

- Lotman, Y. (1979). "Semiótica de la cultura". Madrid. Ediciones Cátedra, pp.22
- MINED, Cuba: (2010). Modelo del profesional de la educación. Carrera: Licenciatura en Educación en Lenguas Extranjeras, Plan de Estudios D, pp. 3.
- Morley, D. (2007). The Cambridge Introduction to Creative Writing. Cambridge University Press. The Edinburgh Building, Cambridge CB2 8RU, UK Published in the United States of America by Cambridge University Press, New York. [www.cambridge.org/9780521838801](http://www.cambridge.org/9780521838801). ISBN-13 978-0-511-28519-6 eBook (EBL) pp. 60.
- Passov, E. I. (1989). Osvoni kommunikatiunoi metodoki (Fundamentos de una metodología comunicativa), ED. Idioma Ruso, Moscú, pp. 218-219.
- Reder, M. (2006-07) Everything You Always Wanted to Know about Student Writing (but Were Afraid to Ask A publication of The Professional & Organizational Development Network in Higher Education. Volumen 18, Number 5 (www.podnetwork.org), pp. 2
- Vigotsky, L. S. (1964). Pensamiento y Lenguaje. Ciudad de la Habana. Editorial Pueblo y Educación, pp. 26; 60; 62,99.

## **MODELACIÓN APLICADA DE LA AUTORREGULACIÓN METACOGNITIVA INTERCULTURAL DEL ESTUDIANTE UNIVERSITARIO DURANTE EL APRENDIZAJE DE LENGUAS EXTRANJERAS**

Autores: Dr. C. Jorge Luis Rodríguez Morell<sup>36</sup>, M Sc. Rebeca de Armas Marrero.<sup>37</sup>

### **RESUMEN**

El trabajo valora los logros y deficiencias en la autorregulación consciente y proactiva de su aprendizaje por parte de estudiantes de la carrera Lengua Inglesa con Segunda Lengua

---

<sup>36</sup> <https://orcid.org/000-003-1608-1493> Doctor en Ciencias Pedagógicas, Profesor titular de la Licenciatura en Lengua Inglesa con Segunda Lengua Extranjera (Alemán), investigador del proyecto Perfeccionamiento del aprendizaje y la formación de competencias en carreras de la Educación Superior en Matanzas, del cual es resultado el presente artículo. [jorge.morell@umcc.cu](mailto:jorge.morell@umcc.cu)

<sup>37</sup> <https://orcid.org/000-0001-8231-3462> Master en Ciencias de la Educación Superior, Profesora auxiliar, jefa de la disciplina Lengua Española y Cultura Cubana en la Licenciatura en Lengua Inglesa con Segunda Lengua Extranjera y de la disciplina Español para Extranjeros (ELE) en el Departamento de Español-Literatura, Facultad de Idiomas, Universidad de Matanzas, Cuba. [rebeca.dearmas@umcc.cu](mailto:rebeca.dearmas@umcc.cu)

Extranjera (Alemán) y del Curso Avanzado de Lengua Española para No Hispanohablantes en la Universidad de Matanzas durante el aprendizaje de lenguas extranjeras. Se argumenta un modelo para inducir el desarrollo consciente de la autorregulación metacognitiva intercultural durante el referido proceso, sus dimensiones e indicadores. Se valoran grosso modo los resultados cualitativos de aplicación del modelo en la práctica durante los cursos académicos 2015-2016; 2016-2017; 2017-2018 y 2018-2019.

**Palabras clave:** autorregulación, aprendizaje, lenguas extranjeras, modelación metacognitiva-intercultural.

### **ABSTRACT**

The paper discusses the achievements and still pending deficiencies in the level of conscious and proactive self-regulation of learning on the part of majoring students of the program in English with a Second Foreign Language, as well as those of the Non-Spanish speaking students taking the Spanish Language Advanced Course at the University of Matanzas. An intercultural metacognitive self-regulation model is thus proposed based on conscious induction, as well as its dimensions and indicators. The qualitative results of its rough experimental application during the 2015-2016; 2016-2017; 2017-2018 and 2018-2019 academic years is discussed

**Key words:** self-regulation; learning; foreign languages; intercultural metacognitive modelling.

### **RÉSUMÉ**

Le travail évalue les réalisations et les lacunes dans l'autorégulation consciente et proactive de leur apprentissage par les étudiants de la langue anglaise avec une deuxième carrière en langue étrangère (allemand) et le cours avancé d'espagnol pour les non-hispanophones à l'Université de Matanzas. pendant l'apprentissage des langues étrangères. Un modèle est soutenu pour induire le développement conscient de l'autorégulation métacognitive interculturelle pendant le processus référencé, ses dimensions et ses indicateurs. Les résultats qualitatifs de l'application du modèle dans la pratique au cours des années académiques 2015-2016 sont évalués grossièrement; 2016-2017; 2017-2018 et 2018-2019.

