el pedagógico es ahora la única*

oportunidad que tengo de seguir estudiando inglés...". En el planteamiento anterior se pone de manifiesto su vocación por aprender la lengua inglesa y su desmotivación por la labor de maestro.

La caracterización inicial precisó que la estudiante generalizaba empíricamente los rasgos, relaciones y regularidades que condicionaban el empleo de las unidades gramaticales. Los problemas detectados condujeron a la presencia de niveles muy bajos al concretar las generalizaciones realizadas.

Se apreció desconocimiento de términos elementales de la gramática (no sólo de la inglesa, sino de la propia española) que crearon barreras comunicativas para resolver las tareas asignadas. Esta limitación estuvo presente en todos los niveles del proceso generalizador.

Se observó, además, que predominaba el criterio formal en los análisis de los rasgos de las unidades gramaticales, así como el establecimiento de relaciones sustentadas en el carácter asociativo de la lengua.

Algunas de las tareas orientadas no pudieron ser resueltas por la estudiante, a pesar de que no presentaban un alto nivel de complejidad. De manera particular, las tareas del tercer y cuarto niveles prácticamente no pudo solucionarlas, a pesar de suministrarle varias ayudas que transitaban desde la demostración de la lógica de resolución hasta el intercambio continuo entre ella y el profesor acerca de los aspectos conocidos y desconocidos en cada una de las actividades que se desarrollaron.

Un aspecto positivo que se consideró para proyectar el trabajo con la estudiante fue que poseía habilidades para la comprensión de un texto (tanto oral como escrito). Este aspecto facilitó la comunicación entre ella y el profesor, así como el diseño de niveles de ayuda tomando como base un texto.

Sobre la base de estos resultados, el proceso de intervención se dirigió básicamente a reconceptualizar los diferentes términos gramaticales que se iban incluyendo en las distintas unidades del programa de estudio. Para ello, se consideró la experiencia previa de la alumna mediante la discusión del significado de las palabras cruciales que se empleaban en la orientación de las tareas.

Estas ayudas se brindaron en las tareas pertenecientes al primer nivel del sistema pues los términos empleados en ellas, así como el conocimiento de los rasgos esenciales de una unidad gramatical, resultaban indispensables para el trabajo con las otras tareas del sistema.

Una vez esclarecidos los términos pertinentes, se le orientaba a la estudiante que resolviera la tarea. En los primeros momentos de la intervención se mantuvo consistentemente la tendencia a enfatizar los rasgos morfológicos de las unidades gramaticales. Esto se apreció en las siguientes respuestas a una tarea:

- “... *la característica esencial del verbo en ese contexto es la de tener la s al final porque es la tercera persona del singular...*”
- “... *se usa el verbo is porque se relaciona con la tercera persona del singular...*”.

Los ejemplos anteriores resultaron contradictorios con el tratamiento dado a los términos que la estudiante no dominaba, los cuales se enfocaron en todos los casos desde una perspectiva funcional. Para solucionar este problema, la estudiante requirió de varios niveles de ayuda. El más sistemático fue el empleo de la demostración para explicitar la lógica de realización de la tarea. No obstante la regularidad con que se utilizó este nivel de ayuda, la estudiante no siempre fue capaz de aplicar en los restantes ejemplos la lógica demostrada. Hubo que recurrir, entonces, a otros niveles de ayuda, tales como la comparación de la lógica seguida por la estudiante y la demostrada por el profesor atendiendo a sus ventajas y desventajas para estudiar las unidades gramaticales.

Se utilizaron también diversos ejemplos en los cuales se empleó una misma unidad gramatical en diferentes situaciones comunicativas, con el objetivo de contrastar los criterios funcionales y formales. Aunque la estudiante reorientó sus análisis ante estas ayudas, no logró asumirlos de manera plena y aplicarlos consecuentemente en las restantes unidades estudiadas.

Se apreció, indistintamente, el manejo de criterios funcionales y formales para determinar los rasgos de las unidades gramaticales cuando no se le dio la base de la comparación y la clasificación. Sólo mediante los niveles de ayuda antes mencionados lograba reorientar sus puntos de vista.

La estudiante no logró resolver tareas complejas en este nivel. El ordenamiento jerárquico de las propiedades esenciales y la delimitación de las mismas entre las correspondientes a varias unidades gramaticales fueron tareas que no logró responder sistemáticamente, a pesar de que se le guió constantemente en el proceso de resolución.

Las tareas diseñadas para el segundo nivel del sistema fueron respondidas, igualmente, mediante la ayuda constante del profesor y del colaborador. Se apreció en este nivel la tendencia a asociar directamente las diferentes unidades gramaticales incluidas en un texto.

Si bien se apreció que la estudiante manejaba con mayor soltura los términos gramaticales ya estudiados, predominaron en sus respuestas concepciones formales para precisar las relaciones entre varias unidades gramaticales. El establecimiento de la relación sujeto-predicado predominó en sus respuestas, así como las relaciones más inminentes entre una pregunta y su correspondiente respuesta. Las ayudas brindadas favorecieron que la estudiante señalara las relaciones funcionales más elementales que tenían lugar entre las unidades gramaticales estudiadas. Si embargo, no logró elevar estos análisis al nivel textual, es decir, no fue capaz de sistematizar el papel jugado por los aspectos gramaticales para expresar la idea principal, y las secundarias de un texto.

En el tercer nivel del sistema, la alumna evidenció generalizaciones concreto-situacionales. El trabajo en esta etapa demandó una alta frecuencia en el empleo de ayudas. Conociendo de antemano que este tipo de tareas era altamente difícil de resolver para la estudiante, así como que precisaba de estímulos constantes para dirigir la atención hacia los rasgos y relaciones funcionales de las unidades gramaticales, se decidió desarrollar un trabajo de carácter preventivo.

Antes de desarrollar las tareas de este nivel, se discutieron nuevamente con la estudiante los conceptos *función* y *forma*. Los mismos se ilustraron con ejemplos de unidades ya estudiadas. Se explicó, además, el concepto de *situación comunicativa* y de *regularidad*, los cuales resultaban esenciales para solucionar las tareas del tercer nivel.

Asimismo, se presentaron algunos modelos de textos y las unidades gramaticales esenciales para expresar sus contenidos. Se trabajó, además, con los títulos de algunos materiales para promover el planteamiento de hipótesis que deberían ser confirmadas, o negadas, con posterioridad al analizar dichos materiales.

Estas ayudas preventivas rindieron sus frutos para resolver las tareas menos complejas que se asignaron a lo largo de la intervención, en este nivel del proceso generalizador. De esta forma, cuando se le orientó realizar modificaciones a un texto para variar su intención comunicativa y se le indicaron las unidades gramaticales que debía cambiar, se obtuvieron resultados positivos. Sin embargo,

cuando se le omitió la referencia de las posibles unidades a cambiar, se necesitó retomar los niveles de ayuda empleados profilácticamente para este nivel.

De esta forma, la estudiante pudo realizar las tareas asignadas. El límite alcanzado fue producto de la ayuda sistemática del profesor y su colaborador, así como de orientaciones en las cuales se plasmaban los pasos a seguir. Demostró poca originalidad para pronosticar posibles contextos en los cuales se podrían emplear una serie de unidades gramaticales. Los ejemplos que utilizó se circunscribieron a temas ya tratados, de los cuales cambió aspectos mínimos tales como el lugar, el nombre del protagonista, entre otros.

Durante la aplicación de las tareas pertenecientes al último nivel del sistema, la alumna se distinguió por la adecuada resolución de aquellas de carácter reproductivo. Se destacan en dicha esfera las tareas en las que se les dio un cierto número de datos para elaborar un texto (elaboraciones a medias y quiero decir..., ambas en sus versiones más sencillas).

Al solucionar tareas de carácter productivo se apreciaron inconsistencias en el uso adecuado de las unidades gramaticales, lo cual trajo como consecuencia limitaciones para expresar, tanto de forma oral como escrita, sus ideas. Se observaron en esta etapa errores de carácter funcional y estructural (empleo de unidades gramaticales no idóneas para una cierta situación comunicativa, orden lógico de las ideas, entre otras).

Se apreciaron, además, confusiones en la correspondencia pregunta-respuesta en las actividades orales (desarrolladas en dúos o tríos en los cuales se planteaban diálogos de los cuales emanaban vacíos de información que cada uno de los estudiantes debía completar en dependencia de la información que sus compañeros aportaban).

Se le suministraron ayudas que transitaron desde la repetición de la orientación de la tarea (enfaticando en sus aspectos esenciales) hasta la presentación de ejemplos modelos para demostrar cómo operar con los datos que se le daban. Sobre la base de estas ayudas, se logró que resolviera parcialmente las tareas.

En las comprobaciones realizadas con sus compañeros de aula, se apreció que el grupo reconocía su esfuerzo, aunque consideró que “... *todavía tiene que esforzarse más...*”.

Debe destacarse que la actitud mantenida por la estudiante durante la intervención fue positiva. Se pudo comprobar, mediante la revisión de su libreta, que le prestaba atención a los señalamientos que se le formulaban y que se esforzaba por superarlos.

La caracterización final concluyó que la estudiante no había logrado transitar de un parámetro a otro de la generalización, a pesar del tratamiento recibido. No obstante su permanencia en el nivel empírico, se observaron avances en relación con la caracterización inicial. Se logró, aunque apoyada por diferentes niveles de ayuda, que resolviera la totalidad de las tareas a las que se enfrentó durante el proceso de intervención. Asimismo, se apreció su enriquecimiento científico al operar con diversos términos y categorías gramaticales con las que no había podido trabajar en un principio.

Conclusiones del Capítulo III

El análisis de los resultados obtenidos en el capítulo conduce a formular las conclusiones siguientes:

- 1.** Los estudios desarrollados para determinar la factibilidad de la metodología propuesta en la investigación mostraron ser efectivos. La combinación de los aspectos cuantitativos y cualitativos permitió una comprensión más integral del objeto estudiado y contribuyó a minimizar las limitaciones de uno u otro método.
- 2.** La implementación de la propuesta permitió corroborar en la práctica didáctica la certeza de los criterios emitidos por los expertos para cada uno de los aspectos que conforman la concepción teórico-metodológica. Se pudo apreciar, además, la utilidad de la metodología para dirigir de manera diferenciada el proceso diagnóstico-formativo de las generalizaciones gramaticales.
- 3.** Una vez evidenciada la racionalidad y pertinencia de la concepción teórica, su novedad, carácter heurístico y la posibilidad de concretarse en la práctica pedagógica, se puede considerar dicha concepción como un aporte teórico. Asimismo, las evidencias empíricas que avalan la factibilidad práctico-investigativa de la metodología para diagnosticar y formar las generalizaciones gramaticales permiten considerarla como un aporte práctico.

Conclusiones Generales

El análisis integral de los resultados obtenidos en la presente investigación conduce a la formulación de las conclusiones siguientes:

1. Las concepciones que tradicionalmente se han seguido para el trabajo con las generalizaciones en el proceso de enseñanza-aprendizaje de las unidades gramaticales del inglés no han permitido un diagnóstico objetivo que revele las potencialidades y dificultades de los estudiantes durante la formación de la generalización en el contexto escolar. No existen evidencias, en la literatura consultada, del planteamiento como problema de investigación, de la unidad del diagnóstico y la formación de la generalización en el proceso de enseñanza-aprendizaje de las unidades gramaticales.
2. El diagnóstico-formación de la generalización en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la gramática inglesa se fundamenta en una concepción teórica, en la cual se establece una relación dialéctica entre la definición de generalización gramatical y los criterios teóricos que sustentan la dualidad funcional diagnóstico-formativa de las tareas docentes. Esta concepción se establece a partir de fundamentos lingüísticos, psicológicos y didáctico-metodológicos que conforman una unidad y permiten un estudio integrado, debidamente contextualizado de la generalización en el proceso de enseñanza-aprendizaje de las unidades gramaticales del inglés.
3. La concepción descrita con anterioridad se concreta en una metodología que operacionaliza el diagnóstico-formación de la generalización en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la gramática inglesa. Esta metodología, con sus respectivos componentes, etapas y orientaciones, permite dirigir el proceso diagnóstico-formativo de las generalizaciones gramaticales. La concepción teórico-metodológica descrita no había sido concebida hasta el presente. Se considera, por lo tanto, como resuelto el problema científico formulado y como cumplido el objetivo de la investigación.
4. Los estudiantes generalizan las unidades gramaticales, esencialmente, de manera empírica o teórica. No obstante, se evidencian distintos niveles en cada uno de estos tipos de generalización.

Se determinaron estudiantes con mayores potencialidades (o dificultades) que otros dentro de cada uno de los tipos de generalización estudiados.

5. Los criterios valorativos derivados de la aplicación de la metodología fueron positivos. Los resultados mostraron que la metodología, en las condiciones en las cuales se puso en práctica, es factible para tratar de manera personalizada las dificultades y potencialidades de los estudiantes al generalizar las unidades gramaticales. Su aplicación permitió tomar diferentes decisiones para potenciar el pensamiento generalizador de los estudiantes, en algunos casos, o para ofrecer tratamiento correctivo a los problemas detectados, en otros. De esta forma, se confirma la idea científica a defender declarada en la investigación.

Recomendaciones

Los aspectos abordados en la investigación, así como las conclusiones a las cuales se arribó en el presente trabajo, conducen a recomendar lo siguiente:

1. Extender el estudio de la generalización a otros niveles de análisis lingüísticos que son tratados durante la enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras, en particular del inglés. Esta sugerencia se justifica porque el estudio de la misma se redujo a las unidades gramaticales en esta investigación.
2. Profundizar en el estudio del papel que desempeña la formación de las generalizaciones gramaticales (tanto empíricas como teóricas) en otras esferas de la enseñanza-aprendizaje de la lengua inglesa, tales como: el desarrollo del léxico del estudiante y su fluidez en la comunicación.
3. Desarrollar estudios que valoren la pertinencia de aportar otros parámetros, además del empírico y el teórico, que expliquen las diferencias existentes entre los estudiantes que se incluyen en un mismo parámetro.
4. Desarrollar investigaciones que permitan establecer las posibles correlaciones que pueden tener lugar entre la generalización y otras particularidades del pensamiento de los estudiantes durante la enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras, en particular del inglés.
5. Extender la introducción de la propuesta con el propósito de replicar los resultados obtenidos durante las situaciones diagnóstico-formativas experimentales. Nuevas aplicaciones de la misma permitirían fortalecer las conclusiones a las que se arribaron y ofrecer nuevas sugerencias metodológicas a los profesores que laboren con la metodología.

