



UNIVERSIDAD PANAMERICANA CAMPUS GUADALAJARA

ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE DE LENGUAJE
COGNITIVAS Y METACOGNITIVAS
UTILIZADAS EN EL APRENDIZAJE DEL IDIOMA INGLÉS
POR ALUMNNOS DE 1° DE SECUNDARIA DEL COLEGIO LICEO DEL VALLE

ENRIQUE RODRIGUEZ MUÑOZ

**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., a 14 de marzo de 2013

DEDICATORIA Y AGRADECIMIENTOS

Con todo mi cariño para mi esposa Lupita y para mis tres hijos Denisse, Citlalli y Jair que con su apoyo y comprensión incondicional me permitieron llegar a este logro.

Agradezco infinitamente a la Doctora Josefina del Carmen Santana Villegas por sus valiosas aportaciones, las cuales me ayudaron a reflexionar y concluir este trabajo profesional.

Por último, agradezco a la Maestra Irene González Hornedo y, a la Maestra Ma. del Pilar Aldana Barberena por el gran apoyo que me brindaron en la revisión de este documento.

A todos ellos, muchas gracias.

ÍNDICE

Índice

	Página
Introducción.....	2
i. Justificación.....	3
ii. Planteamiento del problema.....	4
iii. Objetivos generales.....	5
iv. Pregunta de investigación.....	5
v. Hipótesis.....	5
vi. Objeto de estudio.....	6
Capítulo I. Contexto	
1.1 ¿Qué es el Colegio Liceo del Valle?.....	8
1.2 Organización del Colegio Liceo del Valle.....	13
1.3 Filosofía educativa del Colegio Liceo del Valle.....	15
1.3.1 Visión.....	15
1.3.2 Misión.....	16
1.3.3 Principios y valores.....	16
1.3.4 Papel de los alumnos en la educación.....	17
1.4 Reseña histórica de la enseñanza-aprendizaje del idioma inglés del Colegio Liceo del Valle.....	19
1.5 Enfoques metodológicos utilizados en el proceso enseñanza- aprendizaje del inglés en el Colegio Liceo del Valle.....	33
1.5.1 Enfoque fonético.....	33

1.5.2 Enfoque holístico “ <i>Whole Language</i> ”.....	33
Capítulo II. Marco teórico	
2.1 Cognición y lenguaje.....	38
2.2 Conocimiento declarativo y conocimiento procedimental.....	43
2.3 Teorías de aprendizaje cognitivo.....	45
2.4 Estrategias de aprendizaje.....	52
2.5 Estrategias de aprendizaje cognitivas y metacognitivas.....	54
2.6 Clasificación de las estrategias de aprendizaje.....	57
2.7 Características de las estrategias de aprendizaje.....	67
Capítulo III. Metodología	
3.1 Metodología.....	72
3.2 Técnicas e instrumentos.....	73
3.3 Situación y diagnóstico en que se encuentra el proceso de enseñanza- aprendizaje del idioma inglés en el Colegio Liceo del Valle.....	75
Capítulo IV. Análisis de los resultados	
4.1 Instrumentos utilizados.....	89
4.2 Procedimiento.....	89
4.3 Observaciones grabadas en los grupos 1°A y 1°B.....	90
4.4 Encuesta alumnos y maestros.....	98
4.5 Inventario de estrategias metacognitivas y socio afectivas para el auto aprendizaje de una lengua extranjera.....	110
4.6 Aplicación examen de <i>KET</i>	114

Conclusiones.....	124
Bibliografía.....	129
Anexos	
Anexo 1. Factores que influyen en el proceso de enseñanza-aprendizaje del inglés.....	137
Anexo 2. Encuesta profesores.....	144
Anexo 3. Encuesta alumnos.....	147
Anexo 4. Resultados encuesta alumnos grupo 1A.....	150
Anexo 5. Resultados encuesta alumnos grupo 1B.....	156
Anexo 6. Resultados encuesta ambos grupos.....	162
Anexo 7. Inventario de estrategias metacognitivas y socio afectivas para el auto aprendizaje de una lengua extranjera.....	168
Anexo 8. Resultados examen de inglés Key English Test	171
Anexo 9. Fotografías de las observaciones de clase de los grupos 1A y 1B.	173

Índice de figuras y tablas

	Página
Tabla 1. Características y diferencias entre <i>EFL</i> y <i>ESL</i>	24
Gráfica 1. Metáfora del “ <i>iceberg</i> ”.....	27
Tabla 2. Materias que se impartieron en inglés durante el ciclo escolar 2003-2004.....	31
Gráfica 2. Interrelación del continuo aprendizaje–adquisición de un lenguaje.....	32
Esquema 1. Estrategia académica del aprendizaje del inglés ciclo escolar 2003-2004.....	32
Ilustración 1. Área de Broca y Wernicke.....	41
Figura 1. Estrategias de aprendizaje directas e indirectas.....	58
Figura 2. Estrategias cognitivas.....	59
Figura 3. Estrategias metacognitivas.....	60
Tabla 3. Clasificación de las estrategias de aprendizaje de acuerdo a O'Malley.....	61
Tabla 4. Clasificación de las estrategias de aprendizaje de acuerdo a Uhl Chamot.....	64
Tabla 5. Importancia de la lengua extranjera.....	77
Tabla 6. Dominio de la lengua, capacitación docente y condiciones de trabajo del profesorado.....	78
Tabla 7. Organización de la institución.....	79

