

# UNIVERSIDAD PANAMERICANA

## CAMPUS GUADALAJARA

EVALUACIÓN DEL PROGRAMA *VANTAGE POINT*  
Y SU IMPACTO SOBRE LA COMPETENCIA  
COMUNICATIVA EN LOS ALUMNOS DE INGLÉS  
DE LA UNIVERSIDAD PANAMERICANA,  
CAMPUS GUADALAJARA

JOSEFINA DEL CARMEN SANTANA VILLEGAS

Tesis presentada para optar por el grado de Maestro en  
Pedagogía con Reconocimiento de Validez Oficial  
de Estudios de la SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA,  
según acuerdo número 974020 con fecha 21-I-97.

Zapopan, Jal., Mayo de 2003



54247



CLASIF: TE PED 2003 SAN

ADQUIS: 54247 cp +

FECHA: 04/08/04

DONATIVO DE \_\_\_\_\_

\$ \_\_\_\_\_  
165p.

1. Psicología del aprendizaje
2. Didáctica
3. Sistemas de enseñanza - Diseño

500 Tesis (Maestría en Pedagogía)  
Universidad Panamericana  
Ciudad de México

Incluye CD



# UNIVERSIDAD PANAMERICANA

## CAMPUS GUADALAJARA

EVALUACIÓN DEL PROGRAMA *VANTAGE POINT*  
Y SU IMPACTO SOBRE LA COMPETENCIA  
COMUNICATIVA EN LOS ALUMNOS DE INGLÉS  
DE LA UNIVERSIDAD PANAMERICANA,  
CAMPUS GUADALAJARA

JOSEFINA DEL CARMEN SANTANA VILLEGAS

Tesis presentada para optar por el grado de Maestro en  
Pedagogía con Reconocimiento de Validez Oficial  
de Estudios de la SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA,  
según acuerdo número 974020 con fecha 21-I-97.

Zapopan, Jal., Mayo de 2003



# UNIVERSIDAD PANAMERICANA

CAMPUS GUADALAJARA

## DICTAMEN DEL TRABAJO DE TITULACIÓN DE GRADO

Josefina Santana Villegas  
Presente.

En mi calidad de presidente de la Comisión de Exámenes de Grado, y después de haber analizado el trabajo de titulación presentado por usted en la alternativa de TESIS, titulado:

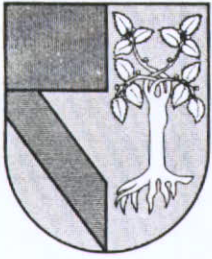
**“EVALUACIÓN DEL PROGRAMA VANTAGE POINT Y SU IMPACTO SOBRE LA COMPETENCIA COMUNICATIVA EN LOS ALUMNOS DE INGLÉS DE LA UNIVERSIDAD PANAMERICANA, CAMPUS GUADALAJARA”**

Le manifiesto que reúne los requisitos a que obligan los reglamentos en vigor para ser presentado ante el H. Jurado del Examen de Grado, por lo que deberá de entregar siete ejemplares como parte de su expediente al solicitar el examen.

Atentamente

A handwritten signature in black ink, which appears to read 'Jesús Antonio Eng Duarte'. The signature is written in a cursive style and is enclosed within a thin, hand-drawn oval border.

Lic. Jesús Antonio Eng Duarte  
Presidente de la comisión



# UNIVERSIDAD PANAMERICANA

CAMPUS GUADALAJARA

Zapopan, Jal, 05 de mayo de 2003

Lic. Jesús Antonio Eng Duarte  
Presidente de la comisión de  
Exámenes de grado  
P r e s e n t e.

Me permito hacer de su conocimiento que Josefina Santana Villegas de la Maestría en Pedagogía ha concluido satisfactoriamente su trabajo de titulación con la alternativa TESIS, titulado:

**“EVALUACIÓN DEL PROGRAMA VANTAGE POINT Y SU IMPACTO SOBRE LA COMPETENCIA COMUNICATIVA EN LOS ALUMNOS DE INGLÉS DE LA UNIVERSIDAD PANAMERICANA, CAMPUS GUADALAJARA”**

Manifiesto que, después de haber sido dirigida y revisada previamente, reúne todos los requisitos técnicos para solicitar fecha de Examen de Grado.

Agradezco de antemano la atención prestada y me pongo a sus órdenes para cualquier aclaración.

A t e n t a m e n t e

Mtra. Araceli López Ortega  
Asesor de tesis

Agradezco a todas aquellas personas que me apoyaron  
en la realización de este trabajo.

A mi familia, y en especial a mi madre,

A mi asesora, Dra. Araceli López Ortega,

A mis compañeros de trabajo, especialmente,  
a los profesores que participaron directamente  
en el proyecto,

A los alumnos, especialmente a los que trabajaron  
conmigo y lo hicieron de manera entusiasta y generosa,  
y que colaboraron con sus comentarios y sugerencias:

Susana, Luis, Heriberto, Alejandro, Roberta,  
Karla, Miguel, Mario, Norma, y Lilia.

A todos ustedes: GRACIAS.



## TABLA DE CONTENIDO

INTRODUCCIÓN	1
1. EL INGLÉS EN LA UNIVERSIDAD PANAMERICANA	7
1.1 La Universidad Panamericana, sede Guadalajara	
1.2 El Centro de Idiomas de la Universidad	
1.3 El examen TOEFL	
2. ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE DE IDIOMAS	20
2.1 Cómo se aprende un idioma	
2.2 Cómo se aprende un segundo idioma	
3. EL PAPEL DE LAS ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE	57
3.1 ¿Qué son las estrategias de aprendizaje?	
3.2 Tipología de las estrategias de aprendizaje	
3.3 ¿Para qué enseñar estrategias de aprendizaje?	
3.4 Estudios anteriores en el campo de las estrategias de aprendizaje	
3.5 Como se implementa un programa de capacitación en estrategias de aprendizaje	
3.6 La instrucción basada en estrategias	
3.7 El proyecto <i>Vantage Point</i>	
3.8 El libro <i>Vantage Point</i>	
3.9 La capacitación	

4. METODOLOGÍA	87
4.1 Investigación evaluativa	
4.2 Cómo se evalúan las estrategias de aprendizaje	
4.3 Evaluación de la competencia comunicativa	
4.4 Los instrumentos	
5. RESULTADOS	98
5.1 El cuestionario	
5.2 Las entrevistas	
5.3 Los <i>tests</i>	
5.4 La competencia comunicativa	
5.5 Los exámenes finales	
5.6 Cierre provisional	
5.7 Propuestas	
6. LA META-COGNICIÓN	115
6.1 ¿Qué es la meta-cognición?	
6.2 ¿Cómo ayuda la meta-cognición a promover el aprendizaje?	
6.3 El papel de la meta-cognición en el aprendizaje de idiomas extranjeros	
6.4 Implicaciones para la Universidad Panamericana, Campus Guadalajara	
CONCLUSIONES	124
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	125

1. Cuadros y gráficas
2. *Test* de entrada
3. *Test* de salida
4. Cuestionario a alumnos
5. Cuestionario a maestros
6. Transcripción entrevistas
7. Transcripción exámenes orales

## Introducción

Comencé mi carrera de docente hace veinte años, sin estudios de didáctica y sin más capacitación que un curso de cien horas. No fue sino hasta doce años después que decidí que sería importante conocer algo de la teoría de la docencia, y tomé un diplomado en enseñanza del inglés. A pesar de mi poco conocimiento de la materia, muy pronto me di cuenta de que lo que yo hacía como profesora era menos importante de lo que hacían mis alumnos: el aprendizaje de ellos era mucho más importante que mi enseñanza. Me preguntaba, si yo era la misma maestra para un grupo de diez o doce alumnos, y el material y las técnicas usadas también eran las mismas, ¿por qué algunos alumnos aprendían rápidamente y bien, mientras que otros no alcanzaban el éxito?

Sabía yo que no se trataba de la diferencia en esfuerzo- había alumnos que se esforzaban mucho y no lograban aprender; había alumnos que parecían aprender sin ningún esfuerzo. Sabía también que no era cuestión de inteligencia, pues tenía alumnos muy inteligentes con dificultades para aprender el idioma. Por otra parte, tampoco podía ser la personalidad del aprendiz, pues, aunque las personas extrovertidas suelen ser más verbales, también conocía yo personas introvertidas, pero buenas para los idiomas. Decidí que algunas personas simplemente tenían talento para los idiomas, mientras que otros no lo tenían. Yo, por ejemplo, era una de las privilegiadas. Era bilingüe por que había crecido en los Estados Unidos, pero además había estudiado francés, alemán y portugués y había aprovechado esos estudios. Me gustaban los idiomas y tenía facilidad para aprenderlos.

En ocasiones, daba yo consejos a los alumnos, usando mis propias técnicas de estudio como referencia. Sin saberlo, empezaba yo a capacitar a mis alumnos en el uso de estrategias de aprendizaje.

Fue cuando estudié el diplomado que descubrí los estudios en estrategias de aprendizaje para idiomas de Wenden (1987) y de Oxford (1990). Ahí encontré la respuesta a mi interrogante: algunos alumnos aprovechan más el curso porque

utilizan más estrategias, o estrategias más apropiadas a la tarea o a su estilo de aprendizaje (Oxford: 1990). Las estrategias de aprendizaje son las herramientas que utilizan los alumnos para aprender. Si aprender un idioma fuese como cavar un túnel, podríamos decir que algunos alumnos usan cucharas, otros palas, y otros trascabos.

La enseñanza basada en estrategias postula que el aprendizaje no es algo que se da; es el resultado de una serie de acciones que realiza el aprendiz. No depende tanto de *aptitudes* sino de *actitudes* y que las actitudes son modificables. Por ende, todo alumno posee la capacidad de aprender un idioma, sólo le hace falta aprender cómo hacerlo según sus características individuales.

Williams y Burden (1997) señalan:

“Este punto de vista por supuesto tiene implicaciones poderosas para los profesores de lenguas. Si mantenemos tal punto de vista, entonces creemos que podemos ayudar a *todos* los aprendices a llegar a aprender mejor una lengua. Nos liberamos del concepto del aprendiz que posee una capacidad fija para el aprendizaje de idiomas, y vemos que todos son capaces de aprender, dada una enseñanza apropiada. Uno de los retos para el profesor de idiomas es ayudar al aprendiz a desarrollar las estrategias necesarias para aprender un idioma más efectivamente.”

(Williams y Burden: 1997; 20)

En febrero de 2001 llegué al Centro de Idiomas de la Universidad Panamericana. Allí encontré que los libros que se estaban utilizando para la enseñanza del inglés en la Universidad no eran los idóneos para alcanzar las metas buscadas. El método en que se basaban –el nocional-funcional- no lleva a los alumnos a realmente dominar el idioma. Este hecho se veía reflejado en sus resultados en los exámenes de acreditación. La instrucción basada en estrategias forma parte de la filosofía educativa del constructivismo (Scarcella y Oxford: 1992) por lo que, como integrante de la coordinación del Centro de Idiomas, tomé (con

otras personas) la determinación de cambiar los libros usados por otros que fueran de corte constructivista y que privilegiaran la capacitación en el uso de estrategias de aprendizaje.

Así nació el proyecto *Vantage Point*, objeto del presente estudio.

El objetivo del proyecto *Vantage Point* es principalmente lograr que los alumnos del programa sean exitosos en sus estudios de inglés. Por exitosos, entenderemos que sean capaces de mantener una conversación en el idioma, ya sea formal o informal, en persona o a través del teléfono, que escriban y lean el inglés de manera que puedan producir y entender documentos personales y profesionales y que, ya sea usando el idioma verbal o escrito, sean capaces de intercambiar ideas.

Como objetivo secundario del estudio es lograr que los alumnos aprendan a utilizar una serie de estrategias para facilitar el aprendizaje del idioma, de manera que su aprendizaje sea, a la vez, más eficiente y más motivador. Asimismo, se pretende que la capacitación de las estrategias de aprendizaje lleve a los alumnos a ser aprendices más autónomos.

Un tercer objetivo es que los alumnos sean capaces de obtener la puntuación requerida como requisito de graduación en el examen *TOEFL* o en cualquier otro examen oficial de inglés, pero que, además, los alumnos lleguen a percibir dichos exámenes como un instrumento de medición de su competencia comunicativa, y no como el fin último de sus estudios de inglés. En otras palabras, el objetivo es que los alumnos de la Universidad Panamericana, Campus Guadalajara busquen aprender inglés como parte de su cultura y de su superación personal, no simplemente como un requisito de graduación.

El objetivo del presente estudio es evaluar si el programa *Vantage Point* ha logrado que los alumnos que llevaron dicho programa utilicen más estrategias de aprendizaje y si el programa ha incidido sobre la competencia comunicativa de estos alumnos.

La tercera meta, la de obtener la puntuación requerida en el *TOEFL*, no se podrá medir hasta que los alumnos que tomaron el curso terminen el programa total

de inglés: en uno o dos semestres. Sin embargo, debemos considerar que, si han logrado mejorar su nivel de inglés, medido con los exámenes de nivel y parámetros de competencia comunicativa, debemos suponer, entonces, que serán exitosos también en el *TOEFL*.

Para el desarrollo del programa estoy partiendo del supuesto, apoyada en Rubin (1975) de que el buen aprendiz no es necesariamente la persona que tenga mayor "talento" para los idiomas, sino la persona que activamente realiza acciones que la llevan a aprender.

El programa *Vantage Point*, entonces, parte de que se puede enseñar a los aprendices a poner en práctica dichas acciones, a través de una capacitación en estrategias.

Esto nos lleva a una pregunta que debe ser contestada por la presente investigación:

¿Puede realmente el programa *Vantage Point* llevar a los alumnos a la competencia comunicativa a través de la capacitación explícita en estrategias de aprendizaje?

Tres conceptos claves que estoy manejando son: *aprendizaje, estrategia de aprendizaje y competencia comunicativa*.

En este trabajo, utilizo la palabra *aprendizaje* para referirme a la construcción de conocimientos, particularmente al aprendizaje significativo como lo entiende Ausubel: . Es decir, un aprendizaje

"...intencionado y sustancialmente relacionable con la estructura cognoscitiva del alumno..." (Ausubel: 1968; 57).

Cuando utilizo el término *estrategia de aprendizaje*, lo hago en el sentido que maneja Chamot:

"Las estrategias de aprendizaje son técnicas, procedimientos o acciones deliberadas que toman los estudiantes con el fin de facilitar el aprendizaje y la retención de información de áreas tanto lingüísticas como de contenido." (Chamot:1987; 71)

Por último, entiendo *competencia comunicativa* en la definición de Tusón Valls: “... ese conjunto de saberes necesarios para actuar comunicativamente de forma apropiada en diferentes situaciones. Esos saberes son verbales y no verbales, cognitivos y socioculturales, y se van adquiriendo y desarrollando en parte de forma inconsciente al estar inmersos de forma activa en diferentes encuentros comunicativos.” (Tusón Valls: 1993; 61)

En el primero capítulo de esta tesis hablaré de los antecedentes del estudio: por qué se estudia inglés en la Universidad Panamericana, Campus Guadalajara, cómo nació el Centro de Idiomas y cómo se enseñaba el inglés en esos primeros tiempos.

El segundo capítulo está dedicado al marco referencial, específicamente a cómo se aprende y cómo se enseña una lengua.

El marco referencial continua en el tercer capítulo, hablando específicamente de las estrategias de aprendizaje: qué son, por qué son importantes, qué estudios anteriores han habido y cómo pueden ayudar a los aprendices a ser más exitosos en el estudio de idiomas. Aquí hablaré también de qué es el programa *Vantage Point* y por qué creo que puede ayudar a los alumnos a aprender de manera más efectiva.

El cuarto capítulo habla de la metodología utilizada para recabar información y medir los resultados del estudio.

En el quinto capítulo, analizaré los resultados y presentaré algunos hallazgos.

Finalmente, en el último capítulo, ahondaré en la importancia de la metacognición como herramienta del aprendizaje.

Puedo adelantarles que descubrí que no todo depende del alumno. El profesor sigue teniendo un papel fundamental en los logros del alumno. No me refiero a su papel de facilitador ni de mediador, aunque estos son muy importantes en el constructivismo. Me refiero a un papel más sutil, aunque quizá más importante.

William Arthur Ward dijo que el buen maestro explica, pero el maestro superior inspira.



La edad de nuestros alumnos en la Universidad Panamericana, Campus Guadalajara, los hace muy susceptibles a la influencia del maestro. No se busca tanto que el maestro los motive, ya que, como veremos en el capítulo dos, la motivación más bien debe venir de dentro. Creo que, más allá de la técnica o variedad de recursos didácticos, más allá del buen nivel de inglés, lo que realmente buscan los alumnos en su profesor es, precisamente, la inspiración a realizar al máximo su potencial como estudiantes y como personas.

# Capítulo I

## El Inglés en la Universidad Panamericana

Para entender cómo surgió la problemática de la enseñanza y aprendizaje del inglés entre los alumnos de la Universidad Panamericana, Campus Guadalajara sería útil entender qué es la Universidad, cuándo surgió y por qué se determinó que el inglés fuese requisito de graduación. Asimismo, es necesario conocer cómo está compuesto el Centro de Idiomas de la Universidad, cuáles son sus funciones y sus características y cómo realiza dichas funciones. También sería útil saber un poco sobre el examen de acreditación que deben realizar los alumnos para cumplir con el requisito.

### 1.1 La Universidad Panamericana, Campus Guadalajara

La Universidad Panamericana, Campus Guadalajara data de 1981. Cuenta actualmente con once carreras repartidas entre tres áreas:

Humanidades, que abarca las carreras de

- Derecho,
- Pedagogía, y
- Comunicación,

Administración que incluye

- Finanzas,
- Mercadotecnia,
- Contaduría,
- Relaciones Industriales, y
- Negocios Internacionales.

Ingeniería, que consta de

- Ingeniería Industrial,
- Ingeniería Civil y Administración, e
- Ingeniería Mecatrónica.

En los tres ciclos que contempla esta investigación, la población varió entre unos 2500 y 2700 alumnos en todas las carreras.

La fundación de la Universidad se debió a la inspiración de un grupo de empresarios de la ciudad que vio la necesidad de contar con un centro de educación superior que contribuyera a formar profesionistas bajo el enfoque de la ética y el profesionalismo cabal. De hecho, la Universidad Panamericana se fundamenta en tres pilares, que son: la atención personalizada, la orientación a la ética, y la excelencia académica.

Aunque está relacionada en su filosofía y sus fines con la Universidad Panamericana de México y la Universidad Bonaterra en Aguascalientes, cada una se maneja de manera individual y cada una desarrolla sus propios planes de estudio, tanto en las carreras como en los programas de idiomas.

En 1993, el Comité de Rectoría del Campus tomó la decisión de exigir la acreditación del conocimiento del idioma inglés como requisito de graduación. De esta manera, los egresados de cualquier carrera de la Universidad deberían comprobar, mediante la presentación de un examen *TOEFL*<sup>1</sup>, su conocimiento del idioma. La puntuación requerida para acreditar la materia variaría según la carrera estudiada, y la generación de la cual formaba parte el alumno, hasta que, finalmente, el requisito fuera obtener 550 puntos en dicho examen para todo egresado.<sup>2</sup>

La decisión se tomó porque el Comité de Rectoría del Campus veía que el conocimiento del inglés era una necesidad básica para sus egresados. El inglés es el idioma oficial en cientos de países alrededor del mundo, desde Australia hasta Zimbabwe y existen más de 300 millones de angloparlantes nativos en el mundo

---

<sup>1</sup> *Test of English as a Foreign Language* o examen de inglés como idioma extranjero.

<sup>2</sup> Actualmente, la puntuación varía entre 490 y 550 según la carrera.

(Bryson: 2001). Otro número similar de personas utiliza el inglés como segundo idioma. El inglés es, en palabras de Bryson: “la *lingua franca* de los negocios, la ciencia, la educación, la política y la música pop.” (Bryson: 2001; 12). Menciona además que el inglés es el lenguaje común de 157 de las 168 líneas aéreas del mundo, así como de la Asociación Europea de Libre Comercio.

La extensión del idioma obedece, por supuesto, a factores tanto históricos como políticos. El expansionismo inglés de los siglos XVII, XVIII, y XIX, el expansionismo norteamericano de los siglos XIX y XX, aunados a la hegemonía norteamericana al final de la Segunda Guerra Mundial contribuyeron a que el idioma inglés se extendiera a través del planeta y se estableciera como un idioma global.

No es de extrañar, entonces, que la directiva de la Universidad Panamericana haya determinado que el inglés es una herramienta básica de desarrollo profesional. El Comité estaba consciente de que, para que sus egresados pudieran relacionarse tanto profesional como personalmente, el dominio del inglés era indispensable y sin el inglés estarían condenados a una vida profesional limitada.

## 1.2 El Centro de Idiomas de la Universidad

Aunque existe el requisito de estudiar el inglés, la Universidad estableció que no fuera necesario estudiar dentro de la misma. De hecho, existe la libertad de estudiar en donde el alumno lo desee; el requisito es, simplemente, acreditar el conocimiento a través de exámenes semestrales.<sup>3</sup> Sin embargo, se vio la ventaja de tener dentro de la Universidad un centro acreditador, y además un lugar en donde los alumnos (y el personal) que lo desearan pudiesen estudiar.

---

<sup>3</sup> Los exámenes se aplican al final del semestre, tanto para los alumnos que estudian inglés dentro de la Universidad como para quienes estudian en otra institución. Todos los alumnos están obligados a presentar exámenes y acreditar el nivel correspondiente al semestre que cursan en sus carreras. Los que estudian en la Universidad son conocidos como alumnos *internos*. Los que estudian por fuera son conocidos como *externos*.

Así, nació en enero de 1994 el Centro de Idiomas de la Universidad Panamericana, Campus Guadalajara. Anterior a esa fecha, existía un pequeño grupo de maestras que proveía de clases de inglés al personal interesado.

Se contrataron profesores y personal administrativo y se estableció un programa de estudios que abarcara siete niveles. Los primeros seis eran de conocimientos generales del idioma, trabajando tanto el idioma oral como el escrito. El último nivel era de preparación específica para el examen *TOEFL*. Cada curso tenía una duración de un semestre, de forma que el programa total se estudiaba en siete semestres.<sup>4</sup> Los primeros dos de esos niveles son conocidos como el Básico 1 y el Básico 2. Siguen el Intermedio 1 y el Intermedio 2, después el Avanzado 1 y el Avanzado 2. El último, o séptimo nivel es el de preparación para *TOEFL*. El libro *Vantage Point*, objeto de este estudio, corresponde al nivel Avanzado 1.

Generalmente, cuando un alumno ingresa a la Universidad, realiza un examen de conocimientos de inglés. El resultado del examen determina en qué nivel de inglés queda ubicado. Sólo los alumnos que entran sin conocimientos de inglés están obligados a estudiar en la Universidad ese primer semestre. Ellos cursan lo que se llama el nivel de introducción.

En la etapa inicial del Centro de Idiomas, se decidió que los estudiantes de la Universidad no empezaran a estudiar inglés hasta el segundo semestre de la carrera. Esta medida se dio con el fin de permitir a los alumnos de nuevo ingreso ajustarse a los estudios universitarios sin la carga de una materia adicional. De esta manera, el alumno que cursara una carrera de ocho semestres tendría exactamente el tiempo justo para acreditar todos los niveles antes de terminar su carrera. Así, los alumnos generalmente iban en un nivel más debajo del semestre que cursaban: los alumnos del segundo semestre de carrera cursaban el primer nivel de inglés, los alumnos del octavo semestre de carrera cursaban el séptimo nivel de inglés, etc.

---

<sup>4</sup> Las carreras en la Universidad Panamericana, sede Guadalajara tienen una duración de entre 8 y 10 semestres, según la carrera.

Un alumno que no acreditara el nivel de inglés correspondiente a su semestre, ya fuera por no aprobar los exámenes, o simplemente por no acudir a presentarlos, era considerado un alumno rezagado.

Se decidió que un alumno que se rezagara en los estudios de inglés estaría obligado a cursar el idioma dentro de la Universidad. Por ejemplo, si un alumno de cuarto semestre de carrera cursaba segundo nivel de inglés, tendría que cursarlo dentro del programa de la Universidad. Se estableció también que un alumno no se podía rezagar más de un nivel en sus estudios, pues no alcanzaría a presentar el *TOEFL* antes de egresar. Así, un alumno que reprobara dos niveles de inglés era dado de baja de la Universidad, pues no era posible que cumpliera con el requisito de acreditar el inglés antes de terminar sus estudios universitarios. Este tendría posibilidades de regresar posteriormente, pero perdía generalmente un año de estudios.

Como se ve, había buenas razones para hacer del inglés un requisito y, de hecho, esto viene a ser una tendencia fuerte en las instituciones de estudios superiores. Sin embargo, pese a las mejores intenciones del Comité de Rectoría del Campus, el establecer la acreditación del inglés como requisito de graduación trajo consigo una serie de problemas.

Algunos alumnos, en primer lugar, no han comprendido la necesidad de hablar y entender el inglés, y lo estudian simplemente porque es un requisito. La falta de motivación en algunas ocasiones ha incidido en un bajo desempeño. En segundo lugar, el examen *TOEFL*, por sus características, no resultó ser la mejor herramienta para medir la competencia comunicativa del alumnado. Más adelante explicaré por qué.

El Centro de idiomas, además de ofrecer clases de inglés a los alumnos de la Universidad Panamericana, Campus Guadalajara, tiene otras funciones. Existen programas para alumnos extranjeros que desean estudiar español en México. Se ofrecen también clases de francés, italiano y alemán, tanto a los propios alumnos de la Universidad, como al personal. Asimismo, se ofrecen cursos de inglés a los empleados de la Universidad o a personas que no pertenecen a la misma. Por

último, se da servicio a las carreras que desean ofrecer a sus alumnos materias propias de la carrera pero en inglés.

El Centro de Idiomas da servicio a unos setecientos alumnos semestrales, entre los alumnos regulares de los siete niveles de inglés, alumnos de otros idiomas, grupos de personal o alumnos de fuera de la Universidad.

Actualmente, el centro cuenta con veintisiete profesores de inglés, nueve de ellos de planta, el resto, profesores por asignatura. Los maestros de planta tienen en la Universidad un empleo de tiempo completo. Parte de ese tiempo lo emplean en dar clases, el resto, lo dedican a otras funciones como elaborar exámenes, programas o material didáctico.

Los profesores de asignatura imparten entre una y cuatro clases diarias en la Universidad.

Los profesores son escogidos cuidadosamente. El Centro de Idiomas busca profesores de profesión, y no simplemente personas que tengan conocimientos del idioma. Se busca de preferencia profesores con estudios universitarios, con cursos de docencia del idioma, y con experiencia en la misma.

El nivel de conocimientos de inglés es también importante. Actualmente, se cuenta con siete profesores nativos: uno de África, tres de Canadá, uno de Inglaterra, dos de Estados Unidos. Además, doce de los profesores son personas que nacieron en México, pero fueron criados en Estados Unidos, por lo que hablan el inglés como nativos.

La experiencia que tienen los profesores impartiendo clases de idioma varía entre unos meses y muchos años. Reciben evaluaciones semestrales de parte de los alumnos para conocer el grado de satisfacción de éstos, son observados en sus clases y reciben talleres de educación continua para mantenerse al día en metodología. Se les invita a participar como ponentes en seminarios o congresos para docentes de idiomas y se les estimula a que hagan investigación en su campo.

Sin embargo, un último factor que ha impedido que los alumnos logren alcanzar la puntuación requerida en el *TOEFL* es que la metodología utilizada por el Centro de Idiomas no ha sido la adecuada.

En cuanto al material didáctico usado, han habido varios cambios desde el inicio de labores del Centro. Los libros usados inmediatamente anteriores a los que ocupan este estudio se empezaron a utilizar en 1997. El personal que tomó la decisión de implementar dichos libros ya no labora en la Universidad, por lo que no se sabe en qué se basó la decisión.

Se utilizaron desde 1997 hasta 2001 dos series distintas. La primera consta de tres libros y se usó en los primeros tres niveles. La segunda consta de dos libros y se utilizó en los tres niveles restantes. El nivel de preparación de *TOEFL* usa un libro distinto.

Los materiales didácticos utilizados, y más específicamente los libros no han contribuido al alcance de las metas. La serie de libros usada en los primeros tres niveles sigue el enfoque nocional-funcional, mientras que los libros usados en los siguientes tres niveles son de enfoque gramatical. Ninguno de estos enfoques es el idóneo para alcanzar la doble meta de la competencia comunicativa,<sup>5</sup> fijada por el Centro de Idiomas para los alumnos, ni la acreditación por medio del *TOEFL*.

En el siguiente capítulo hablaré de cómo se aprenden y enseñan idiomas, y de cómo el constructivismo es mucho más eficaz para la enseñanza y aprendizaje de un segundo idioma.

En julio de 2000 comenzó un programa de reingeniería total del Centro de Idiomas, con el fin de mejorar la calidad académica de sus servicios y lograr su cometido: que los alumnos de la Universidad Panamericana, Campus Guadalajara logren una verdadera competencia comunicativa en el idioma inglés. Se pretende que los alumnos alcancen las metas propuestas por el Comité de Rectoría del Campus y que entren de lleno al mundo internacional.

El proyecto objeto de la presente tesis forma parte de este proceso de reingeniería.

Asimismo, se han dado cambios en el organigrama del Centro. Durante un período de aproximadamente dos años, el Centro no tuvo un director propio, sino que dependía del Área Internacional de la Universidad. Como parte de la



reingeniería, se nombró un jefe de área que supervisara todo el funcionamiento del Centro. Se contrataron también dos coordinadoras académicas<sup>6</sup>, para implementar y supervisar los programas de inglés.

Así el Centro contaba con un Director, una coordinadora administrativa, encargada de la administración diaria del Centro, así como de los pagos a profesores; una coordinadora de servicios estudiantiles, encargada de atención a los alumnos; dos coordinadoras académicas, encargadas de la contratación, capacitación y supervisión de profesores, así como la implementación y evaluación de programas; una coordinadora de cursos especiales, que pueden ser cursos al personal, o cursos fuera de la Universidad; y una coordinadora de otros idiomas, que maneja los programas de español, francés, italiano y alemán.

Se han hecho otros cambios que han redundado en beneficio del alumnado. Se determinó que no era conveniente ni necesario que los alumnos esperaran un semestre para incorporarse a las clases de inglés: éstas podrían tomarse desde el primer semestre. Esto significa que los alumnos que tienen pocos conocimientos de inglés pueden empezar cuanto antes a remediar esta situación, mientras que los que entran ya con conocimientos, pueden continuar de inmediato con sus estudios, sin temor a perder, con el paso de tiempo y la falta de práctica, lo que han adquirido ya.

Otra decisión muy importante fue la de cambiar los libros. Aunque en el capítulo siguiente hablaré más sobre los enfoques metodológicos, aquí mencionaré que el enfoque nocional-funcional, usado en los primeros tres niveles tiene un fin más bien comunicativo, mientras que el enfoque gramatical usado en los últimos tres niveles tenía la intención de preparar a los alumnos para tomar el examen *TOEFL*. El resultado fue que durante tres semestres, los alumnos hablaban sin gramática, y durante tres semestres, cuatro, si se considera el nivel de preparación para *TOEFL*, estudiaban gramática sin hablar. Finalmente, terminaban siete niveles sin saber hablar y sin aprender gramática. Y ni siquiera podían acreditar el examen.

---

<sup>5</sup> De esto hablaré con detalle en el siguiente capítulo.

<sup>6</sup> Yo soy una de ellas.

Al conocer a los alumnos de cerca, uno se da cuenta que hay algunos que no han hecho lo necesario para aprender: están en clases como si no estuvieran, estudian únicamente para pasar los exámenes, nunca hacen tareas y no hablan inglés ni dentro, ni fuera del salón.

Sin embargo, hay otros que han puesto todo de su parte, que se han esforzado en aprender, y no han sido exitosos. A estos alumnos, el Centro de Idiomas les ha fallado. Ellos se han esforzado, pero nosotros no hemos utilizado las herramientas idóneas para ayudarles. Pensando precisamente en estos alumnos, se cambiaron los libros por otros, que deben ayudarles mejor a alcanzar sus metas.

Si los nuevos libros dan resultado, entonces los alumnos, especialmente los que se empeñan, no deben tener problema en acreditar ese examen.

### **1.3 El examen *TOEFL***

Se escogió el examen *TOEFL* como la medida del conocimiento de inglés porque es un examen reconocido mundialmente, con un alto grado de aceptación, tanto para estudios como para negocios internacionales, pero las características propias del examen marcan sus limitantes.

El examen es preparado por una empresa llamada *Educational Testing Services* (ETS) con sede en Princeton, New Jersey, en los Estados Unidos. Esta empresa se dedica a la creación y aplicación de varios exámenes institucionales, no sólo el *TOEFL*. ETS aplica también el examen SAT, que es el examen de admisión a las universidades de Estados Unidos para los estudiantes que cursaron la escuela preparatoria en ese país.

Según información proporcionada en el sitio Web de *TOEFL*, el examen comenzó a aplicarse en el ciclo escolar 1963-1964, a través de un esfuerzo cooperativo de más de 30 organizaciones, tanto públicas como privadas. Se estableció con fondos de las fundaciones Ford y Danforth, y en un principio, formó parte de la *Modern Language Association* en Estados Unidos. En 1965, ETS y el *College Board* tomaron la responsabilidad conjunta del examen.

Éste se ideó originalmente como un instrumento para medir la capacidad de un individuo de funcionar dentro de un ambiente académico en un país angloparlante. Su función principal es determinar si el examinado tenía el nivel de inglés adecuado para realizar satisfactoriamente estudios universitarios en Estados Unidos o Canadá, y cumplir con todas las asignaturas para alcanzar un grado académico. El vocabulario que mide, así como el tipo de temas tratados, son más bien académicos. En años recientes, se ha promovido el *TOEFL* como un instrumento para medir el conocimiento del inglés también para fines de empleo. Actualmente, son más de 2,400 instituciones de estudios superiores en Estados Unidos y Canadá los que exigen el *TOEFL* como requisito de ingreso, y un número cada vez de universidades fuera de esos dos países, también comienzan a pedirlo. (Thompson: 2001; 2)

El examen tiene dos modalidades: el internacional, que se aplica en centros especializados, de manera individual y por medio de una computadora, y el institucional, que es escrito y se aplica a grupos en centros acreditados (la Universidad Panamericana de Guadalajara es uno de ellos).

El examen se divide en tres áreas, que miden comprensión auditiva, comprensión de lectura y conocimientos gramaticales. Las tres secciones son de opción múltiple. El conocimiento de vocabulario se evalúa de manera integral a lo largo del examen. El puntaje se calcula con base en rangos de aciertos y, en el examen institucional varía entre 200 como mínimo y 677 como máximo. El puntaje mínimo aceptado por una universidad extranjera varía según la universidad y según los estudios que se van a realizar. Generalmente los *junior colleges*, o escuelas técnicas con carreras de dos años, aceptan una puntuación de 480. Son muy pocas las universidades que aceptan un puntaje menor a 500 para una licenciatura. Una universidad como Harvard o Stanford requiere una puntuación mínima de 600 puntos. Para realizar estudios de posgrado, se requiere un puntaje mayor.

Como se ve, es un examen que mide el conocimiento receptivo del idioma, y no el productivo. Esto es, mide la habilidad de reconocer cuando algo es correcto o no, pero no mide la habilidad de comunicarse en el idioma (Thompson: 2001; 3). El

examen es útil si los egresados de la Universidad Panamericana tienen intención de realizar estudios de postgrado en el extranjero, pero no determina si el egresado puede relacionarse en un ambiente de negocios, por ejemplo.<sup>7</sup>

Wainer y Lukhele (1997) realizaron un estudio para saber si el examen cumple con los requisitos necesarios de confiabilidad. Al evaluar un examen, el término *confiabilidad* se refiere a la estabilidad de los resultados. Es decir, el examen debe medir consistentemente, y los resultados no deben depender del profesor que aplica el examen, el grupo étnico al que pertenece el examinado, o cualquier otro factor externo. Como resultado de dicho estudio, Wainer y Lukhele determinaron que el examen es extremadamente confiable. (Wainer y Lukhele: 1997; s/p)

Lynch (1998) menciona que el problema de exámenes del tipo de *TOEFL*, para incrementar su validez y confiabilidad, tienden a sacrificar el valor interaccional del lenguaje. Estos exámenes muestran lo que él llama “un retrato” de la competencia de la persona, pero no muestran todas las facetas de esta competencia. Para Lynch, la competencia no es estable, sino varía según la situación. Algunas personas, por ejemplo, se sienten muy cómodas hablando de lo cotidiano, pero tienen problemas para expresar sus ideas cuando se trata de temas menos conocidos. (Lynch: 1998; s/p)

Por otra parte, si la meta propuesta por el Centro de Idiomas es la competencia comunicativa de los egresados, ésta no se mide con un examen de opción múltiple, tipo *TOEFL*, sino con un examen de interacción, de corte constructivista (Lynch: 1998). Este tema bien podría ser la base de otra tesis, por lo que no ahondaré en él.

Aunque no existen registros desde el inicio del Centro de Idiomas, en el período de 1998 a 2000, 29 alumnos fueron dados de baja de la Universidad por rezagarse en el inglés. Si extrapolamos esta cifra, podríamos hablar de más de cien alumnos en el período de existencia del Centro. Otro número similar egresó de la Universidad,

---

<sup>7</sup> En una ponencia dictada en septiembre de 2002, en el marco del primer Congreso Internacional de la Asociación de Profesores Universitarios de Inglés, con el nombre *What the TOEFL tests*, la Dra. Deborah Phillips, autora de varios libros de preparación para TOEFL mencionó que el examen está en vías de cambio, y que la nueva versión saldrá a la luz en 2004. El cambio, dice la Dra. Phillips, obedece a que las universidades han visto que una puntuación alta en el examen no garantiza el éxito en los estudios y se busca un instrumento con mayor valor de predicción.

pero no ha podido titularse porque aun no acredita el inglés. No es raro conocer casos de alumnos que presentan el examen más de tres veces antes de acreditarlo.