Bibliografía

1. Abraham, M.L. (1994): Cómo pensar la relación con el conocimiento y sus implicaciones en la formación docente, Colección de Educación, México
2. Abrams, S. et al (1990): Spectrum 1. Workbook. A Communicative Course in English, Edición Revolucionaria, La Habana
3. _ _ _ _ _ (1990): Spectrum 2. Workbook. A Communicative Course in English, Edición Revolucionaria, La Habana
4. Abbot, G. et al (1989): The Teaching of English as an International Language, Edición Revolucionaria, La Habana
5. Abreu, E. (1990): Diagnóstico de las desviaciones en el desarrollo psíquico, Editorial Pueblo y Educación, La Habana
6. Acosta Padrón, R. (1991): Metodología comunicativa para el inglés en quinto grado, Tesis presentada en opción al Grado Científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas, Pinar del Río
7. Aguilar Alconchel, M.A. (2004): Chomsky la gramática generativa, **En** Revista Digital “Investigación y Educación”, Revista número 7, Volumen 3, Marzo 2004
8. Aliaga Céspedes, S.G. (1999): ¿Cómo contribuir al desarrollo del pensamiento lógico en los estudiantes?, Ponencia presentada al Evento Internacional Pedagogía '99, Granma
9. Álvarez Cruz, C. (1998): Diagnóstico y zona de desarrollo próximo. Alternativa en la validación de una metódica del cuarto excluido, Tesis presentada en opción al Grado Científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas, Pinar del Río
10. Álvarez de Zayas, C.M. (1999): La escuela en la vida, Editorial Pueblo y Educación, La Habana
11. _ _ _ _ _ (1998): Pedagogía como ciencia o Epistemología de la educación, Editorial Félix Varela, La Habana
12. _ _ _ _ _ (2001): El diseño curricular, Editorial Pueblo y Educación, La Habana
13. Álvarez de Zayas, R.M. (1997): Hacia un curriculum integral y contextualizado, Editorial Universitaria, Tegucigalpa
14. Anido Vidal, A.F. (1998): El trabajo con los conceptos durante la comprensión lectora en Secundaria Básica. Estrategias de aprendizaje, Tesis presentada en opción al Título Académico de Máster en Investigación Educativa, Holguín
15. Antich de León, R. (1986): Metodología de la enseñanza de lenguas extranjeras, Editorial Pueblo y Educación, La Habana

16. _ _ _ _ _ (1981): English Composition, Editorial de libros para la Educación, La Habana
17. Argudín, Y. (1997): La Importancia de las habilidades y estrategias de la lectura en la Universidad, **En** Revista Didac, No 29, pp..6-9, México
18. Arias Beatón, G. (1999): Evaluación educativa y diagnóstico psicológico, Facultad de Psicología, Universidad de La Habana, Ciudad de La Habana
19. Avendaño Olivera, R.M. y A.F. Labarrere Sarduy (1989): Sabes enseñar a clasificar y comparar, Editorial Pueblo y Educación, La Habana
20. Baró Baró, W.A. (1997): Un modelo para valorar el pensar teórico en el proceso de enseñanza-aprendizaje en la educación avanzada, Tesis presentada en opción al Grado Científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas, Ciudad de La Habana
21. Bermúdez Sarguera, R. y M. Rodríguez Rebutillo (2003): Algunas consideraciones teóricas para el tratamiento metodológico de habilidades básicas en la Educación Superior, **En** Revista Cubana de Educación Superior, Vol. XXIII, No. 1, 2003, La Habana, pp. 39- 46
22. Bohorquéz Alcazar, M. (2000): Diagnóstico del proceso de enseñanza- aprendizaje que se desarrolla en la escuela telesecundaria de Mengolí de Morelos, Miahualtán, Oaxaca, Tesis presentada en opción al Título Académico de Máster en Investigación Educativa, Oaxaca
23. Brito Fernández, H. et al (1987): Psicología general para los institutos superiores pedagógicos, Tomo 2, Editorial Pueblo y Educación, La Habana
24. Butt, D. et al (2001): Using Functional Grammar. An Explorer´s Guide, National Centre for English Language Teaching and Research, Macquarie University, Sydney
25. Burns, J. et al. (1998): Understanding of Understanding: Implications for Learning and Teaching, Fotocopia de Br. J. Educ. Psychol., No 61, pp. 276-289
26. Calistre Quiñones, O. (1998): Propuesta de un sistema de acciones didácticas para problematizar la enseñanza de la matemática en el décimo grado del preuniversitario, Tesis presentada en opción al Título Académico de Máster en Investigación Educativa, Camagüey
27. Campistrous Pérez, L. y Celia Rizo Cabrera (1998): Indicadores e investigación educativa, Instituto Central de Ciencias Pedagógicas, Ciudad de La Habana
28. Canale, M. y M. Swain (1980): Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing, Modern English Publications, London
29. Cárdenas Marrero, B. et al (2004): ¿Cómo actuar ante el error durante el proceso de enseñanza aprendizaje de una lengua extranjera?, Ponencia presentada en el Cuarto Taller Internacional

- sobre la Enseñanza de Lenguas Extranjeras, Comunicación y Cultura, Universidad Oscar Lucero Moya, Holguín
30. Castelán, M. (1997): La Teoría de las múltiples inteligencias para el desarrollo de habilidades del pensamiento, México, En Revista Didac, No 29, pp. 11-14
 31. Catuogno M., Beatriz Inchausti y Liliana Naviera (s.f.):Espacio Psicopedagógico, Experiencias docentes: Enfoque comunicativo y enseñanza de la gramática, <http://www.jinuj.com.ar/espagramatica2.htm>
 32. Cazabón, M.J. et al (1979): English Grammar, Editorial Pueblo y Educación, La Habana
 33. Chapelle, C.A. (1998): Some notes on Systemic-Functional Linguistics, www.public.iastate.edu/~carolc/LING511/sfl.html
 34. Close, R.A. (1975): A Reference Grammar for Students of English, Longman, London
 35. Concepción, M.R. (1989): El sistema de tareas como medio para la formación y desarrollo de los conceptos relacionados con las disoluciones en la Enseñanza General Media, Tesis presentada en opción al Grado Científico de Candidato a Doctor en Ciencias Pedagógicas, Holguín
 36. Costinett, S. et al (1990): Spectrum 2. A Communicative Course in English, Edición Revolucionaria, La Habana
 37. Colectivo de autores del MINED. (2000): Seminario Nacional para el Personal Docente, Ministerio de Educación. (Tabloide), La Habana
 38. Cook, V. (2004): Bilingual Cognition and Language Teaching, Conferencia Magistral impartida en el Cuarto Taller Internacional sobre la Enseñanza de Lenguas Extranjeras, Comunicación y Cultura, Universidad Oscar Lucero Moya, Holguín
 39. Compendio de Pedagogía (2002), Editorial Pueblo y Educación
 40. Corona Camaraza, D.M. (1988): El perfeccionamiento de la enseñanza de Lenguas Extranjeras a estudiantes no filólogos en la Educación Superior en Cuba, Tesis presentada en opción al Grado Científico de Candidata a Doctora en Ciencias Pedagógicas, La Habana
 41. Corral, A. y C. del Valle (1993): Sobre inteligencia artificial, creatividad, inteligencia verdadera, voluntad, aprendizaje y desarrollo, Fotocopia de Tarbiya, No 5 pp.. 15-27
 42. Cruz Cabezas, M. (2003): Metodología para mejorar el nivel de formación de las habilidades profesionales que se requieren para un desempeño profesional competente en la especialidad

- construcción Civil, Tesis presentada en opción al Grado Científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas, Holguín
43. Crystal, D. (1996): *The Encyclopedia of the English Language*, Cambridge University Press, New York
 44. Cueto Obando, J.B. (2000): *Diagnóstico de los factores que limitan la implementación del proyecto educativo institucional (PEI)*, Tesis presentada en opción al Título Académico de Máster en Investigación Educativa, Santa Fé de Bogotá, D.C.
 45. Cuevas, S. y B. Soleman (1997): *Habilidades académicas básicas en la UIA de León*, **En** *Revista Didac*, No 29, pp. 18-24, México
 46. Cunningham, M. (1990): *Communication: From Principles to Practice*, Canada
 47. Davidov, V. (1981): *Tipos de generalización en la enseñanza*, Editorial Pueblo y Educación, La Habana
 48. Díaz Santos, G. (2000): *Hacia un enfoque interdisciplinario, integrador y humanístico en la enseñanza del inglés con fines específicos: un sistema didáctico*, Tesis presentada en opción al Grado Científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas, Ciudad de La Habana
 49. Doff, A. (1996): *Teacher's Handbok. Teach English. A Training Course for Teachers*, Cambridge University Press, Cambridge
 50. Donolo, D. y C. Capelari (1995): *Manifestaciones de la inteligencia y actividades escolares*, Fotocopia de *La Educación*, No 120, pp. 85-97
 51. Duarte Acero, J.E. (1996): *Una aproximación a los fundamentos del curriculum en la Educación Superior*, Tunja, CIEFED
 52. Durán, A. (1998): *La enseñanza y los procedimientos lógicos*, **En** *Desafío Escolar*, Revista Iberoamericana de Pedagogía, año 2, 1ra Edición Especial, febrero, pp. 20-21
 53. Eckersley, C.E. (1975): *Brighter English*, Instituto Cubano del Libro, La Habana
 54. _ _ _ _ _ (1989): *A Concise English Grammar for Foreign Students*, Edición Revolucionaria, La Habana
 55. Eckersley, C.E y J.M. Eckersley (1975): *A Comprehensive English Grammar for Foreign Students*, Editorial Pueblo y Educación, La Habana
 56. *Enciclopedia Microsoft Encarta (2005): Gramática*
 57. Engels, F. (1979): *Antiduring*, Editorial Gente Nueva, La Habana

58. Fernández González, A.M. (1996): La competencia comunicativa como factor de eficiencia profesional del educador, Tesis presentada en opción al Grado Científico de Doctora en Ciencias Pedagógicas, Ciudad de La Habana.
59. Finocchiaro, M. y C. Brumfit (1989): The Functional- Notional Approach. From Theory to Practice, Edición Revolucionaria, La Habana
60. Forteza, R. (2000): Sistema de indicadores para el diagnóstico del desarrollo de la habilidad de escritura en estudiantes de la Educación Médica Superior, Tesis presentada en opción al Título Académico de Master en Teoría y Práctica de la Enseñanza de la Lengua Inglesa Contemporánea, Holguín
61. Franco González, L. (2000): La enseñanza bilingüe en el aprendizaje del inglés como segunda lengua en los alumnos de habla hispana de noveno a oncenos grados de Leuzinger High School en Lawndale, C.A., Tesis presentada en opción al Título Académico de Máster en Investigación Educativa, Chilpancingo
62. Galperin, P.Ya. (1982): Introducción a la psicología, Editorial Pueblo y Educación, Ciudad de la Habana
63. Garcés, W. (1997): El sistema de tareas como modelo de actuación didáctica en la formación de profesores de Matemática- Computación, Tesis presentada en opción al título Académico de Master en Ciencias, Holguín
64. García, M. Teresa (1998): Principios de la psicología y la pedagogía especiales. Su encuadre teórico-metodológico, Facultad de Psicología. Universidad de La Habana, Ciudad de La Habana
65. García Galló, G.J. (1989): Leyes de la dialéctica, Editorial Gente Nueva, La Habana
66. _ _ _ _ _ (1981): Elementos de Filosofía Marxista, Editorial Gente Nueva, La Habana
67. García Jiménez, E. (1994): ¿Diagnóstico vs Evaluación?, Fotocopia de Revista Investigación Educativa, No. 23
68. García, L. (1998): Problemas conceptuales del conocimiento y las teorías pedagógicas, **En** Desafío Escolar, Revista Iberoamericana de Pedagogía, año 2, 1ra Edición Especial, febrero, pp.. 3-16
69. _ _ _ _ _ (1998): Problemas conceptuales del conocimiento y las teorías pedagógicas, **En** Desafío Escolar, Revista Iberoamericana de Pedagogía, año 2, mayo- julio pp..29- 30

70. Giovannini, A. et al (1996): Profesor en acción 1. El proceso de aprendizaje, Edelsa Grupo Didascalía, S.A., Madrid
71. González Maura, V. et al (2001): Psicología para educadores, Editorial Pueblo y Educación, La Habana
72. González Soca, A.M. y C. Reinoso Cápiro (2002): Nociones de sociología, psicología y pedagogía, Editorial Pueblo y Educación, Ciudad de La Habana
73. Gorsky, D. (1987): Generalisation and Cognition, Progress Publishers, Moscow
74. Guétmanova, A. (1989): Lógica, Editorial Progreso, Moscú
75. Hashemi, L. y R. Murphy (1996): English Grammar in Use. Supplementary Exercises, Cambridge University Press, New York
76. Halliday, M.A.K. (1985). Spoken and written language. Oxford University Press, Oxford
77. Herman, J.L., P.R. Aschbacher y L. Winters (1992): A Practical Guide to Alternative Assessment, Association for Supervision and Curriculum Development, Virginia
78. Hernández, A. (1990): Algunas características de los procedimientos lógicos del pensamiento de los estudiantes de nivel superior, En Revista Cubana de Educación, No 12, pp. 91-10,1 La Habana
79. Hughes, A. (1996): Testing for Language Teachers, Cambridge University Press, Cambridge
80. Hutchinson, T. and Alan Waters (1996): English for Specific Purposes, Cambridge University Press, Cambridge
81. Hume, D. (1988): Investigación sobre el conocimiento humano, Alianza Editorial, Madrid
82. Ileasov, I.I. y V.Ya Liaudis (1986): Antología de la psicología pedagógica y de las edades, Editorial Pueblo y Educación, La Habana
83. Ilíenkov, E.V.(1977): Lógica dialéctica, Editorial Progreso, Moscú
84. Iofik, L.L., L.P. Chakhoyan y A.G. Pospeloya (1981): Readings in the Theory of English Grammar, Moscú
85. Jardinot, L.R. (1998): Modelación de la creatividad en la enseñanza de las ciencias, En Desafío Escolar, Revista Iberoamericana de Pedagogía, año 2, mayo- julio, pp.. 9- 12
86. Jones, L. (1994): Communicative Grammar Practice. Activities for Intermediate Students of English, Cambridge University Press, New York
87. _ _ _ _ _ (1993): Communicative Grammar Practice. Teacher's Manual, Cambridge University Press, New York