Tabla 8. Concentrado de las respuestas de los maestros con relación a los factores favorables o adversos en la enseñanza del inglés.....	81
Tabla 9. Concentrado y resultados globales de las respuestas de los maestros de inglés con relación a los factores que influyen en el proceso de enseñanza aprendizaje del inglés en el Colegio Liceo del Valle.....	82
Gráfica 3. Ubicación del Colegio Liceo del Valle con relación a los factores favorables y adversos que influyen en el proceso de enseñanza aprendizaje.....	83
Tabla 10. Porcentaje de las estrategias empleadas por los alumnos.....	99
Tabla 11. Actividad, tipo de estrategia y categoría de la estrategia de lenguaje.....	102
Gráfica 4. Comparativo del uso de estrategias cognitivas y metacognitivas de los grupos 1° A y 1° B.....	112
Gráfica 5. Relación por alumno de la calificación del examen de KET y el resultado del Inventario de las Estrategias Cognitivas y Metacognitivas.....	116

INTRODUCCIÓN

“Aprender está sustentado en procesos y éstos, sólo pueden llevarse a cabo a través de los medios internos y externos que guíen a este fin.”

Enrique Rodríguez Muñoz

Introducción

Las estrategias de aprendizaje son acciones específicas conscientes que las personas emplean con el objetivo de facilitar y lograr sus propósitos, ya sea en el área de la educación o en otros contextos. Específicamente en esta primera, las estrategias de aprendizaje de lenguaje, implementadas por estudiantes del idioma inglés, han sido utilizadas de diversas maneras desde tiempos remotos como un medio para mejorar la competencia comunicativa de esta lengua.

Con relación al tema, y como docente y coordinador del departamento de inglés de esta institución donde se llevó a cabo esta investigación, nació la preocupación por desarrollar en los aprendices a mi cargo factores que favorecieran el mejor aprendizaje de este idioma. Es por ello, el interés y el objetivo de este estudio de conocer la importancia y uso de las estrategias de aprendizaje con el sentido de fomentar su empleo en el aprovechamiento de este idioma.

En el capítulo I de este trabajo se describe el contexto de la institución donde se realizó este estudio, enfatizando en la filosofía educativa, la historia del proceso enseñanza-aprendizaje de este idioma, el cómo y porqué de los cambios que se llevaron a cabo a través del tiempo y los enfoques metodológicos que se han utilizado durante la enseñanza-aprendizaje de esta lengua.

En el capítulo II, se aborda la teoría cognitiva como marco teórico de esta investigación, su definición, clasificación y las características de las estrategias de aprendizaje del lenguaje.

En el capítulo III, se establece la metodología que se llevó a cabo para realizar esta tesis, cuáles fueron las técnicas e instrumentos utilizados, como también, cuál era la situación del idioma inglés por la que atravesaba en ese momento el Colegio Liceo del Valle.

En el capítulo IV, se realiza un análisis de los resultados, en el cual se contempla, las observaciones realizadas en los alumnos, las encuestas que se aplicaron a alumnos y maestros, el resultado del nivel estratégico que resultó del inventario de estrategias cognitivas y metacognitivas que se aplicó a los alumnos y, por último, el resultado del examen de **KET**.

Se pretende que este estudio sea de interés y apoyo en la enseñanza del inglés, en especial, para aquellos maestros de idioma que estén motivados en la aplicación de las estrategias de aprendizaje en este idioma, así como, que el contenido sea tal vez, el inicio para mejorar y consolidar los procesos involucrados en el aprendizaje en esta área.

Justificación

El presente trabajo de investigación: Estrategias de aprendizaje de lenguaje cognitivas y metacognitivas utilizadas por alumnos de 1° de secundaria en el aprendizaje del idioma inglés, es el resultado de la inquietud de encontrar respuesta al uso de estos procesos cognitivos y, la relación que tienen en la educación; es decir, en los procesos de aprendizaje.

Los motivos que me llevaron a realizar este estudio fueron principalmente conocer qué estrategias de lenguaje cognitivas y metacognitivas utilizan los alumnos para aprender este idioma y comparar si efectivamente el uso de éstas ayuda a mejorar el mismo.

Desde el inicio de mi actividad profesional en la enseñanza de esta lengua y como coordinador del departamento de idiomas en el Colegio Liceo del Valle siempre tuve la inquietud de conocer y profundizar en la importancia de los diversos factores que influyen en el aprovechamiento de este idioma, sin embargo y sabiendo que son diversos, en esta ocasión se centra la atención en la influencia que tiene el uso de las estrategias de aprendizaje de lenguaje utilizadas por los alumnos durante este proceso.