Realmente, no se puede culpar solamente al examen, o solamente al Centro de Idiomas de todos estos casos. Existen también los alumnos que no han hecho lo necesario para acreditar. Obtener un puntaje aceptable en el examen no es cuestión de estudiar unas cuantas horas, ni siquiera todo un semestre. Es cuestión más bien de ir cimentando los conocimientos y construyendo sobre estos cimientos. Un factor importantísimo de éxito en el examen es el conocimiento de vocabulario. Mientras más vocabulario tiene el alumno, más comprenderá en las secciones de comprensión auditiva y lectiva.

La sección de gramática, al medir los conocimientos declarativos, es más fácil de preparar: basta con conocer y saber aplicar las reglas gramaticales. Las otras dos habilidades, sin embargo, son producto de práctica constante y consistente.

Un buen programa de inglés, entonces, debe contribuir a alcanzar estas metas. Debe equilibrarse tanto con prácticas de comprensión auditiva y lectiva y con gramática. Debe incluir abundante vocabulario, pero debe también enseñar al alumno a utilizar el contexto para entender las ideas generales, aun cuando no se entienda el vocabulario. Por último, debe despertar el interés del alumno. Aunque es cierto que la motivación que viene desde dentro del individuo, la intrínseca, es la más poderosa, en ocasiones el material, el profesor o la clase contribuyen a apagar la motivación que existe.

En resumen, el Comité de Rectoría de la Universidad Panamericana, Campus Guadalajara, reconociendo la importancia de que sus egresados se internacionalicen, estableció como requisito de graduación, la acreditación de un examen de inglés. Con el fin de contribuir a cumplir con este requisito, estableció el Centro de Idiomas dentro de la misma Universidad. Por diversos motivos, algunos internos, otros externos, no siempre se ha cumplido con la meta de enseñar a los alumnos a comunicarse en inglés. La metodología usada, los materiales didácticos y

el examen acreditador mismo, en ocasiones han impedido que los alumnos avancen. En otros casos, han sido los propios alumnos, por falta de interés o por no saber cómo estudiar apropiadamente, los que no han hecho lo necesario para alcanzar el puntaje requerido en el examen acreditador.

El programa *Vantage Point*, objeto de esta investigación, se implementó para remediar este problema.

En el siguiente capítulo detallaré cómo se aprende y cómo se estudia un idioma para explicar por qué se pensó que *Vantage Point* sería de beneficio para los estudiantes de la Universidad Panamericana.

## Capítulo II

### Enseñanza y aprendizaje de idiomas

Para comprender cómo puede un programa de capacitación en estrategias de aprendizaje ayudar a aprender más efectivamente un idioma es importante entender primero cómo se aprende el primer idioma, y cómo se aprende y cómo se estudia un idioma extranjero. Hablaré de las diversas teorías que han existido acerca de la adquisición del lenguaje y cuáles prevalecen hasta la fecha. Haré un comparativo de las tres principales escuelas de pensamiento en la lingüística y de sus respectivas aportaciones a la enseñanza de idiomas. Mencionaré las diversas metodologías de enseñanza que han surgido a partir de los paradigmas de la lingüística. Hablaré de la necesidad actual de competencia comunicativa en idiomas extranjeros y de cómo se logra. Señalaré también el papel de la motivación en el aprendizaje de lenguas y finalmente hablaré de la importancia de las estrategias de aprendizaje, de cómo se clasifican y de cómo se implementa un programa de capacitación en ellas para facilitar el aprendizaje.

#### 2.1 Cómo se aprende un idioma

Agustín de Hipona escribió en el siglo V :

“Esto recuerdo, y desde entonces he observado cómo aprendí a hablar. No es que mis mayores me enseñaran palabras...sino que yo, ...sólo utilizando el entendimiento que me concedió Dios...practicaba los sonidos en mi memoria. ...Y así, constantemente escuchando palabras...y acostumbrando mi boca a estos sonidos...dí voz a mi voluntad.”

(Agustín de Hipona:1952; 4)

El lenguaje es una de las habilidades humanas más complejas. Casi todos los animales tienen su lenguaje propio; lo utilizan para informar a otros miembros de su especie en dónde pueden encontrar comida, o para advertirles de algún peligro. Pero el humano es la única criatura terrestre que utiliza su lenguaje para intercambiar ideas y crear ideas nuevas; éste es uno de los factores que distingue al hombre del resto de los animales. Por supuesto, la inteligencia humana es la que dio pie a la posibilidad de crear lenguaje, pero esta misma capacidad de hablar le permite al hombre desarrollar su inteligencia en un complicado círculo virtuoso donde no se sabe si el hombre habla porque es inteligente, o si es inteligente porque habla.

Precisamente porque el habla es una función tan compleja, no se ha podido establecer con certeza cómo es que un niño aprende su idioma materno, aunque se pueden observar grandes similitudes en todos los niños de todas las culturas. En la etapa pre-lingüística, los sonidos producidos por los infantes obedecen a estímulos físicos de hambre, sueño, frío o bienestar. Pero, alrededor de los seis meses, los niños comienzan a balbucear, pronunciando sonidos existentes en los idiomas humanos. Al cabo de pocos meses, los niños comienzan a eliminar los sonidos que no existen en su idioma materno y se concentran en los que sí existen. Parece que el balbuceo es un ensayo para practicar los sonidos que necesitan.

Los niños sordos también balbucean a su modo. En un niño que oye, el balbuceo verbal obedece patrones fijos: repite ciertos sonidos, pero sus movimientos manuales son aleatorios. Sin embargo, en los niños sordos, hijos de padres sordos que utilizan el lenguaje manual, el balbuceo verbal es aleatorio (no repiten sonidos) y los movimientos manuales obedecen un patrón, repitiendo una y otra vez los mismos signos manuales. En otras palabras, balbucean con sus manos. (Pinker: 1994; Fromkin y Rodman: 1993)

### **2.1.1 El Estructuralismo**

La lingüística moderna, como estudio sistemático, nace en el Siglo XX y se divide en tres grandes escuelas, denominadas estructuralismo, generativismo, y pragmática.



La lingüística estructural, al igual que el estructuralismo en otros campos, estudia la relación entre las unidades y las reglas. En el caso de la lingüística, las unidades son los fonemas<sup>8</sup> y las reglas las establece la gramática.

El estructuralismo concibe el idioma como un todo que organiza las unidades y las reglas en sistemas significativos. Estos sistemas son generados por la mente humana. Las palabras son signos que nacen de la unión de un concepto, o significado, y una imagen sonora, o significante. (Klages: 2001; s/p)

El padre de la lingüística estructural, o más bien, de la lingüística moderna, fue el lingüista suizo, Fernando de Saussure, quien creía que era el lenguaje lo que daba forma al pensamiento, al concepto que tienen los seres humanos de sí mismos y a la realidad humana. Saussure hacía una distinción entre el lenguaje como un sistema, que él llamó *langue*, y el habla, que denominó *parole*. Para el estructuralista, la *langue* es más interesante que la *parole*.

Algunas implicaciones didácticas del estructuralismo son el énfasis sobre el lenguaje hablado, más que el escrito, el énfasis sobre la corrección más que la comunicación y las prácticas mecanicistas conocidas como *pattern drills*, y colectivamente, como *pattern practice*, enfocadas hacia una memorización de los patrones del idioma. Se dan los diálogos prefabricados que deben ser memorizados y la gramática se estudia de manera inductiva y superficial, debiendo los aprendices sacar sus propias conclusiones con base en los ejemplos estudiados.

Algunas aportaciones del estructuralismo son los exámenes de elementos discretos (en el sentido de diferentes), que dieron lugar a los exámenes de opción múltiple, el análisis de contrastes entre lengua materna (L1) y segunda lengua (L2), con el correspondiente estudio de transferencia y de interferencia.<sup>9</sup>

---

<sup>8</sup> Un fonema es una unidad mínima de sonido. El sonido de cada letra corresponde a un fonema. En inglés, una letra puede producir más de un fonema, y el mismo fonema puede ser producido por diferentes letras.

<sup>9</sup> Por transferencia se entiende la aplicación correctamente de elementos de L1 al aprendizaje de L2. El uso incorrecto de estos elementos es la interferencia.

El estudio de la lengua para los estructuralistas es descriptivo y empírico y hace referencia a elementos lingüísticos tales como fonemas y morfemas<sup>10</sup>, que son los elementos básicos de cualquier idioma.

Como se ve, el estructuralismo, aunque tuvo aportaciones interesantes al estudio de cómo se aprende un segundo idioma, no puede explicar del todo este proceso tan complejo. (Alcaraz Varó: 1993)

### 2.1.2 El conductismo

De la unión del estructuralismo lingüístico con el conductismo o behaviorismo psicológico nace la teoría del aprendizaje imitativo. Para los behavioristas, encarnados en la figura de B.F. Skinner, el aprendizaje del idioma es una función de estímulo-respuesta. Los niños aprenden a hablar imitando lo que escuchan, en un proceso de ensayo-error. Para Skinner, el aprendizaje de un lenguaje es una forma de condicionamiento operante<sup>11</sup> Si el niño, al pronunciar una palabra, obtiene lo que quiere, aprenderá que esa palabra es la correcta. Si no obtiene lo que quiere, aprenderá que esa no es la palabra correcta y buscará otra. La mente del niño es una *tabula rasa* en donde se imprimen las asociaciones entre los estímulos y las respuestas.

Dice Alcaraz Varó :

“Si la conducta es reactiva al medio, y el lenguaje es conducta, éste se adquiere de acuerdo con un modelo teórico cuyos principales ingredientes son el estímulo, la respuesta, el refuerzo, la asociación y la generalización o analogía.” (Alcaraz Varó:1993; 37)

Para cualquiera que haya tenido contacto con un niño que aprende a hablar, esta teoría obviamente no puede ser completamente correcta, ya que los niños son capaces de decir cosas que jamás han escuchado (los *murciégalos volan* y se

---

<sup>10</sup> Un morfema es la unidad mínima de significado. Es la palabra base, sin sufijos ni prefijos.

<sup>11</sup> Porque la respuesta no está asociada a un estímulo directo.

colgan). Mi sobrino, a la edad de dos años, inventó la palabra *tulu* para referirse a un algodón de dulce. Desde entonces, *tulu* es el nombre que utilizan, no sólo él y sus hermanos, sino sus tíos también. Esto parecería indicar que más bien somos los adultos los que aprendemos por imitación.

### 2.1.3 El generativismo

Noam Chomsky, lingüista norteamericano, publicó en 1957 *Syntactic Structures*, su tesis doctoral, con lo que vino a revolucionar a la lingüística. Para Chomsky, el lenguaje no es la estructura superficial de lo que se dice, sino la estructura profunda de lo que se piensa cuando se habla. Es un proceso creador, generador; es el conjunto de pensamientos que genera la mente para luego transformarlos en palabras. De aquí, el término de *gramática generativa-transformacional* con el que se conoce su teoría.

Alcaraz Varó señala:

“Chomsky entiende que las gramáticas tradicionales, incluida la estructural, no especifican con la pormenorización suficiente cómo se combinan los diferentes componentes oracionales para producir oraciones bien formadas, y dejan que la intuición del usuario del lenguaje sea la que supla con sus explicaciones esa falta de especificación.” (Alcaraz Varó:1993; 51)

En 1959, Chomsky publicó una reseña de *Verbal Behaviors*, la obra de Skinner, en la cual destroza la teoría de éste de tal manera que nunca ha podido recuperarse. Para Chomsky, el lenguaje no puede reducirse a patrones ni modelos, ya que uno es capaz de expresar cualquier idea, con sólo dos limitantes: la gramaticalidad y la aceptabilidad<sup>12</sup>. Para Chomsky, por una parte, es aberrante extrapolar de los estudios sobre animales conclusiones acerca del aprendizaje

---

<sup>12</sup> Puedo decir lo que yo quiera, pero para ser comprendida, debe ajustarse mi habla a los parámetros sociales.

humano. Según él, el aprendizaje del lenguaje es una tarea tan compleja que no se puede comparar con ningún otro aprendizaje:

“El niño que aprende un idioma ha en cierto sentido construido su propia gramática basada en la observación...nos lleva forzosamente a concluir que esta gramática es de un carácter extremadamente compleja y abstracta, y que el niño ha tenido éxito en llevar al cabo lo que, desde un punto de vista formal, al menos, parece ser un tipo de construcción teórica sorprendente. Más aún, esta tarea se realiza en un tiempo asombrosamente corto, en gran medida independiente de la inteligencia, y de manera comparable en todos los niños. Cualquier teoría de aprendizaje debe aceptar estos hechos.” (Chomsky:1965; 17)

Chomsky postula la teoría del *nativismo*, Para Chomsky, el ser humano está biológicamente “preprogramado” para la adquisición de un idioma. Esta capacidad es parte del “equipo” con el que nace todo ser humano, y para despertarla, basta con que el niño tenga contacto con un idioma antes de la edad crítica.

Pinker, lingüista chomskiano actual dice:

“El lenguaje es una habilidad especializada compleja, que se desarrolla en el niño espontáneamente, sin esfuerzo consciente ni instrucción formal, se pone en práctica sin conocimiento de su lógica subyacente, es cualitativamente igual en cada individuo, y se distingue de otras habilidades más generales de procesamiento de información o comportamiento inteligente.” (Pinker:1994;18)

Para Chomsky, existe una Gramática Universal, que él define como

“...un sistema de principios que caracteriza a la clase de gramáticas posibles al especificar cómo gramáticas particulares están organizadas (cuáles son sus componentes y sus relaciones), cómo se construyen las diferentes reglas de estos componentes, cómo interactúan, etc.”

(citado en Fromkin y Rodman:1993; 8)

El conocimiento innato del lenguaje está constituido por principios centrales generales y principios periféricos específicos. Las reglas generales son las que gobiernan todos los idiomas, por ejemplo, el uso de pronombres para sustituir nombres. Existen en todos los idiomas y un niño parece saber instintivamente que el pronombre y el nombre se pueden referir a la misma persona.

Las reglas periféricas son específicas de un idioma. Por ejemplo, la colocación de las preposiciones varía según el idioma. Tanto en el inglés como el español la colocación es antes del objeto de la acción (de allí el nombre de *preposición*). En español se dice: "Voy **a** México". En inglés se dice: "I'm going **to** México". El japonés, sin embargo, utiliza pos-posiciones, o sea que se colocan después del objeto. Uno diría lo equivalente a: "Voy México **a**". Sin embargo, no es necesario explicar esta regla al niño que empieza a hablar, aprende con el contacto social la colocación que rige en su idioma materno.

El nativismo supone que el conocimiento de los principios universales se activa con el contacto, no por imitación, pues como se ha visto, los seres humanos nunca perdemos la capacidad de decir algo que nunca antes se ha dicho. Simplemente, uno es capaz de reconocer lo que se puede o no se puede decir en el idioma materno, y no se requieren conocimientos teóricos de gramática para intuir que lo que uno dice (o escucha) está bien o mal dicho.

Según Pinker (1994), la Gramática Universal es la que permite que el niño aprenda su idioma tan rápidamente. Sólo hay unas cuantas variables en cuanto a lenguaje humano. <sup>13</sup> El niño, de los ejemplos que escucha a su alrededor, es capaz de deducir cuáles parámetros son los que aplican a su idioma. De ahí extrapola todas las reglas de sintaxis y gramática que necesita dominar. Si no fuera por la Gramática Universal, se requerirían siglos para aprender todas las variables que puedan existir en un idioma. (Pinker:1994; 233)

Así como Saussure hablaba de la dicotomía *langue-parole*, Chomsky establece otra dicotomía: la de *competence-performance*. Para Chomsky, *competence* es lo que uno sabe sobre el idioma, *performance* es cómo lo utiliza.

Chomsky (1965) acuñó el término “mecanismo de adquisición del lenguaje” para denominar la *Campus* del lenguaje humano, que, según él, es una especie de aparato que tiene todo ser humano y que se activa con el contacto con el idioma. Si un niño está expuesto a más de un idioma de manera constante, aprenderá todos los idiomas a los que está expuesto con la misma facilidad. Pero para que se active el mecanismo, es crucial el contacto con el idioma antes de la edad crítica. Este parece situarse alrededor de la pubertad. Un niño que tiene *input*<sup>14</sup> sustancial de un idioma antes de este período lo aprenderá fácilmente y con poco o con ningún acento extranjero.

El que los niños aprendan a hablar tan rápido y tan bien, tomando en cuenta el poco *input* al que están expuestos, es para Chomsky y los demás racionalistas, prueba inequívoca del nativismo del lenguaje humano.

“El hecho de que todos los niños normales adquieren gramáticas esencialmente comparables de gran complejidad y con asombrosa rapidez sugiere que los seres humanos están de alguna manera diseñados especialmente para hacer esto, con una habilidad para el manejo de información o ‘formulación de hipótesis’ de carácter y complejidad desconocidas.” (Chomsky:1965; s/p)

En un experimento realizado con bebés recién nacidos, éstos recibieron chupetes con electrodos integrados, conectados a un sensor. Por medio de un altavoz, los niños escuchaban sonidos. Algunos eran sonidos humanos (fonemas sueltos) y otros no lo eran. Cuando los niños escuchaban los sonidos humanos, reaccionaban succionando más fuerte. Cuando los sonidos no eran humanos, los niños no tenían reacción. Este experimento parece indicar que los niños desde que nacen están predispuestos a reconocer el lenguaje humano, posiblemente porque lo escuchan desde que están en el seno materno. (Fromkin y Rodman:1993; Pinker: 1994)

---

<sup>13</sup> Lo que Chomsky llama *la teoría de principios y parámetros*.

<sup>14</sup> El lenguaje natural al que está expuesto el aprendiz.

### 2.1.3.1 La Edad Crítica

Eric Lenneberg (1967) fue uno de los primeros en postular que hay una edad crítica después de la cual se dificulta el aprendizaje de un idioma. Esta edad crítica es alrededor de la pubertad, y se cree que se debe a la lateralización de las funciones cerebrales en esa etapa.<sup>15</sup>

Apoyando la teoría de la edad crítica, los científicos han tenido la oportunidad de estudiar tres casos interesantes. El primero de ellos se dio en el siglo XVIII en Francia. Un niño de unos once años fue encontrado vagando por los bosques de Aveyron, en donde aparentemente había sido criado por lobos. El niño fue capturado y llevado a vivir con el Doctor Jean-Marc Itard quien le dio el nombre de Víctor. Víctor no se adaptó fácilmente a la vida humana y nunca aprendió a decir más que *leche*, y *Oh Dios*, y esto último lo decía más bien para burlarse de la ama de llaves que en respuesta a una necesidad. En aquella época, estaban de moda las teorías del “noble salvaje” de Rousseau, e Itard pensó que en Víctor tendría una oportunidad única de probar dichas teorías. Al cabo de pocos años, frustrado por la poca cooperación del niño-lobo, dejó a Víctor al cuidado de la ama de llaves, en donde pasó el resto de su vida. Murió de unos cuarenta años.

El segundo caso se dio a principios del siglo pasado, en los años veinte, en la India. Dos niñas fueron encontradas en las afueras de una ciudad. También parecían haber sido criadas por animales. Fueron recogidas y llevadas a un orfanatorio, donde les pusieron por nombre Amala y Kamala. Amala murió a los pocos meses, Kamala vivió nueve años más. En su corta vida, aprendió unas cincuenta palabras, la mayoría de ellas nombres propios.

Finalmente, el tercer caso fue sujeto a estudios más profundos. En la década de los setenta, en el siglo pasado, se encontró en Estados Unidos a una niña encerrada en un cuarto. Su padre estaba enfermo de sus facultades mentales. No

---

<sup>15</sup> *Lateralización* es el término referido al hablar de funciones cognitivas que utilizan principalmente uno de los hemisferios del cerebro. El lenguaje es una función principalmente del hemisferio izquierdo. En los niños, el cerebro tiende a ser más flexible, pero a partir de la pubertad, las funciones se fijan en un área del cerebro. Esta es una de las razones por la que los niños parecen aprender más rápidamente los idiomas. (Fromkin y Rodman: 1993; 440)

soportaba que la niña hiciera ruido, así que la castigaba brutalmente cuando ella pronunciaba cualquier sonido. La niña pronto aprendió a guardar silencio. La madre era demasiado sumisa, y no quería contrariar a su marido por temor a su cólera, así que la niña pasó los primeros trece años de su vida en un clóset, o atada a una silla en un cuarto oscuro, sin otro contacto humano que el de sus padres.

A los trece años la niña fue liberada. La investigadora Susan Curtiss la tomó bajo su protección y le puso por nombre Genie. Genie aprendió a expresarse con palabras sueltas y frases cortas, pero jamás pudo aprender sintaxis.<sup>16</sup>

Para estos tres niños, parece que había pasado la edad crítica para que pudieran adquirir un idioma. (Pinker: 1994; Fromkin y Rodman: 1993)

Pinker (1994) habla de otra niña, Isabelle, que a la edad de seis años y medio, con su madre, muda y con daño cerebral, escapó de la casa de su cruel abuelo, donde había sido criada en silencio. Al cabo de un año y medio, la niña hablaba en oraciones completas y sintácticamente sofisticadas. (Pinker: 1994; 292)

La edad crítica también influye sobre el lenguaje signado de los sordomudos: un sordomudo que aprende a temprana edad a usar el lenguaje signado, lo utilizará de manera más fluida y con mayor riqueza gramatical que uno que aprende en la adolescencia. (Pinker:1994)

Aunque Chomsky y sus teorías siguen siendo controversiales, su importancia dentro de la lingüística moderna es innegable. Al respecto dice Vila:

“La aportación de Noam Chomsky al estudio de la adquisición del lenguaje fue decisiva para romper los límites estrechos de las asociaciones estímulo-respuesta impuestas por el conductismo. Conceptos como creatividad, universales del lenguaje, competencia lingüística, etc. formulados al inicio de los años sesenta, supusieron un soplo de aire fresco para la comunidad científica, que se encontraba en una callejón sin salida.” (Vila: 1993; 33)

---

<sup>16</sup> La sintaxis es lo que los legos llaman “gramática”. El término se refiere al orden y uso correcto de las palabras dentro de una oración.



Algunas implicaciones didácticas del generativismo son el énfasis sobre el contenido, no tanto sobre la forma, la práctica de las cuatro destrezas lingüísticas <sup>17</sup>la búsqueda, no sólo el lenguaje correcto, sino del adecuado. Sin embargo, el propio Chomsky siempre ha insistido que sus teorías tienen poco que aportar a la enseñanza de lenguas. Savignon lo cita diciendo:

“...es difícil creer que la lingüística o la psicología hayan alcanzado el nivel de comprensión teórica que les permita soportar una 'tecnología' de enseñanza de idiomas.” (citado en Savignon: 1983; 37)

#### 2.1.4 La Pragmática

El tercer gran paradigma lingüístico del siglo pasado es el de la pragmática:

“El estudio de las relaciones de los signos con sus usuarios, en situaciones determinadas de comunicación...” (Guillén y Castro: 1998; 37)

Para la pragmática, el lenguaje es discurso, es un medio de comunicación. Se debe prestar más atención a las funciones del idioma, y menos a las formas. Para aprender el idioma, hay que estar expuesto a lenguaje auténtico, textos reales, para analizar lo que los nativo-parlantes realmente dicen, y no lo que los libros de gramática dicen que deberían decir. En la pragmática, el idioma no debe verse como una entidad separada, sino como parte de un todo social; nace la idea de la interdisciplinabilidad y el *content-based learning*: el aprendizaje basado en contenidos. Este dice que se aprende mejor un idioma si se utiliza dicho idioma para aprender otras disciplinas, como matemáticas o ciencias naturales.

En la pragmática, los enunciados son “actos verbales” en una “situación de comunicación” (Guillén y Castro: 1998; 38). Austin (1962) y Searle (1969) establecen la teoría de los *actos de habla* que busca definir las reglas que asignan el valor de

---

<sup>17</sup> En la enseñanza de idiomas, hablar de las cuatro destrezas o habilidades se refieren al habla, a la comprensión auditiva, a la comprensión lectora, y a la escritura.

acción a lo hablado, más esto sólo se puede definir en un contexto. Así, lo que se dice varía según la situación en la que se dice. Ya no se busca la competencia lingüística, sino la competencia comunicativa de la cual hablaré en detalle más adelante.

Si el estructuralismo trabajó contrastando L1 y L2, la pragmática trabajará analizando los errores que cometen los alumnos. Nace la idea del *interlenguaje*, un término acuñado por Selinker (1972) para describir el lenguaje propio, muy suyo, de cada aprendiz, un camino medio entre L1 y L2. Este interlenguaje contiene las reglas que cada alumno ha creado, junto con los errores que comete al generalizar las reglas, junto con las transferencias e interferencias que tiene de L1 al aplicarlas a L2.

Desaparecen los *drills* mecánicos del estructuralismo. Los nuevos *drills* son contextualizados, comunicativos, explotan la capacidad cognoscitiva del estudiante, utilizan material auténtico para crear situaciones “reales” de comunicación dentro del aula.

La pragmática trae consigo un nuevo tipo de sílabo, más orientado hacia la producción; nacen las teorías de la relevancia, de la conversación, de la comprensión; nace el análisis de discurso. (Alcaraz Varó:1993)

## **2.2 Cómo se aprende un segundo idioma**

Con base en las tres grandes perspectivas de la lingüística se han creado las principales metodologías para el aprendizaje de un segundo idioma o de un idioma extranjero. Los dos términos, aún cuando son parecidos, se refieren a aspectos diferentes del aprendizaje. Un segundo idioma es aquel que se aprende en el país donde se habla, apoyado en el contacto diario con nativo-parlantes. Un idioma extranjero se aprende en un país donde no se habla éste, incluso con contacto nulo con nativo-parlantes. Los inmigrantes a Estados Unidos, al estar inmersos en un país de habla inglesa, aprenden el inglés como segundo idioma. Los alumnos de la Universidad Panamericana, al estar inmersos en un país que no es de habla inglesa, lo aprenden como idiomas extranjero. Las necesidades y las técnicas de uno y otro

son distintas, pero para los fines de este estudio usaremos los términos de modo intercambiable.

### **2.2.1 La Traducción Gramatical**

Se puede hacer un recorrido por la enseñanza de idiomas partiendo desde los griegos y los romanos y el estudio de la retórica, pasando por Comenio y su *Orbis Sensualium Pictus* pero la verdadera preocupación por el aprendizaje de idiomas es más moderna.

El primer gran método de enseñanza antecede a los estudios de la lingüística. Es el método de Traducción Gramatical, y nació en el siglo XIX. En esta época, generalmente se estudiaba otro idioma con el fin de leer literatura en el idioma original. Había pocas oportunidades de viajar para la población común, y por ende, poca necesidad de hablar o entender el lenguaje verbal.

El método de Traducción Gramatical se basaba en el análisis de textos. Se leía un trozo de texto, se estudiaba el vocabulario contenido en él y se traducía al idioma materno. En otras ocasiones, se traducían textos en idioma materno al idioma meta. Si surgía algún punto gramatical interesante en el texto, éste se analizaba y se realizaban ejercicios escritos para practicarlo.

Aunque el método de Traducción Gramatical ha caído en desuso general, aún funciona en países como China porque tiene dos grandes ventajas: se puede usar con grupos grandes de alumnos y no requiere de maestros que hablen el idioma. Para aprender a leer y entender textos, el método cumple su función.

### **2.2.2 El Método Directo**

A fines del mismo siglo XIX, como reacción al énfasis gramatical, nació el Método Directo, desarrollado por el francés Gouin. Este se inspiró en las palabras de Humboldt:

“Un idioma no puede ser enseñando. Uno sólo puede crear condiciones para que el aprendizaje tenga lugar.” (citado en Celce-Murcia: 1993; 4)

El Método Directo se basaba en lecciones cortas y prácticas, impartidas únicamente en el idioma meta. La gramática se enseñaba de manera inductiva<sup>18</sup>. El idioma materno estaba proscrito y, de hecho, no era necesario que el maestro conociera el idioma materno de los alumnos. La cultura era un aspecto importante de la enseñanza y se leían textos literarios por placer y cultura, no con el fin de analizarlos.

Gouin, por medio de su discípulo de Sauzé, buscó exportar su método a los Estados Unidos a principio del siglo XX, pero lo frenó la falta de maestros nativos. Sin embargo, el Método Directo no ha desaparecido del todo.

Durante la Segunda Guerra Mundial se buscó que espías infiltraran líneas enemigas. Estas personas debían hablar el idioma a la perfección, pues sus vidas dependían de ello. Por ello, se hizo a un lado el enfoque gramatical, buscando más bien la comunicación.

### 2.2.3 El Método Audiolingual

El método Audiolingual, como ya se mencionó anteriormente, viene a ser una unión del conductismo psicológico y el estructuralismo. Nace de la necesidad de hablar el idioma muy bien y en poco tiempo. Se basa en el concepto de idioma como la respuesta a un estímulo. En una clase típica, se presenta un diálogo, posiblemente acompañado de un elemento visual. Los alumnos escuchan el diálogo y posteriormente lo repiten, primero frase por frase, hasta repetir el todo. Se analiza la estructura, aunque el enfoque de este método no es la gramática. Se expande sobre el diálogo, cambiando partes de la oración para formar nuevas oraciones similares, o

---

<sup>18</sup> Hablar de inductivo y deductivo en la enseñanza de gramática se refiere al papel que juega ésta, a la importancia que se le da y a la forma de presentarla. Si se presentan reglas gramaticales y luego ejemplos de estas reglas, decimos que el método es deductivo. Si por el contrario, se presentan ejemplos de los cuales los alumnos deben derivar las reglas, se dice que el método es inductivo.

bien, cambiando a forma negativa o interrogativa. El maestro propone un estímulo, por ejemplo, un verbo y el alumno responde, formando una oración con ese verbo, siguiendo el patrón que se está estudiando en ese momento. Estos son los llamados *pattern drills*, que sirven para memorizar la estructura o el patrón del idioma. Los errores no tienen cabida en el método. Cualquiera es corregido de inmediato por el profesor, quien modela la forma correcta y pide al alumno que lo repita. A medida que los alumnos avanzan en conocimientos, las estructuras se hacen más complejas, pero el sistema es siempre el mismo.

El Audiolingualismo tiene como ventajas que los alumnos aprenden con buena pronunciación y precisión gramatical, puesto que se trabajan mucho estos aspectos. La gran desventaja, sin embargo, es que los alumnos simplemente no aprenden a hablar. Pueden contestar como respuesta a un estímulo, pero nunca aprenden a conversar, o a iniciar un diálogo verdadero.

El método Audiolingual tuvo su auge en la década de los setenta, pero para los ochenta ya había cedido su hegemonía a los métodos menos mecanistas y más comunicativos.

#### **2.2.4 La Teoría Cognitiva**

Los psicólogos cognitivos ven la adquisición de un segundo idioma como una acumulación de sistemas de conocimientos que pueden llegar a usarse automáticamente para hablar y escribir. Al comenzar el aprendizaje, se necesita prestar atención a las estructuras que se quieren aprender, pero con experiencia y práctica, las estructuras llegan a ser automáticas.

Dentro del paradigma de la psicología cognitiva, los conocimientos se adquieren en cuatro etapas: selección, adquisición, construcción e integración. Las cuatro etapas dependen tanto de la memoria de corto plazo como de la de largo plazo.

En la selección, se atiende selectivamente a la información que es de interés para el aprendiz. Esta información se transfiere a la memoria de corto plazo, de donde pasa a la de largo plazo en la etapa de adquisición. En la etapa de construcción, la mente construye conexiones entre la información nueva y las ideas previas que ya existen en la memoria de largo plazo. Finalmente, en la integración, la información nueva, enriquecida con los conocimientos previos, pasa de nuevo a la memoria a corto plazo. La selección y la adquisición determinan qué tanto se aprende, mientras que la construcción y la integración determinan qué se aprende y cómo se organiza en la mente. (O'Malley y Chamot:: 1990)

Para O'Malley y Chamot (1990), la adquisición de un segundo idioma es un proceso cognitivo complejo y, apoyados en las teorías de Anderson (1983, 1985), describen dicha adquisición como un proceso estático y dinámico a la vez. Es estático, porque la mente del aprendiz analiza estructuras hasta saber “acerca del” idioma: conocimiento declarativo o lingüístico. A la vez, el proceso es dinámico porque se sabe usar el idioma: conocimiento procedimental o pragmático.<sup>19</sup>

Para O'Malley y Chamot “la pregunta importante” es ¿cómo se pasa del conocimiento declarativo al procedimental? O en términos chomskianos. ¿Cómo se pasa de la competencia a la actuación? Según O'Malley y Chamot:

“La teoría cognitiva ve que el conocimiento declarativo se adquiere más efectivamente construyendo sobre el conocimiento previo, mientras que el conocimiento procedimental se aprende más efectivamente a través de la práctica guiada...” (O'Malley y Chamot:1990; 55)

Un aspecto muy importante de la Teoría Cognitiva aplicada al aprendizaje de un idioma extranjero es el de la *automatización*. Automatización se refiere al proceso de hacer automática la realización de una destreza a través de la práctica (procesamiento controlado). Para Little (1997), “...el desarrollo de la competencia

---

<sup>19</sup> Dos términos importantes: *conocimiento declarativo* es lo que se sabe acerca de algo. *Conocimiento procedimental* es saber cómo se hace algo. En el aprendizaje de idiomas, por ejemplo, el conocimiento declarativo sería el conocimiento teórico acerca de cómo se forman las estructuras, cómo se conjugan los verbos, etc. El conocimiento procedimental sería saber poner en práctica dicha teoría al hablar.

depende de la automatización de procesos que en principio fueron dominados mediante un esfuerzo consciente...” (Little:1997; s/p) y sin automatización, no se puede hablar de competencia.

Otro concepto importante es el del aprendizaje significativo. Ausubel (1968) habla de que, para que un aprendizaje sea verdadero y permanente, debe ser significativo. El aprendizaje será significativo en la medida en que se pueda relacionar lo estudiado con lo que ya se sabe. Para Ausubel, lo único que se puede enseñar es lo que ya se sabe. Así, añadiendo capa sobre capa al conocimiento previo, se construye el conocimiento nuevo. Enseguida, hablaré más sobre la teoría de aprendizaje significativo, ya que juega un papel importante en el aprendizaje de lenguas.

En resumen, la Teoría Cognitiva aplicada al aprendizaje de un idioma extranjero explica que la adquisición de un idioma es una habilidad cognitiva compleja que debe ser dividida en sub-habilidades para ser practicada y automatizada. Una vez automatizada la habilidad, se integra a representaciones internas organizadas. Estas representaciones se renuevan constantemente, a medida que se aprende material nuevo.

Una razón por la que el aprendizaje de un segundo idioma es tan complejo es que no se trata de una habilidad, sino de una serie de habilidades, que, a veces, son diametralmente opuestas. Para Carroll (1962), la aptitud para el estudio de un idioma extranjero consta de cuatro habilidades cognitivas:

- ✓ Codificación fonética, que consiste en poder segmentar e identificar diferentes sonidos y de formar asociaciones entre esos sonidos y los símbolos que los representan.
- ✓ Sensibilidad gramatical, que es la habilidad de reconocer los componentes gramaticales de un enunciado, y las estructuras lingüísticas en general.
- ✓ Capacidad de memorización, no buena memoria, *per se*, sino la habilidad de aplicar la memoria al aprendizaje de una lengua.
- ✓ Habilidad para aprender una lengua inductivamente, en otras palabras, de

poder analizar una estructura e inferir las reglas que se están aplicando.

( Stansfield:1989)

Ellis (1997) argumenta que, aunque la Teoría Cognitiva es más convincente que el Conductismo para explicar el aprendizaje de un segundo idioma, no toma en cuenta que el aprendizaje de un idioma es distinto a cualquier otro tipo de aprendizaje. Por ejemplo, no existe un “mecanismo de adquisición de ajedrez”, ni tenemos los humanos la capacidad innata de aprender a tocar la guitarra.

### 2.2.5 El Aprendizaje Significativo

“Si tuviese que reducir toda la psicología educativa a un solo principio, enunciaría este: ‘Averígüese lo que el alumno ya sabe y enséñesele consecuentemente.’” (Ausubel: 1968; 389).

Con esta frase resume Ausubel la importancia de los conocimientos previos en el aprendizaje significativo. ¿Qué es el aprendizaje significativo? ¿Por qué es importante?

En palabras de Ausubel:

“El aprendizaje significativo es muy importante en el proceso educativo porque es el mecanismo humano por excelencia para adquirir y almacenar la vasta cantidad de ideas e información representadas por cualquier campo de conocimiento.” (*op.cit.*; 78)

Como ya se mencionó anteriormente, para que el aprendizaje sea duradero, debe ser significativo. Es decir, “...intencionada y sustancialmente relacionable con la estructura cognoscitiva del alumno...” (*op cit.*;57)

El contenido nuevo se relaciona con la estructura cognitiva ya existente en la mente del aprendiz, interactúa con ésta y forma un conocimiento nuevo



“significativo”, en un proceso que Ausubel denomina *asimilación*. La estructura cognitiva pre-existente funciona como una especie de ancla para las nuevas ideas, conceptos o proposiciones.