88. Konstantinov, F et al (1978): Fundamentos de filosofía marxista- leninista, Editorial de Ciencias Sociales, La Habana
89. Krashen, S. (1988): The Input Hypothesis: Issues and Implications, Longman, London
90. Kuzmina, N.V. (1987): Ensayo sobre la psicología de la actividad del maestro, Editorial Pueblo y Educación, La Habana
91. Labarrere, A. (1996): Pensamiento. Análisis y autorregulación de la actividad cognoscitiva de los estudiantes, Editorial Pueblo y Educación, La Habana
92. Langer, P. (1993): Assessment of Critical Thinking Courses, **En** Perceptual and Motor Skills, No 70, pp.. 70-74, Colorado
93. Lanuez Bayolo, M. y Ernesto Fernández Rivero (1997): Material docente para el curso de Metodología de la Investigación Educativa II de la Maestría en Educación, Instituto Pedagógico Latinoamericano y Caribeño y Cátedra UNESCO en Ciencias de la Educación, La Habana
94. Lara, L.M.(1995): Sistema de tareas didácticas para la dirección del trabajo independiente en la metodología de la Enseñanza de la Física, Resumen de la Tesis presentada en opción al Grado Científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas, La Habana
95. Leech, G. y J.Svartvik (1989): A Communicative Grammar of English, Edición Revolucionaria, La Habana
96. Lenin, V.I. (s.f.): Materialismo y empiriocriticismo, Editorial Progreso, Moscú
97. Leontiev, A.N (1982): Actividad, conciencia, personalidad, Editorial Pueblo y Educación, Ciudad de La Habana
98. Littlewood, W. (1981): Communicative Language Teaching, Cambridge University Press, Cambridge
99. Lock, G. (1997): Functional English Grammar. An Introduction for Second Language Teachers, Cambridge University Press, Cambridge
100. Lomspcher, J., A.K. Markova y V.V. Davidov. (1987): Formación de la actividad docente de los escolares, Editorial Pueblo y Educación, La Habana
101. Lonka, K. y K. Ahola (1993): Activating instruction: How to foster study and thinking skills in higher education, Fotocopia de European Journal of Psychology of Education, No 4 (December)

102. López Hurtado, J (s.f.): El proceso de generalización en los niños. Su dependencia con respecto a la base orientadora de la actividad, La Habana (material mimeografiado)
103. López Hurtado, J. y A.M. Siverio Gómez (1996): El diagnóstico, un instrumento de trabajo pedagógico, Editorial Pueblo y Educación, La Habana
104. López Hurtado, J. et al (2000) Fundamentos de la educación, Editorial Pueblo y Educación, La Habana
105. López, A. (1993): La importancia de los conocimientos teóricos dentro del sistema de conocimientos de la asignatura Educación Física, Referencia de Tesis presentada en opción al Grado Científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas, La Habana
106. Luria, A.R. y F.IA. Yudovich (1984): Lenguaje y desarrollo intelectual del niño, Siglo XXI de España Editores, S.A., Madrid
107. Luria, A.R. (1991): La investigación de los procesos del pensamiento, **En** Las funciones corticales superiores del hombre, pp. 557- 583, Editorial Científico- Técnica, La Habana
108. Majmutov, M.I. (1983): La Enseñanza problémica, Editorial Pueblo y Educación, La Habana
109. Mariño Sánchez, M. (1999): Sistema de tareas pedagógicas profesionales para la asignatura Educación de la Personalidad en el ISP de Holguín, Tesis presentada en opción al título académico de Máster en Ciencias de la Educación, Holguín
110. Maeto, J. (1986): Tipos históricos de unidad del conocimiento científico, Editorial de Ciencias Sociales, La Habana
111. Mc. Donough, S.H. (1989): Psychology in Foreign Language Teaching, Edición Revolucionaria, La Habana
112. Maia González, N.(s.f.) Lugares de reflexión en la formación del profesor de E/LE (La particular situación de Brasil), Universidad de São Paulo, Brasil, http://formespa.rediris.es/revista/neide_gonzalez.htm
113. Martin, J.R. and Joan Rothery (1993): Grammar: Making Meaning in Writing, **En** The Powers of Literacy: A Genre Approach to Teaching Writing, The Falmer Press, London
114. Martínez, A.L. (1984): ¿Se evalúa y/o se diagnostica? Fotocopia de Revista Investigación Educativa, No. 23
115. Medina Betancourt, A. (2004): Modelo de competencia metodológica del profesor de inglés para el perfeccionamiento de la dirección del proceso de enseñanza-aprendizaje en el nivel medio, Tesis presentada en opción al Grado Científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas, Holguín

116. Mendoza Tauler, L.L. (2001): Modelo dinámico de la motivación en el proceso docente educativo, Tesis presentada en opción al Grado Científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas, Universidad de Oriente, Santiago de Cuba
117. Milán Martén, M.E. (2003): Metodología textual para la formación de las habilidades del análisis estilístico en el Licenciado en Lengua Inglesa, Tesis en Opción al Grado Científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas, Santiago de Cuba
118. Ministerio de Educación (s.f.): Selección de lecturas de psicología general II (Primera Parte)
119. _____ (1984): Pedagogía, Editorial Pueblo y Educación, La Habana
120. _____ (1991): Licenciatura en Educación. Carrera: Lengua Inglesa, Editorial Pueblo y Educación, La Habana
121. _____ (1979): Plan de Estudio A. Carrera de Lengua Inglesa, La Habana
122. _____ (1983): Plan de Estudio B. Carrera de Lengua Inglesa, La Habana
123. _____ (1992): Plan de Proceso Docente. Carrera de Lengua Inglesa, La Habana
124. _____ (2003): Modelo del profesional para la carrera Licenciatura en Educación, especialidad de Lenguas Extranjeras, Ciudad de la Habana
125. Moncada Sánchez, C. y C.C. Suárez Rodríguez (1999): Cómo diagnosticar la capacidad de aprendizaje en los escolares, Curso 84 presentado en Pedagogía '99, La Habana
126. Moreno, M. (1998): Sobre el pensamiento y otros sentimientos, **En** Cuadernos de Pedagogía, no. 271, julio, agosto, Madrid
127. Murphy, R. (1995): English Grammar in Use, New York, Cambridge University Press
128. Nocado de León, I.y E. Abreu Guerra (1984): Metodología de la investigación pedagógica y psicológica. Segunda Parte, Editorial Pueblo y Educación, La Habana
129. Noguez, S. (1997): Talleres para el desarrollo de habilidades intelectuales, **En** Revista Didac, No 29, pp.. 24-28, México
130. Nordquist, R. (1991): Passages: A Beginning Writer's Guide, St. Martin's Press, New York
131. Odlin, T. (1994): Perspectives on Pedagogical Grammar, Cambridge University Press, Cambridge
132. Olivé Iglesias, M.A. (2000): Simulated Situations and Methodological Suggestions to Implement Them in the Speaking Lesson of the Subject Integrated English Practice IV to Foster Values in the 4th-Year Students of the Specialty at The Teacher Training College of Holguín, Tesis

presentada en opción al Título Académico de Máster en Teoría y Práctica de la Enseñanza del Inglés Contemporáneo, Camagüey

133. Omat Abreu, M. e I. Acosta Fuente (1999): Una alternativa para contribuir al desarrollo del pensamiento lógico de los estudiantes en la enseñanza media básica a través de la clase de la Matemática, Ponencia presentada al Evento Internacional Pedagogía '99, Las Tunas
134. Orellana Orellana, E. y G. Rodríguez Pérez (1999): La aplicación de una metodología funcional- nocional en la asignatura inglés en séptimo grado, Ponencia presentada al Evento Internacional Pedagogía '99, Santi Spíritus
135. Ortiz Ocaña, A. (2002): Metodología para la enseñanza problemática de la Contabilidad en la Educación Técnica Profesional, Tesis presentada en opción al Grado Científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas, Holguín
136. Ortiz Torres, E. y M. de los Ángeles Mariño (1995): ¿Cómo educar la personalidad?, Instituto Superior Pedagógico “José de la Luz y Caballero”, Holguín
137. Palmer, F. (1971): Grammar, Penguin Books, England
138. Parcerisa Aran, A. (1996): Materiales curriculares. Cómo elaborarlos, seleccionarlos y usarlos, Editorial Graó, Barcelona
139. Petrovski, A.V. (1981): Psicología General, Editorial de Libros para la Educación, Ciudad de La Habana
140. Perelstein, B. (1994): La lengua escrita y los procesos de adquisición del conocimiento en una concepción sociohistórica- cultural, En La Educación. Revista Iberoamericana de desarrollo educativo, no. 117, año XXXVIII, Washington, pp. 19- 32.
141. Pérez Sarduy, Y. (2004): La formación de modos de actuación interdisciplinarios en la formación inicial de profesores de lenguas Extranjeras, ponencia presentada al Cuarto Taller Internacional sobre la Enseñanza de Lenguas Extranjeras, Comunicación y Cultura, Universidad Oscar Lucero Moya, Holguín
142. Pérez Justi, R. (1994): ¿Por qué diferenciar los términos evaluación y diagnóstico?, Fotocopia de Revista Investigación Educativa, No. 23
143. Perkins, D. (1994): Thinking-centered Learning, En Educational Leadership, No 24, pp. 84-85, New Jersey
144. Pidkasisti, P.I.(1986): La actividad cognoscitiva independiente de los alumnos en la enseñanza, Editorial Pueblo y Educación, La Habana

- 145.** Quirk, R. y S. Greenbaum (1982): *A University Grammar of English*, Vyssaja Skola, Moscow
- 146.** Ramírez Berdut, I. (2004): *Metodología diferenciadora para la enseñanza-aprendizaje del inglés a partir de los perfiles socio-profesionales de los estudiantes-trabajadores del cuarto nivel de las escuelas de idiomas*, Tesis presentada en opción al Grado Científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas, Holguín
- 147.** Rein, D. (1990): *Spectrum 3. Workbook. A Communicative Course in English*, Edición Revolucionaria, La Habana
- 148.** Richard- Amato, P.A. (1996): *Making it Happen*, Longman, New York
- 149.** Richards, J.C and Theodore S. Rogers (1995): *Approach and Methods in Language Teaching. A Description and Analysis*, Cambridge University Press, Cambridge
- 150.** Rico, P. (1996): *Reflexión y aprendizaje en el aula*, Editorial Pueblo y Educación, La Habana
- 151.** Rinvolucrí, M. (1998): *Grammar Games. Cognitive, affective and drama activities for EFL students*, Cambridge University Press, Cambridge
- 152.** Riviere, B., B. Barquero y E. Sarría. (1994): *La representación de estados mentales en la comprensión de textos*, Fotocopia de Aprendizaje, Vol. 6, No 2, pp.. 175-188
- 153.** Roberts, M. (1993): *Human Reasoning: Deduction Rules or Mental Processes, or Both?*, En *The Quaterly Journal of Experimental Psychology*, No 46, pp.. 569-589, St. Andrews
- 154.** Rodríguez Gómez, G., J. Gil Flores y E. García Jiménez (2004): *Metodología de la investigación cualitativa*, Editorial Félix Varela, La Habana
- 155.** Rodríguez- Mena García, M. (1999): *Aprendiendo a través de analogías*, Ponencia presentada al Evento Internacional Pedagogía '99, Ciudad de La Habana
- 156.** Rodríguez Pérez, L. (1997): *La gramática y su lugar en la enseñanza de la lengua materna en la Educación General cubana a partir de 1975*, Tesis presentada en opción al Grado Científico de Doctora en Ciencias Pedagógicas, Ciudad de La Habana
- 157.** Romeu, A. (1992): *Aplicación del enfoque comunicativo en la escuela media: comprensión, análisis y construcción de textos*, La Habana (material mimeografiado)
- 158.** Rubinstein, S.L. (1979)A: *El ser y la conciencia*, Editorial Pueblo y Educación, Ciudad de La Habana
- 159.** _ _ _ _ _ (1979)B: *El desarrollo de la psicología: principios y métodos*, Editorial Pueblo y Educación, Ciudad de La Habana

160. _ _ _ _ _ (1966): El proceso del pensamiento. El pensamiento y los caminos de la investigación. La leyes del análisis, la síntesis y la generalización, Editora Universitaria, La Habana
161. _ _ _ _ _ (1967): Principios de psicología general, Edición Revolucionaria, La Habana
162. Ruiz, S. (1997): Yo expreso, tú expresas, nosotros expresamos, **En** Revista Didac, No 29, pp. 14-18, México
163. Sastre, G. (1998): Un solo acto de conocimiento, **En** Cuadernos de Pedagogía, no. 271, julio-agosto, Madrid
164. Sánchez, F. (1978): Teoría del conocimiento marxista- leninista, MINSAP, La Habana
165. Sánchez, G. et al (2000): La relación diagnóstico de aprendizaje escolar-intervención pedagógica: un problema actual, Instituto Superior Pedagógico de Holguín
166. Schiefelbein, E. (1994): Estrategias para elevar la calidad de la educación, **En** La Educación. Revista Iberoamericana de desarrollo educativo, no. 117, año XXXVIII, Washington, pp. 1-18
167. Seedhouse, P. (1999): Task based interaction, **En** ELT Journal, Volumen 53, Number 3, July 1999, pp.. 149- 150
168. Silvestre Oramas, M. (2001): Aprendizaje, educación y desarrollo, Editorial Pueblo y Educación, Ciudad de la Habana
169. Suárez, J.A. y Elvira González (1989): Ciencia y conocimiento, Adarra, Bilbao
170. Talizina, N. (1992): La formación de la actividad cognoscitiva de los escolares, Angeles Editores S.A., México
171. _ _ _ _ _ (1988): Psicología de la enseñanza, Editorial Progreso, Moscú
172. Tesis y Resoluciones del Primer Congreso del Partido Comunista de Cuba (1975): Política Educacional, La Habana
173. Tolentino, J. (1996): Epistemología y paradigmas para la administración de escuelas, Revista Mexicana de Pedagogía, año VII, no. 32
174. Thompson, G. (1996): Some misconceptions about communicative language teaching, ELT Journal Volume 50/1 January 1996, pp.9-15, <http://www.liv.ac.uk/~geoff9/eltjpap.html>
175. Tom, A. (1994): Conocimientos e interrogantes pedagógicas, Fotocopia de Cuadernos de Pedagogía, No 228, pp.. 79-84
176. Turner, L. (1989): Se aprende aprender, Editorial Pueblo y Educación, La Habana