Mots clés: autorégulation, apprentissage, langues étrangères, modélisation métacognitive-interculturelle.

### **INTRODUCCIÓN**

*La pedagogía matancera ante los retos de la educación en tiempos de Covid-19*  
IX Congreso de Educación y Pedagogía, REDIPE, ISBN: 978-1-951198-45-9

La *autorregulación metacognitiva intercultural* por parte del estudiante durante el proceso de enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras (Amerstorfer, 2020; Haukas, 2018; Stephanou, 2017; Rodríguez, 2017; 2016; 2006; 2000; Schoenfeld, 1992; Zimmerman, 1990), puede definirse como un componente mental procesual necesario en el modo de actuación del sujeto que aprende, integrando conocimientos, habilidades, actitudes, valores y de otros componentes socio-contextuales, al adoptar una actitud conscientemente proactiva, autorreflexiva y autorreguladora en su propio proceso de aprendizaje.

Como rasgo particular de esta autorregulación, se evidencia que el aprendizaje de lenguas extranjeras es siempre un proceso de naturaleza macro-contextualmente intercultural, en la que el sujeto que aprende, y a menudo también el que enseña, operan sobre un objeto que es asimétrico a sus códigos comunicativos cotidianos propios y que responde a otro contexto sociocultural de realización. De hecho, de todo ello se deriva que la *cualidad intercultural múltiple del proceso de enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras* (Rodríguez, 2016), se manifiesta como la contradicción fundamental particular de este proceso.

La armonización de la cualidad intercultural múltiple, como contradicción fundamental particular del proceso de enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras y segundas lenguas, concebida desde una perspectiva principalmente antropológico-comunicativa, con la visión psicológica vigotskiana de la Zona de Desarrollo Próximo (Vigotsky, 1996, 2015), implicaría fundamentar la idea de que en esta Zona compleja se ponen de manifiesto dos procesos interactivos mutuamente condicionados: primero, 1) un proceso de interacción social, interpersonal e intercultural, externa, que se definirá como comunicación educativa intercultural, sub-clasificable, a su vez, en atención a las diversas formas de interrelación del vínculo entre los sujetos en medio de la comunicación educativa intercultural, y entre estos y el objeto del conocimiento; y 2) un segundo proceso, paralelo y a la vez derivado del anterior, definible como asimilación intercultural-intracultural de los niveles y planos de la lengua y de las dimensiones discursivo-estratégicas y pragmáticas del habla, cuyo resultado final asimilado en el plano mental sería el desarrollo de la competencia comunicativa intercultural, a su vez, explicable como el conjunto de conocimientos, habilidades y capacidades integradoras del sujeto acerca del sistema lengua-cultura de la

otredad, que le permite operar comunicativamente y con éxito, en, desde y hacia ella, a la vez que reafirmar y mantener su propia identidad lingüo y sociocultural enriquecida.

Es preciso comprender que la *cualidad intercultural múltiple* del proceso de enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras, se puede manifestar en diversos contextos pedagógicos y didácticos en el nivel de educación superior cubano contemporáneo, lo cual complejiza aún más su abordaje. En el caso particular de la enseñanza de lenguas extranjeras en Cuba, esta última clasificación, se subdivide, particulariza y complejiza a través de las siguientes seis variantes:

1. Cuando los docentes nativos enseñan el idioma español como lengua extranjera o segunda lengua a un grupo lingüo-culturalmente homogéneo de estudiantes extranjeros. Este es el caso de la enseñanza del español, por ejemplo, a grupos universitarios de estudiantes chinos en Cuba.
2. Cuando los docentes nativos enseñan el idioma español como lengua extranjera o segunda lengua a un grupo lingüo-culturalmente heterogéneo de estudiantes extranjeros (asiáticos, árabes, africanos y caribeños) en el Curso Preparatorio Intensivo Estudiantes No Hispanohablantes.
3. Cuando los docentes cubanos, y por tanto, hispanohablantes, enseñan una lengua extranjera a un grupo lingüo-culturalmente homogéneo de estudiantes cubanos.
4. Cuando los docentes cubanos enseñan la lengua extranjera a un grupo lingüo-culturalmente heterogéneo de estudiantes cubanos y extranjeros procedentes de diversas nacionalidades (árabes, africanos, caribeños, asiáticos de diversos orígenes, etc.).
5. Cuando docentes extranjeros enseñan la lengua extranjera a un grupo lingüo-culturalmente homogéneo de estudiantes cubanos.
6. Cuando docentes extranjeros enseñan la lengua extranjera a un grupo lingüo-culturalmente heterogéneo, formado por estudiantes cubanos y extranjeros de diversas nacionalidades.