Ausubel habla de tres tipos de aprendizaje significativo. El *básico*, del cual dependen los otros dos es el aprendizaje de representaciones que se ocupa de los significados de símbolos o palabras. El aprendizaje *de proposiciones* se ocupa de los significados de ideas, expresadas por grupos de palabras. Por último, el aprendizaje *de conceptos* “...objetos, eventos, situaciones o propiedades de que posee atributos de criterios comunes y que se designan mediante algún símbolo o signos...” (*op cit.*; 61)

La relación intencionada del material nuevo con las estructuras cognitivas pre-existentes lleva al alumno a internalizar los nuevos conceptos o ideas. Esto es especialmente valioso en el campo del aprendizaje de lenguas debido precisamente a los grandes volúmenes de información que se manejan: estructuras, vocabulario, inflexiones, etc. El aprendizaje significativo permite al aprendiz:

“...emplear su conocimiento previo como auténtica piedra de toque para internalizar y hacer inteligibles grandes cantidades de nuevos significados de palabras, conceptos y proposiciones, con relativamente pocos esfuerzos y repeticiones.” (*op. cit.*; 79)

Significa entonces que si el alumno no tiene conocimiento previo sobre el material nuevo ¿no habrá aprendizaje significativo? Ausubel propone, en el caso de que los alumnos no cuenten con la estructura cognoscitiva necesaria, el uso de “organizadores previos”: “...materiales introductorios a un nivel elevado de generalidad e inclusividad, que se presentan antes del material de aprendizaje...”. (*op. cit.*; 160). Ausubel habla exclusivamente de pequeños textos, ilustraciones y analogías que conectan el material nuevo con los conceptos conocidos. Sin embargo, estudios posteriores realizados por Bransford y Johnson (1972) y Rume'hart (1980) demostraron que fotografías, dibujos, pies de foto o incluso títulos

y subtítulos pueden también hacer la función de organizadores previos. Nunan (1993) señala que, en estudios con aprendices en un programa de bachillerato de inglés como segunda lengua, el conocimiento previo era más importante para la comprensión de textos escritos que el grado de complejidad gramatical. Todos los estudios demostraron que, para un aprendiz principiante, el uso de organizadores previos es vital para incrementar la comprensión y el aprendizaje del material nuevo.

“En pocas palabras, la función principal del organizador es salvar el abismo que existe entre lo que el alumno ya sabe y lo que necesita saber, antes de que aprenda con buenos resultados la tarea inmediata.”  
(Ausubel:1968;179)

#### **2.2.6 La Teoría de la Construcción Creativa**

Aunque Chomsky siempre se ha negado a enfocar sus teorías al aprendizaje de un segundo idioma, algunos otros lingüistas se han basado en Chomsky para proponer la *Teoría de la Construcción Creativa*, que establece que el aprendiz construye representaciones internas del lenguaje. Estas representaciones son “imágenes mentales” que se desarrollan en cada aprendiz de manera predecible.

Mucha de la teoría se basa en el análisis de los errores de los aprendices y el orden, o la secuencia en la que parecen adquirir ciertas estructuras. Un aspecto distintivo de la Teoría de la Construcción Creativa es que señala que la adquisición del lenguaje depende del *input* que se recibe, y no de lo que hace el alumno directamente. La producción oral y escrita es una consecuencia del *input*, pero no es necesaria para la adquisición del idioma. Así, para aprender, el alumno sólo necesita recibir cantidades importantes de *input* auténtico, textos, diálogos escritos o verbales, contacto con parlantes nativos, etc. Practicar el idioma es un aspecto secundario y hasta innecesario.

## 2.2.6 La Teoría Monitor

Una teoría importante en el aprendizaje de un segundo idioma, que se desprende de la construcción creativa es la Teoría Monitor de Krashen (1982). Esta se compone de cinco hipótesis. La primera es la *distinción entre aprendizaje y adquisición*. Para Krashen, el aprendizaje es el que se da en un ambiente formal, como el de una escuela, e implica aprender reglas gramaticales. La adquisición del idioma es el que se logra a través del contacto natural con el idioma. Según Krashen, el aprendizaje permite lograr la precisión gramatical, pero la adquisición es lo que da la fluidez.

La *hipótesis del orden natural* dice que se aprenden los conceptos gramaticales en un orden predecible, por ejemplo, se aprenden los verbos irregulares antes que los regulares. El orden natural se da tanto en el aprendizaje del lenguaje materno, como en el del segundo idioma, o de un idioma extranjero. Asimismo, se observa el orden natural tanto en aprendices niños como en adultos. Pinker (1994) habla de cómo se pueden observar los mismos patrones en la adquisición del idioma en niños alrededor del mundo, sin importar cual sea su idioma materno. Primero empiezan con fonemas sueltos (*mm,bb*) alrededor de los seis meses. Al año, combinan los fonemas para formar palabras sueltas: *mamá, papá, nene*. A los dos años, combinan palabras para formar pequeñas oraciones sencillas: *Perro va. Dame leche*. A los tres años, ya forman oraciones más sofisticadas. Aún los errores que cometen son similares en todos los niños. Tienden a ser errores de sobregeneralización de las reglas gramaticales: *Está todo rompido*.

La hipótesis del monitor señala que el aprendizaje formal de reglas gramaticales nos permite “editar” lo que vamos a decir antes de decirlo para aplicar las reglas que se conocen.

La *hipótesis del input* dice que uno puede adquirir el idioma al estar expuesto a un *input* comprensible, que debe estar a un nivel un poco mayor del que se puede manejar. Es decir, si uno maneja conceptos básicos, puede comprender conceptos

de nivel intermedio, más no conceptos de nivel avanzado. ( $i+1$  es como lo cuantifica Krashen, siendo  $i$  el interlenguaje, o el idioma propio del aprendiz). Si uno tiene conocimientos básicos de un idioma, y visita un país donde se habla este idioma, podrá entender algo de lo que escucha, y esto que entiende le ayudará a aprender más. Si uno no tiene conocimientos del idioma, al visitar un país extranjero, lo único que escuchará será ruido. A medida que uno está expuesto a este *input* comprensible, va uno adquiriendo mayores conocimientos del idioma. Esta hipótesis recuerda a la zona de desarrollo próximo que menciona Vygotsky (de la cual hablaré más adelante).

Finalmente, la *hipótesis del filtro afectivo* menciona que mientras más relajado sea el ambiente de estudio, más fácil será el aprendizaje. Por otra parte, si el ambiente es tenso, se forma un “filtro afectivo” que obstaculiza la penetración de los conocimientos. (O’Maggio:1993)

Ninguna teoría sobre el aprendizaje de lenguas polariza tanto a los lingüistas como la Teoría Monitor.

Mientras que algunos de los puntos mencionados por Krashen ( por ejemplo, el filtro afectivo) son fácilmente observables en la práctica, se le ha criticado mucho que la distinción entre aprendizaje y adquisición no existe, que el “monitor” nunca funciona como tal y que las hipótesis están basadas en observación y especulación, más no en investigación. Sin embargo, la Teoría Monitor sigue siendo atractiva porque es fácil de comprender y observable en la práctica. (Ellis: 1997)

### **2.2.7 El Constructivismo**

Alrededor de la década de los ochenta, los investigadores de la adquisición de segundas lenguas empezaron a comprender que el aprendizaje depende menos de lo que hace el profesor en clase y en la metodología que se sigue que en lo que hace el aprendiz para tratar de entender y asimilar el material. Así, se fueron acercando al constructivismo en busca de nuevas alternativas para los alumnos.

Healey y Klinghammer (2002) hablan de dos tipos de constructivismo. El cognitivo está basado en la enseñanza centrada en el aprendiz, y postula que el aprendiz no es un recipiente pasivo de la enseñanza, sino que construye su aprendizaje con base en la información recibida. En cambio, el constructivismo social, basado principalmente en el trabajo de Piaget y el de Vygotsky, ocurre cuando el aprendiz recibe ayuda de un “mediador”.

El constructivismo nace en el siglo XX, inicialmente gracias a Piaget y sus investigaciones en cuanto a la psicología cognitiva y a las etapas de aprendizaje en los niños. Para Piaget, los individuos, desde su nacimiento, trabajan en la “construcción de sentido personal” con base en sus experiencias. El aprendizaje es básicamente una búsqueda de equilibrio entre lo que se sabe y lo que se experimenta. El aprendiz asimila la experiencia y lo acomoda en su marco de conocimientos ya existentes.

Bruner continuó con las ideas de Piaget, aplicándolas al campo de la educación, en su teoría del aprendizaje por descubrimiento. Para Bruner, uno de los elementos esenciales en el aprendizaje es el reto que implica el descubrimiento de soluciones a problemas. El proceso de aprendizaje es tan importante como es el producto final, de manera que uno de los componentes centrales de la educación es la necesidad de “aprender a aprender”. ( Williams y Burden: 1997; 24)

Díaz Barriga y Hernández (1998) señalan :

“El constructivismo postula la existencia y prevalencia de procesos activos en la construcción del conocimiento...” (Díaz Barriga y Hernández:1998; 14)

La palabra clave aquí es *activo*. El aprendiz de un idioma no puede estar sentado en el aula escuchando una clase magisterial. Debe usar el conocimiento a través de un proceso de construcción del conocimiento, basado en ensayo y de error, en donde los errores son tan útiles al aprendizaje como son los aciertos. Coll *et. al* señalan :

“la concepción constructivista del aprendizaje y de la enseñanza parte ...de un consenso ya bastante asentado en relación al carácter activo del aprendizaje, lo que lleva a aceptar que éste es fruto de una construcción personal, pero en la que no interviene sólo el sujeto que aprende; los << otros >> significativos, los agentes culturales, son piezas imprescindibles para esa construcción personal, para ese desarrollo al que hemos aludido.(Coll: 1999, 15))

Como ya se mencionó anteriormente, el lenguaje pertenece tanto al campo del conocimiento declarativo como al procedimental y el constructivismo contribuye al desarrollo de ambos.

### **2.2.8 Vygotsky y la zona de desarrollo próximo**

Para Scarcella y Oxford (1992), el aprendizaje de un idioma se puede entender mejor en términos vygotskianos, y esto parece lógico, ya que el idioma se aprende y se usa a través de la interacción social, y para Vygotsky, todo aprendizaje se da en un contexto social. Para Vygotsky (1996) aprender el lenguaje es aprender a pensar. Explica que lo que el aprendiz es capaz de aprender solo es menor a lo que es capaz de aprender con la asistencia de un “experto mediador” que puede ser el profesor u otro aprendiz. La diferencia entre una capacidad y otra es llamada por Vygotsky la Zona de Desarrollo Próximo:

*“la distancia entre el nivel de desarrollo real determinado por la solución de problemas de manera individual y el nivel de desarrollo potencial determinado por la solución de problemas bajo la guía de un adulto o en colaboración con un par más capaz.” (citado en Scarcella y Oxford: 1992; 24)*

Para Scarcella y Oxford, el aprendizaje de un idioma se da en la medida en que el aprendiz se mueve a través de las diferentes etapas de la Zona de Desarrollo Próximo: la asistencia del mediador, el auto aprendizaje, y la automatización.

Onrubia (1999) habla de actividades concretas dentro del aprendizaje que ayudan al alumnos a moverse a través de estas etapas. Habla, por ejemplo, de insertar las actividades dentro de un marco mayor, donde éstas pueden tomar un significado más amplio. Menciona hacer participar a todos los aprendices en las distintas actividades, sin tomar en cuenta su grado de competencia. Enfatiza la importancia de establecer un clima afectivo y de confianza, de introducir modificaciones al programa según las necesidades particulares de los aprendices, de promover la profundización autónoma de los conocimientos aprendidos, etc.

Todas estas acciones son actividades estratégicas contempladas dentro del libro *Vantage Point*.

### **2.2.9 El enfoque comunicativo**

Las últimas tendencias en la enseñanza de idiomas reflejan las tendencias de la educación en general. Actualmente, es raro encontrar quien utilice un solo método en sus clases. Es más usual encontrar una variedad de actividades que reflejan lo más útil de cada método en una mezcla ecléctica. Así, una clase puede iniciar con un análisis gramatical, dar paso a unos minutos de *pattern drills* y después continuar con tareas a resolver.

El enfoque comunicativo no es un método, sino más bien una filosofía, arraigada en la pragmática, que insiste que el fin del aprendizaje de un idioma debe ser la comunicación. Para poder aprender a comunicarnos, es necesario practicar la comunicación. Se apoya en herramientas como el aprendizaje basado en tareas, los juegos de roles, la exploración y construcción de las propias reglas y otros elementos que llevan a un aprendizaje más significativo.

Dentro del enfoque comunicativo, se han dado varios métodos. A continuación detallaré dos de los más importantes: el *enfoque nocional - funcional* y el *aprendizaje basado en tareas*.

## 2.2.10 El enfoque nocional - funcional

Éste nació y tuvo su auge en Europa, a partir de 1975, cuando el Consejo de Europa publicó *The Threshold Level* y *Notional Syllabuses*. Su contenido está integrado por funciones comunicativas, más que gramaticales. Estas funciones pueden ser, por ejemplo, dar o pedir información, establecer relaciones sociales, hacer sugerencias o peticiones, etc.

Las funciones están organizadas secuencialmente y van desde las más comunes hasta las más “pulidas”.

La secuenciación es cíclica y parte de las funciones generales hasta llegar a las más específicas. Las funciones se apoyan en la gramática, pero ésta viene siendo un instrumento, más que un objetivo de estudio. (Fuentes:1993)

La razón de ser del enfoque funcional es la competencia comunicativa, a través de la adquisición de las cuatro habilidades, a partir de una serie de funciones lingüísticas. Sin embargo, el objetivo no siempre se cumple.

Vila (1993) señala:

“...existía una contradicción de fondo...se proclamaba el carácter instrumental del lenguaje, pero esta propuesta no se extendía al ámbito de los contenidos a aprender. En concreto, se consideraba que el escolar debía aprender unidades aisladas (frases y oraciones), tal y como se producían ciertamente en la vida real, conforme a un listado de actos de habla y, a partir de ellas, inducir el sistema arbitrario de la lengua...en la práctica...se debían aprender a través de la mecánica clásica del ejercicio y de la repetición, al margen, la mayor parte de veces, de un auténtico contexto comunicativo.” (1993; 46)

Fuentes (1993), por su parte, menciona que los programas funcionales son sintéticos, y que son más bien los programas analíticos los que apoyan la adquisición de competencia comunicativa:



“...los programas analíticos se organizan a partir de contenidos lingüísticos. Estos contenidos incluyen elementos de dificultad variada y su adquisición favorece la *competencia comunicativa*, es decir, el punto de partida de los programas analíticos no es el sistema gramatical o funcional de una lengua, sino el objetivo de comunicación con que se usa.” (Fuentes:1993;123)

### 2.2.11 Aprendizaje basado en tareas

Como reacción al funcionalismo, nacieron los programas de aprendizaje basado en tareas.

Nunan (1993) define tarea como:

“...una pieza de trabajo dentro del aula que involucra a los aprendices en comprender, manipular, producir o interactuar en el idioma meta mientras su atención está principalmente enfocada en el significado más que en la forma.” (Nunan: 1993; 10)

En los programas basados en tareas, según Fuentes (1993), la comunicación es resultado de la negociación entre las estructuras lingüísticas y su significado .

”El aprendizaje de la lengua extranjera se identifica con la resolución de problemas o tareas, a través de la negociación entre lo que se sabe y lo nuevo...El alumno contribuye a cada una de las tareas actualizando la competencia que ya posee y ampliándola en el proceso de aprendizaje, que es considerado el contenido real del aprendizaje de una lengua.” (Fuentes: 1993; 145)

En el aprendizaje basado en problemas, el alumno es co-responsable de lo que sucede en el aula. Se establece el programa con base en un análisis de necesidades del aprendiz y éste negocia con el profesor el contenido del programa. Al igual que

en el enfoque funcional, el contenido es cíclico y su razón de ser es la competencia comunicativa. A diferencia del método anterior, sin embargo, el aprendizaje basado en tareas logra su objetivo, ya que a la competencia se llega mediante la práctica oral.

Esta práctica puede ser más o menos controlada por el profesor, dependiendo del grado de dominio que tienen los alumnos sobre la estructura. Las tareas son de aprendizaje o de contenido.<sup>20</sup> Según Candlin (1987), las tareas han de ser de ocho tipos:

- ✓ Equilibradas: debe haber un equilibrio entre los recursos limitados del alumno y el grado de apertura de la tarea.
- ✓ Motivadoras: deben ser interesante para el aprendiz.
- ✓ Cooperativas: ayudan a desarrollar la socialización.
- ✓ Estratégicas: estimula las estrategias personales de aprendizaje.
- ✓ Diferenciadas: varían según el nivel, el objetivo y el estilo de aprendizaje de los alumnos.
- ✓ Focalizadas: son relevantes a las metas y a las necesidades de los aprendices.
- ✓ Abiertas: son modificables según las necesidades.
- ✓ Estructuradas: están organizadas en función del tiempo y el lugar en que se dan.
- ✓ Críticas: posibilitan la evaluación y ofrecen retroalimentación.

(citado en Fuentes: 1993;149)

El trabajo basado en tareas parte de varios supuestos: el alumno debe ser el centro del proceso de aprendizaje; el aprendizaje es más importante que la enseñanza; hay que tomar en cuenta el orden natural del aprendizaje; se aprende a comunicar comunicando.

---

<sup>20</sup> Las tareas de aprendizaje están diseñadas específicamente para practicar el idioma; las de contenido están diseñadas para aprender otra cosa a través del idioma, por ejemplo, la enseñanza de biología o matemáticas en las primarias bilingües.

Así, de los métodos modernos, el aprendizaje basado en tareas es el que más se aproxima al logro de la competencia comunicativa. Dice Echeverría al respecto:

“...tomando la competencia comunicativa como meta del proceso de enseñanza y aprendizaje del inglés, podríamos decir que el objetivo final será que los alumnos sean capaces de comunicarse oralmente y por escrito en inglés para intercambiar los significados e ideas que desean compartir dominando el sistema lingüístico, usando el registro y las normas adecuadas a la interacción social, produciendo un discurso coherente y cohesionado, haciendo los ajustes necesarios para que la comunicación sea fluida y eficaz, y conociendo las claves culturales más relevantes de los países de habla inglesa.” (Echeverría: 1993; 195)

La necesidad de aplicar una u otra habilidad en el aula varía según el enfoque metodológico.

Una faceta del aprendizaje basado en tareas en lo que se refiere al aprendizaje de idiomas es la instrucción basada en estrategias. Este aspecto se tratará en detalle en el siguiente capítulo.

Es por esto que “un solo método” que antiguamente era el santo grial de los profesores de idiomas, ha dejado de ser algo deseable. Lo que se practica actualmente es una mezcla ecléctica de métodos y técnicas que toman en cuenta los diferentes estilos de aprendizaje, las diferentes necesidades y las habilidades distintas.

Savignon (1983) dice al respecto:

“Más aún, el énfasis ya no está tanto sobre el método, sino sobre el contexto en el cual se aprende una segunda lengua y las necesidades e intereses de quienes la aprenden. Esto es, existe ahora un acuerdo general que ningún método sólo es adecuado para satisfacer las necesidades de todos los aprendices en todos los contextos.” (Savignon:1983; vi)

Sin embargo, un punto que tienen en común los nuevos métodos es que la enseñanza ha de estar centrada en el aprendiz. Ya no es el profesor el iniciador de toda actividad, sino los mismos aprendices deben estar involucrados en el proceso de escoger metas y actividades.

Dice Cohen:

“Inherente a este cambio en enfoque está también un cambio en las responsabilidades tanto de maestros como de alumnos en el aula de idioma extranjero. Ya no actúa el maestro como el locus de toda instrucción, controlando cada aspecto del proceso de aprendizaje. Más bien, ahora son los aprendices mismos, más que nunca, quienes comparten la responsabilidad de la adquisición exitosa del lenguaje...”(Cohen:1998; 66)

En toda clase de idiomas se intenta que haya actividades en donde los alumnos trabajan sin el profesor, de preferencia en equipos o en pares, ya sea resolviendo tareas, investigando información, tratando de comprender algún punto gramatical, o enseñando algo a sus compañeros.

Este cambio de enfoque se debe a que se busca que el aprendizaje no sea un mero trámite en la vida del alumno; no se busca que el alumno aprenda para acreditar un examen, sino que adquiera conocimientos para la vida. En el caso del idioma inglés, el fin es que los aprendices logren una verdadera competencia comunicativa.

#### **2.2.14 La competencia comunicativa**

Tusón Valls (1993) define la competencia comunicativa como:

“... ese conjunto de saberes necesarios para actuar comunicativamente de forma apropiada en diferentes situaciones. Esos saberes son verbales y no verbales, cognitivos y socioculturales, y se van adquiriendo y

desarrollando en parte de forma inconsciente al estar inmersos de forma activa en diferentes encuentros comunicativos.” (Tusón Valls:1993; 61)

El concepto de competencia comunicativa nace con Chomsky y su dicotomía competencia-actuación. Para él, la competencia (*competence*) se entiende como lo que un parlante nativo en una situación ideal conoce sobre su idioma. En cambio, actuación (*performance*) se entiende como la forma en que el parlante utiliza realmente su idioma.

Dell Hymes (1972), etnógrafo de la comunicación se declaró en desacuerdo con esta designación, principalmente porque ese parlante en esa situación ideal no existe en la realidad. Lo que existe es un parlante que sabe comunicar sus ideas, aun cuando esté en una situación menos que ideal. Mientras que Chomsky señala que un parlante ideal es capaz de producir cualquier frase para expresar cualquier idea, Hymes dice que quien hiciese esto pronto se encontraría recluido en una institución para enfermos mentales. Según Hymes, no se trata simplemente de *saber* decir cualquier cosa: es necesario saber *cuándo* decir las cosas, y éste es el punto central de la competencia comunicativa.

“Tenemos entonces que explicar el hecho de que un niño normal adquiere el conocimiento de enunciados, no sólo como gramaticales, sino como apropiados. Él o ella adquiere la competencia de saber cuándo hablar, cuándo no hablar, y de qué hablar con quién, cuándo, en dónde y de qué manera. En suma, el niño se vuelve capaz de cumplir con un repertorio de actos de habla, de tomar parte en eventos de habla, y de evaluar su cumplimiento por otros.” (citado en Mason: 2002; s/p )

Fue Hymes quien acuñó el término de competencia comunicativa y propuso otra dicotomía: *competencia lingüística* (lo que el parlante sabe acerca de su idioma) y *competencia discursiva* (la manera en que se comunica).

Hymes habla de ocho componentes en todo acontecimiento de habla:

situación (el tiempo y el lugar), participantes (los actores), finalidades (los objetivos de la interacción), secuencia de actos (la organización de la interacción), clave (el grado de formalidad o informalidad), instrumentos (el canal, así como los factores no verbales), norma (las “reglas” de la interacción) y género (el tipo de interacción: conferencia, plática, etc.).

Canale y Swain (1980) ampliaron el concepto de competencia comunicativa para hablar de cuatro áreas de competencia distintas pero necesarias. Ellas son:

- Competencia gramatical: conocimiento de las estructuras gramaticales, del vocabulario, de las reglas de pronunciación, de morfología, de ortografía. Para Canale y Swain, la competencia gramatical es esencial para el logro de metas más amplias de comunicación.
- Competencia sociolingüística: el uso de las formas apropiadas para realizar funciones tales como narrar, describir, persuadir, pedir información, etc. Incluye el uso de los estilos y los registros de formalidad o informalidad apropiados para cada situación. Registro es un término que se refiere a los “estilos” utilizados por los hablantes nativos en cada situación. El uso apropiado del “Usted” o el “tú” es un ejemplo de registro en español.
- Competencia discursiva: se refiere a la capacidad de combinar ideas para lograr cohesión en la formas y coherencia en el hablar. Incluye el uso de pronombres, conjunciones, transiciones, etc.
- Competencia estratégica: el último componente de la competencia comunicativa tiene que ver con el uso de estrategias verbales y no verbales para salir avante en una conversación. Incluye cómo pedir que se aclare una idea, cómo verificar que se entendió lo dicho, cómo pedir que se repita la información, etc.

Savignon (1983) por su parte, habla de la comunicación como un proceso continuo de *expresión, interpretación y negociación* y menciona las siguientes características de la competencia comunicativa:

1. Es un concepto dinámico más que estático. Depende de la negociación de significado entre dos o más personas que comparten un mismo sistema simbólico.
2. Se aplica tanto para el lenguaje escrito como para el oral, así como a otros sistemas simbólicos (como pueden ser los gestos).
3. Es específico al contexto. La comunicación tiene lugar en una variedad de situaciones y contextos, que requieren de *registros* o *estilos* particulares.
4. Existe una diferencia teórica entre competencia y actuación (*competence* vs. *performance*). La competencia puede ser definida como la habilidad presunta; actuación es lo que uno hace. Sólo la actuación es observable.
5. La competencia comunicativa es relativa, no absoluta y depende de la cooperación de todos los involucrados. (Savignon:1983; 8-9)

Para Savignon (1983) la competencia comunicativa va mucho más allá de un mero conocimiento de reglas gramaticales: es todo un proceso socio-cultural que permite el adecuado intercambio de ideas entre el interlocutor y su público.

Entonces, para poder decir que se tiene competencia comunicativa en un idioma, se deben dominar todos estos factores: el idioma con todo su sistema gramatical y el vocabulario; las reglas sociales que gobiernan el uso del idioma; los códigos no lingüísticos del idioma (lo que se dice cuando no se sabe qué decir).

### **2.2.15 El papel de la motivación en el aprendizaje de idiomas**

En el aprendizaje de un segundo idioma, de hecho, en cualquier aprendizaje, la motivación es clave, aun cuando no queda claro si la motivación lleva al éxito en el aprendizaje, o si el éxito en el aprendizaje lleva al aprendiz a estar motivado a aprender.

Motivación, en el campo del aprendizaje de una lengua, puede ser definida como esfuerzo más deseo de alcanzar la meta del aprendizaje más la actitud favorable hacia la lengua (Gardner: 1985).

Gardner hace una distinción entre motivación *integrativa* y motivación *instrumental*. La integrativa es la que viene desde dentro del sujeto. Es el deseo de aprender por el gusto de aprender, o por una identificación con la cultura del segundo idioma. La motivación instrumental, por su parte, es la de saber que habrá una recompensa externa cuando se logre el aprendizaje. Esta recompensa puede ser un mejor empleo, un aumento de sueldo, o, en el caso de los alumnos de la Universidad Panamericana Campus Guadalajara, la posibilidad de graduarse.

Estudios realizados por Gardner para tratar de establecer una correlación entre el éxito en el aprendizaje y el grado y tipo de motivación arrojaron como resultado que la motivación integrativa parece ser más importante. En su tiempo, los estudios y los resultados de Gardner tuvieron mucha influencia sobre el campo del aprendizaje de idiomas extranjeros (Williams y Burden: 1997), pero en la década de los noventa, otros estudios vinieron a ampliar el panorama para tomar en cuenta avances de la psicología cognitiva.

Para la psicología cognitiva, el principal factor de la motivación reside en la elección: el individuo se encuentra más o menos motivado en el grado de que puede tomar decisiones en cuanto a su aprendizaje. Ausubel (1968) dice:

“Aunque haya casos *particulares* de aprendizaje en gran parte no motivado, es cierto indudablemente que la materia de estudio en cuestión debe relacionarse con necesidades percibidas para que ocurra aprendizaje significativo, *a largo plazo* e importante.” (Ausubel:1968; 420)

Ausubel menciona seis necesidades básicas que deben ser cubiertas en el aula para aumentar la motivación de los aprendices. Estos factores son:

- La manipulación: el aprendiz deben tener algo que pueda mover, tocar, manipular para incrementar la motivación.
- La estimulación: el material a aprender debe ser adecuado al nivel del aprendiz, ni tan difícil que lo frustre, ni tan fácil que lo aburre.
- La curiosidad: el humano tiene una necesidad inherente de adquirir conocimientos.



- La exploración: el aprendiz busca explorar su mundo a través de la investigación y la experimentación.
- La actividad: se aprende haciendo, y no sólo escuchando.
- La maestría o competencia: el aprendiz necesita sentir que ha tenido logros en su aprendizaje. (Ausubel:1968; 419)

Para Ausubel, la falta de motivación en los aprendices no significa que no puedan aprender:

“Con frecuencia, la mejor manera de enseñarle a un estudiante no motivado consiste en desentenderse, de momento, de su estado motivacional y concentrarse en enseñarlo tan eficazmente como sea posible. De todas maneras, y a pesar de la falta de motivación, sobrevendrá algún aprendizaje, y de la satisfacción inicial por este aprendizaje es de esperarse que se desarrolle la motivación para aprender más...” (*op cit.*; 420)

Por otra parte, el constructivismo habla de motivación como algo personal, diferente para cada aprendiz y basado en sus inclinaciones individuales aunado a un contexto social.

Williams y Burden definen la motivación como

- “un estado de surgimiento cognitivo y emocional,
- que lleva a una decisión consciente de actuar, y
- que da lugar a un período sostenido de esfuerzo intelectual y/o físico
- para alcanzar una meta (o metas) previamente establecidas.”

(Williams y Burden:1997;120)

Esta definición implica que el motor de la actividad no tiene que ser el deseo de aprender, la curiosidad también puede ser un factor de motivación, pero el motor debe ser lo suficientemente fuerte para, primero, dar inicio a la actividad y luego, para sostenerla. Los factores pueden ser tanto internos como externos, pero uno de los motivadores más importantes es la posibilidad de tomar decisiones respecto al

aprendizaje. El tener control sobre el aprendizaje es un factor de motivación. El valor percibido de la actividad es otro factor de incremento de motivación: entre más valioso parece ser la actividad para el aprendiz, más motivado estará a realizarla.

Por último, Williams y Burden hablan de la necesidad de establecer metas de aprendizaje o de desempeño: el alumno decide con qué competencia desea realizar qué tareas. Por ejemplo, un alumno puede tener como meta simplemente aprobar el examen, mientras otro establecerá como meta el poder llevar una conversación con un extranjero. (Williams y Burden:1997;137)

La motivación se encuentra influenciada por la percepción que tiene el aprendiz de sí mismo. Si se percibe como un "buen" aprendiz estará más motivado a aprender. Si cree que no tiene talento para aprender, estará menos motivado a hacerlo.

Rubin (1975) habla de las siete características del buen aprendiz de idiomas. Estas son:

- ✓ El buen aprendiz está dispuesto a adivinar y lo hace bien.
- ✓ El buen aprendiz tiene interés en comunicarse o en aprender de la comunicación.
- ✓ El buen aprendiz generalmente no es inhibido.
- ✓ El buen aprendiz pone atención a la comunicación, pero también a la forma.
- ✓ El buen aprendiz practica.
- ✓ El buen aprendiz monitorea lo que dice y lo que dicen los demás.
- ✓ El buen aprendiz pone atención a los significados.

(citada en Weaver y Cohen:1998; 50)

Como se ve, más que aptitudes, lo que caracteriza a los buenos aprendices de idiomas son actitudes, son actividades concretas que realizan para aprender mejor. Si a los alumnos se les pudiera enseñar a realizar estas actividades de manera consciente y sistemática, muchos de ellos llegarían a ser "buenos aprendices". Aquí es donde entra la instrucción basada en estrategias.

En resumen, hay tres grandes escuelas de pensamiento en la lingüística el

estructuralismo, el generativismo y la pragmática. La primera y la tercera de éstas son las que más injerencia han tenido sobre la enseñanza de idiomas. El estructuralismo dio pie a los métodos de Traducción Gramatical y el Audliolingualismo, entre otros. La pragmática dio lugar a los métodos modernos de enfoque comunicativo.

Se ha creado una variedad de métodos para la enseñanza de idiomas, pero los que más parecen funcionar son los de corte constructivista, basados, sobre todo, en el constructivismo social de Vygotsky. Esto parece lógica, ya que el constructivismo social está basado en la interacción, y el aprendizaje de un idioma es una tarea eminentemente social.

Uno de los aspectos importantes del constructivismo es que los aprendices deben tener oportunidad de desarrollar sus estrategias personales de aprendizaje. En el siguiente capítulo, hablaré de cuáles son esas estrategias, para qué sirven y cómo se pueden desarrollar.

## Capítulo III

### El papel de las estrategias de aprendizaje

Como se ha visto, el aprendizaje de un segundo idioma es un proceso complejo que requiere de una serie de habilidades distintas. Para Williams y Burden (1997), es distinto a otros aprendizajes debido a su naturaleza tanto social como comunicativa. Por tanto, requiere no sólo habilidad para el análisis y el estudio, sino también para la comunicación y las relaciones sociales (William y Burden:1997;149).

Rubin (1975) como se mencionó en el capítulo anterior, habla de las características del “buen” aprendiz. Estas características son naturales en algunas personas, pero casi siempre se puede enseñar a una persona a aprender más efectivamente.

En este capítulo, hablaré de cómo se puede hacer esto, precisamente a través de la capacitación en estrategias de aprendizaje. Explicaré lo que son las estrategias de aprendizaje, cómo se enseñan y cómo pueden ayudar a los alumnos. Por último, hablaré de lo que es el programa *Vantage Point*, en qué consiste y por qué surgió.

Los aprendices efectivos suelen usar las estrategias apropiadas de manera natural mientras que los aprendices menos efectivos, o no utilizan estrategias, o bien utilizan las estrategias equivocadas para la tarea que tienen enfrente, o para sus estilos personales de aprendizaje. Los aprendices eficientes hacen lo correcto para aprender el idioma, aún sin necesidad de un maestro, o una clase o de un texto.

Afortunadamente, diversos estudios (Wenden y Rubin:1987; Oxford:1990, Chamot y O'Malley:1990; Cohen:1998) han demostrado que se puede enseñar a un aprendiz a utilizar estrategias de aprendizaje de manera más efectiva, para así poder aprender mejor un idioma. Para Vila (1993), no sólo se puede, sino se debe:

“... la enseñanza del uso de estrategias implicadas en la comprensión lectora, en el uso de la lengua oral en contextos formales... en el uso de la lengua escrita para argumentar o narrar, etc., se convierten en un eje

central de los contenidos implicados en la enseñanza de la lengua.”  
(Vila:1993; 51)

### **3.1 ¿Qué son las estrategias de aprendizaje?**

Antes de ahondar en cómo se puede implementar un programa de capacitación en estrategias de aprendizaje para la adquisición de un idioma extranjero, primero hay que entender lo que son las estrategias de aprendizaje.

*Monereo et. al.: “...podemos definir las estrategias de aprendizaje como procesos de tomas de decisiones (conscientes e intencionales) en los cuales el alumno elige y recupera, de manera coordinada, los conocimientos que necesita para cumplimentar una determinada demanda u objetivo, dependiendo de las características de la situación educativa en que se produce la acción.” (Monereo et. al.: 2000;27)*

Chamot: “Las estrategias de aprendizaje son técnicas, procedimientos o acciones deliberadas que toman los estudiantes con el fin de facilitar el aprendizaje y la retención de información de áreas tanto lingüísticas como de contenido” . (Chamot:1987; 71)

Oxford: “...las estrategias de aprendizaje son acciones específicas tomadas por el aprendiz para hacer al aprendizaje más fácil, más rápido, más divertido, más auto-dirigido, más efectivo, y más transferible a situaciones nuevas.” (Oxford: 1990; 8)

### **3.2 Tipología de las estrategias de aprendizaje**

El estudio del papel de las estrategias de aprendizaje en los idiomas data de la década de los sesenta, influenciada por la psicología cognitiva.

Rubin (1987), una de las pioneras en el campo, divide las estrategias en dos tipos: las que influyen de manera directa sobre el aprendizaje y las que influyen indirectamente. Las primeras son propiamente estrategias de aprendizaje, las segundas son estrategias sociales o comunicativas.

Rubin habla de seis tipos de estrategias de aprendizaje, divididas en estrategias meta-cognitivas y cognitivas. Estas son:

1. Clarificación/ verificación: Estrategias usadas por el aprendiz para asegurarse de que ha comprendido algo.
2. Inferencia inductiva: Estrategias para crear hipótesis sobre el material nuevo.
3. Razonamiento deductivo: El uso de reglas conocidas o el establecimiento de reglas propias.
4. Práctica: Estrategias tales como repetición o ensayo.
5. Memorización: Estrategias para mantener en mente el material nuevo.
6. Monitoreo: El aprendiz repasa sus comunicaciones para rectificar y corregir errores.

(Rubin: 1987)

Oxford, (1990) la decana de los estudios de estrategias de aprendizaje para un segundo idioma también clasifica las estrategias en directas e indirectas. Para ella, las directas son las estrategias que tienen que ver específicamente con el aprendizaje y la práctica del nuevo idioma. Son las estrategias cognitivas, las de memoria y las de compensación. Las indirectas, por su parte, incluyen la meta-cognición, las estrategias afectivas y las sociales. Tienen que ver con la búsqueda de oportunidades de aprendizaje y práctica.

Todos los estudiosos de las estrategias de aprendizaje coinciden en que cualquier programa de capacitación en el uso de estrategias debe incluir ambas categorías, ya que se apoyan mutuamente. El papel de las estrategias cognitivas es bastante claro, ya que éstas son las que llevan a la comprensión del material a aprender. Las estrategias meta-cognitivas y su importancia serán tratadas más a

fondo en el último capítulo de este estudio.

Oxford (1990) habla de doce características de las estrategias de aprendizaje:

1. Contribuyen a la meta principal, que es la competencia comunicativa.
2. Permiten al aprendiz ser más auto-dirigido.
3. Expanden el papel de profesor.
4. Se dan en respuesta a un problema específico.
5. Son acciones específicas tomadas por el aprendiz.
6. Involucran varios aspectos del aprendiz, no sólo el cognitivo.
7. Apoyan al aprendizaje de forma tanto directa como indirecta.
8. No siempre son observables.
9. Casi siempre son conscientes.<sup>21</sup>
10. Pueden ser enseñadas.
11. Son flexibles.
12. Son influenciadas por varios factores.

(Oxford:1990; 9)

---

<sup>21</sup> Aunque hay otros autores (Monereo, por ejemplo) que argumentan que al dejar de ser conscientes, dejan de ser estrategias, para convertirse en habilidades.