177. Valdespriet, H.M. (1992): Selección y estructuración de contenido y elaboración de una estrategia metodológica la enseñanza de los conocimientos evolutivos en el duodécimo grado de la educación general politécnica y laboral, Tesis presentada en opción al Grado Científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas, La Habana
178. Vallejo, G. (1994): Estrategias de aprendizaje y memoria: consideraciones metodológicas, Fotocopia de Revista Aula Abierta, No 64, pp.. 31-59
179. Valera Alfonso, O. (1995): El desarrollo de la psicología pedagógica en Cuba, sus aportes a la teoría y práctica educativa nacional, Tesis presentada en opción al Grado Científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas, Ciudad de La Habana
180. Vigotsky, L.S. (1982): Pensamiento y lenguaje, Editorial Pueblo y Educación, Ciudad de La Habana
181. _ _ _ _ _ (1987): Historia del desarrollo de las funciones psíquicas superiores, Editorial Científico-Técnica, Ciudad de la Habana
182. Villari, A. y O. de Carvalho. (1995): Conflictos cognitivos, experimentos cualitativos y actividades didácticas, Fotocopia de Enseñanza de la Ciencias, Vol. 13, No 3, pp.. 279-294
183. Wallace, M.J. (1995): Training Foreign Language Teachers. A Reflective Approach, Cambridge University Press, Cambridge
184. Warshawsky, D. et al (1990): Spectrum 1. A Communicative Course in English, Edición Revolucionaria, La Habana
185. _ _ _ _ _ (1990): Spectrum 3. A Communicative Course in English, Edición Revolucionaria, La Habana
186. Widdowson, H. (1990): Aspects of Language Teaching, Oxford University Press, Oxford
187. Zaldívar Carrillo, M. (2001): La estimulación del desarrollo de la fluidez y la flexibilidad del pensamiento a través del proceso de enseñanza- aprendizaje de la Física en el nivel Medio Superior, Tesis en Opción al Grado Científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas, Holguín
188. Zardoya, R. (2000): Acerca del método de exposición de la teoría del pensamiento. Versión corregida de la conferencia introductoria del curso Teoría del pensamiento en la Maestría de Ciencias de la Educación Superior, Universidad Estatal de Goiás, Brasil
189. Zilberstein, J. (1998)A: ¿Diagnosticamos el aprendizaje de nuestros alumnos?, **En** Desafío Escolar, Revista Iberoamericana de Pedagogía, año 2, 1ra Edición Especial, febrero, pp. 3- 6

- 190.** _ _ _ _ _ (1998 B): ¿Conoce usted qué tendencias actuales existen en el aprendizaje escolar? ¿A cuál se adscribe su quehacer didáctico diario?, **En** Desafío Escolar, Revista Iberoamericana de Pedagogía, año 2, mayo- julio, pp. 3-6
- 191.** _ _ _ _ _ (1996): Procedimientos didácticos que propician un aprendizaje desarrollador en la asignatura Ciencias Naturales, Tesis presentada en opción al Grado Científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas, Ciudad de La Habana

Principales trabajos del autor relacionados con el tema

1. “Metodología para el diagnóstico-formación de las generalizaciones gramaticales en la carrera Licenciatura en Educación, especialidad de Lengua Inglesa”, artículo aprobado para ser publicado en la Revista Luz, del Instituto Superior Pedagógico de Holguín “José de la Luz y Caballero” (2005)
2. “La tarea docente: una nueva perspectiva para el diagnóstico y la formación de la generalización en el proceso de enseñanza-aprendizaje de las unidades gramaticales”, artículo aprobado para ser publicado en la Revista Luz, del Instituto Superior Pedagógico de Holguín “José de la Luz y Caballero” (2005)
3. “Una nueva concepción teórico-metodológica para el diagnóstico-formación de las generalizaciones gramaticales”, ponencia presentada en el I Taller Nacional sobre Aprendizaje de Lenguas Extranjeras con Fines Ocupacionales, FLAOP (2005)
4. “Metodología para el diagnóstico-formación del pensamiento en la Educación Superior”, ponencia presentada en el evento provincial Pedagogía 2005
5. “El diagnóstico-formación de las generalizaciones gramaticales desde una perspectiva sistémico-funcional”, artículo publicado en las memorias del IV Taller Internacional sobre la Enseñanza de Lenguas Extranjeras, Comunicación y Cultura, WEFLA 2004, Universidad de Holguín “Oscar Lucero Moya”
6. “El diagnóstico-formación del pensamiento mediante tareas en la Educación Superior: una estrategia didáctica de doble funcionalidad”, ponencia presentada al evento provincial Universidad 2004
7. “La tarea docente y su dimensión diagnóstica”, ponencia presentada en la VII Jornada Provincial de la Filial de Ciencias Médicas (2004)
8. “El diagnóstico-formación del pensamiento mediante tareas en la Educación Superior: Una alternativa didáctica de doble funcionalidad”, curso pre-evento desarrollado en la VI Jornada Provincial de la Filial de Ciencias Médicas (2003)
9. “Sistema de tareas docentes diagnóstico-formativas de la generalización del pensamiento en la asignatura Gramática Inglesa del Instituto Superior Pedagógico de Holguín”, ponencia presentada en el evento provincial Pedagogía 2003

10. “El diagnóstico-formación del pensamiento mediante tareas en la Educación Superior: Una alternativa didáctica de doble funcionalidad”, monografía publicada en el sitio web <http://www.monografias.com/trabajos14/pensamiento/pensamiento.shtml> (2003)
11. “El diagnóstico-formación de la generalización del pensamiento en el proceso de enseñanza- aprendizaje de la Gramática Inglesa”, Proyecto de investigación 1406015, financiado por el CITMA (1999- 2003)
12. “¿Cómo generalizan nuestros estudiantes las unidades gramaticales?”, ponencia presentada en la V Jornada Provincial de la Filial de Ciencias Médicas (2002)
13. “El diagnóstico y la formación de las generalizaciones gramaticales”, curso de postgrado desarrollado en el Instituto Superior Pedagógico de Holguín “José de la Luz y Caballero” (2002)
14. Programa de la asignatura Gramática Inglesa para cursos regulares diurnos y por encuentro, resultado del Proyecto CITMA, aprobado por el Grupo de Expertos CITMA-ISP (2002)
15. “Fundamentos teóricos generales de la generalización del pensamiento. Su diagnóstico y formación por medio de tareas docentes”, resultado del proyecto CITMA, Folleto aprobado por el Grupo de Expertos CITMA-ISP “José de la Luz y Caballero”, **en** los fondos bibliográficos de la Biblioteca Universitaria “Miguel de Cervantes y Saavedra” (2001)
16. “Folleto de trabajo docente para la Gramática Inglesa en función de la formación de la generalización del pensamiento”, resultado del proyecto CITMA, Folleto aprobado por el Grupo de Expertos CITMA-ISP “José de la Luz y Caballero”, **en** los fondos bibliográficos de la Biblioteca Universitaria “Miguel de Cervantes y Saavedra” (2001)
17. “El diagnóstico y formación del pensamiento en las clases de inglés”, curso de postgrado desarrollado en el Instituto Superior Pedagógico de Holguín “José de la Luz y Caballero” (2001 y 2002)
18. “El diagnóstico-formación de las generalizaciones gramaticales”, ponencia presentada en el evento internacional FLASP (2001)
19. “La teoría sistémico-funcional. Su papel en la enseñanza de la lengua inglesa”, ponencia presentada en el IV Taller Regional de la Enseñanza del Idioma Inglés (2001)

20. “Propuesta de indicadores para diagnosticar la generalización en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la gramática”, ponencia presentada en la IV Jornada Provincial de la Filial de Ciencias Médicas (2001)
21. “Sistemas de tareas docentes diagnóstico-formativas de la generalización del pensamiento en la Asignatura Gramática Inglesa en el Instituto Superior Pedagógico de Holguín”, informe escrito de la investigación en opción al título académico de Máster en Teoría y Práctica de la enseñanza del Inglés Contemporáneo, Camagüey (2001)

Anexos:

Fuentes orales consultadas para la determinación de las tendencias históricas relacionadas con la enseñanza-aprendizaje de las unidades gramaticales

- 1- M.Sc. María Elena Ayala Ruiz (actualmente Jefa del Departamento de Lengua Inglesa del Instituto Superior Pedagógico de Holguín)
- 2- Lic. Eladoy Oliveros Díaz (actualmente profesor del Departamento de Lengua Inglesa del Instituto Superior Pedagógico de Holguín)
- 3- Lic. Erie Luis Thomas Ibarra (actualmente profesor de la Universidad de Holguín)
- 4- Dr.C. Amable Faedo Borges (actualmente profesor del Departamento de Lengua Inglesa del Instituto Superior Pedagógico de Holguín)
- 5- Dr.C.Alberto Medina Betancourt (actualmente profesor del Departamento de Lengua Inglesa del Instituto Superior Pedagógico de Holguín)
- 6- Lic.Gustavo Pérez Almaguer (actualmente profesor de la Facultad de Ciencias Médicas)
- 7- Lic. Máximo Rodríguez Garrido (actualmente no ejerce como profesor)
- 8- M.Sc. Raciél Reyes Boffil (actualmente profesor del Departamento de Lengua Inglesa del Instituto Superior Pedagógico de Holguín)
- 9- M.Sc. Francisco Lemus Reyes (actualmente profesor del Departamento de Lengua Inglesa del Instituto Superior Pedagógico de Holguín)
- 10- Lic. Marlene Mora Delgado (actualmente profesora del Departamento de Lengua Inglesa del Instituto Superior Pedagógico de Holguín)
- 11- Lic. Esperanza Santana Cuenca (actualmente profesora del Departamento de Lengua Inglesa del Instituto Superior Pedagógico de Holguín)
- 12- Lic. Mariluz González Borjas (actualmente profesora del Departamento de Lengua Inglesa del Instituto Superior Pedagógico de Holguín)
- 13- Lic. Anneris Martínez Pérez (actualmente profesora del Departamento de Lengua Inglesa del Instituto Superior Pedagógico de Holguín)
- 14- Dra.C. Rosa Antich de León (actualmente está jubilada)
- 15- Dra.C.Dolores Corona Camaraza (actualmente funcionaria del Ministerio de Educación Superior)
- 16- Dr.C. Bernardo Ramírez (actualmente profesor de la Universidad de Ciencias Informáticas)
- 17- Dr.C.Ariel Francisco Núñez Sánchez (actualmente profesor del Departamento de Lengua Inglesa del Instituto Superior Pedagógico de Granma)

ANEXO # 2

Guía de la entrevista individual desarrollada con las fuentes orales

Objetivo: recopilar información acerca de las tendencias históricas del diagnóstico y la formación de la generalización en el proceso de enseñanza-aprendizaje de las unidades gramaticales en la carrera Licenciatura en Educación, especialidad de Lengua Inglesa.

Estimado profesor(a):

En la actualidad estamos desarrollando una investigación para perfeccionar el proceso de enseñanza-aprendizaje de la gramática del inglés en la carrera Licenciatura en Educación, especialidad de Lengua Inglesa.

Como parte de este trabajo, necesitamos determinar las principales tendencias históricas por las que ha transitado el proceso antes mencionado, y en particular el tratamiento dado al diagnóstico y a la formación de la generalización. La presente entrevista pretende recoger sus puntos de vista en ese sentido.

Le solicitamos que responda, con la mayor sinceridad posible, las preguntas que a continuación le formularemos.

Le agradecemos por adelantado su ayuda y esperamos poder contar nuevamente con su cooperación en otros momentos de nuestra investigación.

Muchas gracias

Datos generales

- 1- Nombres y apellidos
- 2- Centro de trabajo
- 3- Grado científico o título académico

Guía de la entrevista

- 1- Señale las principales características del plan de estudios en el cual usted se formó como profesor(a) de inglés en cuanto a:
 - a) Extensión del mismo.
 - b) Ciclos que usted recibió en su formación (los de la especialidad, y de otra índole).
 - c) Posibilidades curriculares que ofrecían para el diagnóstico y la formación de las generalizaciones gramaticales.
- 2- Caracterice el proceso de enseñanza-aprendizaje de la gramática inglesa tomando en consideración los aspectos siguientes:
 - a) Año(s) en los que se trataban con mayor sistematicidad estos conocimientos.
 - b) Tratamiento didáctico al diagnóstico y a la formación de la generalización a partir de:
 - Sistematicidad en su diagnóstico y formación.
 - Estrategias empleadas para este fin.
 - Organización didáctica del proceso de enseñanza-aprendizaje en función del diagnóstico-formación de la generalización.

ANEXO # 3**Guía para el análisis de los Planes de Estudios A, B y C de la carrera Licenciatura en Educación, especialidad de Lengua Inglesa.**

Objetivo: recopilar información acerca del tratamiento dado al diagnóstico y a la formación de la generalización en el proceso de enseñanza-aprendizaje de las unidades gramaticales en la carrera Licenciatura en Educación, especialidad de Lengua Inglesa

Guía de análisis**1- Características esenciales de los planes de estudios de la carrera:**

- a) Extensión.
- b) Ciclos formativos.
- c) Orientaciones metodológicas relacionadas con el diagnóstico y la formación de la generalización en el proceso de enseñanza-aprendizaje de las unidades gramaticales.

2- Rasgos esenciales del proceso de enseñanza-aprendizaje de la gramática inglesa

- a) Año(s) en los que se trataban con mayor sistematicidad estos conocimientos.
- b) Tratamiento didáctico al diagnóstico y a la formación de la generalización a partir de:
 - Sistematicidad en su diagnóstico y formación.
 - Estrategias empleadas para este fin.
 - Organización didáctica del proceso de enseñanza-aprendizaje en función del diagnóstico-formación de la generalización.

ANEXO # 4

Guía para el análisis del Modelo del Profesional y del Plan de Estudio de la carrera Licenciatura en Educación, especialidad de Lengua Inglesa

Objetivo: valorar las concepciones metodológicas existentes en cuanto al diagnóstico-formación de la generalización en el proceso de enseñanza-aprendizaje de las unidades gramaticales.

Guía de análisis

1- Análisis de las características de la profesión que se expresan en el Modelo del Profesional.

a) Papel de la generalización en el estudio de las unidades gramaticales y del papel de éstas en la formación y desempeño del profesional.

2- Análisis de las concepciones metodológicas expuestas en el Modelo del Profesional.

a) Metodologías, estrategias o modelos propuestos para el diagnóstico-formación de la generalización en cada una de las áreas de integración de la carrera.