Por estos motivos, el desarrollo gradual de la *autorregulación metacognitiva intercultural* (AMI) del aprendizaje de lenguas extranjeras, debe ser, por tanto, un propósito compartido a partes iguales entre profesores y estudiantes, inmersos ambos en el proceso formativo, el cual, por demás, debe ser gradado de manera ascendente a medida que avanza el proceso.

Se parte, pues, del presupuesto de que en el área de las lenguas extranjeras será *siempre*

*más productivo enseñar a aprender al sujeto con autonomía y aprovechamiento de todos sus recursos, que enseñar (y aprender) únicamente un determinado contenido específico dentro del espacio de tiempo limitado de una clase o conjunto de ellas.*

No obstante, salvo muy contadas ocasiones, todavía se observa en el proceso de enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras una mayor concentración de los docentes en desmenuzar el contenido específico que enseñan a sus estudiantes en clases, que, en crear en estos hábitos de autonomía, autorreflexión y autorregulación crítica y consciente, así como de avance auto-planificado en su propio aprendizaje de la lengua que se han propuesto, (o que le han planificado) estudiar.

Consecuentemente, también se observa en los estudiantes, a menudo, una actitud predominantemente de espera cómoda y recepción acrítica del contenido lingüístico y comunicativo, a partir de cuyos sistemas de ejercicios, siempre elaborados y orientados por el docente, comienzan a actuar de manera, a ratos muy cautelosa, o más desembrozada, en dependencia del rendimiento y aptitudes de cada estudiante o grupo de estos. No se evidencia en estos aun, sin embargo, como rasgo predominante en su actuación, “salir solos a buscar el conocimiento y a desarrollar la referida capacidad autorreguladora”, a plantearse problemas comunicativos reales y a buscar por sí mismos las vías para intentar resolverlos.

Con respecto a lo anteriormente expuesto, la consulta de la bibliografía internacional permite constatar que los seguidores clásicos de la obra vigotskiana, por su parte (Galperin, 2014; Leontiev, 2015; Talizina, 2008) entre otros, continuaron el aporte del gran psicólogo bielorruso y soviético, con el desarrollo de la importante teoría de la formación por etapa de las acciones mentales y los conceptos. Sin embargo, esta es también una teoría vista desde la universalidad del proceso de enseñanza-aprendizaje, no desde la particularidad humana, real, objetivo-subjetiva y operacional contextualizada del sujeto real y concreto que aprende al enfrentarse al objeto del conocimiento, modificándolo a este y modificándose a sí mismo.

En la actualidad, otras investigaciones se han concentrado en la elaboración de modelos de aprendizaje en la educación superior, específicamente para el contexto de interacción a través de las computadoras (Wilkinson, 2014), e incluso, extendiendo la visión de metacognición no solo al aprendizaje individualizado, sino a los contextos cooperados de aprendizaje en línea (Fisher, 2018), lo cual es un componente importantísimo de este

necesario modelo general y una contribución notable al mismo, sobre todo en las condiciones de aprendizaje contemporáneo.

Sin embargo, su propuesta no agota las necesidades y requerimientos de una modelación más general, y abarcadora de la esencia de la actividad de estudio en la educación superior, partiendo de la actuación del individuo y del desarrollo de sus procesos mentales e intelectuales, mediante la actividad humana (Ramos Serpa, 1996), enmarcada en las especificidades del contexto sociocultural y cognitivo donde se ubica. Las citadas fuentes tampoco estudian ni toman en cuenta, al propio tiempo, las regularidades y especificidades que aportan los elementos biogenéticos y neuronales (Fuentes y Álvarez, 2002; Ortiz Ocaña y Álvarez, 2009, 2011, 2012, 2013) del individuo que aprende, (generalmente un individuo en tránsito entre la fase terminal de la adolescencia y el comienzo de la juventud temprana) a su *modo de actuación cognoscitivo* durante la actividad de estudio en el nivel superior.