Oxford ha desarrollado una taxonomía más completa que cualquier otro autor hasta el momento. Esta es su clasificación:

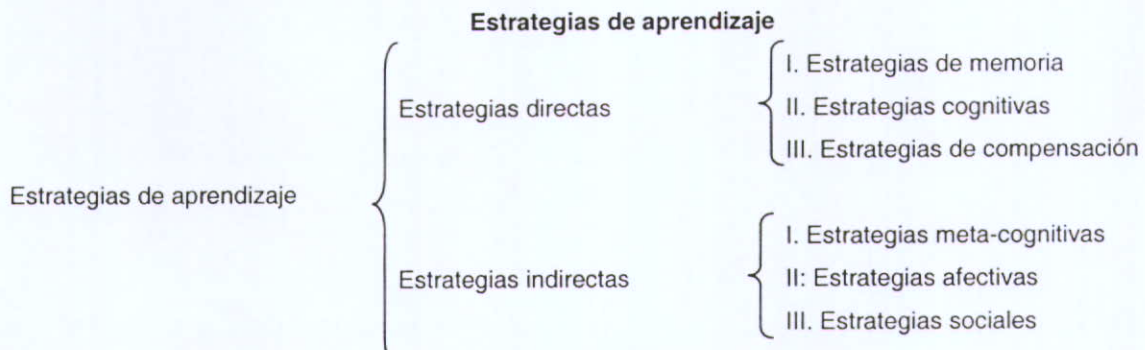


Figura 1. Diagrama del sistema de estrategias según Oxford (1990;16)

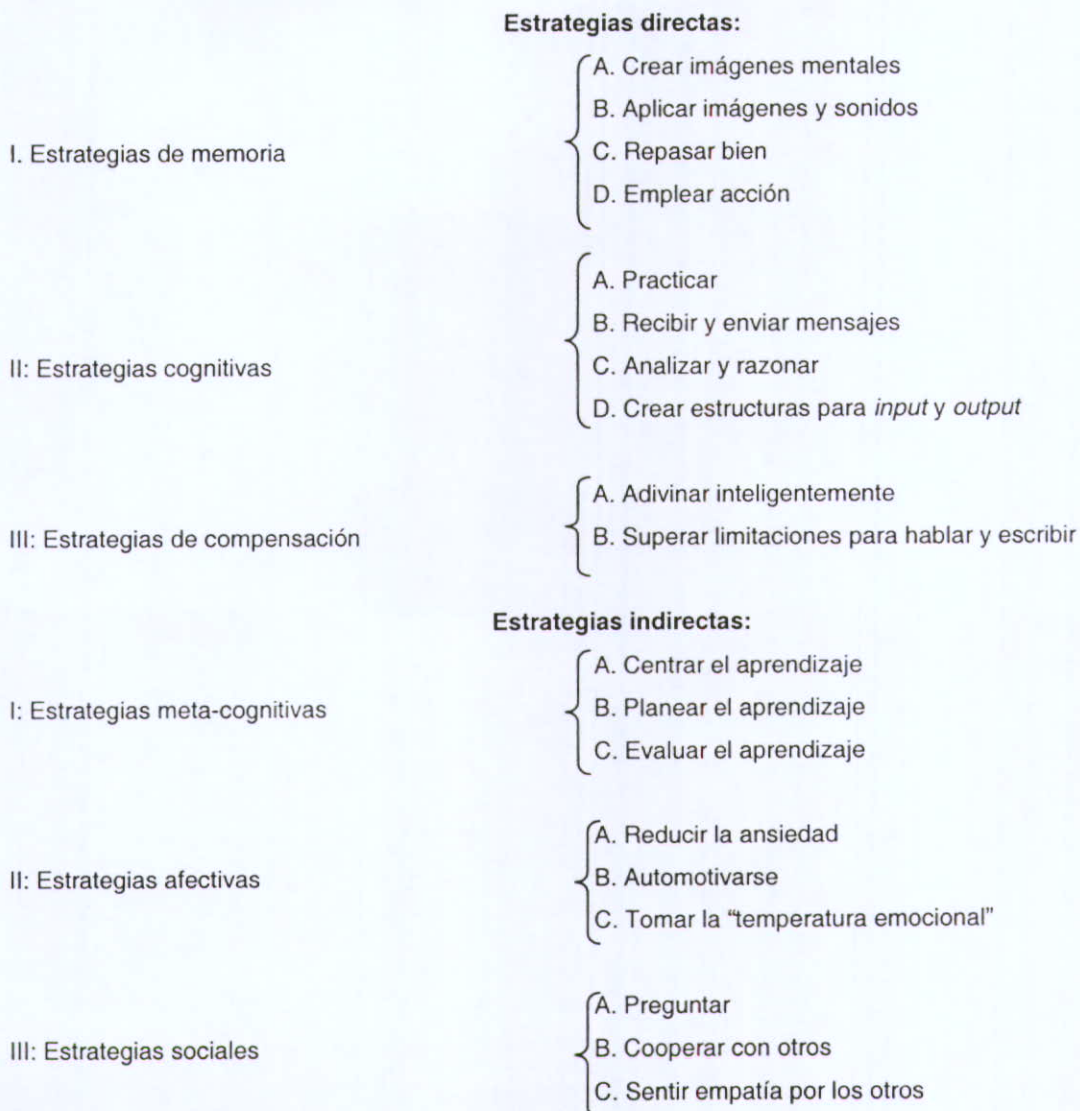


Figura 2. Diagrama del sistema de estrategias, mostrando dos clases, seis grupos y 19 categorías. (Oxford, 1990;17)



### Estrategias directas

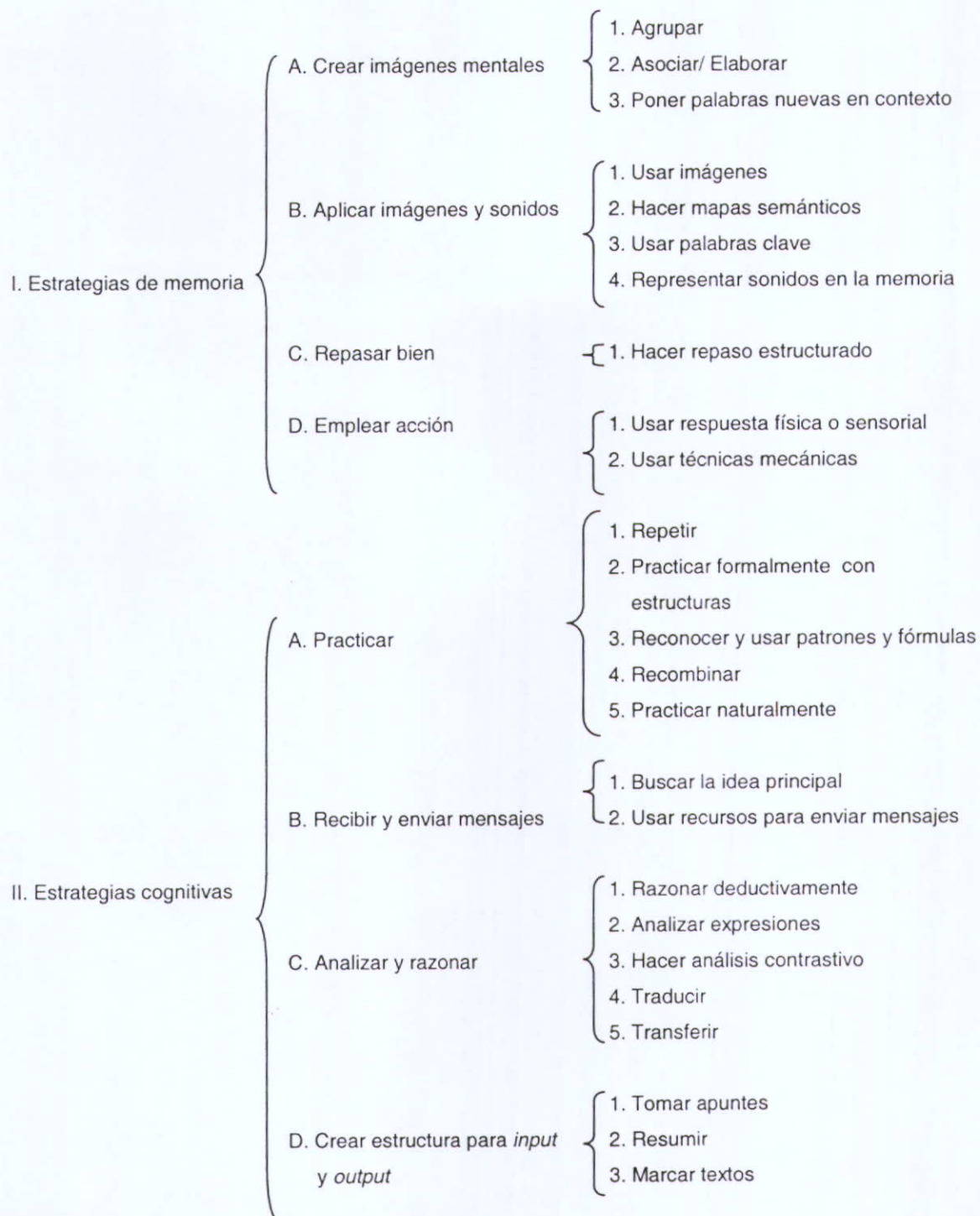
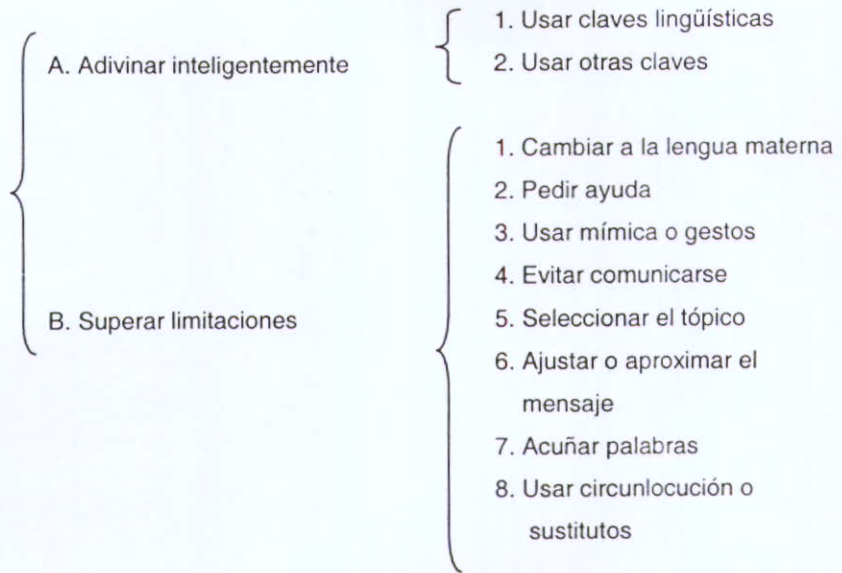


Figura 3. Diagrama del sistema de estrategias mostrando todas las estrategias (Oxford: 1990;18-19)

III. Estrategias de compensación



**Estrategias indirectas**

I. Estrategias meta-cognitivas

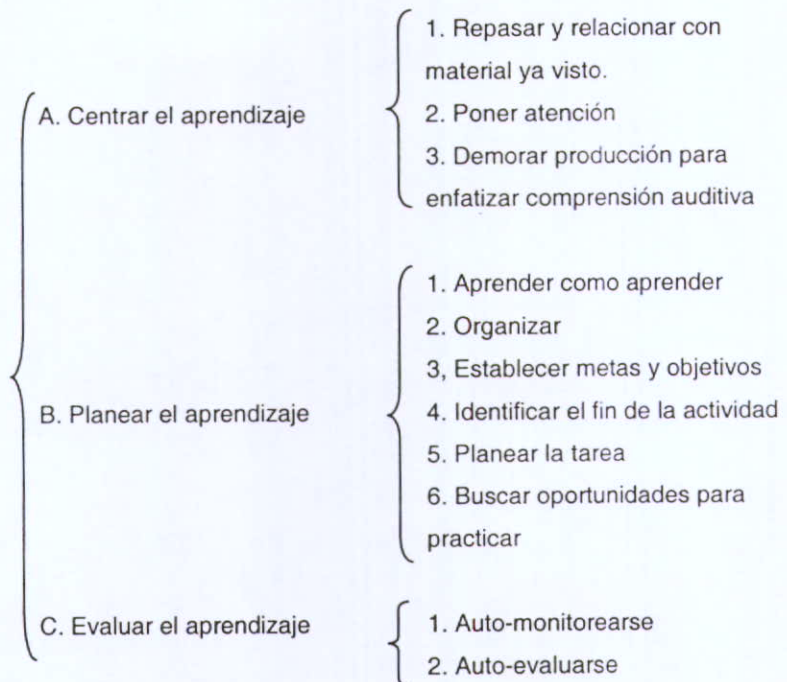


Figura 3. (continúa)

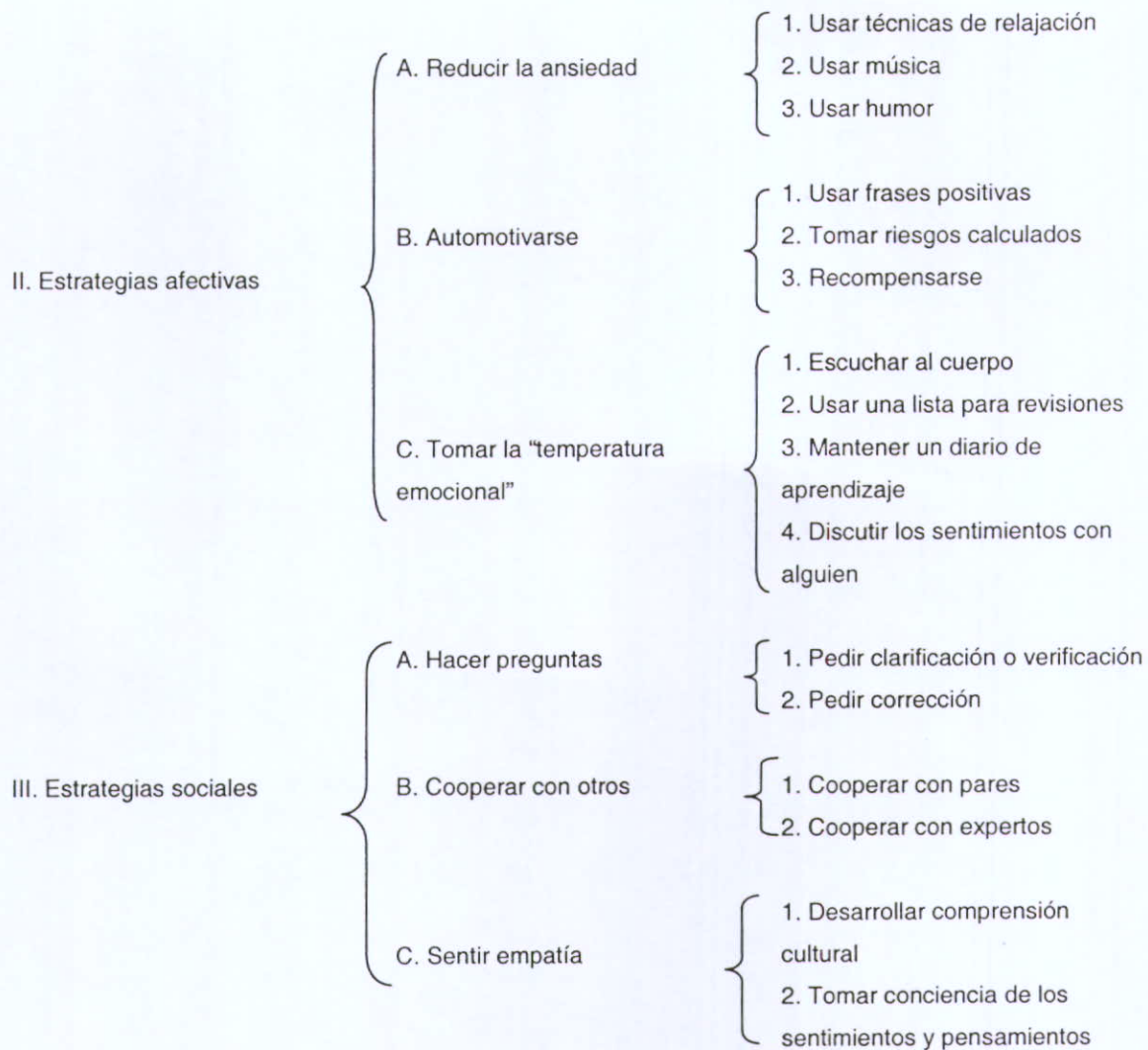


Figura 3. (continúa)

### 3.3 ¿Para qué enseñar estrategias de aprendizaje?

Una vez establecido cuáles son las estrategias de aprendizaje de un idioma extranjero, cabe la pregunta ¿para qué enseñar a los alumnos a usar estrategias de aprendizaje?

La pregunta tiene varias respuestas, la primera de ellas, aparentemente

sencilla. A los alumnos se les capacita en el uso de estrategias de aprendizaje, porque, así como necesitan aprender el material curricular, necesitan también aprender a aprender.

Esta es una frase que se escucha mucho en el ámbito educativo últimamente, y es que, de unos años a la fecha los maestros nos hemos dado cuenta que enseñamos matemáticas, o inglés, o biología, pero nunca enseñamos cómo se aprende cada una de estas materias. (Williams y Burden: 1997)

Por otra parte, Cohen explica que la instrucción basada en estrategias es benéfica para los aprendices porque les ayuda a auto-diagnosticar sus fortalezas y debilidades como aprendices de un idioma extranjero. La instrucción basada en estrategias permite a los aprendices:

1. ser más conscientes de lo que les ayuda a aprender más efectivamente.
2. desarrollar una amplia gama de habilidades para la resolución de problemas.
3. experimentar con estrategias de aprendizaje conocidas y nuevas.
4. tomar decisiones acerca de cómo atacar una tarea lingüística.
5. monitorear y auto-evaluar su desempeño.
6. transferir estrategias efectivas a otros campos de aprendizaje.

(Cohen: 1998; 66-7)

En el caso específico de los idiomas, como ya hemos visto, se trata de un aprendizaje bastante complejo, ya que contiene elementos tanto de conocimiento procedimental como de conocimiento declarativo. Implica habilidad para memorizar vocabulario, para analizar estructuras y deducir patrones, para analizar y comprender textos y para inferir lo que no se dice abiertamente. En fin, el aprendizaje de un idioma requiere tanto de lógica como de imaginación. Este aprendizaje se presta, como pocos, a la utilización de estrategias de aprendizaje para el buen manejo de incontables conceptos.

Según Oxford (1990):

“...los aprendices más exitosos tienden a usar estrategias de aprendizaje que son apropiados al material, a la tarea, y a sus propias metas, necesidades y etapa de aprendizaje. Los aprendices más efectivos parecen usar una gama más amplia de estrategias en un mayor número de situaciones que los aprendices menos efectivos...”  
(Oxford:1990; 3)

Mauri (1999), al hablar de lo que se requiere para adquirir los conocimientos procedimentales, habla de:

“Poder regular el propio proceso de aprendizaje. El alumnado debe estar dispuesto a comprobar si se cumple o no la meta de aprendizaje propuesta, a revisar lo que hace y piensa de lo que se hace, a proponer nuevas formas de realización más ajustadas, etc. En suma, a dotarse de estrategias de dirección, regulación y control del propio proceso de aprendizaje.” (Mauri:1999; 92)

El uso de estrategias inefectivas o inapropiadas se puede deber a la costumbre o a la falta de conocimiento de otras alternativas.

En las épocas del método de Traducción Gramatical, era frecuente aprender listas de vocabulario fuera de contexto, memorizando las palabras con su traducción a la lengua materna. Actualmente se sabe que el aprendizaje, para que sea efectivo debe ser significativo, y para ser significativo, debe estar dentro de un contexto. Asimismo, se sabe que la traducción es una de las estrategias menos efectivas para aprender a hablar un idioma (Harris:1981). Sin embargo, innumerables estudiantes de idiomas siguen recurriendo a la traducción y a las “planitas” de vocabulario para tratar de aprender.

El papel del profesor debe ser doble: por una parte, enseñar su materia, por otra parte, ofrecer a sus alumnos las herramientas para que ellos puedan asimilar y retener el material y aprender de manera auto-dirigida.

El enfoque comunicativo de enseñanza de idiomas, así como el aprendizaje basado en tareas, por su misma naturaleza interactiva se prestan al uso de estrategias de aprendizaje. Los alumnos, al participar en las actividades propias de la clase ya están poniendo en juego una serie de estrategias, como cooperación, predicción, práctica formal y práctica natural, búsqueda de las ideas principales, circunlocución, y otras. Este uso implícito de las estrategias es efectivo y benéfico, pero no basta. Para que el alumno realmente llegue a ser independiente, y para que pueda aplicar las estrategias apropiadas cuando las necesite, se requiere una capacitación explícita en estrategias. Esto es, el profesor debe incorporar la enseñanza de estrategias dentro del programa de la clase. (Wenden y Rubin:1987, Chamot y O'Malley:1990, Oxford:1990, Cohen:1998, Monereo, *et. al.*: 2000).

Monereo *et. al.* señalan:

” El aprendizaje centrado exclusivamente en la adquisición de contenidos específicos, en su mayor parte de tipo declarativo, sin la enseñanza asociada y explícita de estrategias de aprendizaje conduce a un conocimiento inerte que no puede emplearse de manera funcional.”  
(Monereo *et. al.*:2000;.41)

Además un programa de capacitación en el uso de estrategias de aprendizaje es de beneficio para los estudiantes ya que puede ayudarles a que alcancen la meta de la competencia comunicativa. Oxford(1990) dice:

“Todas las estrategias de aprendizaje apropiadas están orientadas hacia la meta amplia de la competencia comunicativa. El desarrollo de una competencia comunicativa requiere de interacción realista entre los aprendices, utilizando lenguaje significativo y contextualizado. Las estrategias de aprendizaje ayudan a los aprendices a participar activamente en esta comunicación auténtica. Tales estrategias operan de formas tanto generales como específicas para promover el desarrollo de la competencia comunicativa.” (Oxford:1990; 8)

El fin de la capacitación en el uso de las estrategias de aprendizaje, según Oxford, es no sólo fortalecer los conocimientos que tiene el aprendiz sobre el idioma, sino ayudarlo a practicar más, y así desarrollar la comunicación. La competencia comunicativa es la meta. Las estrategias de aprendizaje son el camino para alcanzarla.

### **3.4 Estudios anteriores en el campo de las estrategias de aprendizaje**

Los estudios sobre estrategias de aprendizaje tienen su origen en la psicología cognitiva, surgida en los sesentas.

Rubin (1987) menciona el estudio *The Method of Inference in Foreign Language Study* de Carton en 1966 como la primera investigación en el campo de las estrategias de aprendizaje. Carton ve al aprendizaje de idiomas como una especie de problema a resolver, y quienes tienen mejores estrategias para la resolución de problemas son quienes tienen más facilidad para aprender.

Rubin, a su vez, se basó en la investigación de Carton para fundamentar su propio estudio de aprendices exitosos.<sup>22</sup>

Otros investigadores importantes en este campo son Oxford, Wenden, Chamot, O'Malley y Cohen, todos ellos trabajando en los Estados Unidos y Holec, trabajando en Francia.

A continuación, detallaré tres de estos estudios.

#### **3.4.1 Universidad de Minnesota**

Un estudio realizado por Cohen *et. al.* (1998) en la Universidad de Minnesota se abocó a medir el impacto de la capacitación en el uso de estrategias de aprendizaje de 55 aprendices que estudiaban lenguas extranjeras a nivel intermedio. Se formaron dos grupos, en donde ambos recibieron cursos de instrucción en el idioma a lo largo de diez semanas. La diferencia entre ambos grupos fue que el

---

<sup>22</sup> De este estudio surgen las siete características del buen aprendiz mencionadas en el capítulo anterior.

primer grupo recibió también capacitación explícita en el uso de estrategias de aprendizaje, mientras que el segundo grupo recibió el curso regular de idioma.

Ambos grupos llenaron un cuestionario previo al estudio, y realizaron una serie de tareas orales, anterior al curso, durante éste y al finalizar éste. Asimismo, llenaron el cuestionario *SILL*<sup>23</sup>. Veintiuno de los participantes en el estudio también hicieron reportes verbales sobre las estrategias que usaron para resolver las tareas y sus razones para escoger éstas y no otras estrategias, así como sus reacciones a las tareas.

Al analizar la información recabada se buscaron relaciones entre el número y el tipo de estrategias y un mejor desempeño en las tareas, así como evidencia de un mayor uso de estrategias de aprendizaje entre los participantes.

De los 55 participantes, 32 conformaron el grupo experimental: 18 de ellos divididos en dos grupos que estudiaban francés y 14 de ellos estudiantes de noruego. Los restantes 23 alumnos conformaron el grupo de control.

El cuestionario previo al estudio tenía como fin saber qué tan similares eran ambos grupos en cuanto al estudio previo del idioma, a sus motivos para estudiar el idioma, al grado de contacto que tenían con parlantes nativos, a sus cargas de trabajo en el semestre, a sus promedios de calificaciones en el semestre y a sus calificaciones en las clases anteriores de idiomas. El análisis de la información no arrojó diferencias significativas entre ambos grupos en estas cuestiones. Ninguno de los participantes había recibido antes instrucción basada en estrategias.

Participaron también seis instructores, todos ellos con niveles similares de experiencia en la docencia y todos ellos trabajando con enfoques comunicativos. Los dos profesores que trabajaron con los grupos de control (uno de francés y el otro de noruego) acostumbraban hacer algunas actividades estratégicas en sus clases, pero nunca daban capacitación explícita en el uso de estrategias a sus alumnos. La investigación buscaba responder a las siguientes preguntas:

---

<sup>23</sup> El *Strategies Inventory for Language Learning* desarrollado por Oxford (ver apéndice).



1. ¿Cómo afecta la instrucción basada en estrategias a la competencia comunicativa de los alumnos?
2. ¿Cuál es la relación entre el uso de estrategias de aprendizaje y el desempeño en tareas orales?
3. ¿Cómo justifican los alumnos su uso de ciertas estrategias de aprendizaje para resolver tareas orales?

Tanto los grupos experimentales como los de control llevaron el sílabo regular del curso; los grupos experimentales recibieron además capacitación explícita en el uso de estrategias de aprendizaje a lo largo de las diez semanas del curso.

El uso de estrategias se midió con el *SILL*, mientras que la competencia se midió a través de tres tareas orales: una descripción del propio aprendiz, la narración de una historia, y la descripción de una ciudad. Las entrevistas fueron grabadas y calificadas por parlantes nativos de francés y de noruego, quienes habían sido capacitados previamente para evaluar las grabaciones de manera similar. Los cinco puntos a evaluar eran: confianza para hablar, gramática aceptable, control de vocabulario, identificación de elementos claves y secuencia apropiada.<sup>24</sup>

Los 55 participantes del estudio realizaron tres grabaciones cada uno, de unos 15 minutos cada grabación. Se les explicó con anterioridad cuál sería la tarea y se les dieron unos minutos para preparar. Las tareas fueron diseñadas de manera que requerían una serie de estrategias para ser resueltas: por ejemplo, hacer un esquema previo, recordar vocabulario y estructuras gramaticales, ensayar lo que se iba a decir, etc.

El estudio arrojó los siguientes resultados:

1. En relación a la primera pregunta de la investigación, el grupo experimental logró mejores resultados que el grupo de control en la tercera de las pruebas orales- la descripción de una ciudad. En las otras dos tareas, las diferencias no fueron estadísticamente significativas, aunque, en general,

---

<sup>24</sup> Estos dos últimos elementos se midieron únicamente en la tarea de narración de una historia.

los del grupo experimental recibieron calificaciones más altas en las áreas de gramática y de vocabulario.

2. En cuanto a la segunda pregunta, más que el número de estrategias utilizadas, lo que demostró impactar más fue el tipo de estrategias. De esta manera, un mayor uso de estrategias de tipo meta-cognitivo- planeación, organización, etc. entre los miembros del grupo experimental dio como resultado una mejoría en gramática, mientras que monitorear lo que se dice dio como resultado una pérdida de confianza. Es decir, entre más cuidadosos eran los alumnos en lo que decían, parecían tener menos confianza para hablar.
3. Con respecto a la tercera pregunta, los alumnos del grupo experimental hicieron mayor uso de estrategias específicas a cada tarea. En cambio, para el grupo de control, las estrategias preferidas eran la traducción, o las estrategias compensatorias, lo cual dio como resultado menores calificaciones en las áreas de gramática y vocabulario.

Cohen *et. al.* concluyen que la capacitación explícita en estrategias de aprendizaje es benéfica, sobre todo si se les permite a los aprendices escoger la estrategias que ellos prefieren utilizar.

### **3.4.2 Inglés como segundo idioma**

O'Malley (1987) realizó un estudio con 75 alumnos extranjeros, estudiantes de escuela preparatoria en Estados Unidos quienes tomaban cursos de inglés como segundo idioma. Eran estudiantes de tres preparatorias diferentes en una sola área metropolitana de la costa este. Los integrantes del estudio en su mayoría provenían

de países del sureste de Asia o de países de habla hispana. Los niveles de conocimiento del idioma inglés eran de nivel intermedio<sup>25</sup> y había un número similar de hombres y mujeres en el estudio.

Los instrumentos de evaluación en el estudio medían vocabulario, comprensión auditiva y producción oral. Para cada una de estas destrezas se realizó una prueba previa, una posterior y una diaria a lo largo del curso.

Las pruebas de vocabulario contenían reactivos tanto de uso de vocabulario como de reconocimiento, mientras que las pruebas de comprensión auditiva eran exclusivamente de reconocimiento. Las pruebas orales se realizaron mediante presentaciones preparadas grabadas y posteriormente evaluadas por un panel de jueces, quienes no conocían a los alumnos. Las evaluaciones se hicieron con base en la fluidez, la precisión del registro, precisión gramatical y la organización del discurso.

Los integrantes del estudio fueron distribuidos de manera aleatoria en tres grupos dentro de cada escuela: un grupo cognitivo, uno meta-cognitivo y uno de control. Cada grupo era conformado por entre ocho y diez alumnos. Los grupos meta-cognitivos recibieron capacitación en una estrategia meta-cognitiva, una o dos estrategias meta-cognitivas y una estrategia social-afectiva, dependiendo de la tarea de aprendizaje a resolver. Los grupos cognitivos recibieron capacitación en las mismas estrategias cognitivas y social-afectivas que los grupos anteriores. Sin embargo, no recibieron capacitación en estrategias meta-cognitivas. Por último, el grupo de control no recibió capacitación especial en estrategias de aprendizaje.

Los participantes de los grupos experimentales recibieron capacitación explícita en el uso de estrategias por cincuenta minutos diarios, durante ocho días en un período de dos semanas. Las tareas de aprendizaje eran variadas: aprendizaje de vocabulario, ejercicios de comprensión auditiva o práctica oral. Las estrategias no variaban: las meta-cognitivas eran auto-evaluación y atención selectiva, las

---

<sup>25</sup> Para efecto del estudio, se definió nivel intermedio como competencia limitada para hablar y comprender el idioma oral, y competencia casi nula para escribir y leer.

cognitivas eran uso de categorías e imágenes y toma de apuntes, y la social-afectiva era cooperación.

Los resultados del estudio señalaron que no hubo una diferencia significativa en el área de aprendizaje de vocabulario, pero sí en las áreas de comprensión auditiva y de producción oral. Sin embargo, cuando se analizaron los resultados del estudio por grupo étnico, se vio que los hispanos habían mejorado significativamente en las tres áreas de estudio. O'Malley especula que esto pudiera deberse a que la tradición asiática enfatiza el papel central del maestro y un rol pasivo de los aprendices, mientras que los hispanos se sienten más cómodos tomando la responsabilidad de su propio aprendizaje. (O'Malley :1987)

Chamot y O'Malley (1990), refiriéndose al mismo estudio mencionan que los hispanos "...parecían disfrutar la capacitación en nuevas estrategias de aprendizaje y se desempeñaron mejor en la pos-prueba que los estudiantes hispanos del grupo de control." (Chamot y O'Malley:1990; 165)

### 3.4.3 Dos aprendices

Abraham y Vann (1987) partieron de la premisa de que el éxito en el aprendizaje de un idioma no puede ser explicado con una sola estrategia, ni un sólo estilo cognitivo, ni una sola característica, sino más bien, el éxito se debe a una combinación de factores y a la manera en que interactúan estos factores en una tarea de aprendizaje.

Ellos estudiaron 15 sujetos de grupos intermedios<sup>26</sup> . Los sujetos eran de diversos grupos étnicos, con idiomas y culturas variadas, diversas profesiones, estudios anteriores variados, diferentes niveles de motivación para el estudio del inglés y con variedades en los estilos cognitivos.

Los sujetos en este estudio no recibieron capacitación explícita en estrategias de aprendizaje, sino un programa regular de estudio, con duración de entre 20 y 40

---

<sup>26</sup> Del tercer y cuarto nivel de un programa de seis niveles.

semanas. Al término del programa, se dividieron los sujetos en tres grupos: los muy exitosos, los exitosos y los menos exitosos. Abraham y Vann procedieron a comparar dos sujetos, uno del primer grupo y uno del tercero.

Ambos sujetos eran hombres hispanos, uno ecuatoriano, el otro puertorriqueño. Fueron escogidos porque, al presentar rasgos similares de idioma, cultura, actitud positiva hacia el idioma, etc., ofrecían una comparación interesante.

El primer sujeto, de nombre Gerardo, entró al programa con un nivel de inglés muy básico. Al término de 24 semanas de estudio, obtuvo una puntuación de 523 en el examen *TOEFL*. El segundo sujeto, Pedro, entró al programa con un nivel intermedio de inglés. Al cabo de 40 semanas de clase, su puntuación en el *TOEFL* fue de 473.

Abraham y Vann concluyen que la diferencia se debe a que Gerardo evidenció mayor uso y variedad de estrategias. En entrevistas orales con ambos sujetos, Gerardo preguntaba, clarificaba, pedía correcciones, hacía bromas, buscaba prolongar el tiempo de intervención de la entrevistadora, utilizaba diversos recursos (imágenes, descripciones) para entender o darse a entender. La entrevistadora contó un total de 196 instancias del uso de estrategias en el curso de la entrevista. Pedro, en cambio, utilizó 89 estrategias en la entrevista.

Abraham y Vann determinaron que, dadas las similitudes en idioma, cultura, experiencia y motivación de ambos hombres, la diferencia en cuanto a avance en el aprendizaje del idioma se pudo deber principalmente a la diferencia entre ellos en el uso de estrategias.

### **3.5 Como se implementa un programa de capacitación en estrategias de aprendizaje**

Una vez establecida la bondad de capacitar a los estudiantes en el uso de estrategias de aprendizaje, el siguiente paso es diseñar un programa para su implementación.

Como ya mencioné anteriormente, las investigaciones al respecto indican que

la capacitación en estrategias debe formar parte del mismo programa de estudios. Si la enseñanza de estrategias se maneja como un curso separado es difícil que los alumnos relacionen las estrategias con el material visto en la clase. Al no hacer la asociación, no aplican la estrategia en tareas posteriores y no se llega a la autonomía deseada. Asimismo, se corre el riesgo de que vean la capacitación en estrategias como tiempo “robado” a la clase y, por ende, tiempo perdido (Cohen: 1998).

Oxford (1990) propone un programa que consta de siete fases. La primera es determinar las necesidades de los aprendices y los recursos disponibles para la capacitación. Después, se procede a seleccionar las estrategias que se enseñarán. El tercer paso es considerar los beneficios de la capacitación integrada al programa de estudios. En cuarto lugar, se deben considerar las cuestiones de motivación. Después, se preparan los materiales y las actividades. En sexto lugar, se realiza la capacitación explícita en estrategias de aprendizaje. Finalmente, se evalúa y se revisa la capacitación en estrategias.

Por otra parte, tanto Oxford (1990) como Cohen (1998) y Monereo *et. al.* (2000) hablan de la importancia de involucrar al profesor en el proceso de capacitación en estrategias. El programa de capacitación no debe verse como una moda, o una imposición de la administración. El profesor debe estar absolutamente convencido de la utilidad de usar estrategias de aprendizaje dentro y fuera del aula, y de la necesidad de formar alumnos independientes.

Por su parte, Monereo *et. al.* (2000) van más allá al decir que el profesor debe a su vez ser un aprendiz estratégico:

“Si el enseñante ...tiene la responsabilidad de que sus alumnos aprendan a aprender, su formación como profesional de la educación debe incluir la enseñanza de cómo aprender...”(Monereo *et. al.*:2000; 53)

Chamot *et. al.* (1999) establecen un marco para la introducción de estrategias, que consta de cinco pasos. Estos son: preparación, presentación, práctica,

evaluación, y expansión. En la fase de preparación, el profesor activa los conocimientos previos de sus alumnos. En el segundo paso, la presentación, el profesor explica la estrategia y modela su uso. En la etapa de práctica, el profesor guía al alumno en el uso de la estrategia, el alumno la aplica, el profesor da resultado del uso de la estrategia. Finalmente, en el paso de expansión, se busca que el alumno transfiera la estrategia a otra tarea similar y la aplique de manera independiente. (Chamot *et. al.*:1999; 46)

### 3.6 La instrucción basada en estrategias

Un programa basado en estrategias tiene dos vertientes: la capacitación explícita en estrategias y el uso de estrategias de aprendizaje para resolver las tareas lingüísticas cotidianas.

Algunas de estas tareas son, por ejemplo, lecturas compartidas. Un texto se divide en varias partes. Cada alumno lee una parte diferente y debe explicar a sus compañeros lo que leyó. Así, entre todos los miembros del grupo ayudan a construir y a entender el texto completo.<sup>27</sup>

La predicción es otra tarea estratégica. En comprensión auditiva o de lectura, por ejemplo, se les pide a los alumnos que predigan, con base en títulos, subtítulos, gráficas e imágenes de qué va a tratar el texto y qué vocabulario probablemente encuentren en el texto. Esto les ayuda a comprenderlo.

Las técnicas de lectura rápida *skimming* y *scanning* son otras tareas estratégicas. En la primera, se lee solamente el primer párrafo del texto y la primera línea de los párrafos restantes, para buscar así la idea general. En la segunda, se busca en el texto, sin leerlo, la respuesta a preguntas específicas.

---

<sup>27</sup> Mauri (1999) menciona la colaboración entre los aprendices como uno de los fundamentos del constructivismo, y un requisito para la adquisición de conocimiento procedimental. Ella dice: "...la construcción del conocimiento procedimental se hace en colaboración con otros, poder sentirse bien probando y ayudando a probar a otros, preguntando y siendo preguntado...resolviendo dudas y ayudando a otros a resolver las suyas, colaborando con otros para probar una técnica o método en contextos diferentes, etc." (1999; 93)

Como se podrá inferir, el programa para la enseñanza de inglés que se estableció para los ciclos 2002-2 y verano del 2002 en la Universidad Panamericana, Campus Guadalajara, está enclavado dentro del paradigma pragmático de la lingüística, de la psicología cognitiva, siguiendo el modelo pedagógico del constructivismo, dentro del enfoque comunicativo, sin olvidar la gramática, basado en tareas y en estrategias de aprendizaje, todo esto con la meta final de que los alumnos del programa de inglés de la Universidad Panamericana, Campus Guadalajara logren la competencia comunicativa en el inglés.