3- Análisis del Plan de Estudio de la carrera

a) Potencialidades que ofrece el Plan de Estudio para el trabajo con la generalización en el proceso de enseñanza-aprendizaje de las unidades gramaticales.

b) Concepciones metodológicas existentes en cada uno de los años de la carrera para el trabajo con la generalización al estudiar las unidades gramaticales.

ANEXO # 5**Guía para el análisis de los programas de las disciplinas Práctica Integral de la Lengua Inglesa y Lengua Inglesa Contemporánea.**

Objetivo: valorar las concepciones metodológicas existentes en cuanto al diagnóstico-formación de la generalización al tratar las unidades gramaticales en los programas de dichas disciplinas.

Guía de análisis

- 1- Proyección del trabajo con la generalización de las unidades gramaticales en los objetivos de las disciplinas.
 - a) Papel que desempeñan las mismas en el cumplimiento de los objetivos de las disciplinas.

- 2- **Orientaciones metodológicas de las disciplinas.**
 - a) Precisión de las orientaciones para el trabajo con la generalización al estudiar las unidades gramaticales:
 - Niveles por los que transita.
 - Indicadores para su diagnóstico.
 - Métodos, técnicas o procedimientos que se sugieren para su diagnóstico-formación.

ANEXO # 6

Guía para el análisis de los planes metodológicos de las disciplinas Práctica Integral de la Lengua Inglesa y Lengua Inglesa Contemporánea.

Objetivo: valorar el sistema de trabajo metodológico de las disciplinas mencionadas, en función del diagnóstico-formación de la generalización durante el proceso de enseñanza-aprendizaje de las unidades gramaticales.

Guía de análisis

- 1- Concreción y proyección del trabajo metodológico de las disciplinas.
 - a) **Prioridades (inclusión y adecuada fundamentación del trabajo con la generalización de las unidades gramaticales).**
 - b) **Problemas esenciales a resolver (nivel de prioridad que se le concede a la generalización para la enseñanza-aprendizaje de la gramática).**
 - c) **Direcciones estratégicas (proyección del trabajo con la generalización para la enseñanza-aprendizaje de las unidades gramaticales. Nivel de prioridad).**
 - d) **Objetivos (perspectiva desde la que se aborda en el plan metodológico)**
 - e) **Sistema de actividades (sistematicidad y novedad de aquellas dirigidas al trabajo con la generalización durante el proceso de enseñanza-aprendizaje de la gramática)**

ANEXO # 7

Guía para el análisis de los programas de las asignaturas Práctica Integral de la Lengua Inglesa y Gramática Inglesa.

Objetivo: valorar las concepciones metodológicas existentes en cuanto al diagnóstico-formación de la generalización en el proceso de enseñanza-aprendizaje de las unidades gramaticales.

Guía de análisis

1- Proyección del trabajo con la generalización, en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la gramática.

- a) Papel que desempeñan las mismas en el cumplimiento de los objetivos.
- b) Nivel de sistematización que se proyecta en cada una de las unidades que conforman el programa para el diagnóstico-formación de la generalización durante los estudios gramaticales.

2- Organización del sistema de conocimientos.

- a) Principios lógicos y pedagógicos seguidos. Su correspondencia con el proceso diagnóstico-formativo de la generalización.

3. Orientaciones metodológicas.

- a) Precisión de las orientaciones para el trabajo con la generalización en el proceso de enseñanza-aprendizaje de las unidades gramaticales:
 - Niveles por los que transita.
 - Indicadores para su diagnóstico.
 - Métodos, técnicas o procedimientos que se sugieren para su formación.
 - Formas de evaluación propuestas para determinar el nivel de generalización alcanzado por los estudiantes.

ANEXO # 8

Guía para el análisis de los planes de clases de los profesores de las asignaturas Práctica Integral de la Lengua Inglesa y de Gramática Inglesa.

Objetivo: valorar la concreción del proceso diagnóstico-formativo de la generalización en el proceso de enseñanza-aprendizaje de las unidades gramaticales.

Guía de análisis

1- Aspectos organizativos del trabajo con la gramática de la lengua inglesa.

- a) Materiales docentes que sirven de apoyo para estudiar los elementos gramaticales de la lengua inglesa. Sus características.
- b) Frecuencia con que se tratan dichos elementos.

2- Concepciones metodológicas utilizadas para el trabajo con los aspectos gramaticales de la lengua inglesa.

- a) Características esenciales.

3- Tipología de tareas empleada para el diagnóstico-formación de la generalización

- a) Características.
 - Sistemática.
 - Novedad.
 - Variedad.

3- Trabajo independiente

- a) Tareas diseñadas para el trabajo con la generalización.
- Sistemática
 - Novedad.
 - Variedad.

ANEXO # 9

Encuesta aplicada a profesores de las asignaturas **Práctica Integral de la Lengua Inglesa y Gramática Inglesa.**

Objetivo: determinar qué criterios poseen los profesores en lo referido al nivel de aprendizaje de los elementos gramaticales de sus estudiantes.

Estimado (a) profesor (a):

En estos momentos estamos desarrollando una investigación dirigida al perfeccionamiento de la dirección del proceso de enseñanza-aprendizaje de los elementos gramaticales de la lengua inglesa.

Como parte de este trabajo, le solicitamos que responda el presente cuestionario el cual persigue como objetivo determinar sus puntos de vistas en relación con el nivel de aprendizaje de sus estudiantes al trabajar con los aspectos gramaticales de inglés.

La sinceridad a la hora de emitir sus criterios resulta esencial para nuestro trabajo.

Le agradecemos por adelantado su cooperación, y esperamos poder contar nuevamente con su ayuda en caso de que fuese necesario.

Muchas gracias.

Datos generales

- 1- Instituto Superior Pedagógico: _____
- 2- Categoría docente: _____
- 3- Grado científico o título académico: _____
- 4- Años de experiencia en la Educación Superior: _____
- 5- Disciplina(s) en la(s) que labora: _____
- 6- Asignatura(s) que imparte: _____

Cuestionario

1- ¿Qué papel considera usted que cumple la gramática en el aprendizaje del inglés como lengua extranjera?

a) Muy importante _____

b) Importante _____

c) Medianamente importante _____

d) Poco importante _____

e) No importante _____

1.1- Fundamente su selección.

2- ¿Cómo valora usted el nivel de aprendizaje de sus estudiantes en lo referido al conocimiento que poseen de los aspectos gramaticales que estudian?

a) Alto _____ b) Medio _____ c) Bajo _____

3- ¿Qué nivel de generalización alcanzan sus estudiantes al estudiar los aspectos gramaticales del inglés?

a) _____ Teórico (se determina la esencia de los aspectos gramaticales que estudian, así como los nexos y relaciones existentes entre ellos).

b) _____ Empírico (se determinan aspectos no esenciales de lo estudiado, prevalece un enfoque práctico y utilitario de la gramática).

4- ¿Posee usted criterios objetivos acerca de cómo sus estudiantes generalizan las unidades gramaticales estudiadas?

Sí _____ Parcialmente _____ No _____

a) ¿Por qué?

ANEXO # 10

Encuesta aplicada a los estudiantes de la carrera Licenciatura en Educación, especialidad de Lengua Inglesa

Objetivo: determinar los criterios valorativos de los estudiantes en cuanto al nivel de aprendizaje que ellos poseen de los aspectos gramaticales de la lengua inglesa.

Estimado(a) estudiante:

En la actualidad estamos desarrollando una investigación para perfeccionar la enseñanza-aprendizaje de los elementos gramaticales que usted estudia.

Como parte de la investigación, le solicitamos que responda el siguiente cuestionario que persigue como objetivo obtener sus criterios acerca del nivel de aprendizaje que usted posee de los aspectos gramaticales de la lengua inglesa.

La sinceridad con que conteste resulta esencial para desarrollar nuestro trabajo de manera eficiente.

Le agradecemos por adelantado su cooperación, y esperamos poder contar nuevamente con su ayuda en caso de que fuese necesario.

Muchas gracias.

Datos generales

- 1- Instituto Superior Pedagógico: _____
 2- Año que cursa: _____

Cuestionario

- 1- ¿Qué papel desempeñan los aspectos gramaticales en su aprendizaje del inglés?
 a) Muy importante _____
 b) Importante _____
 c) Medianamente importante _____
 d) Poco importante _____
 e) No importante _____
 1.1- Fundamente su selección
- 2- ¿Cómo autovalora su nivel de aprendizaje en lo referido a los aspectos gramaticales que estudia?
 a) Alto _____ b) Medio _____ c) Bajo _____
- 3- Al estudiar los aspectos gramaticales del inglés usted es capaz de:
 a) _____ Utilizarlos adecuadamente en nuevas situaciones comunicativas.
 b) _____ Determinar en qué contextos comunicativos pueden emplearse.
 c) _____ Determinar los nexos y relaciones existentes entre las diferentes unidades gramaticales que estudia.
 d) _____ Determinar qué elementos componen su estructura.

ANEXO # 11

Guía de observación

Objetivos:

- 1- Determinar la dinámica de trabajo con los aspectos gramaticales de la lengua inglesa en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la carrera Licenciatura en Educación, especialidad de Lengua Inglesa.
- 2- Determinar el nivel de aprendizaje de los estudiantes al trabajar con los aspectos gramaticales del inglés, en particular de la formación de las generalizaciones.

Indicadores de la observación

1- Tipología de tareas docentes empleadas.

Aspectos a observar:

- a) Medida en que favorecen la formación de la generalización.
- b) Carácter sistémico.
- c) Variedad.

Escala a utilizar: Alto Medio, Bajo (para cada uno de los incisos)

2- Clima psicológico.

- a) Motivación mostrado por los estudiantes a la hora de resolver las tareas asignadas
- c) Participación activa en el proceso de resolución y discusión de las tareas.

Escala a utilizar: Alto Medio, Bajo (para cada uno de los incisos)

3- Nivel de aprendizaje de los estudiantes en lo relacionado con las unidades gramaticales.

Escala a utilizar: Alto Medio, Bajo

4- Nivel de generalización mostrado por los estudiantes al interactuar con las unidades gramaticales.

- a) Empírico
- b) Teórico

5- Trabajo independiente.

- c) Tareas diseñadas para el trabajo con la generalización.
 - Sistematicidad
 - Novedad.
 - Variedad.

Escala a utilizar: Alto Medio, Bajo (para cada uno de los incisos)

Anexo # 12

Distribución de la muestra de profesores de la especialidad de Lengua Inglesa

	Profesores de la	Profesores de la Disciplina
--	-------------------------	------------------------------------

Institutos Superiores Pedagógicos	Disciplina Práctica Integral de la Lengua Inglesa	Lengua Inglesa Contemporánea
“Enrique José Varona”	6	2
“José Martí”	5	2
“Blas Roca Calderío”	10	2
“Pepito Tey”	13	2
“Frank País”	5	2
“José de la Luz y Caballero”	17	2
<i>Total</i>	<i>56</i>	<i>12</i>
Total general de profesores	68	

Distribución académica de la muestra

6 profesores titulares

21 profesores auxiliares

41 asistentes

Distribución científica de la muestra

15 Doctores en Ciencias Pedagógicas

36 Másteres en ciencias.

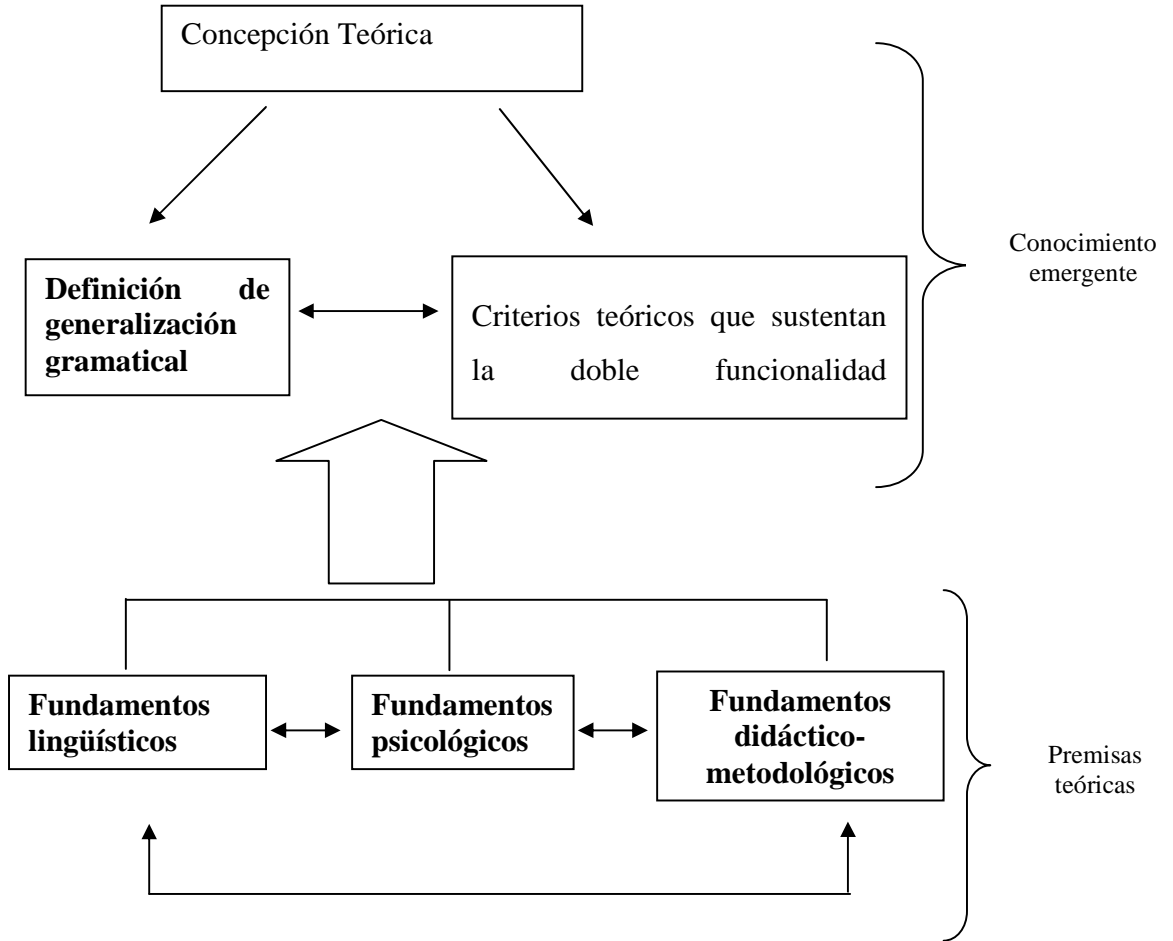
Promedio de años de experiencia en la Educación Superior de los profesores incluidos en la muestra: 15

Anexo # 13
Distribución de la muestra de estudiantes

Institutos Superiores Pedagógicos	Distribución de los estudiantes por años académicos				
	1ro	2do	3ro	4to	5to
“Enrique José Varona”	12	10	10	8	9
“José Martí”	14	11	11	7	9
“Blas Roca Calderío”	15	13	12	9	8
“Pepito Tey”	18	15	12	10	10
“Frank País”	15	12	10	8	7
“José de la Luz y Caballero”	25	15	15	14	12
<i>Total</i>	99	76	70	56	55
Total general de estudiantes	356				

Anexo # 14

Representación gráfica de las relaciones que se establecen entre los componentes de la concepción teórica



ANEXO # 15

Ejemplo ilustrativo de las diferencias existentes entre la generalización empírica y teórica al analizar una unidad gramatical

Nota aclaratoria: en este Anexo, se presentarán dos análisis de las unidades gramaticales marcadas en el texto que aparece a continuación. Primeramente se ilustrará como analizar teóricamente dichas unidades, y posteriormente se ejemplificará un análisis de tipo empírico. En el segundo caso, se aportarán también algunos criterios que constituyen niveles de ayuda para resolver las dificultades que se mencionarán

Texto

It was the day for the arrival of the new instructor. The students wondered how he was. People say he was **delighted** whenever he found someone who had not done his assignments. They say he was always **hopeful** to punish any of his students. All this was a **surprising mixture of suspense and fear**. They have seen him sometimes at the school, and being so **tall**, **stone-faced** and **rigid** as he was, nobody took chances on having to spend after-school hours.