Sobre la base del estado del arte anteriormente valorado, durante el desarrollo de la presente investigación se formularon las invariantes indicadoras del grado de desarrollo de la autorregulación metacognitiva intercultural durante el aprendizaje de lenguas extranjeras (*identificación, movilización del conocimiento declarativo y condicional, enfrentamiento operacional auto-monitoreado al nuevo conocimiento objetal y sus antecedentes, y constatación crítica del resultado del aprendizaje / y / control y ejecución de ajustes y correcciones sobre el curso anterior y subsiguiente de la actividad*).

*2. Desarrollo de la experiencia práctica de generalización del modelo en el PEA de los procesos escogidos:*

Basada en estas consideraciones, la presente ponencia muestra los resultados comparados de dos experiencias de generalización del resultado científico de modelación metacognitiva intercultural del aprendizaje de la lengua inglesa y la española, en cuanto al tema específico del estudio, comprensión y construcción de la voz pasiva en lengua española y en lengua inglesa, en todos los tiempos verbales, de la lengua, respectivamente por parte de estudiantes que estudian ambas lenguas como lengua extranjera. La experiencia se aplicó a estudiantes cubanos del curso preparatorio, segundo y quinto años de la Licenciatura en Lengua Inglesa con Segunda Lengua Extranjera (Alemán), y también a estudiantes extranjeros de orígenes culturales diversos (africanos de habla inglesa, francesa, árabes, asiáticos y eslavos) y del curso avanzado en lengua española para estudiantes no hispano-

hablantes en la Universidad de Matanzas durante los cursos 2015-2016, 2016-2017, 2017-2018 y 2018-2019. La experiencia fue llevada a cabo por los autores del presente trabajo como prueba de ejecución y generalización de esta tarea, formando parte del proyecto de investigación científica *Perfeccionamiento del aprendizaje y desarrollo de competencias en la Educación Superior en Matanzas*.

El subsistema práctico del modelo elaborado representa la orientación práctico-operacional específica del modo de actuación de docentes y estudiantes, con el objetivo de poder implementar el modelo en la práctica, con un carácter objetual concreto correspondiente a un área común del conocimiento dentro de la formación inicial del pregrado en la Universidad objeto de estudio escogida para su puesta en práctica en fase de prueba de factibilidad. Este subsistema está compuesto por:

Instrumento de implementación, contenido de:

- El recuadro K-W-L, desarrollado a fines de los 80 por la profesora y autora norteamericana Dona Ogle (Ogle, 1985) y de gran utilidad para el desarrollo del pensamiento auto-reflexivo, autorregulador, crítico, autocrítico, la metacognición intercultural y el aprendizaje autónomo en sentido general.
- Una Tarjeta de Estudio Conceptual: que grafica de modo sintetizado las invariantes de la autorregulación metacognitiva intercultural durante el aprendizaje de lenguas extranjeras en la Educación Superior.
- Una Tarjeta de Estudio Operacional del modo de actuación socio-cognoscitivo, afectivo-motivacional y metacognitivo comportamental: que orienta, desde su propia perspectiva como sujeto del aprendizaje, la realización, seguimiento y ajuste de sus propios procesos de auto-planificación, autorreflexión y autorregulación del aprendizaje por parte del estudiante durante la realización de la actividad de estudio.
- Un set de preguntas elaboradas didácticamente por el docente para correlacionar y asociar los contenidos sintetizados y esquematizados en el cuadro y las tarjetas con los pasos de concentración, recepción por los sentidos y procesamiento mental progresivo de los estudiantes con respecto al contenido de la asignatura en cuestión □ Orientaciones procedimentales particulares con respecto a la interacción didáctica del docente y los estudiantes a través de las tarjetas de estudio. -Desarrollo del subsistema práctico del modelo:

□ Tarjeta de Estudio Conceptual: que grafica de modo sintetizado las invariantes de la autorregulación metacognitiva intercultural del aprendizaje de lenguas extranjeras. El docente debe orientar el proceso de actividad de estudio, como parte del contenido mismo del contenido que imparte, desde un inicio, dedicando un tiempo de calidad a esta orientación, antes de comenzar el contenido del programa. Al hacerlo debe auxiliarse primeramente del recuadro K-W-L desarrollado por Dona Ogle. Se trata de una hoja de papel en la que el estudiante traza, junto con el docente quien lo hace sobre la pizarra, dos líneas centrales paralelas y verticales, dejando formar entre ellas tres columnas. La primera columna será encabezada encima con el título “K” (del inglés, Known, y que se refiere a “lo que ya sé. La segunda columna será encabezada con el título “W” (del inglés What, “qué”; o lo que es decir, “lo que quiero aprender”, y la tercera columna, con el título “L” (del inglés Learned, queriendo significar: “cómo lo aprendí”. Obviando la lengua extranjera, la nomenclatura del recuadro es perfectamente traducible al español, con el mismo sentido; o sea: “C” (“lo que ya conozco del tema”); “Q” (¿qué es lo que realmente me interesaría conocer como aspectos novedosos del mismo”?, y, por último, “A” (cómo lo he hecho y cuánto he aprendido realmente del tema después de la clase?”