Según Lomas y Osoro:

“...en los últimos años está emergiendo un nuevo paradigma en el diseño de programas asociado precisamente al empuje de los enfoques de tipo comunicativo funcional. Si pretendemos inscribirnos coherentemente en esa tendencia, tendremos que optar por los programas de tipo procesual -trabajo basado en tareas, por ejemplo- que inciden, sobre todo en los procedimientos, pretenden desarrollar la competencia comunicativa de los estudiantes a través de la integración del conocimiento formal del lenguaje y el instrumental, y adopten una perspectiva cognitiva.” (Lomas y Osoro:1993; 28)

### **3.7 El proyecto *Vantage Point***

Cuando empezó a ser obvio que el programa que se llevaba para la enseñanza de inglés en la Universidad Panamericana, Campus Guadalajara no estaba logrando sus objetivos, se vio la necesidad de cambiarlo. Se buscó cambiar no sólo el material didáctico y los libros utilizados, sino todo el enfoque de la enseñanza. El proyecto resultante se bautizó con el nombre de *Vantage Point* y el piloto involucró a 71 alumnos de nivel avanzado repartidos en cuatro grupos, durante



el ciclo 2002-2 y a cuatro grupos (60 alumnos) en el verano del 2002.<sup>28</sup> Se trabajó también con 68 alumnos, repartidos en cuatro grupos, en el ciclo 2003-1.

A continuación se detalla en qué consistió el proyecto, cómo se desarrolló, y cuáles fueron los resultados.

Como se mencionó en el capítulo anterior, ni el enfoque funcional ni el gramatical ayudan al logro de la comunicación comunicativa. Como resultado, cada semestre había grupos de alumnos que, sin saber comunicarse en inglés aprobaban el examen. O, más dramáticamente, ni sabían comunicarse, ni podían acreditar el examen. Se decidió entonces buscar una metodología que contribuyera al objetivo final del curso, la competencia comunicativa, con todo lo que el término implica, incluyendo competencia lingüística.

Se pensó en la enseñanza basada en tareas, que además de llevar a la competencia comunicativa, promueve una mayor responsabilidad del aprendiz. Sin embargo, para que los aprendices sean más responsables de su aprendizaje, es necesario que aprendan a aprender. Por ello, se pensó también en la instrucción basada en estrategias. Las dos metodologías son complementarias, ya que una gran parte de las tareas de aprendizaje realizadas dentro o fuera del aula requiere de una variedad de estrategias para su resolución.

Con estos requisitos en mente, se procedió a buscar un libro que los llenara. Se encontró una serie de cuatro libros, con enfoque comunicativo, basado en tareas, con base gramatical, que enseña explícitamente algunas estrategias de aprendizaje, y que además es actual y parece atractivo. Se adoptó el libro en el ciclo 2002-1 y se implementó en los dos niveles básicos y los dos intermedios. Los resultados no se hicieron esperar: muy pronto los maestros reportaban que los alumnos estaban hablando más, con mayor fluidez y confianza. Los alumnos también reportaban sentir que tenían más confianza para hablar y que, además, las clases eran más dinámicas e interesantes.

---

<sup>28</sup> Los ciclos se refieren a los semestres regulares. Los ciclos son de agosto a noviembre y de enero a mayo. El ciclo 2002-2 es el semestre que abarcó de enero a mayo de 2002. Por otra parte, el verano se refiere a un curso intensivo que abarca cuatro semanas entre junio y julio del mismo año. Ambos períodos tienen una duración de aproximadamente 75 horas de clase efectivas.

Sin embargo, no todo fue felicidad. Para el final del semestre, los maestros reportaban sentirse abrumados por la cantidad de material (estructuras, vocabulario, actividades) a cubrir, mientras que los alumnos sentían que todas las clases eran dedicadas a trabajar con el libro, y que no había tiempo para actividades complementarios como conversación libre, videos o películas, canciones, juegos, en fin, todas las actividades que enriquecen una clase de idioma. El principal problema era que la cantidad de material contenido en los libros era demasiado para la duración del curso (un semestre, unas setenta y cinco horas de clase).

Savignon (1983) menciona que la búsqueda de material didáctico irremediablemente lleva a la conclusión de que “*no existe el libro de texto ideal*”, ya que los autores de texto deben escribir para un público general, y no tomar en cuenta las necesidades específicas de un grupo de aprendices. (Savignon:1983;138)

Al cambiar los libros de los primeros cuatro niveles, era obligado también el cambio de los otros dos. Viendo que la falta de tiempo (o el exceso de material) había sido el principal problema con el texto escogido, se determinó crear textos específicos para el uso de la Universidad Panamericana, Campus Guadalajara. Así, surgió el proyecto *Vantage Point*.<sup>29</sup>

### **3.8 El libro *Vantage Point***

Se tomó como punto de referencia la taxonomía de Haycraft (1978) acerca de las estructuras gramaticales que deben manejar los alumnos de un nivel intermedio alto. Estas son: el condicional hipotético, el uso de gerundios comparado con infinitivos, el tiempo futuro continuo, el tiempo pasado perfecto, el discurso indirecto, la voz pasiva en todos los tiempos, el uso de adjetivos de participio, el uso del artículo definido, las formas reflexivas y los auxiliares para recomendación y obligación.

---

<sup>29</sup> *Vantage Point* significa posición ventajosa. El programa de reingeniería del Centro de Idiomas de la Universidad se llama *Starting Point* (punto de inicio), por lo cual se pensó que *Vantage Point* sería un nombre apropiado para un curso avanzado.

Una vez determinadas las estructuras que se enseñarían a lo largo del semestre, se procedió a escoger lecturas que incluyeran dichas estructuras de manera natural, y que sirvieran de introducción. Uno de los pilares de la lingüística pragmática es el aprendizaje contextualizado. No se puede introducir material nuevo si no se sitúa dentro de un contexto, en este caso, textos para la lectura. Se decidió buscar textos auténticos, más que crear los propios, ya que, como menciona Goodman:

“...la lectura siempre debe involucrar lenguaje natural y significativo y debe evitar lo trivial y mantener el enfoque sobre las estrategias de comprensión” (citado en Savignon: 1983;159)

Un texto auténtico tendrá más posibilidades de contener lenguaje natural que un texto inventado con el fin expreso de enseñar una estructura. Así, para el tema de gerundios e infinitivos, se encontró una lectura sobre deportes riesgosos. Este texto contiene además varios ejemplos de condicionales hipotéticos, por lo que estas dos estructuras quedaron ligadas en la primera unidad. La segunda unidad contiene un texto que habla de los empleos del futuro, y está tomado de un reporte de la Secretaría del Trabajo estadounidense. Para el discurso indirecto se usó parte de *La Verdadera Historia de la Conquista de la Nueva España*, de Bernal Díaz del Castillo, que contiene además varios ejemplos del uso de diferentes formas del tiempo pasado. La voz pasiva es introducida a través de un reporte de la NASA, acerca del viaje del Apolo 11. Un texto de un folleto sobre la ciudad de Vancouver sirvió para introducir tanto artículos definidos como adjetivos de participio. Finalmente, un texto de Rubin y Thompson (1994) sobre estrategias de aprendizaje sirve para presentar tanto formas reflexivas como auxiliares modales para recomendaciones y obligaciones.

Teniendo las lecturas, el siguiente paso fue escoger las estrategias de aprendizaje más aplicables a dichos textos. Por supuesto, se escogió una variedad de estrategias para practicar en las tareas propias de la clase, pero los textos fueron

determinantes para escoger las estrategias que se enseñarían explícitamente. Por ejemplo, para el texto de Bernal Díaz del Castillo, el uso del conocimiento previo fue muy eficaz, ya que la mayoría de los alumnos tiene al menos un recuerdo vago de la historia de la Conquista. (Figura 4)

**Learning Point: Use Your Background Knowledge.**

You are going to read a text written by Bernal Díaz del Castillo, who was with Cortés in the first stages of the Conquest. You might say that Díaz del Castillo was like a modern day war correspondent, because he wrote up an account of the fighting to send back to Spain.

The original text was written four hundred years ago, so the vocabulary and phrasing are a bit old-fashioned. To help you understand it better, it's a good idea to think about what you know about the Conquest. Who was involved in the fighting? What kinds of arms did the Indians have? What kinds of boats? What about the Spaniards? How were they armed?

You will see that if you use what you already know about the topic, this knowledge will help you understand a reading or listening text better.

Using your background knowledge is a good learning strategy.

Figura 4: Estrategia de aprendizaje incluida en la tercera unidad del libro *Vantage Point*. La estrategia es aprovechar el conocimiento previo y lleva a los aprendices a recordar lo que saben acerca de la Conquista para comprender la lectura.

La lectura sobre el Apolo 11, con su vocabulario técnico sirvió para ilustrar la utilidad de la atención selectiva. El texto de Rubin y Thompson se complementó con la estrategia de la auto-evaluación. Otras estrategias que se privilegiaron fueron el aprendizaje cooperativo, y el uso de recursos diversos<sup>30</sup>.

El texto también determinó el vocabulario que se enseñaría en el curso, y para el aprendizaje de este vocabulario se utilizó una variedad de estrategias, como el uso de cognados<sup>31</sup>, de inferencia, de contexto, el dividir las palabras nuevas en sus morfemas<sup>32</sup>, etc. (Figura 5)

En cuanto a la enseñanza de la gramática, se buscó más bien que fuesen los propios alumnos los que construyeran sus reglas, basados en ejemplos y en preguntas guía hechas por el profesor o por el mismo libro. La creación de reglas propias es en sí una estrategia de aprendizaje pero, para la creación de las reglas los

<sup>30</sup> Estos pueden ser diccionarios o compañeros que tienen mayor conocimiento, por ejemplo.

<sup>31</sup> Palabras en ambos idiomas que son similares en forma y significado. Por ejemplo: similar y *similar*.

<sup>32</sup> Los morfemas son las unidades mínimas de significado. Un morfema puede ser una palabra reducida a su raíz, un sufijo, un prefijo, una inflexión, etc.

alumnos deben poner en juego otras estrategias, tales como la cooperación, la inferencia, y la transferencia.<sup>33</sup>

### Vocabulary Building:

When we are reading, we frequently encounter words that we are not familiar with. Interrupting our reading to look up these words in a dictionary is a very frustrating process, and often it's not necessary. What you need to learn to do is to guess the meaning of the word. There are several ways to do this. One way is by using your own language.

For example, in paragraph 8, you can see the word *to retain*. What Spanish word does it look and sound like? Translate the sentence and use the similar Spanish word. Is the sentence logical? Then *to retain* probably means:

---

Another way to guess vocabulary is to divide the word into parts. For example, in paragraph 8, you can see the word *meaningful*. You know that *-ing* and *-ful* are suffixes. If you take them off, you have the word *mean*.

Mean is \_\_\_\_\_

Meaning probably is \_\_\_\_\_

So, meaningful probably is \_\_\_\_\_

A third way to guess meaning is to use the context. In other words, don't focus on that word only, look at other words around it. For example, in paragraph 14, you have the word *boundaries*. ... *most rules have boundaries*.... If you keep reading, you will see that, talking about the same thing, the paragraph says ... *pushing a rule to its limits*.... So, you can imagine that *boundaries* probably means:

---

Sometimes, it will not be possible to guess the meaning using these techniques. In these cases, you will need to use your dictionary.

Figura 5: Ejercicio de vocabulario tomado de la sexta unidad del libro *Vantage Point*. Se les enseña a los alumnos a usar una variedad de recursos para inferir el vocabulario nuevo, sin necesidad de recurrir a un diccionario.

La falta de recursos técnicos y de personal imposibilitaron el crear un programa adjunto para la práctica de la comprensión auditiva. Para complementar este aspecto, se escogió un libro comercial, dedicado especialmente al desarrollo de la comprensión auditiva y también basado en estrategias de aprendizaje.

Asimismo, el libro de *Vantage Point* se complementó con actividades adicionales como videos, prácticas en computadora (búsquedas en Internet, por ejemplo), ejercicios orales y escritos. Se buscó que el programa fuese equilibrado en

<sup>33</sup> En este caso, *inferencia* se refiere a "adivinar inteligentemente". *Transferencia* es la aplicación de otros conocimientos para la resolución de un nuevo problema. Aquí, por ejemplo, la transferencia puede ser lo que se

términos de material y actividades, para mantener el interés de los alumnos y para desarrollar las cuatro destrezas. Aquí quiero enfatizar que *Vantage Point* no es sólo un libro, sino todo un programa de actividades y ejercicios constructivistas. El libro es solamente el apoyo, el centro de todas las actividades que giran alrededor de él.

### 3.9 La capacitación

Se capacitó a los maestros en estrategias de aprendizaje. El entrenamiento tuvo una duración de 15 horas y se dio a lo largo de cinco días. La capacitación se basó en un curso desarrollado por Weaver y Cohen (1997) para el Centro de Investigación de Adquisición de Idiomas de la Universidad de Minnesota.

En el curso se habló de la teoría detrás de la capacitación de alumnos en estrategias de aprendizaje. Se mencionó cómo debe darse esta capacitación explícita. Se estudiaron los diferentes tipos de estrategias que utiliza un “buen” aprendiz de idiomas y se realizó una serie de actividades que requieren de una variedad de estrategias para su resolución. Por último, se les pidió a los profesores que desarrollaran algunas actividades o dinámicas basadas en estrategias para utilizar dentro de sus clases. Estas dinámicas sirvieron para consolidar lo aprendido dentro del curso. El reporte de estas actividades y las instrucciones para llevarlas al cabo se colocaron dentro de una carpeta para uso común de todos los profesores.

Cohen (1998) menciona que la forma más efectiva y eficiente de capacitar a los profesores en enseñanza con base en estrategias es mediante seminarios (Cohen: 1998) y Chamot y O'Malley mencionan que este tipo de capacitación:

“desarrolla en los maestros el entendimiento y las técnicas para dar instrucción efectiva en estrategias de aprendizaje a sus alumnos”

(Chamot y O'Malley: 1990;154)

Un aspecto interesante del curso desarrollado por Weaver y Cohen es que todas las actividades que se realizan dentro de la capacitación son estratégicas. De

---

conoce del español. Si uno sabe las reglas de la formación y el uso de la voz pasiva en español, se puede aplicar

esta manera, el profesor no sólo aprende acerca de las estrategias, sino que utiliza estrategias para aprender. El aprendizaje es doble y, por supuesto, lleva a mayor comprensión y retención.

Se realizó una actividad para conocer el estilo de aprendizaje de los profesores. Esto, con un doble fin: primero, que conocieran y aprovecharan su estilo de aprendizaje en el curso, y, segundo, que tomaran conciencia de que su estilo de aprendizaje muchas veces influye sobre sus estrategias de enseñanza. Un maestro visual tiende a usar material visual en su clase; un maestro kinestésico tiende a realizar actividades kinestésicas, y así.

El instrumento utilizado fue el ELSIE-*Edmond's Learning Style Identification Evaluation* de Reinert (1976) publicado en Weaver y Cohen (1997;100-4). Esta misma actividad se realizaría posteriormente con los alumnos del *Vantage Point*.

Por otra parte, también se capacitó a los profesores en el uso del libro y el programa<sup>34</sup> de *Vantage Point*. Esta capacitación tuvo una duración de seis horas y su fin era que los profesores conocieran el material y supieran trabajar con él, especialmente con las actividades estratégicas. La capacitación fue más bien práctica. A los profesores se les explicó brevemente la finalidad del nuevo libro (el logro de la competencia comunicativa a través de instrucción basada en estrategias), y se trabajó con tareas de micro-enseñanza.<sup>35</sup>

Uno de los fines que se tuvo al trabajar con material propio de la Universidad fue que éste facilitara la labor del profesor. Las estrategias explícitas, así como las tareas estratégicas ya venían incluidas en el libro y explicitadas en el manual del profesor. Así, un profesor que no se sentía todavía seguro con la instrucción basada en estrategias tendría un guía confiable a la mano.

Resumiendo, una estrategia de aprendizaje es una técnica que aplica un estudiante para realizar una tarea de aprendizaje. Las estrategias se dividen en dos tipos: las directas y las indirectas. Las directas nos llevan a realizar prácticas para

---

este conocimiento al aprendizaje del inglés.

<sup>34</sup> Al hablar de programa, me refiero a todas las actividades que se realizaron a lo largo del semestre del curso, no sólo el libro en sí, sino las actividades complementarias también.





aprender; las indirectas nos llevan a reflexionar sobre nuestro aprendizaje. Ambos tipos son importantes para el aprendizaje de un idioma.

Algunos aprendices tienden a usar estrategias de manera natural, mientras que a otros hay que enseñarles a usar las estrategias más efectivas. El objetivo de este estudio es precisamente enseñar a los aprendices menos efectivos a utilizar estrategias apropiadas para aprender mejor.

Con este fin, se diseñó un curso, basado en un libro llamado *Vantage Point*. Este incluye, además de estructuras gramaticales, lecturas y vocabulario propios de un nivel avanzado de inglés, estrategias explícitas de aprendizaje y actividades estratégicas.

El programa buscaba incrementar el uso de estrategias de aprendizaje entre los alumnos que tomaron el curso, así como mejorar su competencia comunicativa.

En el siguiente capítulo hablaré de cómo se evalúan los resultados, a través de una investigación evaluativa.

---

<sup>35</sup> La micro-enseñanza es una clase experimental breve, mediante la cual el maestro muestra su capacidad de entrar, desarrollar y concluir un tema. Aquí, se ve la capacidad de síntesis del profesor.

## Capítulo IV

### Metodología

El objetivo de este estudio se presta de manera particular a ser estudiado por medio de la investigación evaluativa. Enseguida detallaré en qué consiste dicha metodología de estudio y de cómo se aplicó en este caso. Asimismo, hablaré de la evaluación específica del uso de estrategias de aprendizaje.

#### 4.1 Investigación evaluativa

La investigación evaluativa es un método que cobró auge en la década de los ochenta, debido a la necesidad de constatar la eficacia de nuevos programas educativos o de innovaciones en la enseñanza. Tiene como objetivo particular evaluar los programas educativos, entendiéndose evaluación como

“...un proceso o conjunto de procesos, para la obtención y análisis de información significativa en que apoyar *juicios de valor* sobre un objeto, fenómeno, proceso o acontecimiento...” (Arnal *et. al.*: 1994; 213).

De esta manera, la investigación evaluativa tiene por objeto emitir un juicio de valor sobre un programa educativo, con el fin de apoyar la toma de decisiones, ya sea para avalar el programa en cuestión, ya sea para implementar cambios. Se utiliza más bien para la evaluación de programas educativos nuevos, para probar su superioridad sobre programas ya existentes. Este es el caso particular del proyecto *Vantage Point*.

Algunas características de la investigación evaluativa son:

- Se presta poco a la formulación de hipótesis

- No se puede replicar, ya que se aboca al estudio de un programa determinado, en un contexto determinado, en un momento determinado.
- No permite la aleatorización como técnica de control de variables.
- Se puede (y debe) adaptar a las exigencias de quien toma las decisiones sobre el programa.

(*op cit.*; 214)

Entra la investigación evaluativa más bien dentro del paradigma de los métodos cualitativos, pues se enfoca hacia el descubrimiento, más que hacia la medición.

El proyecto *Vantage Point* buscaba trabajar de manera directa con los alumnos del primer nivel avanzado en capacitación explícita de estrategias de aprendizaje y uso implícito de las mismas con el fin de lograr una mayor competencia comunicativa. Por ello, se buscó medir estos dos aspectos en los aprendices: el uso de estrategias de aprendizaje por parte de los alumnos y la competencia comunicativa. Debido a la naturaleza del programa de inglés en la Universidad Panamericana, Campus Guadalajara, no era posible tener un grupo de control: no se podía contemplar que unos grupos del nivel avanzado uno siguiesen con el libro antiguo mientras que otros utilizaran el nuevo.

Por ello, el diseño del método fue cuasiexperimental, con la metodología de investigación evaluativa y bajo el paradigma cualitativo. Las técnicas utilizadas fueron la entrevista y los cuestionarios y los instrumentos fueron el *SILL* de Oxford (1990) y el cuestionario sobre estrategias de aprendizaje de Rubin y Thompson, (1994)<sup>36</sup> así como entrevistas, escalas de valoración y auto-evaluaciones.

Se tomó como grupo comparativo a los alumnos del segundo nivel de avanzados. Estos alumnos –sesenta divididos en cuatro grupos- no tuvieron capacitación explícita en estrategias de aprendizaje. Si estudiaron los seis niveles en

---

<sup>36</sup> Ver anexo

la Universidad, los primeros tres habrían sido con el enfoque nocional-funcional y los restantes tres con el enfoque gramatical. En contraste, los alumnos del primer nivel avanzado habrían estudiado dos semestres bajo el nuevo esquema- enseñanza basada en estrategias y en tareas, el primero con el libro comercial y el segundo con *Vantage Point*.

Fueron 71 alumnos, divididos en seis grupos los que llevaron el programa *Vantage Point* en el semestre enero-mayo de 2002. Fueron 60 los que lo llevaron en el curso intensivo de verano de 2002, divididos en cuatro grupos. Asimismo, fueron cuatro grupos, con un total de 68 alumnos, los que llevaron el programa en el semestre de agosto-noviembre de 2002.

## **4.2 Cómo se evalúan las estrategias de aprendizaje**

Cohen (1998) habla de cómo se puede evaluar el uso de estrategias de aprendizaje. A continuación, algunos métodos de evaluación, con sus ventajas y desventajas:

### **4.2.1 Entrevistas orales y cuestionarios**

Los alumnos responden a una serie de preguntas estructuradas orales o escritas. Las preguntas pueden ser respondidas con un simple sí o no, o con frecuencias: *siempre, en ocasiones, nunca*, etc. Las ventajas de las entrevistas o cuestionarios estructurados son que el encuestador tiene control total sobre la entrevista, que las respuestas son uniformes y organizadas, y que se prestan a análisis estadístico. La desventaja es que no da lugar a elaboraciones sobre las respuestas. Estas son superficiales.

También existen las entrevistas o cuestionarios no estructurados, en donde las preguntas son más abiertas y el respondiente puede elaborar sus respuestas como

guste. Aquí el respondiente tiene mayor control, y esto, a su vez, puede ser una desventaja, ya que se corre el riesgo de que se salga del tema.

Tanto las entrevistas como los cuestionarios tienen la desventaja de que los respondientes no siempre dicen la verdad, de manera intencionada o no. En ocasiones, es difícil juzgar o recordar si se usa la estrategia en muchas ocasiones o no. Las mismas preguntas pueden provocar respuestas que de otra manera no se le ocurrirían al entrevistado. En fin, siempre es recomendable triangular la información para comprobar con más de un instrumento lo que reporta el sujeto del estudio.

#### **4.2.2 Los reportes verbales**

Otra manera de obtener información sobre el uso de las estrategias es mediante reportes verbales. Este es una especie de entrevista en el acto. Al momento de realizar una tarea, el aprendiz reporta las estrategias que utiliza para atacarla. Generalmente se hace mediante “pensamiento en voz alta”. Esto es, al momento de estar haciendo la tarea, el aprendiz habla, ya sea con el observador, o a una grabadora, explicando qué es lo que hace, qué es lo que piensa, cómo cree que deba resolver la tarea, etc.

La enorme ventaja de este tipo de evaluación es la riqueza de los datos obtenidos. Cómo el alumno está hablando en el momento de realizar la tarea, hay más probabilidad de que recuerde las estrategias utilizadas. La información obtenida provee una especie de radiografía cognitiva de lo que pasa por la mente del aprendiz al momento de realizar una tarea.<sup>37</sup>

El método tiene también sus desventajas. En primer lugar, requiere algo de capacitación del alumno, ya que generalmente la gente no está acostumbrada a describir lo que pasa por su mente en el momento en que sucede. En segundo lugar, la descripción de los procesos mentales puede impactarlos. En otras palabras, es

---

<sup>37</sup> Mauri habla también de lo importante que resulta en el constructivismo el que el alumno sepa explicitar qué está haciendo y cómo y por qué. (Mauri 1999:93)

más probable que un alumno utilice estrategias de aprendizaje si alguien le pregunta si lo está haciendo. En tercer lugar, siempre existe la posibilidad de que el sujeto reporte lo que cree que el observador quiere escuchar.

### 4.2.3 Remembranzas

Las remembranzas son reportes verbales o escritos sobre una situación de aprendizaje en el pasado. El aprendiz habla sobre sus experiencias de aprendizaje en un contexto general.

A diferencia de los otros métodos vistos hasta el momento, la remembranza tiene la ventaja de ver al aprendizaje de manera global. El aprendiz puede hablar de cómo se sentía, de sus frustraciones como principiante, de la alegría de alcanzar pequeñas metas, en fin, de todo el proceso, no sólo de un momento o una tarea específica.

La principal desventaja, obviamente, es que los recuerdos no siempre son exactos, tienden a ser generalizados (no siempre se refieren a estrategias específicas) y poco profundos.

En general, lo mejor es usar más de un método para la recolección de datos. Con variedad, se puede lograr información más completa que resulte en un análisis más profundo y certero.

Para el caso concreto de este estudio, se utilizaron encuestas, reportes verbales y escritos, además de la observación.

Para la encuesta de entrada, se utilizó el SILL (*Strategy Inventory for Language Learning*) de Oxford(1990). Este es un instrumento conocido y prestigioso, utilizado en una variedad de investigaciones. La versión utilizada fue la 7.0 para extranjeros que estudian inglés. Como encuesta de salida, se utilizó un instrumento desarrollado por Rubin y Thompson(1994).

### 4.3 Evaluación de la competencia comunicativa

Como la razón de ser del nuevo programa es el logro de competencia comunicativa, era importante también medir este aspecto. Reyazábal y Casanova (1993) mencionan:

“La evaluación cualitativa- con diseños no experimentales- es necesaria siempre que se trata de valorar procesos cuyos resultados deben incidir directa e inmediatamente en la mejora de la actuación que se está llevando a cabo, en orden de alcanzar las metas propuestas en el mayor grado posible....la evaluación de la comunicación oral debe desarrollarse dentro de un paradigma cualitativo, con función eminentemente formativo, que conduzca a la realización de informes descriptivos sobre la valoración del nivel en que se encuentra el estudiante en su proceso de aprendizaje.”  
(Reyazábal y Casanova:1993; 378)

La evaluación de la competencia comunicativa se realizó mediante una entrevista oral. En ella participaban los alumnos por parejas. Se les daba una tarea, un juego de roles, en donde la situación era que cada miembro de la bina tenía una idea muy específica sobre lo que quería hacer el sábado por la noche. Eran dos situaciones. En la primera, la persona A estaba muy cansada, deseaba ir al cine, ver una película y regresar temprano a casa. La persona B, en cambio, quería acudir a un centro nocturno y pasar allí buena parte de la noche. En la segunda situación, la persona A quería asistir a un partido de fútbol, ya que su equipo preferido jugaba por el campeonato. En cambio, la persona B deseaba ir a un concierto. Como se ve, en ambas situaciones, los planes de cada participante eran mutuamente excluyentes. A los alumnos se les instruyó que debían llegar a un arreglo: no era posible que simplemente decidiera ir cada uno por su cuenta.

Antes de comenzar el juego de roles, a los alumnos se les explicó que la actividad se realizaba como parte de esta investigación y que su actuación no influiría

en su calificación semestral en la materia de inglés. Se les dio la opción de no participar, si así los deseaban. Finalmente, fueron 28 alumnos de nivel avanzado uno (*Vantage Point*), y 12 alumnos de nivel avanzado dos (otro programa) los que participaron en la actividad.

Las parejas recibieron sus instrucciones en inglés. Debían ponerse de acuerdo para realizar alguna de las actividades, o ambas, o alguna otra, pero juntos.

Se midió la competencia comunicativa en una escala de uno a seis, en una adaptación de Turner y Upshur (2002) tomando en cuenta seis factores diferentes:

1. ¿Hubo o no hubo una comunicación apropiada de ideas? ¿Los alumnos dieron a entender a sus parejas lo que querían decir? ¿Entendieron lo que sus parejas querían decir?
2. ¿Se usaron las estructuras y los registros apropiados para hacer la invitación, para rechazarla, para ofrecer una alternativa y para negociar?
3. ¿Se usaron las estructuras gramaticales apropiadas para la actividad? ¿Se usó el tiempo futuro para formular la invitación?
4. ¿Se usó una variedad de vocabulario apropiado a la tarea?
5. ¿La conversación fue fluida y natural?
6. ¿Hubo evidencia de una variedad de recursos? ¿La conversación fue detallada o se limitó a un simple intercambio de información?

Cada uno de estos factores tenía valor de un punto, por lo que aquellos alumnos que incorporaron los seis factores en la entrevista obtuvieron un puntaje de seis, quienes incorporaron cinco factores, recibieron un puntaje de cinco y así sucesivamente.

Se midió la competencia lingüística- el uso de las estructuras apropiadas para dar a entender sus ideas, pero también la competencia socio-lingüística- el uso de formas apropiadas para hacer una invitación, para aceptar o rechazarla, el uso de frases para persuadir y negociar. (Máson: 2002)



Los juegos de roles se realizaron al final del semestre 2002-2 (mayo del 2002) y fue un mismo evaluador quien supervisó y calificó todos. Fueron grabados en audio y transcritos.

#### 4.4 Los instrumentos

El estudio buscaba medir tres aspectos diferentes: uno, el uso natural de estrategias de aprendizaje. ¿El alumno tendía a usar estrategias de manera natural? ¿Estas estrategias le facilitaban el aprendizaje?

El segundo punto a evaluar era ¿en qué medida incidió el curso de *Vantage Point* en el uso de estrategias de aprendizaje de parte de los alumnos? ¿Usaban más estrategias después de terminar el curso? ¿Las estrategias usadas eran las más efectivas para las características individuales del alumno?

Finalmente, se buscaba medir si el uso frecuente de estrategias tenía alguna influencia sobre la capacidad del alumno de aprender, evidenciado por su competencia comunicativa.

##### 4.5.1 SILL de Oxford

El primer *test* es de Oxford (1990) y es conocido como *SILL* (*Strategy Inventory for Language Learning*) versión 7.0 para extranjeros que estudian inglés. Este *test* contiene cincuenta *items*, divididos en seis categorías: estrategias de memoria, cognitivas, compensatorias, meta-cognitivas, afectivas, y sociales. Estas son las seis categorías de estrategia que menciona Oxford.

Las respuestas deben variar entre cinco (siempre cierto) y uno (nunca cierto) en una escala tipo *Likert*<sup>38</sup> y miden el uso de estrategias en situaciones dentro o fuera del aula. Un promedio de 3 o más indica que el aprendiz tiende a usar

---

<sup>38</sup> La escala *Likert* ofrece frecuencias como opciones de respuesta. Estos se marcan por números que generalmente van del 1 al 5. Uno de estos extremos corresponde a la respuesta *nunca*. El otro extremo corresponde a la respuesta *siempre*. Los demás dígitos corresponden a frecuencias entre esos dos extremos.

estrategias para resolver sus tareas de aprendizaje. Un promedio de menos de tres indica que el aprendiz no acostumbra resolver las tareas de manera estratégica. Así, un fuerte uso de estrategias de aprendizaje indicaría que el alumno es un buen aprendiz de idiomas, ya que aprovecha su tiempo dentro y fuera del aula para aprender más y tiene una variedad de recursos para el aprendizaje.

El cuestionario se aplicó al inicio del semestre de enero a mayo a un grupo de aprendices, y de nuevo, al inicio del curso intensivo de verano, al siguiente grupo de aprendices.

#### 4.5.2 Rubin y Thompson

El segundo *test* está basado en Rubin y Thompson (1994) y consta de dos partes, la primera mide tres estrategias meta-cognitivas: planeación, monitoreo y evaluación. La segunda parte está, a su vez, dividida en seis secciones, que miden el uso de estrategias para el aprendizaje de gramática y de vocabulario, estrategias en la comunicación oral y escrita, y estrategias para la comprensión de textos escritos o escuchados. También se contesta con escala *Likert* de uno a cinco con el mismo criterio.

Como se ve, aunque los dos cuestionarios miden el uso de estrategias, enfatizan el uso de estrategias distintas, ya que, mientras Oxford evalúa el uso de estrategias de seis categorías distintas, Rubin y Thompson enfatizan las meta-cognitivas y las cognitivas.

Aun así, el comparativo es útil porque ambos miden el uso de estrategias en general y no de alguna estrategia en particular. Lo importante no era tanto saber qué estrategias usaban los alumnos, ya que esto depende de características personales, sino saber si los alumnos utilizaban algún tipo de estrategia para aprender más eficazmente. Cohen (1998) señala que más que el uso de una u otra estrategia, lo que beneficia al alumno es todo un repertorio de estrategias a escoger según su estilo personal y la tarea a realizar.

### 4.5.3 Entrevistas

Se realizaron entrevistas orales con cuatro alumnos que tomaron el nivel avanzado uno con el programa *Vantage Point* durante el semestre 2002-1. Las entrevistas se realizaron en octubre y noviembre del 2002. Los alumnos hablaron sobre sus experiencias con el aprendizaje del inglés en la Universidad Panamericana, Campus Guadalajara en general y con el programa *Vantage Point* en particular. Estas entrevistas se realizaron con el fin de confrontar los datos para lograr un adecuado análisis y una correcta interpretación mediante la triangulación.<sup>39</sup>

### 4.5.4 Cuestionarios

Se aplicaron 48 cuestionarios a alumnos del nivel avanzado uno con el programa *Vantage Point*. Los alumnos estudiaron durante el semestre 2003-1 (agosto a noviembre del 2002) y los cuestionarios se aplicaron en noviembre del 2002. Se les preguntó su opinión sobre el aprendizaje del idioma inglés en general (no sólo en la Universidad) y su opinión particular sobre el libro *Vantage Point*.<sup>40</sup>

### 4.5.5 Los exámenes

Por último, se compararon los resultados de los exámenes escritos de los alumnos de los últimos seis ciclos (cuatro semestres y dos cursos intensivos de verano). Los últimos tres ciclos llevaron el libro *Vantage Point*; los primeros tres llevaron otro libro. El tipo de examen era el mismo, y las estructuras vistas en el semestre también. La variante principal fue la metodología usada. En los primeros tres ciclos se usó el enfoque gramatical, en los siguientes tres, el enfoque constructivista con instrucción basada en estrategias.

---

<sup>39</sup> Ver anexo.

<sup>40</sup> Ver anexo.

Se compararon también los resultados de los exámenes de alumnos externos (los que no estudiaron inglés en la Universidad) para eliminar la posibilidad de discrepancias debidas a los exámenes mismos.

En resumen, el estudio en cuestión se realizó mediante una investigación evaluativa, ya que ésta es idónea para medir los resultados de un programa educativo. El estudio pretendía saber si el programa *Vantage Point* había incidido sobre el uso de estrategias de aprendizaje de los alumnos y si estas estrategias de aprendizaje había ayudado al alumno a aprender más efectivamente. Estos últimos dos puntos se medirían con base en los resultados escritos de los alumnos y con base en un examen oral para medir la competencia comunicativa. Los primeros dos puntos se medirían con base en *tests* de entrada y de salida. Asimismo, se buscó conocer la opinión de los alumnos sobre el programa mediante encuestas y entrevistas.

En el siguiente capítulo detallaré los resultados de las encuestas, las entrevistas y los *tests*, mencionaré los hallazgos y haré algunas propuestas.

## Capítulo V

### Resultados

Como se mencionó en el capítulo anterior, el método de investigación evaluativa nos permite emitir un juicio de valor sobre el programa que se está analizando, en este caso el programa *Vantage Point* para el aprendizaje del inglés como idioma extranjero.

Con base en los resultados de los *tests*, los cuestionarios, las encuestas, y los exámenes descritos en el capítulo anterior, se verá que el programa no ha sido exitoso para promover actitudes estratégicas conscientes en los aprendices. Sin embargo, sí ha ayudado a que aprendan de manera más efectiva, y ha incrementado la competencia comunicativa, según los resultados de los exámenes escritos y orales.

Enseguida, detallaré los resultados y haré algunas propuestas.

#### 5.1 El cuestionario

Se aplicó un cuestionario a 48 alumnos de primer nivel de avanzados, todos los cuales estudiaron con el libro *Vantage Point*. El cuestionario tenía como fin conocer la opinión de los alumnos frente al aprendizaje del inglés, saber qué tanto utilizan estrategias de aprendizaje dentro y fuera de la clase, y conocer su opinión sobre el libro *Vantage Point*.

De los encuestados, dos eran empleados de la Universidad Panamericana, Campus Guadalajara. Los 46 restantes eran alumnos de la misma Universidad, estudiantes de 9 de las 11 carreras de la Universidad. El grupo más grande (29.16%) era de la carrera de Administración y Relaciones Industriales. 43.75% de los encuestados eran alumnos rezagados, esto es, estudiantes del séptimo semestre de su carrera y dos niveles más abajo en inglés. Estos son los alumnos en riesgo, ya que si no aprueban este semestre, causarán baja de la Universidad.

El 54.16 % de los encuestados mencionó estudiar inglés por exigencia de la Universidad, mientras que el 39.58% dijo estudiar por motivación propia. Asimismo, el 79.16% considera que el dominio del inglés es fundamental para su desarrollo, tanto personal como profesional.

Al preguntárseles cuál consideran la mejor manera de aprehender el inglés, el 43.75% de los encuestados señaló que practicando, mientras que el 22.91% consideró que es necesario tomar un curso de inmersión total, ya sea aquí o en el extranjero. El 4.16% consideró que la mejor manera de aprehender es en la Universidad Panamericana, Campus Guadalajara.