Análisis de carácter teórico de las unidades gramaticales subrayadas y en negritas

Rasgos esenciales: las unidades señaladas, *delighted*, *hopeful*, *tall*, *stone-faced* y *rigid*, se caracterizan por describir física y espiritualmente a una persona. La propia situación comunicativa, en la cual existe incertidumbre acerca de cómo será el nuevo instructor, genera la propuesta de sus cualidades a partir de criterios emitidos por otros y de la apreciación apriorística del grupo de estudiantes.

Se aprecia también que por medio de la frase *surprising mixture of suspense and fear* se describe el ambiente que se respiraba en el aula.

Como aspectos comunes, todas las frases marcadas en el texto persiguen como fin caracterizar, describir, precisar las características de una persona, objeto o fenómeno.

Nótese que en este análisis funcional se ha omitido la discusión acerca de las clases de palabras que se han empleado para caracterizar los hechos y personas descritos. Este aspecto se presentará más adelante.

Relaciones que se establecen: las relaciones más estrechas tienen lugar entre la persona descrita (el nuevo instructor) y las cualidades que lo caracterizan. Se observa, además la presencia de frases tales como: "...whenever he found someone who had not done his assignments..." y "...to punish any of his students..." que aportan más detalles acerca de las peculiaridades del instructor. Es decir, las condicionan temporalmente, en el primer caso; y señalan un propósito en el segundo.

Las relaciones descritas son las de carácter inmediato, sin embargo, pueden determinarse otras que enriquecen el análisis de las unidades gramaticales. Entre ellas se pueden destacar las relaciones de causa y efecto que se producen entre las presuntas características del nuevo instructor y el ambiente de suspenso y miedo generado en el grupo a partir de esas características.

Regularidades que condicionan el empleo de esas unidades gramaticales: en cualesquiera de las variantes de tareas que se emplee en este nivel del sistema, los análisis deben conducir al establecimiento de que existe una serie de unidades gramaticales que pueden ser empleadas para describir, caracterizar personas, objetos, fenómenos, etcétera. Se debe precisar, además, que su uso está condicionado por la situación comunicativa concreta en la cual se desarrolle la comunicación.

Concreción del proceso generalizador: en esta etapa, los estudiantes deberán de ser capaces de describir diferentes personas, objetos, fenómenos, etcétera, de manera fluida y precisa, con niveles mínimos de ayuda

Análisis de carácter empírico de las unidades gramaticales subrayadas y en negritas (se relacionan sólo algunas variantes de este tipo para cada nivel)

Rasgos esenciales: plantear que lo principal es que son sustantivos (*mixture, suspense y fear*), adjetivos (*hopeful, rigid*), verbos (*delighted, surprising*), etcétera. Este tipo de criterios refleja el énfasis en la palabra término que designa a las unidades destacadas.

Para contrarrestar esta situación, se debe conducir un análisis mediante el cual se retomen los conceptos de sustantivo, verbo, adjetivo y a partir de estos precisar si en realidad las palabras marcadas funcionan como tales en el texto objeto de análisis.

Sobre la base de estos aspectos, debe concluirse que, independientemente, de que algunas de las palabras señaladas (por ejemplo, *mixture, suspense y fear*) son clasificadas como sustantivos, su función puede ser diferente, en dependencia del contexto y del propósito comunicativo que emane del mismo. Una vez realizados estos análisis, se debe incentivar a los estudiantes a que determinen aspectos comunes entre todas las palabras marcadas. Esta tarea debe conducir al planteamiento de que lo esencial de todas ellas es que son unidades gramaticales que caracterizan a una persona, objeto, fenómeno, etcétera.

Relaciones que se establecen: formular que la relación más estrecha se da entre el sujeto de las oraciones y las palabras marcadas sobre la base de que éstas se relacionan mediante un verbo, y que siguen la secuencia: Sujeto + Verbo + Palabra Marcada.

Este énfasis en el carácter asociativo de la lengua, puede tratarse de minimizar de la manera siguiente (para ello se tomará una de las palabras marcadas en el texto que aparece a inicios del presente anexo):

- Busca en el texto la versión original de la oración que te damos a continuación: Hopeful, they say he was whenever he found someone who had not done his assignments.

a) ¿En qué se parecen y se diferencian? Argumenta tus respuestas.

La discusión de esta tarea constituye una alternativa para demostrar que las relaciones funcionales son más relevantes durante el acto comunicativo, y que las relaciones formales pueden variar, sin afectar (como en el ejemplo empleado) las relaciones funcionales.

Regularidades que condicionan el empleo de esas unidades gramaticales: pueden encontrarse opiniones tales como: siempre que se use el verbo *be* es para usar un adjetivo. De esta respuesta estructuralista debe derivarse un análisis donde se demuestre que las unidades gramaticales empleadas no están condicionadas por el verbo *be* (éste solo es una alternativa). Los ejemplos siguientes ilustran que a pesar de sustituir el verbo por otro, las funciones comunicativas se mantienen intactas:

- The instructor looked **delighted** whenever he found someone who had not done his assignments.
- All this seemed a **surprising mixture of suspense and fear**.

Pueden, además, utilizarse verbos tales como *get* y *take* para ilustrar que en dependencia de la función comunicativa que se origine en un contexto determinado, estos pueden combinarse con palabras que caractericen determinadas personas o

circunstancias. Por otra parte, los verbos antes mencionados pueden establecer otras funciones, si la intención comunicativa que se persigue es diferente.

Concreción del proceso generalizador: aquí pueden encontrarse estudiantes que no sean capaces de describir diferentes personas, objetos, fenómenos, etcétera, de manera fluida y precisa. Los niveles de ayuda pueden ser varios. Entre ellos se encuentra el trabajo con el léxico, es decir, la orientación de tareas a estos estudiantes para que profundicen en el conocimiento de los recursos de que dispone la lengua para caracterizar a una persona, objeto, fenómeno, etcétera.

Se puede, además, comenzar el trabajo en esta etapa desde los niveles más simples. Por ejemplo, se puede pedir que mediante una palabra, frase u oración caractericen un hecho, persona, etcétera. A partir de la respuesta ofrecida desarrollar un análisis conjunto con el estudiante mediante el cual se esclarezcan los recursos lingüísticos empleados para su caracterización. En las tareas siguientes, la complejidad puede ir aumentando y presentar situaciones más complejas, demandar mayores elaboraciones por parte del estudiante (monólogos, redacción de ensayos, entre otras tareas).

ANEXO # 16

Encuesta aplicada para determinar el nivel de competencia de los posibles expertos**Objetivo:** determinar los expertos en el tema de investigación

Estimado(a) profesor(a):

Usted ha sido seleccionado(a) como posible experto(a) para ser consultado(a) respecto al diagnóstico de las generalizaciones gramaticales en el proceso de enseñanza–aprendizaje del inglés como lengua extranjera.

Necesitamos, antes de realizar las consultas correspondientes, determinar su competencia en este tema, a los efectos de reforzar la validez del resultado de la consulta que realizaremos.

Le pedimos que realice las actividades que se señalan a continuación.

1. Complete los siguientes datos:**a) Nombres y apellidos:** _____**b) Institución a la que pertenece:** _____**c) Calificación profesional, grado científico o título académico:**

___ Licenciado(a) (especificar en qué rama)

___ Master (especificar en qué área de la ciencias)

___ Doctor(a) (especificar en qué rama de la ciencia)

d) Años de experiencia en la docencia: _____**e) Años de experiencia en la investigación:** _____

2. Marque con una X, en la tabla siguiente, el valor que se corresponde con el grado de conocimiento que usted posee acerca del tema de investigación enunciado en párrafos anteriores (considere que la escala que le presentamos es ascendente, es decir, el conocimiento del tema referido va creciendo desde 0 hasta 10).

0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

3. Realice una autovaloración del grado de influencia que han tenido cada una de las fuentes que le presentamos a continuación en su conocimiento acerca del tema que estamos tratando. Marque con una X según corresponda: A (alto), M (medio) o B (bajo).

Fuentes de argumentación	Grado de influencia de las fuentes		
	A (alto)	M (medio)	B (bajo)
Análisis teóricos realizados por usted			
Su experiencia obtenida			
Estudio de autores nacionales			
Estudio de autores extranjeros			
Su propio conocimiento de estado del problema en el extranjero			
Su intuición			

ANEXO # 17

Conformación del grupo de expertos**1. Procedencia**

4 profesores de la Universidad de Holguín

- 4 profesores del Instituto Superior Pedagógico de Holguín
- 3 profesores del Instituto Superior Pedagógico de Ciudad de La Habana
- 3 profesores de la Universidad de Western Ontario, Canada
- 3 profesores del Instituto Superior Pedagógico de Granma
- 3 profesores de la Universidad de Macquarie, Australia
- 3 profesores de la Universidad de Essex, Inglaterra
- 3 profesores de la Universidad de La Habana
- 2 profesores de la Facultad de Ciencias Médicas
- 2 profesoras retiradas

1 investigador de la Editorial “Félix Varela”

2. Caracterización científica y académica

16 Doctores en Ciencias (12 en Ciencias Pedagógicas y 2 en Ciencias Filológicas)

11 Másteres en Ciencias (vinculados a la Ciencias Pedagógicas)

4 Licenciados en Educación, especialidad de Lengua Inglesa

El promedio del número de años de experiencia docente es de 22 y en la investigación de 18.

3 Coeficiente de competencia (K) promedio de los 31 expertos: 0,9

ANEXO # 18

Lógica seguida para procesar los criterios aportados por los expertos

Los resultados de las encuestas aplicadas se procesaron de la manera siguiente:

1. Se tabularon los criterios emitidos por los expertos.
2. Se procesaron estadísticamente los mismos mediante una hoja de cálculo del programa **Excel** para **Windows**. Dicha hoja se programó para determinar los aspectos siguientes:
 - ❑ La matriz de frecuencia
 - ❑ La matriz de frecuencias acumuladas
 - ❑ La matriz de frecuencias relativas (probabilidades) acumuladas
 - ❑ La matriz de valores de abscisas en la cual se incluyen las sumas, el promedio, límites o puntos de corte y la sumatoria
 - ❑ El valor de N (resultado de la división de la sumatoria de las sumas de cada indicador entre el producto del número de categorías por el número de indicadores) para cada uno de los aspectos puestos a consideración de los expertos
 - ❑ El valor N-P (valor promedio que le otorgan los expertos a cada uno de los indicadores incluidos en los aspectos sometidos a valoración)
 - ❑ La ubicación de los valores N-P obtenidos entre los límites (o puntos de corte) correspondientes, para considerar la categoría predominante en cada indicador

ANEXO # 19

Encuesta aplicada para determinar el nivel de satisfacción de los expertos en relación con la propuesta de definición de generalización gramatical (primera ronda)

Objetivo: determinar el nivel de satisfacción de los expertos en relación con la definición de generalización gramatical.

Estimado(a) profesor(a) _____:

Usted ha sido seleccionado(a) como experto(a) en el tema relacionado con el diagnóstico-formación de las generalizaciones gramaticales en el proceso de enseñanza-aprendizaje del inglés como lengua extranjera.

Le agradecemos por adelantado el tiempo y esfuerzo que dedicará a responder, con la mayor fidelidad posible, los aspectos acerca de los cuales se les pedirá su opinión.

La dinámica del trabajo que estamos realizando nos llevará a consultarlo(a) en más de una ocasión. Esperamos poder contar con usted cuando sea necesario.

Muchas gracias

Indicaciones de trabajo

En esta primera consulta, ponemos a su disposición una definición de generalización gramatical que hemos elaborado. Su confección responde a la carencia de una definición de ese tipo que precise el volumen y contenido de la generalización en el proceso de enseñanza-aprendizaje de las unidades gramaticales.

A continuación le presentamos la propuesta elaborada y le pedimos que valore lo siguiente:

a) La validez de la definición para precisar el volumen y el contenido de la generalización en el contexto del proceso de enseñanza-aprendizaje de las unidades gramaticales. Para ello marque con una X la opción que más se corresponda con su criterio. Utilice estas categorías:

C1= Muy Válida, C2= Válida, C3= Parcialmente Válida, C4= Poco Válida, y
C5= No Válida

C1____ C2____ C3____ C4____ C5____

b) En el caso de que sus criterios oscilen entre las categorías C3 y C5, argumente sus respuestas.

Definición de generalización gramatical

Es aquel proceso mediante el cual se determinan los aspectos esenciales de las unidades lingüísticas estudiadas para luego sistematizarlas en la comprensión y elaboración de textos.