Como puede apreciarse, este instrumento combina la movilización del conocimiento precedente, cumpliendo preceptos del aprendizaje significativo de David Ausubel (Ausubel, 1985, 2002) con elementos de la motivación por el nuevo conocimiento, predecible en alguna medida, pero aún desconocido. A la vez, constituye el primer diagnóstico del estado de partida del estudiante que pueda recibir el profesor en los comienzos de un tema, programa, unidad, etc. Esta parte del proceso deberá ser acompañada, guiada y motivada por las preguntas del docente, para estimular el razonamiento de los estudiantes. *Por ejemplo, supóngase que, dentro de las disciplinas seleccionadas de Lengua Española y de Lengua Inglesa, respectivamente, para cada uno de los tipos de cursos y procesos educativos, por separado, antes referidos, el profesor va a tratar el controvertido tema gramatical del reconocimiento, comprensión y producción de la voz pasiva, en cada caso, desde un enfoque comunicativo, y entonces motiva y guía la clase, preguntando así a los estudiantes:*

- ✚ *¿Qué recurso emplea el hablante cuando desea dejar claro a sus interlocutores que la acción que va a expresar es más importante en su percepción que su ejecutante, al menos en ese momento del discurso?*
- ✚ *¿Dónde y cuándo (en qué tipo de situaciones comunicativas y textos) es más común observar el empleo de la voz pasiva y en cuáles no?*
- ✚ *¿Qué particularidades tiene el empleo y no empleo de la voz pasiva en español? ¿En qué se diferencia de las del inglés?*

Los estudiantes comenzarán a llenar las primeras dos columnas del recuadro en sus respectivas hojas de papel, pero a la vez, las preguntas realizadas por el docente van moviendo su pensamiento y aproximándolo a una zona de potencial predicción del tipo de conocimiento que aún no dominan. El docente podrá seguir motivando esa parte con nuevas preguntas, del tipo:

- ✚ *¿Qué se mantiene como aspectos estables y qué se modifica al expresar ideas en voz pasiva en presente, pretérito, futuro, participio pasivo y en los tiempos continuados o progresivos?*
- ✚ *Sabían Ud. ya, acaso, que existen varias y diferentes clasificaciones de los métodos de enseñanza-aprendizaje desde diversos criterios, varios de ellos aun coexistentes en la actualidad?*
- ✚ *¿Cuáles o cuál de ellos creen Uds. Que sean o sea el más acertado y por qué?*

Cada estudiante deberá recibir una tarjeta de estudio impresa, como instrumento con el que trabajará en clases, de modo sistemático. El profesor explicará a los estudiantes, que dentro de estos descriptores de operacionalización del modo de actuación durante la actividad de estudio orientada a un mejor aprendizaje, ellos se deberán identificar, a medida que efectúan la lectura de la tarjeta y la analizan y discuten en detalle, bajo la guía y las preguntas orientadoras del profesor, con la función del “sujeto”, pues se refiere a ellos, a su papel, como “sujetos del conocimiento” o “sujetos activos del aprendizaje”.

*Dimensiones, invariantes-indicadoras y descriptores operacionales del modo de actuación durante la autorregulación metacognitiva intercultural del aprendizaje de la estructura gramatical tomada como ejemplo en ambas lenguas, según el subsistema metodológico y el subsistema práctico del modelo elaborado.*

Se trata, entonces, según se proyecta el presente modelo en su subsistema práctico, de que el profesor lea detenidamente la primera parte de la tarjeta de estudio operacional y, a la vez, haga pausas en las que explique a los estudiantes que las siete categorías ya valoradas, están entrelazadas por signos de más/menos indicando la posibilidad de más/menos preparación consciente y activa del estudiante para abordar la próxima inmediata categoría que se hilvana en esta especie de algoritmo verbal. De ese modo, se podrá analizar colectiva a individualmente en el aula donde están los puntos de menor preparación que requieren mayor nivel de trabajo y de actividad de estudio y autorregulación consciente, así como los aspectos más y mejor logrados ya, los cuales deben ser sedimentados y reforzados de modo consciente primeramente, hasta que se hagan asimilados por el plano más interno de la mente. Esta tarjeta de estudio se proyecta del siguiente modo general:

La lectura de este algoritmo verbal general con sus siete categorías y sus relaciones intermedias de más/menos desarrollo de los mecanismos, socio-cognoscitivos, afectivo-motivacionales y metacognitivo-comportamentales, sería la siguiente:

1. (*Identificación* →) (1) “Yo sujeto activo del conocimiento;  
(*asunción protagónica* →) (2) “consciente de mi tarea frente al aprendizaje de la voz pasiva en lengua (española) (inglesa)”;
2. (*movilización del conocimiento declarativo y condicional* →) (3) “consciente del empleo frecuente de esta estructura en textos científico-técnicos y político-sociales, etc, y por tanto, con implicaciones importantes en mi proceso de aprendizaje del idioma y de otras ciencias; estoy motivado; activando conocimientos precedentes; reflexionando críticamente sobre mis acciones cognoscitivas previas y previstas”;
3. (*activación preparatoria de la experiencia operacional o procesual* →) (4) “predigo; monitoreo; evalúo; tomo decisiones”;
4. (*enfrentamiento operacional auto-monitoreado al nuevo conocimiento objetal y sus antecedentes* →) (3) “con respecto a este objeto del conocimiento linguo-comunicativo; / sobre el contexto específico de su aprendizaje en mi PEA; / y sobre los medios auxiliares que me ayudarán a acceder a él”.
5. (*constatación crítica del resultado del aprendizaje* →) (6) constato reflexivamente por etapas y de modo integrador, el resultado de mi proceso de aprendizaje.

6. (control y ejecución de ajustes y correcciones sobre el curso anterior y subsiguiente de la actividad →) (7) me autoevalúo, retrocedo y hago correcciones en cualesquiera de los puntos anteriores del curso de mi actividad, y / prosigo su desarrollo, hasta dar cumplimiento final a la tarea de aprendizaje planteada...)

### 3. *Discusión de resultados obtenidos:*

La utilización por parte de los estudiantes de las tarjetas de estudio como ayudas auxiliares, se fue retirando de manera gradual, en la misma medida en que los estudiantes fueron demostrando la interiorización progresiva del mecanismo de autorregulación, el cual dio muestras de una sistematización creciente, aun cuando no exenta de dificultades en algunos casos, dada la propia dinámica y complejidad del proceso de aprendizaje en la práctica, cuya riqueza es siempre más compleja en este plano que en la elaboración teórico-metodológica de los constructos que la guían.

No obstante, como se puede apreciar en el recuadro que más adelante sintetiza los resultados cualitativos de este proceso, sobre la base del análisis del comportamiento promedio de las invariantes- indicadores y de los descriptores del modo de actuación operacional de los estudiantes, según se han formulado en la presente investigación para la autorregulación metacognitiva intercultural del aprendizaje, las mayores dificultades persistieron en las invariantes indicadoras de la *asunción protagónica* y en la *movilización del llamado conocimiento declarativo y condicional* que deben acompañar a los procesos de autorreflexión y autorregulación del propio aprendizaje por parte del estudiante.

*Una diferencia particular observable comparativamente entre los estudiantes cubanos que aprendían inglés en la Licenciatura en Lengua Inglesa con Segunda Lengua Extranjera y los extranjeros del grupo con composición multicultural, que incorporaban habilidades comunicativas en lengua española, fue que estos últimos disfrutaban de una inmersión completa prolongada en el medio linguo-comunicativo de habla hispana, cuya lengua estudiaban bajo la guía de profesores hablantes nativo de esa misma lengua, mientras que los primeros estudiaban una lengua extranjera en un medio hispanohablante y guiados por profesores cubanos también, quienes aunque especialistas del inglés como lengua extranjera, no son hablantes permanentes de esta lengua en su medio sociocultural cotidiano.*

Otro elemento de significación a destacar en el caso del grupo multinacional y multicultural de estudiantes no hispanohablantes que estudiaban la lengua española fue la relativa rapidez con la que el factor inmersión linguo-cultural en el medio social y hispano-hablante el factor necesidad, parecen haber influido en la negociación acelerada y generalmente exitosa de las diferencias lingüísticas y culturales entre los diversos miembros del grupo, y en su relativa homogenización operacional, a fin de poder enfrentar, unidos hasta donde fuera posible, una tarea que evidentemente era la misma y la más importante para todos ellos en su nuevo medio de inserción y estudios universitarios.