Al enumerar los problemas a los que se han enfrentado en sus estudios de inglés, 62.5% de los respondientes habló de factores personales, como falta de comprensión, de habilidad o de memoria, o inseguridad para hablar. 75% habló de problemas inherentes al idioma, como la dificultad de la gramática y de la comprensión auditiva. 60.41% de los encuestados habló de factores externos, como malos maestros, demasiada carga en la carrera, lentitud del programa de inglés en la Universidad, o lo difícil del horario.<sup>41</sup>

El 47.91% de los encuestados mencionó utilizar actividades estratégicas para estudiar el inglés. Estas varían desde estudiar con un compañero, hacer resúmenes o esquemas, estudiar en voz alta, hacer juegos, “pensar” en inglés, y poner atención en la clase.

En cuanto al perfil del buen profesor de inglés, 72.91% mencionó la necesidad de dominio del idioma; de hecho, 8.33% señaló que el maestro debe ser nativo. Para el 85.41%, el ser buen profesor es cuestión de personalidad: debe ser inteligente, ameno, divertido, dinámico, exigente, flexible, etc. 77.08% de los alumnos habló de la importancia de la variedad de recursos didácticos.

60.41% de los alumnos dijo sentirse a gusto dentro de su clase de inglés en la Universidad, mientras que el 35.41% señaló sentirse deprimido, aburrido, cansado, agobiado, estresado, pasivo, enojado o alguna otra emoción negativa.

---

<sup>41</sup> La carrera determina los horarios que tienen los alumnos para estudiar inglés.

83.32% de los encuestados dijo usar poco o casi nada el inglés fuera de su clase. Sólo el 14.58% dijo usarlo bastante. Sin embargo, una cuarta parte de los alumnos aprovecha oportunidades como el cine, la música, la televisión y el Internet para practicar.

En cuanto al libro *Vantage Point*, el 62.5% de los respondientes lo encuentra positivo, mientras que el 27.5% lo encuentra negativo. 75% lo encuentra fácil de usar, 72.91% encuentra buenos los contenidos y el 50% lo encuentra claramente explicado. En cambio, sólo un 25% lo encuentra motivador. Para el 39.58% es igual de motivador que otros libros que habían utilizado. 16.66% lo encuentra poco motivador, sobretodo por la falta de colorido y la presentación informal del libro (16.66%). Para el 27.08%, el libro podrá mejorar con más prácticas, lecturas más interesantes, explicaciones gramaticales más estructuradas y recuadros con resúmenes del material visto.

Me parece interesante observar que nadie menciona, ni para bien, ni para mal, las estrategias de aprendizaje que son el "*leit motiv*" del libro.

Se aplicó otro cuestionario a cuatro profesores, todos los cuales están trabajando con el libro *Vantage Point*. Las preguntas eran sobre su experiencia como aprendices de idioma, como profesores de idioma, cómo manejan sus grupos y los problemas que surgen en ellos, su opinión sobre las características de un buen profesor de idioma, y su opinión sobre el libro.

54247

Los cuatro profesores manifestaron dedicarse a la enseñanza porque les gusta. Dos de ellos mencionaron también la oportunidad de dejar huella en otras personas. Dos de los profesores son parlantes nativos, mientras los otros dos estudiaron un tiempo en México y otro tiempo en el extranjero. Los cuatro se capacitaron como profesores con cursos cortos en instituciones comerciales. Los cuatro tienen carrera universitaria, pero ninguno en el área de enseñanza. Tienen entre catorce años y seis meses dedicándose a la docencia de idiomas.

Cada uno de los profesores tiene una idea distinta sobre la mejor manera de aprehender un idioma. Para uno, el contacto con el idioma y la constancia son

indispensables. Para otro, la práctica es necesaria, pero también lo es “aventurarse”, o sea, no tener miedo a hablar. Para otro, es necesario estudiar en un instituto de prestigio y luego vivir en un país donde se habla el idioma. Y finalmente, para otro, el idioma se aprehende a través de las actividades cotidianas.

En cuanto a su estilo de enseñanza, los cuatro señalan seguir pasos parecidos: identificar el objetivo, organizar el material de fácil a difícil, presentar la nueva estructura, practicarla y realizar ejercicios de consolidación.

Los problemas mencionados por los profesores son falta de interés y entusiasmo y cooperación de parte de los alumnos. Éstos se encuentran agobiados por la carga de materias en su carrera y además, los horarios son difíciles. Esto deriva en ausentismo. Un profesor menciona además que sus alumnos prefieren hablar en español (a pesar de que él, como extranjero lo entiende poco.).

Dos de los profesores buscan resolver estos problemas haciendo más dinámica la clase y buscando motivar a los alumnos. Esto puede ser a través de dinámicas o enseñándoles material y vocabulario útiles para sus carreras. Otro profesor permite que sus alumnos se salgan de los temas siempre que se discuta en inglés. Esto, dice, permite que surja vocabulario y/o estructuras que pueden ser útiles. El cuarto profesor menciona que no hay mucho que se pueda hacer.

En cuanto al libro *Vantage Point*, dos de los profesores mencionan que es bueno, completo, muy adecuado al nivel de los alumnos. Uno dice, “Los reta, pero no los asusta”. Señalan que los temas y las actividades son interesantes para los alumnos.

Un tercer profesor menciona que el libro ha sido bueno desde el punto de vista comunicativo, pero teme que no prepare a los alumnos para presentar el examen *TOEFL*. Asimismo, cree que los temas no son de interés para los alumnos.

El cuarto profesor siente que el libro es demasiado “*light*” y que el maestro tiene que trabajar mucho para suplir sus deficiencias, que los temas no son interesantes o relevantes para los alumnos y que no saldrán preparados para el *TOEFL*.



## 5.2 Las entrevistas

Se realizaron entrevistas con cuatro alumnos que estudiaron con el libro *Vantage Point* en el semestre de enero a mayo de 2002. Se les preguntó sobre la importancia del inglés en sus vidas, su opinión del programa de inglés en la Universidad Panamericana, Campus Guadalajara en general, y del libro *Vantage Point* en particular.

Los cuatro alumnos reconocieron que el inglés es importante para la vida profesional y tres de ellos mencionaron no tener gusto por el estudio del idioma. Sin embargo, una señaló que empezó a “tomarle gusto” al inglés gracias al programa *Vantage Point*: “Yo me acuerdo mucho cuando vimos el tema de los riesgos, me gustó mucho, bueno, cosa personal, porque sentí que iba entendiendo todo y como fue de los primero temas que vimos, me empezó a gustar, como que fue la apertura, porque de entrada el inglés no me gusta, entonces fue la apertura al inglés, a los idiomas, porque no me gustaba.” (Entrevista 3- 5/XI/02)

Dos alumnos mencionaron la dificultad de estudiar en los horarios establecidos por la Universidad, ya que generalmente el inglés es la última materia del día, o se estudia entre una y cuatro de la tarde. De lo positivo del programa de la Universidad, una mencionó los programas de asesoría y talleres de conversación, sobretodo cuando éstos se llevan a cabo con alumnos extranjeros.

Esta misma alumna habló de la importancia de mejorar el programa del nivel de preparación para el *TOEFL*, ya que éste es demasiado metódico y aburrido. Entre lo negativo del programa, una entrevistada mencionó lo largo y lento de los cursos, tres alumnos señalaron el hecho de que sea obligatorio.

Respecto al libro *Vantage Point*, los cuatro alumnos entrevistados lo consideraron fácil de usar, dinámico, digerible, sencillo, y claro. Tres de los alumnos mencionaron que las lecturas no eran muy interesantes, mientras la cuarta los encontró muy interesantes. Dos de los alumnos mencionaron la ventaja de enfatizar la gramática, poniendo recuadros al final para resaltarlos y hacer más fácil el estudio.

Tres de los alumnos mencionaron que el vocabulario presentado en el libro es útil e interesante. "Tiene cosas más de interés para los estudiantes ahorita que antes", dijo uno de ellos. (Entrevista 1-29/X/02). Asimismo, dos mencionaron la necesidad de que mejore la presentación del libro: más color y más dibujos, señaló una específicamente.

Por último, los cuatro entrevistados coincidieron en señalar la importancia del papel del maestro para que los alumnos se sientan motivados a aprender y a hablar en clase. Una de ellos menciona, por ejemplo, que a ella le parecieron muy interesantes las actividades de investigación en Internet y posterior presentación ante el grupo. Estas actividades no están en el libro, pero vienen como sugerencia en la guía del profesor.

### 5.3 Los tests

El *test* de entrada fue el SILL de Oxford (1990), versión 7.0 para extranjeros que estudian inglés. Este mide el uso de las seis categorías de estrategias de aprendizaje identificados por Oxford: cognitivas, meta-cognitivas, de compensación, de memoria, afectivas y sociales y se utilizó como *test* de entrada, para saber si los alumnos, antes de tomar el curso *Vantage Point*, eran aprendices estratégicos.

55 alumnos respondieron al *test*, de los cuales 14 (25.45%) manifestaron no ser estratégicos, mientras que 41 alumnos (74.56 %) mencionaron sí serlo. La categoría de estrategias menos aprovechada por los alumnos es la de estrategias sociales, lo cual parece indicar que los alumnos desaprovechan las oportunidades de practicar fuera del salón. Esto llama la atención, ya que, como se vio en los cuestionarios, más del 40% de los alumnos cree que la práctica es la mejor manera de aprehender el inglés.<sup>42</sup>

---

<sup>42</sup> Ver Figura 1: anexo

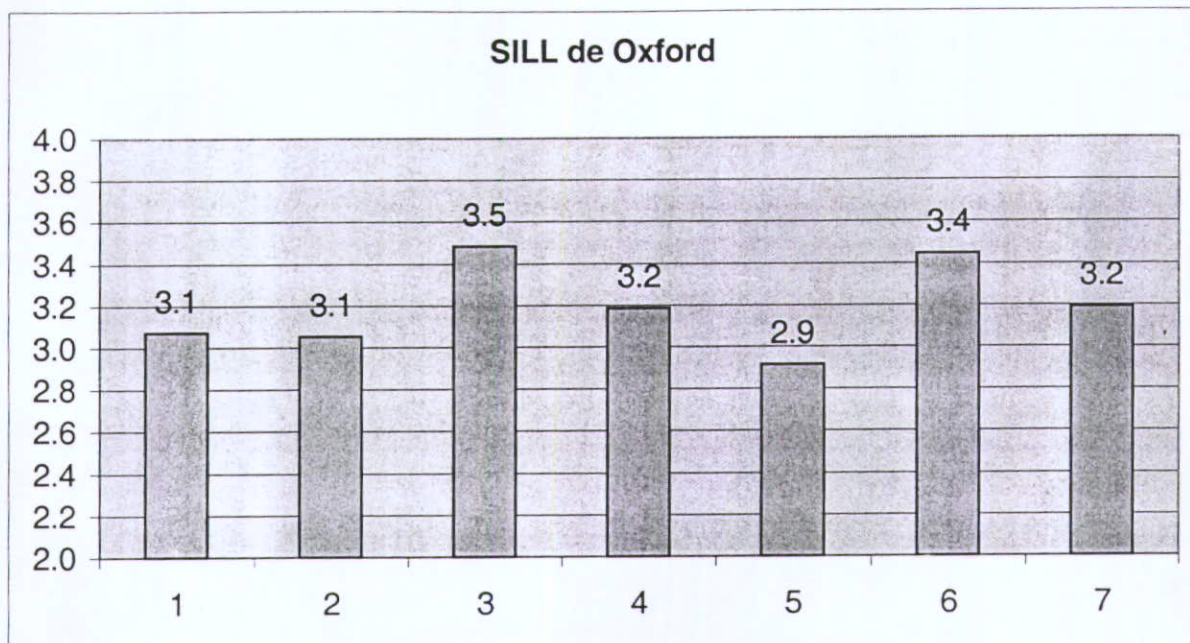


Figura 6: La barra número uno corresponde a estrategias de memoria, la dos a las cognitivas, la tres a estrategias de compensación, la cuatro a las meta- cognitivas, la cinco a las sociales, y la seis a las afectivas. La barra siete representa el uso total de estrategias. Las estrategias que más usan los respondientes son las compensatorias. Las menos usadas son las sociales.

El *test* de salida fue el desarrollado por Rubin y Thompson (1994) para medir el uso de estrategias meta-cognitivas y cognitivas. Se aplicaron ambos *tests* para saber si hubo algún cambio entre el uso de estrategias de los alumnos, derivado de la capacitación explícita realizada a lo largo del curso. No lo hubo. Al comparar los resultados de ambos *tests*, se vio que quienes eran estratégicos al iniciar el curso, eran estratégicos al final, y que quienes no lo eran al principio, tampoco lo eran al final. Si hubo cambios, más bien fueron a la inversa de lo que se buscaba: después de *Vantage Point*, los alumnos eran menos estratégicos. (Figura 7)

SUJETO

3E	3.1	3.1	3.8	3.1	4	3.1	3.3
	20	23	26	19	35	17	

5E	1.5	2.1	3.8	2	1.8	2	2.2
	20	13	20	18	28	15	

6E	2.9	3.2	3.5	2.4	3.5	3.5	3.1
	21	17	25	19	34	17	

8E	3	3.1	4.1	3.2	3.7	3.3	3.3
	21	18	33	25	42	18	

10E	1.8	2.5	3.2	2.9	1.7	2.7	2.5
	18	15	21	15	34	8	

1F	3	3.6	4.2	3.1	2.7	4.7	3.5
	22	17	27	23	38	19	

2F	3.8	3.9	3.2	3.3	2.7	4	3.6
	22	21	30	24	39	23	

3F	3.3	4.3	3.8	4	2.3	4.5	3.8
	24	21	35	25	44	13	

SUJETO

4F	3.1	3.6	4	3.2	3.3	3.5	3.4
	18	20	33	21	33	17	

5F	3.1	3.5	4	4	2.8	4.5	3.6
	21	17	30	20	39	23	

4G	2.3	2.7	2.8	1.8	2.1	2.5	2.4
	18	12	21	15	36	14	

5G	3.2	2.4	3	3.1	2	3.3	2.8
	19	16	26	18	32	17	

1G	3.9	2.8	3.1	3.3	2	3.1	3.1
	19	24	24	25	40	13	

2G	3.4	3.3	3.7	3.7	2.8	2.8	3.3
	18	20	23	18	35	18	

3G	3.7	3.6	3.2	3.7	3.5	4.3	3.6
	17	18	29	20	34	21	

Figura 7: Cuadro comparativo *tests* de entrada y de salida. La primera hilera de figuras corresponde al *SILL* que mide uso de estrategias en las seis categorías. La segunda hilera es corresponde al *test* de Rubin y Thompson, que mide uso de estrategias cognitivas. Los cuadros en color indican poco uso de estrategias.

Los alumnos no modificaron su uso de estrategias como resultado del curso. Los aprendices estratégicos continuaron usando una variedad de estrategias. Los alumnos poco estratégicos no comenzaron a usar más estrategias.

Es posible que haya cambios con más tiempo de capacitación, pero un semestre no basta para lograr cambios significativos.

Podría concluirse que el programa *Vantage Point* no cumplió con el objetivo de enseñar a los alumnos a aprender. Cabe mencionar que este comparativo se realizó únicamente entre alumnos del curso de verano 2002, por lo que pudiera haber la posibilidad de que faltó tiempo para internalizar la capacitación.

De 15 alumnos que tomaron el *SILL*, 11 (73%) dijeron ser estratégicos. Cuando los mismos 15 alumnos tomaron el *test* de Rubin-Thompson, sólo 9 respondientes (60 %) manifestaron ser estratégicos. Esto se explica en parte, porque

los dos *tests* miden diferente tipo de estrategias: Rubin-Thompson se enfocan más específicamente a las cognitivas y las meta-cognitivas.<sup>43</sup>

En cuanto a la relación entre el uso de estrategias y la competencia comunicativa, no hay claridad. Cuando un respondiente manifestó usar pocas estrategias de aprendizaje en los *tests*, esto se veía claramente reflejado en los resultados de exámenes tanto orales como escritos. Sin embargo, un alumno que manifestaba ser altamente estratégico no siempre lo mostraba en los resultados de sus exámenes. (Figura 8).

Sujeto	Gramática	Vocabulario	Com. Oral	Comp. Aud.	Comp. Lect.	Com. Escrita	Comp. Com.
4B	16	11	18	16	26	18	6
4C	16	19	23	16	32	20	2
4D	18	10	20	15	27	20	5
4E	15	12	24	18	39	18	6
4F	22	20	32	23	43	19	6
4G	18	15	26	18	32	19	5
4I	17	17	16	14	27	14	3
4J	16	13	17	14	30	16	3

Figura 8: Se comparó un grupo de 8 alumnos en cuanto al uso reportado de estrategias cognitivas (*test* de Rubin y Thompson) y su competencia comunicativa en una prueba oral. No parece haber correlación entre uno y otro.

En la Figura 8, por ejemplo, los alumnos 4C y 4D tienen resultados similares en el *test* de Rubin-Thompson, pero el primero de ellos obtuvo una calificación de dos en la prueba oral, mientras que el segundo obtuvo una calificación de cinco.

Sujeto	Gramática	Vocabulario	Com. Oral	Comp. Aud.	Comp. Lect.	Com. Escrita	Calif. Final.
4B	16	11	18	16	26	18	78
4C	16	19	23	16	32	20	48
4D	18	10	20	15	27	20	91
4E	15	12	24	18	39	18	61
4F	22	20	32	23	43	19	93
4G	18	15	26	18	32	19	72
4I	17	17	16	14	27	14	61
4J	16	13	17	14	30	16	79

Figura 9: Comparamos los mismos 8 alumnos en cuanto al uso reportado de estrategias cognitivas y los resultados finales de sus exámenes escritos. Vemos que tampoco parece haber mucha correlación. Sólo en el caso del sujeto 4F vemos que el uso frecuente de estrategias se traduce tanto en competencia comunicativa como en buenas calificaciones.

<sup>43</sup> Aunque 60 alumnos tomaron el curso en el verano 2002, sólo 15 estuvieron presentes en clase cuando se aplicaron ambos *tests*.

Al igual que en el estudio de Cohen (1998), la más clara relación parece existir entre el uso de estrategias meta-cognitivas y los resultados favorables (Figura 10). Esto parece indicar que las estrategias más útiles son las que llevan al aprendiz a monitorear su aprendizaje y a poner atención a lo que dice. De 55 respondientes al test de Oxford, 39 (70.9%) dijeron usar estrategias meta-cognitivas.

Estrategias Meta-cognitivas/Rubin y Thompson				
sujeto	planeación	monitoreo	evaluación	comp. com
4B	20	11	12	6
4C	21	9	13	2
4D	21	12	16	5
4E	22	12	16	6
4F	23	14	16	6
4G	17	14	15	5
4I	5	9	12	3
4J	17	9	14	3

Figura 10: Parece haber una correlación entre la estrategia meta-cognitiva de monitorear, o reconocer problemas, y los resultados en el examen de competencia comunicativa.

#### 5.4 La competencia comunicativa

En el rubro de competencia comunicativa, sí se ve el efecto del programa. Se compararon dos grupos de alumnos, los primeros del nivel avanzado 1, quienes estudiaron con el programa *Vantage Point*, los segundos del nivel avanzado 2, quienes estudiaron con otro programa.

A pesar de que el segundo grupo tenía un semestre más de estudios de inglés, el primer grupo tuvo mejor promedio de competencia comunicativa. Esta se midió mediante un examen oral con valor de seis puntos: uno para gramática, otro para registro, otro para vocabulario, otro para comunicación, uno más para fluidez y el último para lo detallado de la conversación. El grupo de avanzado 1 logró un promedio de calificación de 4.5, mientras que el avanzado 2 tuvo alcanzó un promedio de cuatro. (Figura 11)

Sujeto	Comunicación	Registro	Gramática	Vocabulario	Fluidez	Detalles	Calificación
1A	√	X	X	X	√	√	3
1B	√	X	√	√	X	√	4
1C	√	√	√	√	X	√	5
1D	√	√	√	√	√	√	6
1F	√	√	X	√	√	X	4
1H	√	√	√	X	√	√	5
1I	√	√	√	X	√	√	5
1J	√	√	√	√	√	√	6
2A	√	√	√	√	√	√	6
2B	√	X	√	X	√	X	3
2G	√	X	X	X	√	√	3
2H	√	X	√	√	√	X	4
4A	√	√	√	√	X	√	5
4B	√	√	√	√	√	√	6
4C	√	X	X	X	√	X	2
4D	√	X	√	√	√	√	5
4E	√	√	√	√	√	√	6
4F	√	√	√	√	√	√	6
4G	√	√	X	√	√	√	5
4H	√	√	X	√	√	√	5
4I	√	X	X	√	X	√	3
4J	√	X	X	√	X	√	3

promedio 4.5

Sujeto	Comunicación	Registro	Gramática	Vocabulario	Fluidez	Detalles	Calificación
1	√	√	√	√	√	√	6
2	√	√	√	√	√	√	6
3	√	X	X	X	√	√	3
4	√	X	X	X	X	√	2
5	√	X	√	√	√	X	4
6	√	X	X	√	√	√	4
7	√	√	√	√	√	X	5
8	√	X	√	√	√	X	4
9	√	X	X	X	√	√	3
10	√	√	X	X	√	√	4
11	√	X	X	√	√	√	4
12	√	X	X	X	√	√	3

promedio 4

Figura 11: . Resultados de entrevista oral para nivel avanzado 1 y 2.

Aún con un semestre menos de clase y práctica, los alumnos de nivel avanzado 1, quienes siguieron el programa *Vantage Point*, obtuvieron un mejor promedio en el examen para medir la competencia comunicativa.

Esto se puede explicar en parte porque el programa *Vantage Point* es más comunicativo que el programa gramatical que se había usado antes en la Universidad Panamericana, Campus Guadalajara.

## 5.5 Los exámenes finales

La última comparación se hizo con los resultados de los exámenes finales escritos de los alumnos de nivel avanzado 1 de los últimos seis ciclos. Los exámenes miden los conocimientos gramaticales y de vocabulario de los alumnos. Constan de una sección de opción múltiple, una sección donde el alumno debe encontrar y señalar el error y dos secciones donde debe utilizar sus conocimientos de gramática para formar oraciones correctas.

Se compararon los exámenes de alumnos internos y externos, así como de alumnos internos que estudiaron con *Vantage Point* y alumnos internos que estudiaron con el programa gramatical. El tipo de examen era el mismo en todos los casos, y el contenido gramatical era similar tanto con *Vantage Point* como con el programa anterior. Alumnos externos e internos presentan el mismo examen.

En este rubro, el programa *Vantage Point* tuvo su mayor éxito. Antes de *Vantage Point*, el 89.7 % de los alumnos internos y el 94.8 % de los externos aprobó el examen final. Con *Vantage Point*, el 95.8% de los internos y el 87.7% de los externos aprobó. Es decir, en los tres ciclos que comprende esta investigación, el 95.8% de los alumnos que estudiaron con *Vantage Point* aprobó el examen final, y más alumnos fueron exitosos en nivel avanzado 1 con *Vantage Point* que con cualquier otro programa de estudio, dentro o fuera de la Universidad. (Figuras 12 a 15)



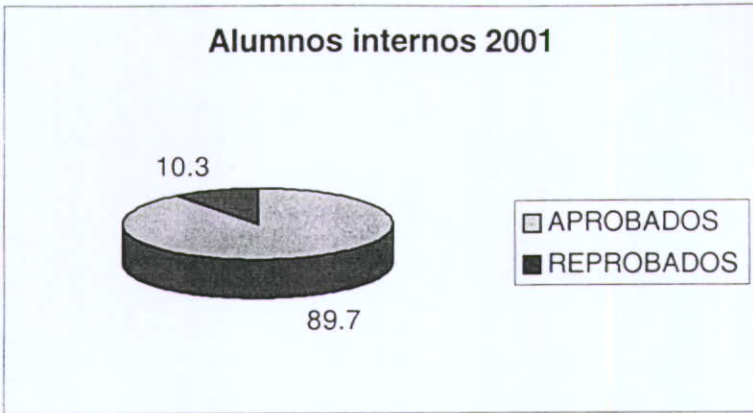


Figura 12: 155 alumnos estudiaron el nivel avanzado 1 en la UP Guadalajara, durante los ciclos 2001-2 (enero a mayo 2001) Verano 2001 y 2002- 1 (agosto a noviembre 2001) con el programa que antecedió el *Vantage Point*. 16 de ellos no aprobaron.

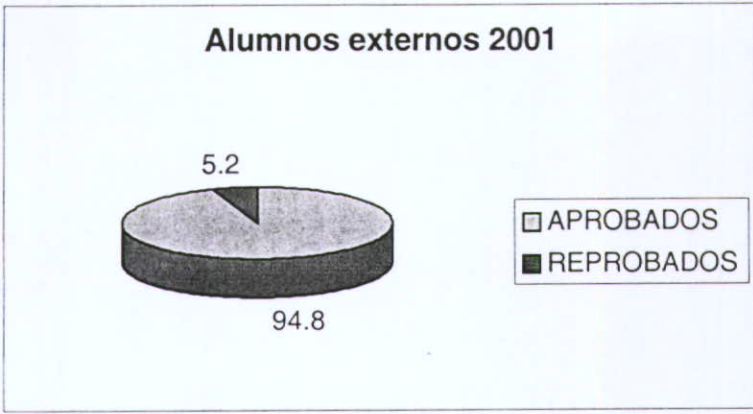


Figura 13: 383 alumnos tomaron el examen para acreditar el nivel 5 durante los ciclos 2001-2 y 2002-1. De ellos, 20 no aprobaron. De los cuatro grupos de comparación, el más exitoso fue el grupo que estudió con el programa *Vantage Point*.

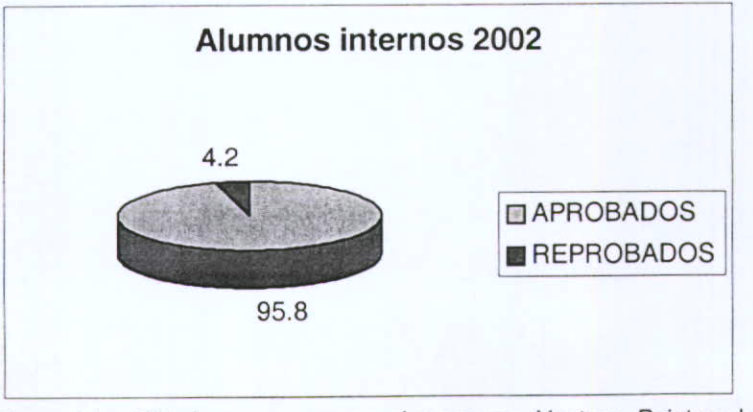


Figura 14: 163 alumnos cursaron el programa *Vantage Point* en los ciclos 2002-2 (enero a mayo de 2002) Verano 2002 y 2003-1 (agosto a noviembre de 2002). De estos 163 alumnos, siete reprobaron el nivel.

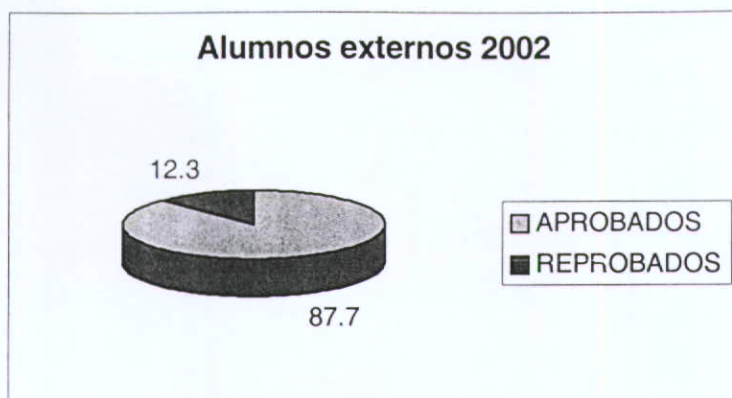


Figura 15. 203 alumnos externos tomaron el examen para aprobar el nivel avanzado 1 durante los ciclos 2002-2 y 2003-1. 25 de ellos reprobaron el nivel. Estos son alumnos que no estudiaron inglés en el Centro de Idiomas de la Universidad Panamericana, Campus Guadalajara

## 5.6 Cierre provisional

Al principio de esta tesis mencioné que eran tres las metas del programa *Vantage Point*:

1) Que los alumnos que cursaban el programa logaran mayor éxito en sus estudios de inglés, evidenciado por un incremento en su competencia comunicativa, así como en los resultados de sus exámenes escritos.

Esta meta, al parecer, se ha alcanzado. Tanto los exámenes orales como los exámenes escritos dan evidencia de ello. Sin embargo, por la experiencia que tuve impartiendo clases a uno de los grupos, puedo hacer un señalamiento importante: el programa fue de mayor provecho para los alumnos “normales”, es decir, ni los muy fuertes ni los muy débiles. Para los alumnos que ya tenían buenas estrategias de aprendizaje, cualquier programa hubiera alcanzado el éxito. Para los alumnos más débiles, los que venían acarreado deficiencias desde hacía varios niveles, un curso no bastó para ponerles al nivel, aunque sí para revertir las tendencias negativas.

En cierto modo, esta observación es positiva, ya que el ochenta por ciento de los alumnos de la Universidad debe caer en ese rango de los “normales”. Sin embargo, sería alentador poder decir que todos los alumnos pudiesen beneficiarse, en mayor o menor grado, con este curso.

El éxito del curso se debe, en mi opinión a la enseñanza de corte constructivista. Como bien señalan Scarcella y Oxford (1992) y Williams y Burden (1997), el constructivismo es el método más apropiado para la enseñanza de los idiomas, y entre los alumnos de la Universidad Panamericana, Campus Guadalajara, parece confirmarse esto. El aprendizaje con actividades estratégicas parece haber ayudado a los alumnos a aprehender mejor el conocimiento, y esto se vio reflejado en los resultados de los exámenes.

2) La segunda meta del programa era que los menos eficientes aprendieran a usar estrategias para lograr un aprendizaje más efectivo.

Los estudios anteriores mencionados en el tercer capítulo de esta tesis demuestran que sí se puede enseñar a un alumno a usar estrategias de aprendizaje. ¿Por qué entonces la capacitación en estrategias no funcionó en la Universidad Panamericana, Campus Guadalajara?

En mi opinión, uno de los factores es que un semestre no basta para incidir en las estrategias de aprendizaje de los alumnos. De la misma manera que las estructuras gramaticales se reciclan y se presentan de diversas maneras, así las estrategias deben presentarse de uno y otro modo, en más de una ocasión, para que el aprendiz las internalice.

Además, es posible que hayan faltado dos pasos que Chamot *et. al.* (1999) consideran muy importantes: enseñar a los alumnos cómo pueden usar las mismas estrategias de aprendizaje para estudiar otras materias, y llevarlos a reflexionar sobre las estrategias que están aprendiendo, para que vean si les son útiles o si necesitan buscar otras.

Posiblemente sea necesario trabajar más a fondo con los profesores. Con ellos también sería importante reciclar y reforzar la capacitación en estrategias para que tengan una gama de recursos en sus clases. Asimismo, se debe trabajar con ellos para convencerlos de las ventajas de usar métodos constructivistas en sus clases, en lugar de las tradicionales clases magisteriales.

Por otra parte, si las estrategias que realmente parecen ayudar a los alumnos son las meta-cognitivas, quizá valdrá la pena privilegiar éstas en la capacitación explícita, y manejar las cognitivas, sociales, afectivas, de memoria y de compensación como estrategias implícitas. De esto hablaré más en detalle en el siguiente capítulo.

3) En cuanto a la tercera meta, la de lograr el puntaje necesario en el examen *TOEFL*, será a partir del próximo semestre (enero-mayo 2003) cuando se sabrá si el programa será efectivo. Será en este momento cuando los primeros alumnos que estudiaron con *Vantage Point* empiecen a tomar el curso de preparación de *TOEFL*.

En cuanto al libro en sí, creo que será prudente hacer modificaciones, con base en los comentarios de maestros y alumnos, incrementando el grado de dificultad, agregando más ejercicios de práctica e incluyendo los resúmenes de gramática y vocabulario que los alumnos encuentran útiles. Debo mencionar que el libro contiene gran cantidad de dibujos y fotografías, pero sólo las portadas de cada unidad son en color. La impresión en color aumenta drásticamente el costo.

Sin embargo, también creo que ningún libro puede ni debe suplir a la labor del profesor. Éste, con cualquier libro o método que use, tendrá que trabajar para mantener el interés de los alumnos y para lograr que éstos aprendan.

En cuanto al interés de los temas, hay demasiada variedad en la especie humana: lo que para una persona es fascinante, para otro será mortalmente aburrido. En este respecto, creo que lo más prudente sería que el maestro averiguara los intereses de los alumnos y les llevara lecturas de temas afines, incluso para sustituir a las del libro.

Mejor aún sería pedir a los alumnos que ellos llevaran las lecturas. El acceso a Internet hace posible investigar casi cualquier tema. Así, se cumplirá con el objetivo de hacer lecturas de textos auténticos, pero éstas siempre serían frescas e interesantes.

Por último, será una labor muy importante de la coordinación académica del Centro de Idiomas de la Universidad Panamericana, Campus Guadalajara, trabajar con los profesores para que ellos puedan suplir las deficiencias que tiene éste o cualquier otro libro.

Para mi, fue muy interesante descubrir la importancia que tiene el papel del maestro, aun en una metodología constructivista, en donde es el alumno el que debe construir su propio aprendizaje. En las respuestas de los cuestionarios, sobre todo, se ve cómo la opinión del maestro se ve reflejada en las opiniones de los alumnos. Aquellos que estudiaron con profesores entusiastas, tenían una opinión positiva del libro. Quienes estudiaron con profesores que no estaban satisfechos con el libro, tuvieron una opinión más bien negativa.

La labor del profesor en este tipo de curso será, en mi opinión, no tanto de iniciador de las actividades, sino de motivador. En la medida en que el profesor se muestre dinámico y comprometido, los alumnos se sentirán motivados a aprender.

## Capítulo VI

### La meta-cognición

Los resultados, tanto de este estudio, como de otros (O'Malley: 1985, Cohen: 1998) parecen indicar que la meta-cognición juega un papel importante en el aprendizaje, no sólo de idiomas, sino de conocimientos procedimentales en general.

Todo el proceso de capacitación en estrategias de aprendizaje, delineado en el capítulo tres, está diseñado para incrementar la meta-cognición en los aprendices, pues los lleva a ser más conscientes de cómo aprenden. Sin embargo, al seguir con la analogía de las herramientas mencionada en la Introducción de esta tesis, se puede decir que las estrategias forman parte de la caja de herramientas que tiene el aprendiz, mientras que enfatizar la meta-cognición equivale a enseñarle cuál es la herramienta apropiada para cada tarea específica.

En este último capítulo, ahondaré en lo que es la meta-cognición, en por qué ayuda al aprendizaje, y en cómo se puede aprovechar para facilitar la labor del profesor y la aprehensión de conocimientos de parte del aprendiz.

#### 6.1 ¿Qué es la meta-cognición?

Wittrock (1986) define la meta-cognición de la siguiente manera:

“Meta-cognición se refiere al conocimiento que tienen los aprendices, y el poder que ejercen, sobre sus procesos cognitivos.” (Wittrock: 1986; 310)

En términos sencillos, se refiere a tres dimensiones de la solución de problemas cognitivos: la planeación, el monitoreo, y la evaluación. Más adelante veremos cómo se aplican estas tres dimensiones en el proceso de aprendizaje de un idioma extranjero.

El término fue acuñado por Flavell y Wellman en la década de los setenta, pero los estudios en torno al concepto lo anteceden. Tulving (1994) señala que:

“El inicio de la meta-cognición como un tema de investigación aparte...puede ser rastreado hasta la tesis doctoral de Hart, en Stanford en 1965 ...” (Tulving: 1994; viii)

Después de 25 años de estudios al respecto, la meta-cognición sigue siendo “un concepto borroso” (Wellman: 1985) difícil de definir, de medir y de cuantificar, pero no menos importante por ello. Para Borkowski, *et. al.* (1990)

“...la teoría meta-cognitiva es particularmente apropiada para comprender más sobre la interfase de motivación, actitudes y cognición” (Borkowski, *et. al.* : 1990; 54)

Una dificultad implícita en el estudio de la meta-cognición es que en ocasiones parece ser imposible distinguir las actividades meta-cognitivas de las cognitivas. Aun cuando queda claro que la meta-cognición se refiere al “pensar sobre el pensamiento” (Livingston: 1997); no siempre queda claro si las estrategias aplicadas por un aprendiz son de naturaleza cognitiva o meta-cognitiva. Por ejemplo, el cuestionarse puede tener ambas funciones: Si yo me cuestiono mientras leo, es una estrategia de comprensión de naturaleza cognitiva. Si me cuestiono después de leer para ver qué tanto he aprendido, la misma estrategia se vuelve meta-cognitiva, ya que es una estrategia de evaluación. Para Livingston:

“La distinción yace en cómo se utiliza la información.” (Livingston: 1997; 2)

Para Flavell (1979, 1987) la meta-cognición incluye tanto los procesos de pensamiento de orden superior- el conocimiento meta-cognitivo- como las experiencias meta-cognitivas; es decir, un aprendiz estratégico conoce algunas reglas generales sobre el aprendizaje humano y el propio, pero también sabe que ciertas actividades son más conducentes al aprendizaje.

Williams y Burden (1997) señalan:

“La meta-cognición...incluye no sólo el conocimiento de los procesos mentales, ya que éstos necesariamente están ligados a y afectados por emociones y sentimientos. También debe abarcar un conocimiento de los factores relacionados con el yo, y la manera en que éstos afectan el uso de los procesos cognitivos.” (Williams y Burden:1997;155)

Borkowski *et. al.* (1990.) hablan de cómo las dos fases iniciales de la investigación de la meta-cognición- incluyendo los estudios de Flavell- eran más bien estudios de meta-memoria en niños. En la primera fase, los sujetos recibían tareas de memorización y se les preguntaba cómo resolverían dichas tareas. Posteriormente, se comparaban los resultados para saber cuáles estrategias habían sido más exitosas. En su segunda fase, la investigación se caracterizó por una mayor complejidad teórica, así como una multiplicidad de tareas y de estrategias. Dichos estudios eran más bien longitudinales.