ANEXO # 20

Resultados estadísticos de la valoración de los expertos en relación con la propuesta de definición de generalización gramatical (primera ronda)

MÉTODO DELPHI (CRITERIO DE EXPERTO)

HOJA ELABORADA POR: ARMÍN GONZÁLEZ ALMAGUER

TOTAL DE EXPERTOS=	31
TOTAL DE ASPECTOS=	1
CATEGORÍAS EVALUATIVAS=	5

ASPECTOS	CATEGORÍAS EVALUATIVAS				
	C1	C2	C3	C4	C5
1	0	4	17	10	0

RESULTADOS DEL PROCESAMIENTO DE LOS DATOS	
Aspectos	CATEGORÍA
1	Parcialmente Válida

ANEXO # 21

Encuesta aplicada para determinar el nivel de satisfacción de los expertos en relación con la propuesta de definición de generalización gramatical (segunda ronda)

Objetivo: determinar el nivel de satisfacción de los expertos en relación con la definición de generalización gramatical.

Estimado(a) profesor(a) _____:

En la consulta previa que realizamos en relación con la propuesta de una definición de generalización gramatical, se sugirieron varios aspectos que podían precisar aún más su volumen y contenido.

Luego de un proceso de revisión de los elementos planteados, reconsideramos la definición y elaboramos una nueva propuesta. Ponemos a su disposición la misma para que la valore nuevamente

Muchas gracias

Indicaciones de trabajo

A continuación le presentamos la definición elaborada y le pedimos que valore lo siguiente:

a) Su validez para precisar el volumen y el contenido de la generalización en el contexto del proceso de enseñanza-aprendizaje de las unidades gramaticales. Para ello marque con una X la opción que más se corresponda con su criterio. Utilice estas categorías:

C1= Muy Válida, C2= Válida, C3= Parcialmente Válida, C4= Poco Válida, y
C5= No Válida

C1____ C2____ C3____ C4____ C5____

b) En el caso de que sus criterios oscilen entre las categorías C3 y C5, argumente sus respuestas.

Definición de generalización gramatical

Es aquel proceso consciente que permite la comprensión y elaboración de textos a partir de la determinación de las funciones, relaciones y regularidades que condicionan el empleo de las palabras, frases y oraciones en el mismo, para su posterior sistematización en la práctica profesional.

ANEXO # 22

Resultados estadísticos de la valoración de los expertos en relación con la propuesta de definición de generalización gramatical (segunda ronda)

MÉTODO DELPHI (CRITERIO DE EXPERTO)

HOJA ELABORADA POR: ARMÍN GONZÁLEZ ALMAGUER

TOTAL DE EXPERTOS=	31
TOTAL DE ASPECTOS=	1
CATEGORÍAS EVALUATIVAS=	5

Aspectos	CATEGORÍAS EVALUATIVAS				
	C1	C2	C3	C4	C5
1	16	10	5	0	0

RESULTADOS DEL PROCESAMIENTO DE LOS DATOS	
Aspectos	CATEGORÍA
1	Muy Válida

ANEXO # 23

Encuesta aplicada para determinar el nivel de satisfacción de los expertos en relación con los criterios teóricos que sustentan la dualidad funcional de las tareas docentes

Objetivo: determinar el nivel de satisfacción de los expertos en relación con los criterios que sustentan la dualidad funcional de las tareas docentes.

Estimado(a) profesor(a) _____:

Como usted conoce, estamos llevando a cabo una investigación dirigida al diagnóstico-formación de la generalización en el contexto del proceso de enseñanza-aprendizaje de la gramática. En un primer momento del trabajo, se elaboró una definición de generalización gramatical, la cual fue previamente valorada por usted.

En la investigación también se expone la idea de que las tareas docentes pueden adquirir una nueva cualidad: su carácter diagnóstico-formativo, es decir que cumplen una dualidad funcional mediante la cual las mismas tareas docentes empleadas para el diagnóstico se utilizan para formar este proceso lógico del pensamiento en la enseñanza-aprendizaje de las unidades gramaticales.

Para sustentar dicha dualidad funcional de las tareas docentes se han elaborado una serie de criterios teóricos. A continuación los ponemos a su disposición para que los valore.

Para ello marque con una X la opción que más se corresponda con su criterio. Utilice estas categorías:

C1= Muy Válido, C2= Válido, C3= Parcialmente Válido, C4= Poco Válido, y
C5= No Válido

En el caso de que sus criterios oscilen entre las categorías C3 y C5, argumente sus repuestas.

Criterios teóricos que sustentan la dualidad funcional diagnóstico-formativa de las tareas docentes

- 1. El carácter sistémico de las tareas.** Posibilita modelar el proceso generalizador, así como la lógica de análisis de las unidades gramaticales, desde una perspectiva sistémico-funcional. Permite, además, considerar a la complejidad como un indicador diagnóstico al incluir tareas de diferentes grados de dificultad lo cual facilita la formación gradual de la generalización y su diagnóstico en los diferentes estadios por los que transita.

C1____ C2____ C3____ C4____ C5____

- 2. Su sistematicidad.** Potencia el carácter de proceso del diagnóstico. El proceso de enseñanza-aprendizaje se desarrolla de tarea en tarea lo cual posibilita que las mismas puedan emplearse para diagnosticar y formar sistemáticamente la generalización. Aporta, además, la posibilidad de obtener datos fiables, al desarrollar el diagnóstico en las condiciones naturales del proceso, por lo que adquiere un carácter significativo para los estudiantes. Se minimiza también la presencia de aspectos subjetivos y externos que puedan distorsionar los resultados.

C1____ C2____ C3____ C4____ C5____

- 3. Su heterogeneidad.** Permite emplear diversas tareas lo cual amplía las potencialidades para que el sujeto exprese el nivel alcanzado. Se refiere también a la variedad de respuestas que ellas pueden arrojar. Cada tarea potencia que el proceso empleado para su solución, así como el resultado obtenido por cada estudiante, evidencie el nivel de generalización que ha alcanzado en cada uno de los niveles por los que transita.

C1____ C2____ C3____ C4____ C5____

4. **Su concepción como célula del proceso enseñanza-aprendizaje.** Precisa el papel desarrollado por cada una de ellas en el proceso, al detectar más particularmente cuál tarea no puede ser resuelta, o resuelta parcialmente. Permite predeterminar las posibles dificultades o potencialidades que poseen los alumnos para realizar tareas similares o de mayor complejidad. Involucra totalmente a los sujetos al ser la actividad más importante que realizan en el aula, por lo que los implica emocionalmente. Esto presupone la posibilidad de diagnosticar objetivamente el proceso que se está formando. Asimismo, le otorga un carácter muy operativo al diagnóstico que se realiza y crea condiciones favorables para el mismo.

C1____ C2____ C3____ C4____ C5____

5. **Su carácter transformador.** Produce cambios, conscientemente planificados, en los sujetos de acuerdo con sus potencialidades. Diagnosticar y formar la generalización mediante tareas docentes acelera el proceso transformador de los estudiantes al obtenerse información de manera continua acerca de cómo marcha su formación y facilitar las adecuaciones operativas del proceso formativo. Esto le confiere un carácter dinámico y operativo al diagnóstico y a la formación.

C1____ C2____ C3____ C4____ C5____

ANEXO # 24

Resultados estadísticos de la valoración de los expertos en relación con la propuesta de criterios teóricos que sustentan la dualidad funcional de las tareas docentes

MÉTODO DELPHI (CRITERIO DE EXPERTO)

HOJA ELABORADA POR: ARMÍN GONZÁLEZ ALMAGUER

CRITERIOS1. El carácter sistémico de las tareas

TOTAL DE EXPERTOS=	31
TOTAL DE ASPECTOS=	1
CATEGORÍAS EVALUATIVAS=	5

Aspectos	CATEGORÍAS EVALUATIVAS				
	C1	C2	C3	C4	C5
1	8	16	6	1	0

RESULTADOS DEL PROCESAMIENTO DE LOS DATOS	
ASPECTOS	CATEGORÍA
1	Válido

2. Su sistematicidad

TOTAL DE EXPERTOS=	31
TOTAL DE ASPECTOS=	1
CATEGORÍAS EVALUATIVAS=	5

Aspectos	CATEGORÍAS EVALUATIVAS				
	C1	C2	C3	C4	C5
1	15	10	6	0	0

RESULTADOS DEL PROCESAMIENTO DE LOS DATOS	
ASPECTOS	CATEGORÍA
1	Muy Válido

3. Su heterogeneidad

TOTAL DE EXPERTOS=	31
TOTAL DE ASPECTOS=	1
CATEGORÍAS EVALUATIVAS=	5

Aspectos	CATEGORÍAS EVALUATIVAS				
	C1	C2	C3	C4	C5
1	15	12	4	0	0

RESULTADOS DEL PROCESAMIENTO DE LOS DATOS	
ASPECTOS	CATEGORÍA
1	Muy Válido

4. Su concepción como célula del proceso enseñanza-aprendizaje

TOTAL DE EXPERTOS=	31
TOTAL DE ASPECTOS=	1
CATEGORÍAS EVALUATIVAS=	5

Aspectos	CATEGORÍAS EVALUATIVAS				
	C1	C2	C3	C4	C5
1	12	11	7	1	0

RESULTADOS DEL PROCESAMIENTO DE LOS DATOS	
ASPECTOS	CATEGORÍA
1	Muy Válido

5. Su carácter transformador

TOTAL DE EXPERTOS=	31
TOTAL DE ASPECTOS=	1
CATEGORÍAS EVALUATIVAS=	5

Aspectos	CATEGORÍAS EVALUATIVAS				
	C1	C2	C3	C4	C5
1	13	11	6	1	0

RESULTADOS DEL PROCESAMIENTO DE LOS DATOS	
ASPECTOS	CATEGORÍA
1	Muy Válido

ANEXO # 25

Encuesta aplicada para determinar el nivel de satisfacción de los expertos en relación con la metodología propuesta para el diagnóstico-formación de las generalizaciones gramaticales

Objetivo: determinar el nivel de satisfacción de los expertos en relación con metodología propuesta para el diagnóstico-formación de las generalizaciones gramaticales

Estimado(a) profesor(a) _____:

hemos estado interactuando con usted para conocer sus criterios acerca de diferentes aspectos relacionados con el diagnóstico-formación de la generalización en el contexto del proceso de enseñanza-aprendizaje de la gramática.

En este momento ponemos a su disposición la metodología que hemos elaborado para operacionalizar dicho proceso diagnóstico-formativo. A continuación le presentamos las diferentes etapas que la componen para que las valore.

Marque con una X la opción que más se corresponda con su criterio. Utilice estas categorías:

C1= Muy Válida, C2= Válida, C3= Parcialmente Válida, C4= Poco Válida, y
C5= No Válida

En el caso de que sus criterios oscilen entre las categorías C3 y C5, argumente sus repuestas.

Metodología para el diagnóstico-formación de las generalizaciones gramaticales

Primera etapa: *contextualización de los indicadores para el diagnóstico de las generalizaciones gramaticales.* Tiene como objetivo precisar qué aspectos deben tener en cuenta los docentes para determinar el nivel alcanzado por sus alumnos a la hora de generalizar las unidades gramaticales estudiadas.

En esta etapa se integran los aspectos psicológicos, que sirven de base a la determinación de los aspectos esenciales de la generalización, con las características particulares del objeto de estudio.

De esta forma, se precisan los siguientes indicadores:

1. **Primer estadio:** determinación de los rasgos particulares de las unidades gramaticales.
2. **Segundo estadio:** determinación de las relaciones existentes entre las partes de una unidad gramatical, y entre ésta y otras unidades incluidas en un texto.
3. **Tercer estadio:** determinación de las regularidades que condicionan el empleo de una unidad gramatical.

4. Cuarto estadio: determinación del nivel de concreción alcanzado por los estudiantes a la hora de generalizar las unidades gramaticales.

Se explicitan, además, los parámetros para cada indicador (empírico y teórico). Se describe, de igual forma, cada parámetro mediante una escala cualitativa.

C1____ C2____ C3____ C4____ C5____

Segunda etapa: *diseño del sistema de tareas docentes.* Persigue como objetivo orientar acerca de cómo organizar las tareas docentes para diagnosticar y formar la generalización en el proceso de enseñanza-aprendizaje de las unidades gramaticales.

En ella se determinan los componentes fundamentales del sistema (el proceso generalizador, los indicadores, parámetros y escalas señaladas en la etapa anterior, así como las tareas docentes).

Se precisa en esta etapa, además, la estructura del sistema la cual garantiza su funcionamiento interno. Se propone, entonces, que la organización jerárquica del sistema de tareas docentes para el diagnóstico-formación de las generalizaciones gramaticales se determine a partir de los estadios por los que transita este proceso.

C1____ C2____ C3____ C4____ C5____

Tercera etapa: *aplicación.* Se orienta a los profesores acerca de cómo operar durante el proceso de orientación, ejecución y control del sistema de tareas docentes. Para ello se aportan orientaciones metodológicas que sirven de guía a los docentes en cada una de los momentos antes mencionados, así como los posibles errores que pueden presentar los estudiantes y los niveles de ayuda que pueden ofrecerse según el error que se cometa.

C1____ C2____ C3____ C4____ C5____

ANEXO # 26

Resultados estadísticos de la valoración de los expertos en relación con la metodología propuesta para el diagnóstico-formación de las generalizaciones gramaticales

MÉTODO DELPHI (CRITERIO DE EXPERTO)

HOJA ELABORADA POR: ARMÍN GONZÁLEZ ALMAGUER

CRITERIOS

1. Primera etapa: contextualización de los indicadores para el diagnóstico de las generalizaciones gramaticales.

TOTAL DE EXPERTOS=	31
TOTAL DE ASPECTOS=	1
CATEGORÍAS EVALUATIVAS=	5

Aspectos	CATEGORÍAS EVALUATIVAS				
	C1	C2	C3	C4	C5
1	13	12	6	0	0

RESULTADOS DEL PROCESAMIENTO DE LOS DATOS	
ASPECTOS	CATEGORÍA
1	Muy Válida

2. Segunda etapa: el diseño del sistema de tareas docentes.

TOTAL DE EXPERTOS=	31
TOTAL DE ASPECTOS=	1
CATEGORÍAS EVALUATIVAS=	5

Aspectos	CATEGORÍAS EVALUATIVAS				
	C1	C2	C3	C4	C5
1	12	11	8	0	0

RESULTADOS DEL PROCESAMIENTO DE LOS DATOS	
ASPECTOS	CATEGORÍA
1	Muy Válida

3. Tercera etapa: aplicación.

TOTAL DE EXPERTOS=	31
TOTAL DE ASPECTOS=	1
CATEGORÍAS EVALUATIVAS=	5

CATEGORÍAS EVALUATIVAS	
------------------------	--

	C1	C2	C3	C4	C5
1	15	12	4	0	0

RESULTADOS DEL PROCESAMIENTO DE LOS DATOS	
ASPECTOS	CATEGORÍA
1	Muy Válida

ANEXO # 27

Guía utilizada para el análisis de los productos de la actividad

Objetivo: determinar las potencialidades y dificultades de los estudiantes al generalizar las unidades gramaticales

Indicadores

1. Tipo de rasgos que se determinan (sustanciales o insustanciales)
2. Tipo de relaciones que se establecen entre las unidades gramaticales incluidas en el texto.
3. Determinación de los aspectos que condicionan el empleo de una unidad gramatical en un contexto comunicativo concreto.
4. Nivel de concreción alcanzado por los estudiantes a la hora de generalizar las unidades gramaticales

Nota aclaratoria: los parámetros y escalas empleados se corresponden con los propuestos en la investigación

ANEXO # 28

Sistemas de tareas empleados para la caracterización inicial de los estudiantes

Unit 1: “Moving in”

Tasks

- I- The following sentences have been taken from the initial dialogue of the unit. Group them according to the function they perform in such text. Explain the function each group performs.