Más allá de las particularidades y diferencias ya expuestas anteriormente, en el grado y rapidez del desarrollo de los mecanismos de autorregulación metacognitiva intercultural entre el grupo de estudiantes cubanos que estudiaban Lengua Inglesa como carrera y los estudiantes extranjeros inmersos en el curso avanzado en idioma español para no hispanohablantes, los resultados obtenidos a partir de la prueba de factibilidad de la estrategia metodológica elaborada para la implementación del proyecto, que se desarrolló a partir del curso académico 2014/2015, muestran un incremento progresivo en todos los indicadores cualitativos definidos para medir la asimilación de las invariantes de la autorregulación metacognitiva intercultural, hacia el fin de la etapa de prueba (2018-2019), al contrastar el punto de partida, al comienzo del período seleccionado, con el resultado obtenido al final de este proceso de aplicación.

## **CONCLUSIONES**

El aprendizaje de lenguas extranjeras en la Educación Superior posee una complejidad adicional debido a su carácter marcadamente intercultural, que sugiere la necesidad de una modelación didáctica metacognitiva que sirva de herramienta oportuna al estudiante acerca de cómo optimizar su autorreflexión y autorregulación consciente de su propio proceso de aprendizaje.

La literatura internacional y nacional sobre el tema de la autorregulación y la metacognición en el aprendizaje, aunque abundante y diversa, es aún insuficiente con respecto a las particularidades del proceso de enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras, por lo que se precisa modelar teórica y metodológicamente varios aspectos de estas particularidades, lo cual se aborda en la sección teórica inicial de la presente ponencia.

La experiencia de aplicación y generalización práctica del modelo elaborado, a través de guías y tarjetas de estudio, con estudiantes de la Licenciatura en Lengua Inglesa con Segunda Lengua Extranjera (Alemán) y con estudiantes del Curso Avanzado de Idioma Español para No Hispanohablantes, respectivamente, llevada a cabo en la Universidad de Matanzas durante los cursos académicos 2015-2016, 2016-2017, 2017-2018 y 2018-2019 corroboraron la pertinencia del modelo didáctico elaborado y su utilidad como guía teórico-metodológica en el proceso de perfeccionamiento de la autorreflexión y la autorregulación consciente del aprendizaje.

De modo similar, esta experiencia antes referida, sugirió la necesidad de adecuar y perfeccionar constantemente las tarjetas y guías, de acuerdo con la especificidad de los contenidos lingüo-comunicativos que se estudian y los nuevos contextos de aprendizaje, propiciando así la interiorización del modelo visualizado y de sus invariantes, hasta que estos formen parte consciente y permanente del modo de actuación del estudiante.

#### **REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS**

- Amerstorfer, Carmen M. (2020). The dynamism of strategic learning: Complexity theory in strategic L2 development. In: *Studies in Second Language Learning and Teaching* Department of English Studies, Faculty of Pedagogy and Fine Arts, Adam Mickiewicz University, Kalisz SSLT 10 (1). 2020. 21-44 <http://dx.doi.org/10.14746/sslt.2020.10.1.2> <http://pressto.amu.edu.pl/index.php/sslt>.
- Fisher, Linda. (2018). “‘Emotion Recollected in Tranquility’: Blogging for Metacognition in Language Teacher Education.” In *Metacognition in Language Learning and Teaching*, edited by Åsta Haukås, Camilla Bjørke, and Magne Dypedahl. New York: Routledge.
- Fuentes Rodríguez, Homero, Ilsa B. Alvarez Valiente (2002): La formación por la contemporaneidad: modelo holístico-configuracional de la didáctica en la Educación Superior. En: *cidc.udistrital.edu.co/investigaciones/.../rev5.[Consulado, 8 de diciembre, 2015]*.
- Galperin, P. Y., Y Pan tina, N. C. (2014). El hábito motor en dependencia del tipo de orientación en la tarea. Resumido en: Reflejo de orientación y actividad orientadora de búsqueda, Moscú: A. P. N., 1958 (en ruso).