De estos estudios iniciales, se identificaron tres componentes importantes de la meta-cognición:

- ✓ Conocimiento específico de estrategias: el aprendiz sabe que, para realizar ciertas tareas, hay que utilizar ciertas estrategias. Sabe qué estrategias aplicar, y cómo aplicarles con un mínimo de esfuerzo. Corresponde a la fase de planeación.
- ✓ Procesos de adquisición de meta-memoria (MAPs): Estas son estrategias que inciden sobre otras estrategias. Mediante MAPs, el aprendiz puede comparar estrategias, o conducir experimentos para aplicar estrategias conocidas a tareas nuevas. Rechaza las estrategias deficientes y refuerza las eficientes. Un ejemplo de MAP es la auto-evaluación. Al estudiar, el aprendiz decide si la estrategia utilizada le ayuda a comprender el material. Si decide que no le ayuda, la desecha y busca una nueva estrategia.



Corresponde al monitoreo.

- ✓ Conocimiento general de estrategias y creencias atributivas: Algunos aspectos de este componente son que el aprendiz sabe de antemano que necesita hacer un plan para resolver la tarea que tiene en frente, y que parte de ese plan debe incluir la flexibilidad para desechar las estrategias que no estén funcionando.

Corresponde a la fase de evaluación.

Este componente puede, y debe, ser enseñado explícitamente a los aprendices, ya que la capacitación explícita en el uso de estrategias lleva a un mayor uso de ellas, además de tener propiedades motivacionales, tales como aumento de la auto-estima, mayor *locus* de control y creencias atributivas más constructivas acerca de las causas del éxito o del fracaso. (Borkowski, *et. al.: op. cit.*)

Un aspecto importante de este último componente es el de las creencias atributivas: Según Covington (1985), el sentido del valor propio se basa en la manipulación de las creencias atributivas acerca del éxito o del fracaso. Así, un aprendiz con un fuerte sentido del valor propio sabrá atribuir el éxito al esfuerzo: entre más empeño ponga en una tarea, mayores serán sus posibilidades de éxito. Por otra parte, un aprendiz con poco sentido del valor propio tenderá a atribuir el éxito o el fracaso a elementos fuera de su control, como la habilidad, o la suerte. De esta manera, el aprendiz cree que no importa cuánto empeño ponga en una tarea, el éxito o el fracaso dependerán de su habilidad o falta de ella, de lo “buena onda” o no que sea el profesor, de lo que desayunó o no esa mañana, o de que si trae o no su amuleto de la suerte en el momento del examen.

Por desgracia, estas creencias son adquiridas en los primeros años escolares, fruto de lo que los estudiantes oyen tanto de sus padres, como de sus profesores. Por fortuna, estas creencias son modificables. Si un profesor demuestra al alumno que existe una relación directa entre su esfuerzo (dirigido inteligentemente) y los resultados, el alumno verá que el control de su aprendizaje está en sus propias manos.

## 6.2 ¿Cómo ayuda la meta-cognición a promover el aprendizaje?

Para Paris y Winograd (1990), los beneficios de la capacitación en meta-cognición son dobles:

“a) transfiere la responsabilidad del aprendizaje de los maestros a los alumnos mismos, y b) crea percepciones positivas...y motivación entre los estudiantes. De esta manera, la meta-cognición provee conocimiento del propio aprendizaje y promueve el aprendizaje independiente”. (Paris y Winograd: 1990; 15)

Ellos hablan también de las “virtudes” de la meta-cognición: ayuda a los aprendices a ser activos orquestadores de su propio aprendizaje, y no meros recipientes pasivos del conocimiento; enfatiza la evaluación y el manejo personales del aprendizaje; está inmerso dentro del desarrollo cognitivo y es coherente con las ideas constructivistas del desarrollo y aprendizaje; integra la habilidad con la voluntad de manera que el alumno ve que su habilidad depende de su empeño.

Según Paris y Winograd (*op. cit.*), la meta-cognición juega un papel crítico en el aprendizaje de nuevas habilidades o conocimientos, ya que permite a los alumnos comprender sus procesos de pensamiento y aprendizaje. En esta fase, la meta-cognición es especialmente vulnerable a la intervención de mediadores expertos o pares. (*op. cit.* 22)

Livingston (1997) señala que:

“La meta-cognición permite a los estudiantes beneficiarse con la instrucción e influye en el uso y el mantenimiento de estrategias cognitivas”. (Livingston: 1997; 3)

### 6.3 El papel de la meta-cognición en el aprendizaje de idiomas extranjeros

La meta-cognición está ligada a la inteligencia- de hecho- es un componente de ella (Livingston: 1997). Esto no quiere decir que quien tiene dificultad para aprender un idioma extranjero no sea inteligente, sino que no ha aprendido a transferir al campo de idiomas las estrategias meta-cognitivas que utiliza en otras áreas.

Los alumnos que por naturaleza son meta-cognitivos tienen una habilidad nata para seleccionar las estrategias apropiadas a la tarea que tienen en mano. Los demás, deberán aprender, con ayuda del profesor, a pensar sobre su aprendizaje para poder determinar qué estrategias utilizar.

¿Cómo se aprende a ser meta-cognitivo? En primer lugar, según Anderson (2002) hay que aprender a planear el aprendizaje. El maestro puede ayudar en esta tarea dando metas de aprendizaje específicas para el curso y para cada lección del curso, además de guiar a los aprendices para que establezcan sus propias metas. Estas metas deben ser específicas y estar claramente establecidas para que el aprendiz pueda medir su propio progreso. Un ejemplo de meta puede ser que el aprendiz sea capaz de contestar los ejercicios de comprensión que vienen al final de un texto dado.

Una vez establecidas las metas, el alumno debe escoger las estrategias adecuadas a la tarea. Para esto, hay que contar con una amplia gama de estrategias, por ejemplo, para buscar el sentido del vocabulario desconocido. Hay una variedad de estrategias que se pueden utilizar en este caso<sup>44</sup> El alumno debe entender que ninguna estrategia será eficaz en todos los casos, y que tener un repertorio le será de mucha utilidad. Aquí el papel del docente será de enseñar diferentes estrategias y de promover su uso.

---

<sup>44</sup> Usar el contexto para entender el sentido de la palabra; dividir la palabra en sus partes componentes y entenderla de esta manera; adivinar inteligentemente o simplemente ignorar la palabra desconocida son algunos ejemplos.

Ya seleccionadas las estrategias, el aprendiz debe entrar a la fase de monitoreo: debe evaluar si la estrategia escogida está dando el resultado buscado, y de no ser así, se debe cambiar de estrategia. En la figura 10 del capítulo anterior, reproducida de nuevo aquí, vemos como entre los alumnos de la Universidad Panamericana, Campus Guadalajara, la fase de monitoreo de estrategias fue la más determinante en predecir los resultados de los exámenes de competencia comunicativa.

Estrategias Meta-cognitivas/Rubin y Thompson				
suje to	planeación	monitoreo	evaluación	comp. com
4B	20	11	12	6
4C	21	9	13	2
4D	21	12	16	5
4E	22	12	16	6
4F	23	14	16	6
4G	17	14	15	5
4I	5	9	12	3
4J	17	9	14	3

La última fase de la meta-cognición es la evaluación del uso de estrategias. Anderson (2002) propone que el maestro haga cuatro preguntas a los aprendices:

- 1) ¿Qué trato de lograr?
- 2) ¿Qué estrategias utilizo?
- 3) ¿Qué tan bien las utilizo?
- 4) ¿Qué más podría hacer?

(Anderson: 2002; 3)

Para Anderson:

“...Responder a estas cuatro preguntas integra todos los aspectos anteriores de la meta-cognición, permitiendo al aprendiz de una segunda lengua reflexionar a través del ciclo de aprendizaje.” (*op. cit.*)

De nuevo hay que enfatizar, como ya se dijo en capítulos anteriores, la capacitación en el uso de estrategias meta-cognitivas no puede estar desvinculada del programa total de aprendizaje de idiomas; no es un curso aparte, sino una parte tan integral como es el estudio de la gramática.

#### **6.4 Implicaciones para la Universidad Panamericana, Campus Guadalajara**

¿Qué significa esto para la Universidad Panamericana, Campus Guadalajara? El Centro de Idiomas ya ha optado por implementar la enseñanza constructivista en todos los niveles de enseñanza de inglés<sup>45</sup>. Parte integral del programa será la capacitación específica de estrategias de aprendizaje. El estudio que dio lugar a esta tesis ha demostrado que un semestre no basta para cambiar los hábitos de estudio de los aprendices, por lo que se dedicará más tiempo a esta importante labor.

Asimismo, se buscará enfatizar las estrategias meta-cognitivas, incluyendo sesiones en donde el profesor ayuda a los aprendices a establecer metas de aprendizaje a corto y a largo plazo. Habrá sesiones de evaluación del uso de estrategias, para que los alumnos sean capaces de juzgar si funcionan sus estrategias o si necesitan hacer ajustes.

Muy importantes también serán las sesiones de monitoreo de estrategias para que los aprendices fortalezcan esta habilidad, que tanto parece incidir en el éxito del aprendizaje del idioma. Rubin (1987) señala:

"En el proceso de monitoreo, los aprendices aprenderán a (1) identificar un problema (2) tomar algún tipo de decisión acerca de la naturaleza y la gravedad del problema (3) decidir si quieren corregir el problema y de ser así (4) corregir el error y (5) tomar nota de cualquier tipo de retroalimentación sobre si la corrección fue aceptable, permitiendo así que haya aprendizaje. Se supone entonces, que a fin de ser capaces de aprender ...los estudiantes deben ser capaces de monitorear... su

---

<sup>45</sup> Incluyendo el nivel de preparación de *TOEFL*.

*output*<sup>46</sup> y tomar acciones para corregirlo cuando sea necesario. Así, monitorear es esencial para aprender." (Rubin: 1987; 19)

Una manera de enfatizar las estrategias de monitoreo podría ser a través de los exámenes parciales de comprensión de lectura y comprensión auditiva. La primera pregunta de cada examen podría ser: ¿Qué estrategias puedes usar para resolver esta tarea? La última pregunta podría ser: ¿Qué tan útil fueron las estrategias que usaste y por qué?

De esta manera, el profesor recordará al alumno el uso de estrategias tanto meta-cognitivas como cognitivas, hasta que aprenda a usarlas naturalmente.

Por último, si las estrategias meta-cognitivas han probado ser útiles en otras áreas de aprendizaje, sería importante que se empezara a promover sus usos en estos otros campos: en matemáticas, por ejemplo. Después de todo, el papel de todo profesor debe ser el de facilitar el aprendizaje a sus alumnos.

En resumen, la capacitación basada en estrategias tiene un componente crucial que es la meta-cognición. Esta es la que lleva al aprendiz a integrar todo lo que sabe acerca de estrategias, para usar este conocimiento de manera más efectiva. Consta de tres fases que son la planeación, el monitoreo, y la evaluación, y el rol del profesor consiste en asegurarse de que el alumno establezca metas de aprendizaje, busque las herramientas (estrategias) apropiadas para alcanzar esas metas, sepa medir si las ha alcanzado o no, y tenga un repertorio importante de estrategias para poder seleccionar la adecuada a su fin.

Una vez que el alumno empiece a aplicar estos pasos de manera consciente y consistente, verá que su proceso de aprendizaje del idioma será mucho más fácil y efectivo.

---

<sup>46</sup> Su producción oral o escrita.

## Conclusiones

Con base en los resultados obtenidos en los exámenes orales y escritos, creo que se puede considerar que el programa *Vantage Point* ha sido exitoso. Si en el curso de un semestre, los alumnos han logrado mejorar en el campo de la competencia comunicativa, que es la razón de ser del Centro de Idiomas de la Universidad Panamericana, Campus Guadalajara, entonces creo que sería importante continuar con una metodología de corte constructivista.

A este fin, propongo que se continúe la serie de *Vantage Point* con libros para todos los seis primeros niveles del curso de inglés de la Universidad. Propongo también que se busque utilizar la misma metodología en el curso de preparación del *TOEFL*, independientemente del libro que se lleve. En la medida en que los alumnos participen más activamente en la clase, el aprendizaje llegará a ser más significativo.

Valdría la pena también reconsiderar al examen *TOEFL* como instrumento de acreditación, ya que, como señala Lynch (1997), el aprendizaje obtenido a través del constructivismo sólo puede ser medido eficazmente con exámenes constructivistas. Esto, sin embargo, podría ser tema de otra tesis.

Considero también muy necesario que los profesores tengan más conocimiento de la metodología. Un curso de 30 horas no es suficiente para dotar al profesor de todas las herramientas que necesita para enfrentar una clase.

En resumen, aunque el programa *Vantage Point* no dio todos los resultados que se esperaron, con algunos ajustes del material, y una capacitación más profundo de los profesores, el programa podrá ayudar a la mayoría de los alumnos de la Universidad Panamericana, Campus Guadalajara a aprehender el inglés de una manera más significativa, para que logren una competencia comunicativa en el idioma que los lleve a ser profesionales capaces de manejarse sobre el escenario global.

## Referencias Bibliográficas

Abraham R. G. y R. J. Vann, (1987) *Strategies of Two Language Learners: A Case Study* en Wenden, A., y J. Rubin, (1987) *Learner Strategies in Language Learning*, Englewood Cliffs, Prentice-Hall.

Agustín de Hipona, (1952) *Confessions*, Chicago, Encyclopaedia Britannica.

Alcaraz Varó, E., (1993). *La Lingüística y la Metodología Didáctica*, publicado en García Hoz, V., (Coord.)1993, *Enseñanza y Aprendizaje de las Lenguas Modernas*, Madrid, Rialp

Arnal J. et. al.. (1994). *Investigación educativa: fundamentos y metodologías* , Barcelona, Labor

Ausubel, D.P. (1968). *Psicología Educativa: Un punto de vista cognoscitivo*, México, D.F., Trillas

Bryson, B. (2001). *The Mother Tongue: English and how it got that way*. New York. Perennial.

Borkowski, et. al (1990). *Self-Regulated Cognition: Interdependence of Metacognition, Attributions, and Self-Esteem*, en Jones, B:F. e Idol, L. (1990) *Dimensions of Thinking and Cognitive Instruction*, Hillsdale, N.J.(USA), Erlbaum

Celce-Murcia, M., (1991). *Teaching English as a Second or Foreign Language*, 2<sup>nd</sup> Ed., Boston, Heinle and Heinle.

Charot, A. U., et. al. (1999). *The Learning Strategies Handbook*, White Plains, Longman.



Chamot, A. U. y J. M. O'Malley, (1994). *Language Learner and Learning Strategies*, en N. C. Ellis, *Implicit and Explicit Learning of Languages*, San Diego, Academic Press.

Cohen, A.D., (1998). *Strategies in Learning and Using a Second Language*, London, Longman.

Coll, C. et. al. (1999) *El Constructivismo en el aula*, Barcelona, Grao.

Díaz Barriga Arceo, F. y G. Hernández Rojas, (1998). *Estrategias Docentes para un Aprendizaje Significativo*, México, D.F., Mc Graw-Hill

Echevarría Robles, C. (1993). *Desarrollo del trabajo por tareas en el aprendizaje del inglés*, publicado en García Hoz, V., (Coord.)(1993), *Enseñanza y Aprendizaje de las Lenguas Modernas*, Madrid, Rialp

Ellis, R. (1997). *SLA Research and Language Teaching*, Oxford, Oxford University Press.

Fromkin, V, y R. Rodman, (1993). *An Introduction to Language*, Orlando, USA, Harcourt Brace & Co.

Fuentes de la Rosa, C.C.(1993). *Competencia comunicativa*, publicado en García Hoz, V., (Coord.),(1993). *Enseñanza y Aprendizaje de las Lenguas Modernas*, Madrid, Rialp

Guillén Díaz, C, y P. Castro Prieto , (1998). *Manual de autoformación para una didáctica de la lengua-cultura extranjera* Madrid, La Muralla.

Harris, D. P., (1988) *Testing English as a Second Language*, Singapore, McGraw-Hill.

Haycraft, J., (1986) *An Introduction to English Language Teaching*, Harlow, Inglaterra, Longman.

Healey, D. y S.J. Klinghammer, (2002) *Constructing Meaning with Computers*. En *TESOL Journal* Vol. 11, No. 3, Autumn 2002.

Lomas, C y A. Osoro (recopiladores) (1993). *El enfoque comunicativo de la enseñanza de la lengua*, Barcelona, Paidós

Lomas, C., et. al. (1998). *Ciencias del lenguaje, competencia comunicativa y enseñanza de la lengua*. Barcelona, Paidós.

Mauri, T., (1999). *¿Qué hace que el alumno y la alumna aprendan los contenidos escolares?* Publicado en Coll, C. et. al. *El Constructivismo en el aula* (1999) Barcelona, Grao.

Monereo, C. (coordinador) (2000). *Estrategias de Enseñanza y Aprendizaje: Formación del profesorado y aplicación en la escuela*, Barcelona, Grao,

Nunan, D. (1993). *Designing Tasks for the Communicative Classroom*, Cambridge, Cambridge University Press.

Omaggio-Hadley, A., (1993). *Teaching Language in Context*, 2<sup>nd</sup> Ed., Boston, Heinle and Heinle.

O'Malley, J.M. y A. U. Chamot, (1990). *Learning Strategies in Second Language Acquisition*, New York, Cambridge University Press.

Onrubia, J. (1999). *Enseñar: Crear zonas de desarrollo próximo e intervenir en ellas*. Publicado en Coll, C. et. al. *El Constructivismo en el aula* (1999), Barcelona, Grao.

Oxford, R. (1990). *Language Learning Strategies: What every teacher should know*, New York, Newbury House.

Paris, S.G. y P. Winograd (1990) *How Metacognition Can Promote Academic Learning and Instruction*, en Jones, B:F. e Idol, L. (1990) *Dimensions of Thinking and Cognitive Instruction*, Hillsdale, N.J.(USA), Erlbaum

Pinker, S. (1994). *The Language Instinct: How the Mind Creates Language*, New York, William Morrow & Co.

Reyazábal, M. V. (1993). *La Comunicación Oral y su Didáctica*, Madrid, La Muralla

Rubin, J., (1987). *Learner Strategies: Theoretical Assumptions, Research History and Typology* en Wenden, A., y J. Rubin, (1987). *Learner Strategies in Language Learning*, Englewood Cliffs, Prentice-Hall.

Rubin, J. e I. Thompson, (1994). *How to Be a More Successful Language Learner*, 2<sup>nd</sup> Edition, Boston, Heinle & Heinle.

Savignon, S. J., (1981) *Communicative Competence: Theory and Classroom Practice*, Reading, Massachusetts, USA, Addison Wesley.

Scarcella, R. y R. Oxford, (1992). *The Tapestry of Language Learning*, Boston, Heinle & Heinle.

Vila, I., (1993). *Estrategias de aprendizaje*, publicado en Lomás, C y A. Osoro, (1993), *El enfoque comunicativo de la enseñanza de la lengua*, Barcelona, Paidós

Thompson, M., (2001). The *TOEFL* and grammar. En *English Teaching Forum*, Vol 39, No. 3 (July 2001) pp. 2-9

Turner y Uphsur( 2002). Rating scales derived from student samples: Effects on the scale maker and the student sample in scale contents and student scores. En *TESOL Quarterly* Vol 36 No. 1 (Spring 2002) pp. 49-70

Tusón Valls, A. (1993). *Aportaciones de la sociolingüística a la enseñanza de la lengua* en Lomás, C y A. Osoro (recopiladores) 1993 *El enfoque comunicativo de la enseñanza de la lengua*, Barcelona, Paidós.

Weaver, S. y A.D. Cohen, (1997). *Strategies-Based Instruction: A Teacher-Training Manual*, Minnesota, U.S.A., The University of Minnesota.

Wenden, A., y J. Rubin, (1987). *Learner Strategies in Language Learning*, Englewood Cliffs, Prentice-Hall.

Williams, M. y R. Burden, (1997). *Psychology for Language Teachers*, Cambridge, Cambridge University Press.

## **Referencias Telemáticas:**

Anderson, N. J. (2002). *The Role of Metacognition in Second Language Teaching and Learning* en <http://www.cal.org/ericcll/digest/0110anderson.html> recuperado el 9 de abril de 2003

Blakely, E. y S. Spence. (1990.) *Developing Metacognition* en <http://www.ericfacility.net/ericdigests/ed327218.html> recuperado el 9 de abril de 2003.

Chomsky, A.N. (2002). *A Review of B.F. Skinner's Verbal Behavior* en [http://monkeyfist.com/ChomskyArchives/linguistics/Skinner2\\_html](http://monkeyfist.com/ChomskyArchives/linguistics/Skinner2_html) recuperado el 6 de noviembre de 2002.

Klages, M. (2001). *Structuralism and Saussure* en <http://www.colorado.edu/English/ENGL2012Klages/Saussure.html> recuperado el 6 de noviembre de 2002.

Little, D. (2001). *Strategies in language learning and teaching: some introductory reflections* en <http://www.linguanet.org.uk/research/resfor1/little.htm> recuperado noviembre de 2001.

Livingston, J.A. (1997). *Metacognition: An Overview* en <http://www.gse.buffalo.edu/fas/shuell/cep564/Metacog.htm> recuperado el 9 de abril de 2003.

Lynch, Brian (1998). *The Dilemmas of Language Testing* en <http://www.ballard-tighe.com/Ballard-Tighe/source/CommunityHTML/IdeasofExcellence/idea13.htm> recuperado mayo de 2002

Mason, T. (2001). *Capes 4-The Communicative Approach*, en <http://perso.club-internet.fr/tmáson/WebPages/LangTeach/capes/epdossier/HistLectures/Lesson4.htm> recuperado el 6 de noviembre de 2002.

Stansfield, C.W. (1989). *Language Aptitude Reconsidered*, Washington, ERIC Digest ED318226 recuperado julio de 2002.

## Anexos

Anexo 1

INVENTARIO DE ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE PARA IDIOMAS DE OXFORD							
Sujeto	de memoria	cognitivas	compensatorias	metacognitivas	sociales	afectivas	total
1	3	2.7	3.7	2.8	3.7	2.1	2.9
2	3.1	3.2	3.8	2.4	2.8	3.5	3.1
3	2.1	3.5	4.3	4	2.9	5	3.5
4	2.5	2.1	2.5	2.6	2.1	2.5	2.4
5	3	3.2	3.5	3.6	3.5	3	3.3
6	3.5	3.1	3.8	2.9	2.8	3.3	3.2
7	2.3	2.7	3.2	2.7	3.8	3	2.9
8	4.2	3.6	4	3.8	2.8	4.2	3.8
9	3	3.4	3.8	3.2	3.2	4.2	3.4
10	3.2	2.9	2.8	3.2	2.7	4	3.6
11	3.2	3.2	2.7	3.9	3.8	4.2	3.5
12	3.1	3.9	3.3	4.3	3.8	3.7	3.7
13	2.7	3.1	2.7	3.9	3.3	3.8	3.2
14	2.7	2.5	2.8	2.8	3.3	3.3	2.8
15	2.4	2.2	3	1.7	2	1.8	2.2
16	1.8	2.5	3.2	2.9	1.7	2.7	2.5
17	2.9	3.2	3.5	2.4	3.5	3.5	3.1
18	2.8	3.6	4.3	4	3.3	3.2	3.5
19	3.1	3.1	3.8	3.1	4	3.1	3.3
20	3	3.1	4.1	3.2	3.7	3.3	3.3
21	1.5	2.1	3.8	2	1.8	2	2.2
22	3.3	3.1	4.7	3.7	2.2	4.7	3.5
23	3	3.6	4.2	3.1	2.7	4.7	3.5
24	3.1	3.6	3.5	3.9	2.8	3.8	3.5
25	3.1	3.5	4	4	2.8	4.5	3.6
26	3.5	2.8	2.8	3	3.2	2.8	3
27	3.3	4.3	3.8	4	2.3	4.5	3.8
28	3.1	3.6	4	3.2	3.3	3.5	3.4
29	3.1	2.8	2.7	2.9	2.2	2.3	2.7
30	3.8	3.9	3.2	3.3	2.7	4	3.6
31	3.5	3.6	2.7	3.3	3	3.5	3.4
32	4	3.8	3.8	3.7	2.8	3.8	3.7
33	3.9	2.8	3.1	3.3	2	3.1	3.1
34	3.2	2.4	3	3.1	2	3.3	2.8
35	2.7	0.8	3.2	2.2	2	3.7	2.7
36	3.4	3.3	3.7	3.7	2.8	2.8	3.3
37	3	2.1	3.7	3.2	3.1	3.5	3.2
38	2.8	3.1	3.6	3	3.1	4	3.2
39	3.5	3.1	2.8	3.2	2.1	3.7	3.1
40	3.7	3.6	3.2	3.7	3.5	4.3	3.6
41	2.8	3.1	3.5	2.9	3.1	3	3.1
42	2.3	2.7	2.8	1.8	2.1	2.5	2.4
43	2.5	3.3	4.1	2.8	3	2.8	3.1
44	3.8	2.6	3.5	4.2	2.8	3.8	3.4

45	2.7	3.1	2.8	3.1	3.3	3.5	3.1
46	3.1	2.6	3	3	3.2	2.5	2.9
47	3.3	3.1	3.7	3.1	4	3.1	3.3
48	3	2.7	3.8	2	2	2.2	2.6
49	3.2	2.8	3	3.1	3	4	3.1
50	3	3.1	3.8	3.4	3.2	4.3	3.4
51	3.5	3.4	4.3	3.4	3.3	2.8	3.5
52	3.3	4	3.5	3.9	4.3	4.5	3.9
53	3.7	3.2	4.2	3.5	2.8	4	3.5
54	2.9	2.7	3.2	3	2.5	2.8	2.8
55	3.7	2.8	4	3.1	2.7	3.8	3.3
PROMEDIO	3.1	3.1	3.5	3.2	2.9	3.4	3.2

Figura 1: Resultados del SILL de Oxford. Mide el uso de las seis categorías de estrategias. Los números señalados en color indican poco uso de estrategias. Los respondientes manifestaron mucho uso de estrategias en todos los rubros menos en las sociales. Esto parecería indicar que los alumnos no aprovechan las ocasiones de practicar o aprender el idioma fuera del aula.

Estrategias de memoria	
poco uso	30.9%
bastante uso	60.1%
total	100.0%

Figura 2: Más del 60% de los respondientes dijo usar estrategias de memoria. Estas son útiles para recordar la gran cantidad de material nuevo que implica el aprendizaje de un idioma, sobretodo vocabulario y reglas gramaticales.

Estrategias cognitivas	
poco uso	40.0%
bastante uso	60.0%
total	100.0%

Figura 3: El 60% de los respondientes señalaron uso frecuente de las estrategias cognitivas. Estas son estrategias directas para el aprendizaje de un idioma, tales como poner atención en clase, hacer las tareas, etc.

Estrategias compensatorias	
poco uso	20.0%
bastante uso	80.0%
total	100.0%

Figura 4 Es la categoría más usada por los respondientes. Son las estrategias que se usan cuando no se sabe el idioma, tales como pedir que se aclare la comunicación, buscar manera alternas de decir algo, cambiar de tema o de idioma. El resultado parece indicar que los respondientes buscan evitar el uso del idioma, más que aprenderlo.



Estrategias meta-cognitivas	
poco uso	29.1%
bastante uso	70.1%
total	100.0%

Figura 5: Las estrategias meta-cognitivas son las que ayudan al aprendiz a planear y monitorear su aprendizaje. Algunas son organizar el estudio y evaluar el progreso. Más del 70% de los respondientes mencionó usar con frecuencia estas estrategias.

Estrategias afectivas	
poco uso	25.5%
bastante uso	74.5%
total	100.0%

Figura 6: Las estrategias afectivas son las que usan los aprendices para sentirse tranquilos dentro de la clase o al hablar el idioma. Un 74.5% de los respondientes dijo usar estas estrategias, lo cual concuerda con lo dicho en los cuestionarios: la mayoría de los alumnos de la Universidad Panamericana, Campus Guadalajara dijo sentirse a gusto en sus clases.

Estrategias sociales	
poco uso	50.9%
bastante uso	49.1%
total	100.0%

Figura 7: Poco menos de la mitad de los respondientes dijo usar con frecuencia las estrategias sociales. Son las que llevan al aprendiz a buscar ocasiones de usar el idioma fuera del aula. Es la categoría menos usada por los respondientes.

Uso total de estrategias	
poco uso	25.5%
bastante uso	74.5%
total	100.0%

Figura 8: En cuanto al uso total de estrategias, casi tres cuartas partes de los alumnos dijeron utilizar con frecuencia diferentes estrategias de aprendizaje.

These questionnaires will help you evaluate your learning:  
Answer the questions using the scale: 1 - 5

5= always    4= usually    3= occasionally    2= rarely    1= never

### Questionnaire 1: Control of your learning

#### A. Goal setting:

- |   |   |   |   |   |   |
|---|---|---|---|---|---|
| 1. Do you set specific goals for yourself each time you sit down to study?  | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 |
| 2. Do you decide how you are going to organize your studying?   | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 |
| 3. Do you learn best when you have control of your learning (deciding what, when and how you will learn) ?              | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 |
| 4. Do you like to decide for yourself which errors to work on?  | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 |
| 5. Do you have an idea of when to be very careful with your English and when you can relax and just try to communicate? | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 |

*A high score on this portion of the questionnaire (20-25) indicates that you are a good planner. A low score (5-10) indicates that you need to improve your planning skills.*

#### B. Noticing problems:

- |   |   |   |   |   |   |
|---|---|---|---|---|---|
| 1. In learning English, do you note when something is not clear or difficult for you and do you formulate a plan to solve these problems? | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 |
| 2. When someone corrects your English, do you try to understand why you made a mistake?   | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 |
| 3. Can you recognize when a task or a class is going to be difficult?   | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 |

*A high score on this portion of the questionnaire (10-15) indicates that you are a good monitor. A low score (below 10) indicates that you need to improve your monitoring ability.*

#### C. Solving problems:

- |   |   |   |   |   |   |
|---|---|---|---|---|---|
| 1. Do you ask your teacher, native speakers, or more advanced students for help when you don't understand?  | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 |
| 2. Do you notice that some errors need immediate attention and others do not?   | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 |
| 3. Do you keep track of errors that you usually make, look for a pattern, and decide how to correct the ones that form a pattern?                               | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 |
| 4. Do you keep track of the way you have learned something and whether it is helpful? If you find it its not, do you look for other ways to learn the material? | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 |

*A high score on this portion of the questionnaire (15 - 20) indicates that you are a good evaluator of your learning and that you have a flexible approach to learning. A low score (less than 10) indicates that you need to improve your evaluation approaches and to develop greater flexibility in your learning strategies.*

## Questionnaire 2: Strategies

### A. Grammar

1. When you study grammar, do you look for a pattern or rule and refer to what you already know about this particular structure? 5 4 3 2 1
2. When you complete grammar exercises, do you always try to get 100% correct? 5 4 3 2 1
3. studying grammar, do you use your knowledge of your own or other languages to try to understand the new language? 5 4 3 2 1
4. Do you try to use the sentence patterns of the language you are studying? 5 4 3 2 1
5. Do you periodically review vocabulary you studied earlier? 5 4 3 2 1

*A high score on this section (20-25) indicates that you have effective grammar learning strategies.*

*A low score ( less than 10) indicates that you should consider modifying your approach to learning grammar.*

### B. Vocabulary

1. Do you try to remember words by using them in context ( in a conversation or in writing)? 5 4 3 2 1
2. Do you try to organize the words that you have to learn into meaningful groups? 5 4 3 2 1
3. Do you check yourself after you finished studying a list or group of words? 5 4 3 2 1
4. Do you associate new words with those you already know? 5 4 3 2 1
5. Do you periodically review vocabulary you studied earlier? 5 4 3 2 1

*A high score on this section (10-25) indicates that you have effective vocabulary learning strategies. A low score ( less than 10) indicates that you should consider modifying your approach to learning new words.*

### C. Speaking

1. If you have a dialogue to memorize for acting out in class, do you rehearse the situation in your head to make sure you can do it? 5 4 3 2 1
2. If you have a dialogue to memorize for acting out in class, do you rehearse it with another student in class to make sure you can do it? 5 4 3 2 1
3. When you are in a store or a restaurant, do you try to imagine what you would say in English under those circumstances? 5 4 3 2 1
4. When you don't know how to say something in English, do you say something else instead? 5 4 3 2 1
5. When you don't know how to say something in English, do you try to say it in another way? 5 4 3 2 1
6. When you don't know how to say something in English, do you ask the person you are talking to for help? 5 4 3 2 1
7. Do you take every opportunity to practice speaking with native speakers of the language? 5 4 3 2 1

*A high score on this section (25-35) indicates that you have effective strategies for practicing speaking. A low score (less than 20) indicates that you should expand your range of speaking strategies.*

#### **D. Listening**

- |  |           |
|--|-----------|
| 1. Do you try to guess if you don't fully understand what is being said?   | 5 4 3 2 1 |
| 2. Do you use your knowledge of the world in understanding a conversation, a movie, or a radio/TV broadcast?                           | 5 4 3 2 1 |
| 3. If you don't understand, do you try to keep listening because you may get a clue as to what was meant?                              | 5 4 3 2 1 |
| 4. When you don't understand, do you pinpoint for your conversation partner what exactly you did not understand?                       | 5 4 3 2 1 |
| 5. When you don't understand completely, do you summarize what you have understood and ask your conversation partner for verification? | 5 4 3 2 1 |

*If you score high on this section (20-25), you are using effective strategies to improve your listening comprehension. If your score is low (less than 15), you need to work on improving your listening comprehension techniques.*

#### **E. Reading**

- |  |           |
|--|-----------|
| 1. Do you use your knowledge of the logical sequence of events in the passage to figure out unclear portions of the text?      | 5 4 3 2 1 |
| 2. Do you use your knowledge of the subject matter to figure out unclear portions of the text?                                 | 5 4 3 2 1 |
| 3. Do you use your knowledge of grammar to figure out unclear sentences or parts of sentences?                                 | 5 4 3 2 1 |
| 4. Do you rely on words that look similar to words in your language to figure out the meaning of unfamiliar words in the text? | 5 4 3 2 1 |
| 5. Do you rely on context to figure out the meaning of unfamiliar words in the text?   | 5 4 3 2 1 |
| 6. Do you consider the context when you look up unfamiliar words in the dictionary.  | 5 4 3 2 1 |
| 7. Do you read the whole text first to get the big picture?  | 5 4 3 2 1 |
| 8. Do you ask yourself questions in order to monitor your understanding of the text?   | 5 4 3 2 1 |
| 9. Do you use contextual clues (title, illustrations, layout, etc.) in order to figure out what the text is about?             | 5 4 3 2 1 |

*If you score high on this section (35-45), you are using effective reading strategies. If your score is low (less than 25), you should work on improving your reading techniques.*

## F. Writing

1. Do you pick a topic that will allow you to use what you know rather than one that will force you to use what you don't know? 5 4 3 2 1
2. Do you develop an outline before you start writing? 5 4 3 2 1
3. Do you write a draft first and review it before turning in the final version? 5 4 3 2 1
4. Do you try to use the vocabulary and grammar you already know rather than look up most of the words in a dictionary? 5 4 3 2 1
5. Do you make sure that you have a correct model for the type of writing that you are going to do, for example, the appropriate form for an invitation, or the correct form to address people? 5 4 3 2 1

*If you score high on this section (20-25), you are using effective writing techniques. If your score is low (less than 15), you need to improve your writing strategies.*

**INVENTARIO DE ESTRATEGIAS PARA EL APRENDIZAJE DE UN IDIOMA**

Versión para estudiantes de inglés cuya lengua materna es otra.  
Inventario de estrategias para el aprendizaje de un idioma.  
Versión 7.0 (ESL/EFL)

**INSTRUCCIONES**

Esta forma de INVENTARIO DE ESTRATEGIAS PARA EL APRENDIZAJE DE UN IDIOMA (SILL –por sus siglas in inglés) está dirigida a aquellos que estudian el inglés como segunda lengua o como idioma extranjero. En ella encontrará oraciones que se refieren al aprendizaje del inglés. Por favor lea cada oración. En la hoja de trabajo aparte escriba cada respuesta (1, 2, 3, 4, o 5) que especifica QUE TAN ACERTADA ES LA ORACIÓN EN SU CASO.

1. Nunca o casi nunca.
2. La mayoría de las veces no
3. Algo cierto
4. Normalmente cierto
5. Siempre o casi siempre cierto

NUNCA O CASI NUNCA CIERTO significa que esta oración rara vez se aplica en tu caso.  
LA MAYORIA DE LAS VECES NO quiere decir que la oración es cierta menos del 50% de las veces. ,

ALGO CIERTO significa que la oración se aplica aproximadamente el 50% de las veces en mi caso.

NORMALMENTE CIERTO quiere decir que la acción expresada en la oración ocurre más del 50% de las veces.

SIEMPRE O CASI SIEMPRE CIERTO significa que la oración es casi siempre cierta.

Conteste según la oración describa con exactitud lo que usted hace. No conteste lo que piensa que debería ser el caso, o lo que los demás hacen. No hay respuestas incorrectas. Escriba sus respuestas en una hoja aparte. Por favor no raye o escriba en las hojas que contienen las preguntas. Trabaje en ellas tan rápido como le sea posible sin caer en el descuido. Por lo general requiere de 20 a 30 minutos responder. Si tiene preguntas, hágaselas al maestro de inmediato.

**EJEMPLO**

1. Nunca o casi nunca.
2. La mayoría de las veces no
3. Algo cierto
4. Normalmente cierto
5. Siempre o casi siempre cierto

Lea el reactivo y escoja la respuesta (del 1 al 5 como está indicado arriba), y luego escríbala en el espacio que sigue al reactivo.