List of sentences:

- 1- Are you Mrs. Baxter?
- 2- I'm Maggie Sloane.
- 3- I'm not.
- 4- Are you my new neighbor?
- 5- I'm Carolyn Duval.

- II- The mini-dialogues below are included in the initial text of the unit. Explain the relations established among the sentences included in each of them.

Pairs of sentences:

1

- Excuse me- are you Mrs. Baxter?
- Yes, I am.
- How do you do, Mr. Baxter? I'm Carolyn Duval.
- How do you do, Miss. Duval. Nice to meet you.

2

- Hi, are you my new neighbor?
- Yes, I am
- I'm Maggie Sloane.

- III- Read carefully the text “Welcome to Willow Street” (page 6 of your textbook). Once you do so, answer the following questions:

- a) Which is the main idea of it?
- b) Explain which grammatical units are essential for expressing such idea.

- IV- The following mini-dialogues came out during an activity in which some of your classmates were involved in an oral practice. Unluckily, there are some mistakes that need to be corrected. Find them, and suggests ways to improve your friends' performance.

- | | | |
|---|--|-----------------------------|
| 1-
I live upstairs. | Are you Mrs. Robinson?
Yes, I are. | 2- Are you my new neighbor? |
| 3- Are you Mr. Evans?
Are you Peter Jones? | 4- Are you Margaret Breeze?
Yes, I'm not. | |

5- Are you Mss. Slodan?

Yes, I am.

V- Guessing game: "Guess who the writer is"

Gather into two teams. Read carefully the information you are given in the cards. The members of the other team will have to guess the name of the writers you have on your card, according to the information you will provide them (it is also on the card).

You will also try to guess the writers they have on their cards taking into account the aspects they will tell you about each writer.

The winning team will be the one that guesses the greatest number of writers.

Team A (Card 1)	Team B (Card 2)
Jules Verne	Miguel de Cervantes y Saavedra
José Martí	Nicolás Guillén
William Shakespeare	Agatha Christie

Hints given for each writer:

Card 1

Jules Verne: he wrote many science-fiction books. He was French.

José Martí: he edited a magazine for the children of America in the XIX Century. He was Cuban.

William Shakespeare: he is considered the Father of the English literature. He was English.

Card 2

Miguel de Cervantes y Saavedra: **he wrote the most famous novel in the Spanish literature. He was Spanish.**

Nicolás Guillén: **he was one of the greatest poets in the XX Century. He was Cuban.**

Agatha Christie: **she is considered the Queen of Crime. She was English.**

Unit 2: "Out of order"

Tasks

I- The sentences listed below are presented in the initial dialogue of Unit 2 "Out of Order".

- a) In which way are those in column A similar or different from the ones in column B?
- b) What did you take into consideration for such analysis?

Sentences

Column A	Column B
Is Mary there?	. She is at work
Do you have change for a quarter?	No, I don't. Two dimes and a nickel.
This is Bill.	Mary's not here right now

II- Say if the following statements are right or wrong. Explain your answers.

1. The verb **be** is used in the initial text of Unit 2 to introduce someone.
2. The questions asked in such text are intended to get information about the place where someone is.

III- Illustrate in which communicative situations you would use phrases like:

- a) Do you have change for....?
- b) Somebody is/is not at a certain place.

IV- In the cards you will be given, you will find information about a change you need for buying a present to one of your relatives. You also have the exact change one of your classmates needs to do the same. Find who, among your classmates, has the exact change you need. Be ready to offer the change you have to the right person.

Cards

1	2
You have change for a quarter (five nickels)	You have change for a dollar (four quarters)
You need change for a dollar (four quarters)	You need change for a quarter (five nickels)
3	4
You have change for a quarter (two dimes and a nickel)	You have change for a dollar (two quarters, and ten nickels)
You need change for a dollar (two quarters, and ten nickels)	You need change for a quarter (two dimes and a nickel)
5	6
You have change for a quarter (1dime and three nickels)	You have change for a dollar (three quarters, and five nickels)
You need change for a dollar (three quarters, and five nickels)	You need change for a quarter (1dime and three nickels)
7	8
You have change for a dime (two nickels)	You have change for a nickel
You need change for a nickel	You need change for a dime (two nickels)
9	10
You have change for a dollar (two quarters, four dimes and two nickels)	You have change for a quarter (two dimes and five pennies)
You need change for a quarter (two dimes and five pennies)	You need change for a dollar (two quarters, four dimes and two nickels)
11	12
You have change for a quarter (ten pennies, one dime and a nickel)	You have change for a dollar (three quarters, two dimes and one nickel)
You need change for a dollar (three quarters, two	

dimes and one nickel)	You need change for a quarter (ten pennies, one dime and a nickel)
-----------------------	--

- V- Find out the different types of bills used in the monetary system of the United States of America and the United Kingdom. Illustrate some of the possible ways in which they can be changed.

Unit 3: “Where are you from?”**Tasks**

- I- Specify the essential characteristics of the verb *be* in the initial text of Unit 3 “Where are you from?”.
- a) Does it have the same characteristics in Units 1 and 2? Explain.
- II- Find in the same text the grammatical units that are more closely related to the title of the text. Explain which other grammatical units support the main idea of such text.
- III- Illustrate other communicative situations in which the verb *be* can be used. Explain its essential characteristics in those situations.
- IV- Who are these persons? Write a small composition about one of these personalities. Point out the most relevant features of his/her personal and professional life.
1. Oscar Niemeyer
 2. Samuel L. Clemens
 3. Mirtha Pla
- a) Which were the most relevant grammatical units you used to present the results of your work?
- V- Investigate about another personality of the world. Once you select him/her, prepare a brief biography and be ready to give some hints to your classmates to see if they can guess who you investigated about.

ANEXO # 29

Sistemas de tareas empleados para la caracterización final de los estudiantes**Unit 13: “Yesterday...”**

- I- What makes the difference among the three mini-dialogues included in the initial text? Support your answers.
- II- Explain how the communicative situations determined the use certain grammatical units in such text.
- III- Illustrate the possible grammatical changes that would take place in the text if Jenny and Gary, instead of speaking about what they did, were making plans for that night.
- a) Explain every change you make.
- IV- The writer of the text below did not finish it. Write your own version from the point in which he stopped writing.

Text

Both men looked up from the book in Sheldon's hands. Laurie's look went from her father's aristocratic face to Jordan Scheffield's, and she was surprised. She found that...

- V- You have been a witness in a trial. Few minutes after the session concluded some funny things happened when the criminal was leaving the justice room. A reporter came around almost instantly and began asking people about what had happened. Prepare either a monologue to give your own version of the facts, or a dialogue with one of your classmates to provide information about the events (play any of the two roles, the reporter or the person who is interviewed).

Unit 14: “Would you like to join us?”

- I- In the initial dialogue, some verbs are used in the –ing form. Specify their differences or similarities.
- a) Explain in which way they differ from the rest of the verbs included in such text.
- II- Which are the grammatical units that are more closely related to the main idea of the text? Explain what relations they establish.
- a) How do the other grammatical units support such idea?
- III- The following situations imply certain communicative functions. Based on the information you are given:
- a) Identify the possible functions that can come out in such situations.
 - b) Explain which grammatical units best suit to express those functions.
 - c) Illustrate how these units help express the functions you pointed out.

Situations

1. You want to make something different with your girlfriend during the weekend, but you do not know if she will be busy or not.

2. You have just received a letter from a former classmate. As you have been away from each other since you finish college, he wants to know details about your personal and professional life.

IV- In this exercise you will have to prepare an interview with one of your classmates. In it, a famous professor of English answers some questions about how he thinks the teaching-learning of this language will be during the XXI Century (play either the role of the professor or the journalist as you agree with your partner).

V- Prepare a monologue by means of which you present to the rest of your class your expectations once you graduate as a teacher of English. Give as many points as possible to support your ideas.

Unit 15: “This coffee is terrible!”

I- The verb *be* is used several times in the initial dialogue of the unit. Explain its characteristics in all the mini-dialogues in which it appears.

II- Find in the text the grammatical units that are more closely related to the ones below. Specify what such relations consist of.

Units

1. O.K.
2. long
3. pay
4. tired
5. coffee
6. food

III- Suggest some possible situations in which the following grammatical units could be used.

- a) Explain the communicative functions that arise in each situation.

Grammatical Units

1. Verbs such as *be, seem, feel, get*
2. Adjectives
3. Nouns
4. Prepositions
5. Adverbs

IV- In this exercise you will find a statement made by a former professor of English who now works as a tourist guide in Guardalavaca Beach. Based on his words, write your own viewpoint about the facts he spoke about.

This is the statement:

“I was a teacher of English for ten years. I really liked my job but I resigned because I thought I could make more money working in the touristic field. My ideas came true as soon as I began

working as a tourist guide. At the beginning, I enjoyed what I did. After some time, I felt something was going wrong with me and my job. Every day, as I get ready to go to work, I feel a heavy weight upon my shoulders. It seems like... I'd be missing something. Then, one day, I realized. I miss my former workmates (humble, but honest and sincere), I miss my chair in the classroom I used to teach, but most of all I miss my pupils. Yes, I definitely miss all that. I wish I could go back. There's no so much money in the whole world that can pay for the great delight of one of my pupil's smiles."

V- Write a composition about the following idea: "If I had the chance to decide what to study again at the university, I..."

ANEXO # 30

Tabla comparativa de los resultados del grupo antes y después de la intervención

Estudiantes	Caracterización Inicial				Caracterización Final			
	Nivel Teórico		Nivel Empírico		Nivel Teórico		Nivel Empírico	
	1	2	1	2	1	2	1	2
Totales	1	3	1	9	8	1	5	0
Total General	4		10		9		5	

ANEXO # 31

Resultados estadísticos de la prueba McNemar para precisar la significación de los cambios en el grupo donde se intervino

		Caracterización Final		Total
		Empírico	Teórico	
Caracterización Inicial	Teórico	0	4	4
	Empírico	5	5	10
Total		5	9	14

ANEXO # 32

Resultados comparativos de la caracterización inicial y final del grupo donde se realizó la intervención

Estudiantes	Caracterización Inicial				Caracterización Final			
	Nivel Teórico		Nivel Empírico		Nivel Teórico		Nivel Empírico	
	1	2	1	2	1	2	1	2
1			X		X			
2				X			X	
3		X			X			
4				X			X	
5	X				X			
6				X	X			
7				X		X		
8		X			X			
9				X			X	
10				X	X			
11		X			X			
12				X	X			
13				X			X	
14				X			X	
Totales	1	3	1	9	8	1	5	0
Total General	4		10		9		5	

Nota: los números 1 y 2, dentro de los niveles teórico y empírico, se corresponden con los valores superiores e inferiores (respectivamente) alcanzados por los estudiantes incluidos en cada uno de dichos niveles

ANEXO # 33

Primer control parcial aplicado a los grupos del primer año de la carrera

NAME: _____

GROUP: _____

TASK

I- You have probably been involved in any of the situations below. Select one of them and illustrate how the persons involved in it usually react.

- a) Pick out the most significant grammatical units that help you illustrate the situation and explain their essential characteristics.
- b) Explain the relations they establish with the other grammatical units included in your work.

Situations

1. You have just arrived to a city you have never been before. You have to reach a certain place but you have lost the address you were given. You are almost out of time to get to such location...
2. You are travelling and you meet some people at the station. You find, once you take your means of transportation, that some of them will be your partners during the trip.

ANEXO # 34**Segundo control parcial aplicado a los grupos del primer año de la carrera**

NAME: _____

GROUP: _____

TASK

1- You will find below some grammatical units organized in two groups. Answer the following about them:

- a) Which situations can be derived from the combination of them?
- b) What communicative functions can they express in such situations?

Group 1

Verb be
Nouns
Adjectives
Past of verbs

Group 2

Simple present
Present continuous
Prepositions
Adverbs

2. Select one of the groups and write a composition by means of which you illustrate the most significant communicative function it can express.

- a) Provide a title for your composition and explain in which way the gramática units you used specify the main idea of the text you wrote.

ANEXO # 35

Resultados estadísticos de la prueba Kruskal-Wallis para precisar la significación de las diferencias existentes entre los grupos del primer año de la carrera en el primer control parcial desarrollado

NPar Tests

Kruskal-Wallis Test

Ranks			
	Grupos	N	Mean Rank
GENERALIZACIÓN	Grupo de intervención	14	33,18
	Grupo A	14	15,21
	Grupo B	14	16,11
	Total	42	

Test Statistics(a,b)	
	GENERALIZACIÓN
Chi-Square	21,190
df	2
Asymp. Sig.	,000
a Kruskal Wallis Test	
b Grouping Variable: Grupo	

ANEXO # 36

Resultados estadísticos de la prueba Kruskal-Wallis para precisar la significación de las diferencias existentes entre los grupos del primer año de la carrera en el segundo control parcial desarrollado

NPar Tests

Kruskal-Wallis Test

Ranks			
	Grupos	N	Mean Rank
GENERALIZACIÓN	Grupo de intervención	14	35,07
	Grupo A	14	15,14
	Grupo B	14	14,29
	Total	42	

Test Statistics(a,b)	
	GENERALIZACIÓN
Chi-Square	28,374
df	2
Asymp. Sig.	,000
a Kruskal Wallis Test	
b Grouping Variable: grupo	