- Haukås, Åsta. (2018). "Metacognition in Language Learning and Teaching: An Overview." In *Metacognition in Language Learning and Teaching*, edited by Åsta Haukås, Camilla Bjørke, and Magne Dypedahl. New York: Routledge.
- Leontyev, A.N. (2015): Problemas del desarrollo psicológico. Moscú: Universidad de Moscú (en ruso).
- Ortiz Ocaña, Alexander Luis (2009): Neurodidáctica; cerebro , curriculum y mente humana. Ediciones Litoral, Bogotá.
- Ortiz Ocaña, Alexander Luis (2012): Desarrollo de las configuraciones cognitivas y afectivas del ser humano: la educación basada en la mente y el cerebro. ISBN Acabado en rústica: 9789589897027.
- Ortiz Ocaña, Alexander Luis (2011 ): Neuroeducación: ¿Cómo aprende el cerebro humano y cómo deberían enseñar los docentes. Ediciones U, Colombia.
- Ortiz Ocaña. Alexander (2013): El pensamiento configuracional, Presentacion en power point. En: Slideshare, <http://es.slideshare.net/rubenero/el-pensamiento-configuracional> [Consultado, 15 de abril, 2014].
- Rodríguez Morell, Jorge Luis (2020). Education for Multi and Intercultural Communication at the EFLI Major Programs in Cuban universities: the curriculum design. Paper presented at the ILT Forum in Universidad de Oriente, Santiago de Cuba.
- Rodríguez Morell (2016). Ciencias de la educación, interculturalidad y formación humanística en la Educación Superior cubana, caribeña y latinoamericana contemporánea. UNIANDES Y Editorial Jurídica del Ecuador. Quito.
- Rodríguez Morell, J. (2011)..Toward the development of a metacognitive intercultural communicative competence in the education of students of interpreting: general theoretical/ pragmatic foundations. In: *Translation & Interpreting Research* Vol 3, No 1 (2011). trans-int.org.
- Rodríguez Morell, Jorge Luis (2006): Hacia una educación humanista en la formación de comunicadores interculturales. En: Revista Cubana de Educación Superior. No. Xxvi, mayo-agosto, 2006.
- Rodríguez Morell, Jorge Luis (2000). Estrategia pedagógica para el desarrollo del autocontrol de la comprensión y la re-expresión intercultural en la formación de traductores e intérpretes. Tesis doctoral. C.E.P.E.S.-UH, La Habana.

- Schoenfeld (1992): Teaching mathematical thinking and problem solving. In L. Resnick & Kopley (Eds.): *Toward the thinking curriculum: Current cognitive research/*- Alexandria, V.A.: The Association for Supervision and Curriculum Development, pp. 83-103.
- Stephanou, Georgia, Maria-Helena Mpiontini (2017). Metacognitive Knowledge and Metacognitive Regulation in Self-Regulatory Learning Style, and in Its Effects on Performance Expectation and Subsequent Performance across Diverse School Subjects.
- Talizina, Nina (2008). *Psicología Educacional*. Editorial Progreso, Moscú.
- Vigotsky, Lev (1996): *Pensamiento y Lenguaje*. Edit. Revolucionaria, La Habana.
- \_\_\_\_\_ (2015). *The development of Higher Psychological Processes*. Elsevier. Amsterdam.
- Wilkinson, M. (2014): *Metacognition and on-line self-regulation of interactions* Elsevier. New York.
- Zimmerman, Barry J. (1990). Self-regulated learning and academic achievement: an overview. En: *Educational Psychologist* 21 (1), 3-17 Lawrence Erlbaum Associates, Inc.

**SISTEMA DE EJERCICIOS PARA MEJORAR LA PRONUNCIACIÓN EN  
LENGUA INGLESA EN ESTUDIANTES DE TERCER AÑO DE LA  
CARRERA CONSTRUCCIÓN CIVIL DEL POLITÉCNICO PRIMITIVO  
FILGUEIRAS RODRÍGUEZ CÁRDENAS**

Autores: Lic Sahay Ochoa Ponce de León<sup>38</sup>, Dr. José Alfonso Melis Santana<sup>39</sup>

**RESUMEN**

La investigación se desarrolló por la necesidad de atender las dificultades manifestadas en el proceso de la pronunciación sonora en Lengua Inglesa en estudiantes de Tercer Año de la

<sup>38</sup> <https://orcid.org/0000-0003-2922-0413> Lic. en Lengua Inglesa. Profesor Instructor Universidad de Ciencias Médicas Matanzas. [sahyochoa@gmail.com](mailto:sahyochoa@gmail.com)

<sup>39</sup> <https://orcid.org/0000-0002-7514-3618> Especialista de I Grado en MGI y Anatomía Humana. Profesor Asistente. Universidad de Ciencias Médicas Juan Guiteras Gener. Matanzas. Cuba [joseam.mtz@infomed.sld.cu](mailto:joseam.mtz@infomed.sld.cu)