Busco de manera activa las oportunidades de hablar con personas cuya lengua materna es el inglés. \_\_\_\_\_

Acaba de completar el reactivo que sirve de ejemplo. *Conteste* los demás.  
Inventario de Estrategias para el Aprendizaje de Idiomas

### **PARTE A**

1. Relaciono lo que ya sé con lo nuevo que voy aprendiendo en inglés.
2. Utilizo las nuevas palabras en una oración para poder recordarlas.
3. Relaciono el sonido de la nueva palabra con la imagen o representación fotográfica de la palabra para recordar.
4. Recuerdo las nuevas palabras mediante una imagen mental de la situación en la cual se usaría la nueva palabra.
5. Utilizo rima para recordar nuevas palabras.
6. Uso tarjetas de vocabulario para recordar las nuevas palabras.
7. "Actúo" las nuevas palabras.
8. Reviso las lecciones a menudo.
9. Recuerdo las nuevas palabras o frases pensando en su ubicación en la página, en el pizarrón, en alguna señal de tránsito.
10. Digo o escribo la nueva palabra varias veces.

### **PARTE B**

11. Trato de entablar conversación con personas que tienen el inglés por lengua materna.
12. Practico los sonidos del inglés.
13. Uso las palabras que conozco de diferentes maneras.
14. Puedo iniciar una conversación en inglés.
15. Veo televisión en inglés o voy a ver películas en ese idioma.
16. Leo en inglés por gusto.
17. Escribo notas, mensajes, cartas, y/o reportes en inglés.
18. Primero leo un texto de manera rápida; después hago una lectura detallada.
19. Busco palabras en mi lengua materna que son similares a las nuevas palabras en inglés.
20. Trato de encontrar patrones en inglés.
21. Trato de encontrar el significado de las palabras inglesas dividiéndolas en partes que yo entienda.
22. Evito traducir cada palabra.
23. Hago resúmenes de la información que oigo o leo en inglés.
24. Para entender palabras desconocidas intento adivinar.

### **PARTE C**

25. Cuando una palabra no me viene a la mente durante una conversación en inglés hago gestos.
26. Invento palabras si no conozco las adecuadas en inglés.
27. Leo en inglés sin buscar el significado de cada palabra.
28. Trato de predecir lo que mi interlocutor va a decir en inglés.
29. Si no puedo usar una palabra determinada recurro a alguna palabra o frase que signifique lo mismo.

### **PARTE D**

30. Intento encontrar cuantas maneras pueda para poner mi inglés en práctica.
31. Me doy cuenta de mis errores y utilizo la información para mejorar.
32. Pongo atención cuando alguien habla en inglés.
33. Hago un esfuerzo por averiguar cómo aprender mejor.
34. Planifico mi horario a fin de tener suficiente tiempo para estudiar inglés.
35. Trato de conocer gente con la que pueda conversar en inglés.
36. Busco la manera de leer lo más que pueda en inglés.
37. Tengo metas claras para mejorar mis habilidades en inglés.
38. Pienso en mi progreso en el aprendizaje del inglés.

### **PARTE E**

39. Trato de relajarme cuando me da temor expresarme en inglés.
40. Me doy ánimos para hablar inglés aun cuando me atemoriza cometer errores.
41. Me premio cuando me desempeño bien en inglés.
42. Me doy cuenta de lo tenso o nervioso que me pongo cuando estudio o uso inglés.
43. Anoto mis sentimientos, emociones en un diario de aprendizaje del idioma.
44. Hablo con otro (s) acerca de mi sentir en el aprendizaje del inglés.

### **PARTE F**

45. Si no entiendo algo en inglés, le pido a mi interlocutor que hable más despacio o que lo repita.
46. Les pido a los anglohablantes que me corrijan cuando hablo.
47. Practico el inglés con otros estudiantes.
48. Pido ayuda cuando tengo problemas para expresarme en inglés.
49. Formulo preguntas en inglés.
50. Trato de aprender acerca de la cultura de habla inglesa.



NOMBRE \_\_\_\_\_ FECHA \_\_\_\_\_

*HOJA DE RESPUESTAS Y DE RESULTADOS*

*Inventario de Estrategias para el Aprendizaje del Inglés*

1. Los espacios en blanco ( \_\_\_\_\_ ) están numerados para cada reactivo del inventario.
2. Escriba su respuesta al reactivo (es decir, escriba 1, 2, 3, 4 o 5) en cada espacio.
3. Sume las columnas. Ponga el resultado en la línea que dice SUMA.
4. Divida el número que aparece debajo de SUMA para obtener el promedio de cada columna. Redondee los números a la décima más cercana, como en 3.4.
5. Obtenga su promedio. Para hacerlo, agregue todas las SUMAS del inventario. Divida la suma total por 50.
6. Cuando termine, su maestro (a) le dará su Perfil de Resultados. Copie sus promedios (para cada sección del Inventario) de la Hoja de Trabajo del Perfil.

**HOJA DE TRABAJO DEL IEAI (continúa)**

PARTE A	PARTE B	PARTE C	PARTE D	PARTE E	PARTE F	TOTAL DEL IEAI
1. _____	10. _____	24. _____	30. _____	39. _____	45. _____	SUMA PARTE A _____
2. _____	11. _____	25. _____	31. _____	40. _____	46. _____	SUMA PARTE B _____
3. _____	12. _____	26. _____	32. _____	41. _____	47. _____	SUMA PARTE C _____
4. _____	13. _____	27. _____	33. _____	42. _____	48. _____	SUMA PARTE D _____
5. _____	14. _____	28. _____	34. _____	43. _____	49. _____	SUMA PARTE E _____
6. _____	15. _____	29. _____	35. _____	44. _____	50. _____	SUMA PARTE F _____
7. _____	16. _____		36. _____			
8. _____	17. _____		37. _____			
9. _____	18. _____		38. _____			
	19. _____					
	20. _____					
	21. _____					
	22. _____					
	23. _____					
SUMA _____	SUMA _____	SUMA _____	SUMA _____	SUMA _____	SUMA _____	SUMA _____
÷ 9 = _____	÷ 14 = _____	÷ 6 = _____	÷ 9 = _____	÷ 6 = _____	÷ 6 = _____	÷ 50 = _____

NOMBRE \_\_\_\_\_ FECHA \_\_\_\_\_

PERFIL DE RESULTADOS DEL INVENTARIO DE ESTRATEGIAS PARA EL APRENDIZAJE DEL INGLÉS (IEAI)

Recibirá este Perfil después de haber terminado la hoja de trabajo. Este Perfil muestra los resultados del IEAI. Estos resultados le dirán el tipo de estrategias que usted utiliza para aprender inglés. No hay repuestas correctas o incorrectas.

Para completar este perfil, ponga sus resultados medios de cada parte del IEAI, y su promedio total para todo el IEAI. Los promedios se encuentran en la hoja de trabajo.

PARTE	ESTRATEGIAS QUE SE CUBREN	SU PROMEDIO EN ESTA PARTE
A.	Recordar de manera más efectiva.	_____
B.	Usar todos los procesos mentales.	_____
C.	Compensar por el conocimiento faltante.	_____
D.	Organizar y evaluar su aprendizaje.	_____
E.	Manejar sus emociones.	_____
F.	Aprender con los demás.	_____

SU PROMEDIO TOTAL \_\_\_\_\_

El mejor uso de las estrategias depende de su edad, personalidad, y objetivo de aprendizaje. Si tiene un promedio bajo en una o más partes del IEAI, puede encontrar en esos grupos algunas estrategias nuevas que quizás quiera usar. Pregúntele al maestro.

**UNIVERSIDAD PANAMERICANA**

Cuestionario \_\_\_\_\_

Fecha: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_  
                  día mes año

Este cuestionario tiene la finalidad de recabar información para una investigación de la propia institución.

Es anónimo por lo cual te agradecemos contestarlo de manera veraz..

Gracias por tu cooperación.

Datos generales:

Sexo                                   M        F  
Edad                                   \_\_\_\_\_ años  
Carrera                               \_\_\_\_\_  
Semestre que cursas           \_\_\_\_\_

1. ¿Por qué estás estudiando inglés?

- a) por exigencia de la Universidad
- b) por complacer a tus padres
- c) por motivación personal
- d) otra \_\_\_\_\_

2. El tener el dominio del idioma inglés para ti es:

- a) Fundamental para tu vida tanto personal como profesional
- b) fundamental para desarrollarte en tu vida profesional
- c) poco importante
- d) innecesario

3. ¿Por qué? \_\_\_\_\_

4. ¿Cuál consideras que es la mejor forma para aprehender\* inglés?

\_\_\_\_\_

5. Enumera los principales problemas a los que te has enfrentado en tus estudios de inglés.

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

6. ¿Cómo estudias inglés, por ejemplo, para un examen?

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

7. Describe qué características consideras que debe de tener un buen profesor de inglés.

---

---

---

8. ¿Qué tanto practicas o utilizas el inglés fuera de tu clase?

- A) nada
- B) casi nada
- C) poco
- D) bastante

9. ¿En qué circunstancias usas el inglés fuera de tu clase?

---

10. ¿En tu clase de inglés te sientes....?

- a) muy a gusto
- b) estresado
- c) otro \_\_\_\_\_

11. ¿Cuál es tu opinión del libro *Vantage Point 1*?

---

---

12. ¿Qué te gusta del libro?

13 ¿Qué le cambiarías?

--	--

14. ¿Cómo lo comparas con otros textos de inglés que has utilizado en cuanto a

- a) facilidad de uso
- b) motivación para los estudiantes
- c) contenidos del texto
- d) claridad de las explicaciones y actividades
- e) otros

---

---

---

---

15. Comentarios adicionales:



Cuestionario \_\_\_\_\_

Fecha: \_\_\_/\_\_\_/\_\_\_

Día mes año

Este cuestionario tiene la finalidad de recabar información para una investigación de la propia institución.

Es anónimo por lo cual te agradecemos el contestarlo de manera veraz.

Gracias por tu cooperación.

1. ¿Por qué eres maestro de inglés?

---

2. ¿Dónde estudiaste para ser maestro?

---

3. ¿Cuántos años tienes como profesor de inglés?

---

4. ¿En donde aprendiste el inglés

---

5. ¿De qué te ha servido el inglés en tu vida?

---

6. Para ti ¿cual es la mejor forma de aprehender\* el inglés?

---

7. Describe como normalmente desarrollas tu clase de inglés.

---

---

---

8. ¿A qué problemas te enfrentas normalmente en la clase?

---

---

---

9. ¿Cómo resuelves esos problemas?

---

---

---

10. ¿Qué opinas del libro *Vantage Point* 1?

---

---

11. ¿Qué te gusta del texto?	12. ¿Que le cambiarías?
------------------------------	-------------------------

13. Cómo lo comparas con otros textos que has utilizado en cuanto a

- e) contenidos del texto \_\_\_\_\_
- f) claridad de las explicaciones y actividades \_\_\_\_\_
- g) variedad de actividades \_\_\_\_\_
- h) logro de objetivos de enseñanza \_\_\_\_\_
- i) motivación para los estudiantes \_\_\_\_\_
- j) facilidad de uso \_\_\_\_\_
- k) otros \_\_\_\_\_

14. De los textos que has utilizado, ¿cuál ha sido el que más te ha gustado? ¿Por qué?

---

14. Comentarios adicionales:

---

---

---

---

---

Entrevista 1

26/X/02

E: ¿Por qué decidiste estudiar en la Universidad Panamericana?

A: Bueno, yo creo que más que nada fue por la gran influencia de mi hermano; él estudió aquí.

E: ¿Qué estudias?

A: Administración y relaciones industriales.

E: Al entrar a la Universidad ¿sabías que tendrías que acreditar el inglés?

A: Sí.

E: ¿Ya te lo habían dicho?

A: Si, me dijo mi hermano y, de hecho, el no quería que entrara aquí.

E: ¿Tú ya habías estudiado inglés antes de entrar a la Universidad?

A: Había estudiado en la preparatoria, pero niveles muy básicos y también en la primaria y secundaria llevé inglés pero fue lo básico

E: ¿En qué nivel entraste aquí?

A: En intro.

E: El programa en general de inglés en la Universidad ¿qué te parece?

A: Bueno. Te puedo decir que algunos profesores son muy buenos como hay malos ..malos profesores.... en general es bueno pero si hay fallas en cuestión....A veces .no saben muy bien que es lo que va a seguir a enseñarte porque... o la pronunciación es muy diferente a la pronunciación americana y las cosas cambian sobre todo la pronunciación diferente

E: ¿Te gustaron los libros que llevaste en los primeros niveles?

A: No, no me gustaban, eran, pues eran la repetición de la repetición. Yo creo que también... Como ya había tomado ese libro en la preparatoria sobre todo en primer nivel... se me hacía una repetición .Pero ya el segundo nivel no lo había tomado y se me hacía difícil ya que, pues yo también no le ponía la suficiente atención o dedicación al trabajo, bueno al inglés, porque pues, lo tomábamos como la última materia era la última del día y eso es más que nada porque dices al cabo faltan todavía unos semestres o faltan cuatro semestres después lo tomo o lo estoy tomando o aunque lo haya repetido varias veces algunos decías todavía falta, todavía falta, así como que lo dejaba siempre al último.

Y es que la misma carrera te atiborra de materias y más materias y yo creo que de eso depende mucho el aprendizaje del inglés y también como es la última clase generalmente ya cuando sales es la de inglés ya dices ya estoy cansado ya estoy... ya me voy a otro lado, ya nomás falta una hora y ya me voy a mi casa y a veces muchas veces no pones atención.

E: ¿Qué te pareció el libro de *Vantage Point* y las actividades relacionadas?

A: El libro en general sí me gustó, pero en las ...sobre...más que nada el proyecto de...el proyecto final se me hace, se me hacía un poco difícil ya que muchas cosas las veíamos ...como te podría decir, muy a la ligera o la maestra suponía que ya lo



sabíamos. Y realmente muchos sí lo sabían pero yo no lo sabía entonces faltó algo....

Pero creo que sí es bueno el libro por que está más ligero, está más digerible que el otro. Tiene cosas más de interés para los estudiantes ahorita que antes. Antes era más *hello ¿cómo estás?*...o pura...pura gramática, o sea pura gramática, no te enseñaban el vocabulario usual que se usa realmente en Estados Unidos. quizá lo ..que decía el libro y era como colegial y te enfrentas a otra realidad o a la hora que sales o a la hora que estás haciendo el *TOEFL*... Estás enfrentando otra cosa. Te explican mucha gramática que pues, a veces te confunde, sobretodo en el de *Finishing Touches* ..ese no me gustó nada. Los otros estaban más pasables, pero el *Finishing Touches*, ese sí...no me gustó mucho.

E: Este libro trabaja mucho con estrategias de aprendizaje. Ese tipo de estrategias ¿te ayudaron?

A: Yo creo que sí porque ya que si tenía gran vocabulario, que es bueno, que se usa, pues, no que el vocabulario a veces está obsoleto y otras cosas que a veces .se me hacía aburrido..son las lecturas como que deberían de poner, no sé ...más bien como que fue cuestión del profesor como la pone, ...hacer una actividad de la lectura, ya que a veces ponían a una sola persona que lo leyera..no creo que ...no sé .fue un poco intempestiva, pero te puedo decir que no me gustó mucho , pero..ya lo pasé gracias a Dios

E: ¿Tienes sugerencias para mejorar el libro?

A: A mi me gustaría que tuviera .más ejercicios..para hacer en clase sobretodo si lo hacen en .verano..es muy importante que tenga más ejercicios porque a veces no sabes de donde agarrar tu....o que tuviera mejor explicación de ...como se llama, de las estructuras gramaticales...no sé si sea porque estaba acostumbrado a otros libros también es eso ya estaba medio amañado la verdad porque los otros libros te

decían verbo más el presente más el *did* más el *would* ...y este libro no te dice nada ..es diferente pues. pero creo que a veces hace falta algún ejemplo para que pueda ampliarse más ...estabas hojeando el libro para poder encontrar...lo que habías estudiado creo que es bueno también te sirve para..ver las otras cosas también .este...pero sí sería bueno cambiarlo al final.

E: ¿Por qué escogiste la Universidad Panamericana?

A: Bueno, fue más bien por la carrera porque yo estaba buscando una carrera que abarcara aspecto administrativo, de contabilidad, derecho y de recursos humanos entonces en un artículo de la revista *Istmo* yo leí que se titulaba *.Relaciones industriales...un mal necesario para la empresa* entonces me impactó mucho ese artículo y ya. Vi que en el cuadrito que promocionaba a la Universidad venía la carrera de Relaciones Industriales y empecé a hacer trámites y después obtuve una beca muy muy buena aquí, y por eso decidí venirme. Aparte de que mi hermano había estado estudiando aquí y eso influyó mucho para que yo conociera que existiera la Universidad y la revista, por eso es que llegaba a mi casa.

E: ¿Sabías que ibas a tener que acreditar inglés para graduarte?

A: Sí, por mi hermano porque, o sea, yo veía que tenía que cursar inglés y todo eso y el me dijo siempre que hacen un examen para colocarte en un nivel y ya de ahí tienes que presentar el *TOEFL* antes de graduarte entonces sí si tenía conocimiento de que, o sea, de que tenía que.

E: ¿Habías estudiado inglés antes de entrar a la Universidad?

A: Fíjate que sí, desde primaria, secundaria y prepa, era la típica clase de una hora que era así como que el recreo y las dinámicas en la clase en inglés. Le tenía pánico, siempre ha sido la materia que más pánico le he tenido este pero como era demasiado *light* la clase, entonces nunca tuve problemas, aunque no aprendí nada.

E: ¿En que nivel entraste a estudiar aquí?

A: En primero. En realidad, en el examen quedé en intro, pero me dio mucha pena inscribirme en intro y me inscribí en primero y lo pasé, y lo pasé bien entonces ya, ahí hice dos grados y pues ahorita ya mero termino.

E: ¿ Qué te parece el programa de inglés de la Universidad?

A: En sí el programa me parece bien, o sea los temas que se ven, el vocabulario que se aprende, todo eso, igualmente las dinámicas que se realizan en todos los niveles hasta sexto . Ya séptimo pues es únicamente de contestar el libro . me ha empezado a gustar el idioma , gracias a que lo estoy tomando aquí pero sí así, como que, o sea sigue siendo mi miedo el examen sigue siendo así como que... De hecho empecé a estudiarlo así desde el primer semestre porque sabía que me iba a costar trabajo y que, quería terminarlo rápido para tener muchas chances de presentar el examen sin tener problemas. Este.. pero no sé como que sí no me gusta mucho que sea obligatorio porque cuando algo es coercitivo, como que lo haces más por obligación que por gusto pero también, si no lo exigieran, te apuesto que yo no estaría estudiando inglés. El programa, ah bueno, dentro del programa están todas las asesorías y eso me parece buenísimo en dos o tres niveles sí las necesité mucho y sí vine a ellas últimamente ya no pero sí, igualmente, los *clubs* de los viernes de conversación y video, eso me parece muy bien y ahora en séptimo cuando nos ponían a platicar este con los estudiantes extranjeros era muy padre, sin embargo, se cayó en la monotonía porque no nos ponían temas de interés para ambos, o sea para ellos y para nosotros y siempre terminábamos hablando de las costumbres, de las ciudades, de las experiencias pero nunca así como que un tema debate o de algo así, pero sí era muy bueno porque le perdías el miedo a hablar o sea que tenías que hablarlo y tenías que entenderlo eso me parecía muy bien, aunque ya después lo quitaron. Ahorita ya no vamos a eso.

Pero sí, si me agrada, nada más el detalle de que sea obligatorio y de que influya tanto de que si no pasas el examen te sacan de la Universidad entonces sí como que... igualmente los puntajes ..me parece así como que.... a lo mejor pienso que es

muy alto o pero si como que tener que alcanzar un rango, no sé, como que no , con que sepan que sabemos, ya no.

E: ¿En qué semestre estás de la carrera y en qué nivel estás en inglés?

A: En quinto y en séptimo de inglés

E: O sea que tú vas adelantada.

A: Esperemos en Dios, si ojalá. Si de hecho hice dos veranos entonces...no he dejado pues de estudiarlo.

E: Qué te pareció el libro *Vantage Point* que llevaste en quinto nivel?

A: Si sí me acuerdo. De hecho yo fui la primera generación , me gustó, me gustó mucho es de quinto verdad? Por que en sexto, sentí como que se repetían muchos y de hecho en quinto, al final, cuando nos hiciste la evaluación, yo te propuse que usaran temas de más interés según nuestro perfil o nuestra carrera esta pa... o se está bien.

Eh...Siento que está un poquito más explícito que los que utilicé en niveles anteriores pero si, por ejemplo no sé, a mi me ayudan mucho las fórmulas, o sea, yo todo lo hacía con fórmulas, o sea esto más esto, esto más esto este en algunos temas sí recuerdo que sí estaban, o que nos los ponías en el pizarrón pero así como que darle... como que eso encuadrarle aparte y darle mayor, no sé, como que ayudaría más, siento .y otra cosa que tenían los otros libros y que puede ser bueno para que lo incluyan en este libro es al final de los otros libros siempre incluían el apéndice del vocabulario entonces, como que a lo mejor no ponerlo al final porque como que pocas veces lo consultas si no te lo exige la maestra. A lo mejor ponerlo al final de cada capítulo antes de empezar la portada del siguiente, por ejemplo, antes de las notas, poner, no sé todo el vocabulario que se puede, que se ve en esa unidad y que

está relacionado con el tema y que puede servir a hacer repaso mental de todo a la mejor poner un...al final mismo, donde está el vocabulario a la mejor poner en tres cuadritos la gramática básica que se vio, como acuérdate que debiste haber aprendido esto, esto y esto, a lo mejor estaría bien. No sé, así como libros de primaria , este pero sí.

Y bien, los dibujitos, bueno a mí me tocó en blanco y negro, pero sí, como que los dibujitos siempre a colores, no sé, por nuestra misma proceso de enseñanza-aprendizaje como que nos llama más la atención los colores, aunque no estemos chiquitos pero todavía igualmente a lo mejor cambio de ...como aquí por ejemplo...cambio de letras y todo eso a lo mejor si lo veríamos menos como un trabajo normal escolar a lo mejor unas letras más sofisticadas , más modernonas ... nos llamarían más la atención, aunque podría ser también distractor pero no creo que nos la pasemos viendo las letras sino el contenido.

Pero bien, en general, del uno al diez, nueve.

E: ¿Hubo algunas actividades en particular que te gustaron?

A: ¿Sobre este libro? Déjame acordarme ..¿.quinto lo tomé contigo verdad? Bueno, este nivel me acuerdo mucho porque la tomamos en el jardín y me acuerdo mucho que hablabas de los lugares, nos platicabas un poquito. Qué bueno porque yo, por ejemplo, no los conocía, pero como que aumenté mi acervo cultural eh vimos una película a mí me gustan mucho las películas, soy cinéfila mil por ciento entonces pues eso. Este, actividades...¿qué otras actividades hicimos.?

E: Fuimos un par de veces al laboratorio de idiomas.

A: Ah, si, nos dejabas exponer , investigar temas en Internet y luego te las teníamos que exponer y eso era muy padre porque nos diste unas páginas muy interesantes. Por ejemplo, a mí, yo escogí una vez el tema de cómo acomodar los utensilios en la

mesa y eso pues es de la vida mundana , que pocas veces lo consultas a menos que te lo dejen y no sé , si sirve y eso estaba muy padre, fíjate. Al laboratorio de idiomas me parece que fuimos dos veces dentro dentro dentro no me tocó estar porque a una de las clases no vine o sea, más bien estuvimos afuera , o en las aulas, pero sí me gustó mucho, este..no sé, la investigación y las páginas que nos daban, que nos daban se me hicieron muy interesantes .

E: ¿Algo que no te gustó?

A: ¿Que no me gustó? Bueno, será que a mi me gustan más las cosas reales que la ciencia ficción y no sé, me parece que por lo mismo de lo de Apolo 13 y que estuvimos viendo, no aunque después también vimos no sé si estaba en el capítulo o fue de lo que investigamos de cosas increíbles, algo así de unas imágenes que se ponían en campos de cultivo, cosa así, no sé si viste la película *Señales* , más o menos como eso. no sé, o sea yo soy demasiado de si no lo veo, no lo creo, entonces como que abordar mucho ese tipo de temas para mí, a lo mejor para otra persona se le hace muy interesante, pero para mí se me hace así, más interesante, abordar algo concreto, algo real, lo de ahorita, algo que pueda aplicar , que se pueda aplicar . lo de la mesa, o sea, a mí me sirve porque algún día, voy a invitar a alguien a cenar y voy a poner una mesa , puedo aplicar, pero así como que . bueno muy interesante el tema de Apolo 13, por cierto, muy padre la película, pero pues bueno, como que así toda una unidad para eso , la verdad que no. A lo mejor es cultura, pues el hombre que llegó a la luna y todo eso, el año, los efectos y pero si, algo así, más aplicable. En mi opinión.

¿Algo que quieras agregar?

A: Ah, bueno, de este nivel, séptimo. Fíjate que, ayer estábamos precisamente platicando con la maestra, excelente maestra, Martha Piccini, pero fíjate que sí estábamos platicando que de sexto, bueno de quinto a sexto, es lo mismo, a mí se

me hizo un nivel casi igual, cuarto, quinto y sexto. Pero de sexto a séptimo, como que ese sí, súper tremendo, un cambio. Un compañero decía pongan un curso pre-*TOEFL*, pero como que no, aumentan costos, aumentan niveles, todo eso. Este, pero si, bueno ..

Si se me hizo así un cambio muy grande, bueno porque ves demasiadas cosas, o sea, demasiadas cosas en séptimo. En séptimo, como que te quieren así retacar de verás, ahorita sí apréndetelo porque ya ya y por lo mismo de que hay que terminar el libro se presta muy muy poco a dinámicas, a actividades diferentes. La verdad, me da flojera la clase porque es lo mismo siempre. Es lo mismo llegar y practicar , lectura, gramática y este...*listening* ... entonces, sí buscar una estrategia para que ese nivel sea un poquito más dinámico., no sé, bueno .yo, lo que fue cuarto, quinto y sexto me la pasé muy padre porque las tres maestras muy buenas.

Sexto me acuerdo fue en verano entonces era más tiempo, entonces eran mucho más dinámicas, se tenía más tiempo para hacer actividades que te sirven, o sea, que te sirven padrísimo, en primero, pues lógico porque es un nivel que se presta a eso pero también séptimo como hallarle la forma de hacerlo más atractivo porque si da flojera, o sea da flojera el nivel así, da realmente flojera Y pues yo en lo personal le sigo teniendo un miedo al examen así muchísimo. He aprendido mucho, o sea, todo lo que sé, lo sé de aquí pero todavía no me siento así de que poner en mi curriculum que tengo ...80 % de inglés no es cierto . este, me da... sigo teniendo miedo a hablarlo. Me preguntan en inglés e intento contestar en español. Sí entiendo este y si puedo escribirlo, fíjate que, escribo bien cartas o *mails* en inglés muy bien, pero así hablarlo como que si, sigo teniendo el miedito y bueno la maestra nos platicaba que se enfocan mucho a *listening* y hablarlo en los otros niveles, y que lo que importa es gramática para el *TOEFL*, pero no es cierto si tú conoces a una persona, le tienes que hablar, ni modo que le escribas oye, este... entonces sí es necesario enfocarse en todo y ay no, desaparezcan ese examen mugroso, no sé ustedes hagan su examen propio y también los libros, sí, hacer los de los otros niveles a lo mejor estaría más padre los de tercero y primero, segundo con libros de ustedes a trabajar.



E: ¿Por qué escogiste la Universidad Panamericana?

A: Bueno, principalmente por su filosofía y su nivel académico y porque había la carrera...bueno, no la carrera que yo quería, porque no sabía exactamente qué quería, pero estaba muy enfocada a las humanidades y me gusta mucho la filosofía que tiene, en cuanto a lo humanístico y la educación personalizada, formación integral.

E: Tú estudias pedagogía. ¿En qué semestre estás?

A: Quinto

E: Cuando entraste a la Universidad ¿sabías que tendrías que acreditar inglés?

A: *Sí, por supuesto.*

E: ¿Te lo dijeron desde que tú entraste, o te lo dijeron después?

A: Desde antes sabía, porque vi el plan de estudios.

E: Y tú ¿ya habías estudiado inglés antes de entrar?

A: Sí, en mi otra ciudad. Yo era de Arandas, bueno, nací en Arandas, viví en Arandas y allí estudiaba inglés en la escuela, pero era mínimo el nivel académico. Llegando aquí estuve cinco meses en el Interlingua.

E: ¿En qué nivel entraste aquí?

A: En tercer nivel.

E: En general, el programa de inglés de la Universidad ¿ que te parece?

A: De aquí? Yo creo que ha cambiado mucho porque como pienso que no hay un, bueno cuando entré y los cursos que estudié aquí, no hubo una secuencia. Cambió, pero para bien. Entonces yo creo que nos pusieron a practicar más, no sólo gramática, como antes estaba más cargado al lado de gramática, sino también *listening*, *speaking*, o sea, nos pusieron a hablar más

E: ¿Qué te pareció el libro de *Vantage Point*?

A: Ah, ya me acordé. Yo creo que tiene muchas actividades, yo creo que no vimos tanto como reglas gramaticales, sino que era más ...más intuitivo o más por la práctica ya lo ibas aprendiendo y no tanto por las reglas de paso número uno, paso número dos...y todo por las actividades y a la vez, nos llenaron mucho de vocabulario, que fue bueno, porque nos hace falta vocabulario y creo que, este, ¿Estamos hablando nada más del libro, o de todo el programa?

E: Todo el programa

A: Y creo que fue muy bueno que hubo también muchas actividades de *listening* y de *speaking*, y lo noté más en este nivel.

E: ¿Hubo alguna actividad en particular que te gustó?

Yo me acuerdo mucho cuando vimos el tema de los riesgos, me gustó mucho, bueno cosa personal, porque sentí que iba entendiendo todo y como fue de los primero temas que vimos, me empezó a gustar, como que fue la apertura, porque de entrada

el inglés no me gusta, entonces fue la apertura al inglés, a los idiomas, porque no me gustaba.

E: ¿Hubo alguna actividad que no te gustó?

A: No, no recuerdo ninguna. A veces se nos hacía tedioso las lecturas, pero era necesario, pero sí se me hacía tediosas.

E: ¿De esas lecturas del libro?

A: Creo que nos llevabas algunas copias.

E: ¿Tienes sugerencias para mejorar el libro?

A: No tanto el libro, a mí me gustaría, ya sé que los grupos son pequeños, pero como enfocarte a hacer hablar más a la gente que es más tímida, como es mi caso, yo casi no hablaba porque soy muy tímida, entonces, que el maestro haga poquita presión, para que hable y se vaya soltando a hablar.

E: ¿Te sirvieron las estrategias de aprendizaje?

A: Sí, mucho, si más porque tengo una visión más de mi carrera, que es la Pedagogía, a mi me sirvió mucho y más que las estrategias del libro, nos dabas algunas estrategias acomodadas a nosotros, y eso, a mi se me hacía bueno.

E: ¿En qué semestre estás?

A: Noveno.

E: Cuál es tu carrera?

A: Administración y Relaciones Industriales.

E: ¿Tú crees que el inglés es necesario en tu vida?

A: Sí. Desafortunadamente.

E: ¿Por qué?

A: Porque el mundo está ya tan globalizado que, digamos que el idioma común para la gran mayoría es el inglés. Porque ellos fueron como que los primeros que empezaron a expandirse por el mundo y pues, aplicaron su idioma, así como que es lo único que yo sé hablar y tienen los demás que aprender lo que yo sé y pues ya.

E: ¿Tú por qué estudias inglés?

A: ¿Por qué estudio inglés? Porque es requisito de la escuela y porque, es que ya para trabajar, para empezar en cualquier lado tienes que aprender, saberlo por lo menos. Aunque no lo uses.

E: ¿Tú lo usas en tu vida diaria?

A: Este...no mucio.

E: ¿En qué situaciones?

A: En llamadas telefónicas...en leer mails o cosas del Internet...en ver películas..¿en qué más? Pues, creo que ya. No recuerdo alguna otra situación.

E: Para ti ¿cuál es la mejor forma de aprehender inglés?

A: Este...la mejor forma de aprehender el inglés...escuchándolo y haciendo que hables, aunque lo hables todo chueco, pero que te pongan "cara de What?" cuando les hables español...así como que ¿eh? no entendí, luego que te forzen, así como que... sí sabes, pues, o a la mejor tienes muchos sinónimos para decir una palabra o decir todo un enunciado para decir una cosa, pero ...Esa creo que es la mejor forma.

E: ¿Y para ti, que características tiene un buen profesor de inglés?

A: Que no te hable en español. Que no te dé muchos significados, o sea en español. Que si tú le preguntas una palabra, más que nada que te dé sinónimos. O ya que si de plano, no tiene otro nombre, pues ya que lo diga en español. Este...que sea comprensivo con la pronunciación y que también te ayude a pronunciar bien. Que te dé vocabulario y estructuras, así como que, no tan así como sujeto, verbo, predicado, pero más de hablar como uno habla, así como que más tranquilo, así como que más cotidiano que de frasecitas.

E: Cuando tú necesitas estudiar para un examen, ¿cómo le haces?

A: Cuando necesito estudiar para un examen, ¿cómo le hago? Como por ejemplo el *TOEFL*? O como otro?

E: Sí.

A: Pues con los ejercicios raros que vienen ...con esos de encuentre el error. Ver...ay, es que esos son bien difíciles...cómo es que sí se diría bien, pero para eso tienes que aprendértelo bien, toda la estructura, entonces aprendiste así como va el monito, o sea, el orden de la oración, ya, pero. A veces se me hace bien complicado eso porque...igual no siempre es lo que usas de diario. El también como poder mezclar cosas que ya viste con cosas nuevas y...macheteándome los verbos porque no me los sé.

E. ¿Qué te pareció el libro que llevaste en quinto?

A. Rápido. Bastante dinámico, porque, pues no sé, muy digerible. No estaba aburrido y tenía, me acuerdo de los cuadritos de la gramática que para estudiar eso era muy fácil, porque nomás te ibas sobre los cuadritos y los ejercicios que venían al final de cada dos unidades, que así como muy divertido, porque ya estudiabas esos otra vez para el examen y ya sabías más o meno de qué estaban hablando. Que fuera así como la combinación entre el libro de texto y el libro de escribir, el de ejercicios, y ¿qué más me gustó? Que las lecturas no estaban aburridas, que eran cosas nuevas, así como muy chido, antepasados de quién sabe quien, ¿Qué más? No me acuerdo. Del otro libro no me acuerdo.

E: ¿Qué le cambiarías?

A: ¿Qué le cambiaría? A lo mejor le pondría un poco más de reforzar gramática de otros niveles, junto con la nueva, pues, aunque de repente vas a sentir que ¡ay! Tanta gramática. Pero pues...¿qué más le cambiaría? El empastado, que no se deshagan. Pero en el otro ya no se deshacía y a lo mejor un poco de más conversación.

E. El programa general de inglés de la Universidad ¿qué te ha parecido?

A: Uno, que no creo que los exámenes de ubicación estén bien hechos, yo no creo que yo hubiera podido entrar en nivel dos.

E: ¿Era demasiado fácil o demasiado difícil?

A: Demasiado fácil. Como no voy a hablar inglés si yo traía 470 puntos en el *TOEFL* y entré en nivel dos. Entonces, no se me hizo razonable, pero como siempre se me pasaba hacer los extraordinarios y los exámenes finales y como después ya fue obligatorio, por el semestre en que iba, pues ya lo tuve que tomar. Pero sí me aburría, un poco. A veces era divertido. Y, aquí el sistema de la escuela, los exámenes de ubicación, no sé. Hacer un convenio con las carreras y tener horarios menos feos, porque eso de venir a las tres de la tarde, así como que cabeceas en clase, o yo creo que ...que no fueran tantas horas, un poco más intensivos, pero más ..en menos tiempo, o menos días.

E: ¿Tú en dónde habías estudiado antes?

A: Bueno, yo soy de Ciudad Juárez y por allá aprendí un poco y luego hice la prepa bilingüe, en el TEC y alguna vez estudié en una escuela, no creo que aprendí nada, pero como que siempre lo he escuchado mucho. Yo hablo como escucho, entonces mezclo todos los verbos habidos y los tiempos...

E: ¿Algo más que quieras agregar?

A: Sorry 'cause I'm late.

Anexo 7

Trascripción exámenes orales

**Sujeto 4C**

But it's very boring see the movies is very boring.

You can go somewhere to dance

But in the disco, listen to the music, see the another people, meet the another people...

Please, please.

No.

No

Sunday go to the movies and Saturday to dance.

No.

Yes.

**Sujeto 4H**

I have a very hard week. We should go to the movies and have a relaxed time and go to...

We should go to the movie. If we go to the disco, you have to dress nice and wait. I'm going to take you in the movies.

We should go to the movies. I don't want to go alone. If we go dancing, we should sleep late.

If you help me with me homework, I'll think about it.

In the VIP cinema you can drink.

Yes, you can

I don't want. We should go the dance the next week.

You help me with my homework?

Okay, let's go.



### Sujeto 4B

I like to feel good. Why don't we go to a disco?

To the movies? Let's go to dance.

You will know pretty girls.

Both. Come on man, let's go to a disco.

I don't understand. If you are tired, why do you stay in? It's Saturday, you need to rest and the best way is going to dance.

You can't go in a bar alone. Come on!  
Come on!

There must be a bar or a disco. You are the social man. Do you know?

Are there girls?

Who will drive? You will not drink?

16 *chelas* and that's my last offer.

10, that's my last.

I pick you up at 9 o'clock.

### Sujeto 4F

So, what do you want to do?

Mmm. My week was really hard, so I'm tired. I'm not precisely interested in going to a disco.

I prefer going to the movies.

Going to dance...well...

You want action or you want girls?

Why don't we invite a couple of girls to a movie?

What about a more quiet place, like a bar? We can invite girls, or just go alone.

Let's see the main points. I'm tired. You want action. Both of us want girls. Maybe I can relax without being so relaxed. We can decide for a place with girls.

Why don't we go to *La Dolce Chela*?. The music is not too loud.

Yes.

I like to feel the alcohol in my veins.

I like the thrill.

Okay, okay, I agree.

I can sleep.