Por lo anterior, un objetivo a lograr es identificar cuáles son las estrategias de lenguaje cognitivas y metacognitivas que utiliza el alumno de primer año de secundaria y comparar qué relación o influencia tiene con el proceso de aprendizaje del inglés.

Otro motivo sumamente importante que me llevó a realizar esta tesis fue el deseo de compartir los aprendizajes obtenidos a través de esta experiencia con personas que tienen gusto por el tema o con quienes se dedican a la enseñanza-aprendizaje de este idioma.

En este estudio, se define el aprendizaje como el proceso mediante el cual un sujeto adquiere habilidades prácticas, incorpora contenidos informativos o, adopta nuevas estrategias de conocimiento y/o acción.

Se definen las estrategias de aprendizaje de lenguaje como acciones específicas, ya sean pensamientos o conductas, herramientas o procedimientos intencionados y conscientes que los alumnos utilizan para facilitar y lograr el aprendizaje del lenguaje, ya sea para comprender, adquirir, organizar, recordar o integrar un nuevo conocimiento.

Planteamiento del problema

Existen muchos caminos para investigar y conocer las diversas variables que afectan de manera favorable o desfavorable el proceso de aprendizaje de un idioma; por ejemplo, el tiempo dedicado, la motivación y actitud que muestra el alumno, la organización de la institución educativa, el número de alumnos, el sexo, el nivel de competencia lingüística del inglés tanto de los alumnos como de los profesores, los materiales bibliográficos y didácticos utilizados, así como, el método de enseñanza-aprendizaje empleado, entre otros. Por lo anterior, se deduce que es una prioridad resolver las diferentes variables que afectan el desarrollo de los aprendizajes del idioma y, a la vez, dar cauce y respuesta de qué manera afectan éstas diferentes condiciones con el objetivo primordial de permitir y orientar a la mejora personal e institucional y lograr con éxito los objetivos y metas académicas planteadas.

En este sentido, el aprendizaje del inglés, es entendido como un proceso dinámico en el cual hay una interacción entre diferentes variables, sin embargo, y debido a que sería muy difícil una investigación multifactorial, se dirige la atención hacia el estudio de las estrategias cognitivas y metacognitivas que utilizan los alumnos para el logro del aprendizaje del inglés.

Objetivos generales:

1. Identificar las estrategias de aprendizaje de lenguaje cognitivas y metacognitivas que utilizan los alumnos de primer año de secundaria para el aprendizaje del inglés.
2. Relacionar la influencia que tienen las estrategias de aprendizaje de lenguaje con el proceso del aprendizaje del inglés.

Pregunta de investigación

Por lo anterior, es preciso cuestionarse si el alumno realiza alguna actividad o proceso mental consciente en especial que utilice como técnica o estrategia para aprender esta lengua. Por lo que se plantea el siguiente problema de investigación: ¿Qué estrategias de aprendizaje cognitivas y metacognitivas son utilizadas por los alumnos de primer año de secundaria, de los grupos 1A y 1B del Colegio Liceo del Valle en el proceso del aprendizaje del idioma inglés durante el ciclo escolar 2003-2004?

Hipótesis

El uso de estrategias de aprendizaje en el idioma inglés ayudará al aprendizaje del mismo.

Objeto de estudio

El objeto de estudio de esta investigación es el uso de las estrategias cognitivas y metacognitivas de lenguaje empleadas en el aprendizaje de un idioma, en este caso, el inglés.

La muestra se conformó por 54 alumnos varones quienes oscilaban entre los 12 y 13 años de edad quienes cursaron primer año de secundaria, tanto del grupo 1A, al cual se le asigna el color rojo, y del grupo 1B, al cual se le asigna el color azul para fines metodológicos, que estudiaron en el Colegio Liceo del Valle durante el ciclo escolar 2003-2004. La mayoría de los estudiantes presentaban aproximadamente el mismo perfil académico debido a que conformaron sus estudios como grupo desde primero de primaria. Su estatus socio-económico era medio alto y alto.

Para llevar a cabo este estudio se realizaron observaciones en ambos grupos, se aplicaron encuestas a alumnos y profesores, se evaluó el nivel del uso de las estrategias cognitivas y metacognitivas de los alumnos, utilizando el Inventario de estrategias metacognitivas y socio afectivas para el auto aprendizaje de una lengua extranjera y; por último, se evaluó el nivel de aprendizaje del inglés de los aprendices utilizando el examen ***KET (Key English Test)***.

CAPÍTULO I
CONTEXTO

1.1 ¿Qué es el Colegio Liceo del Valle?

Liceo del Valle es una institución educativa para varones fundada en septiembre de 1975, en la ciudad de Guadalajara, por el Dr. Alfredo Novo, primer Director General de esta institución.

Este colegio nace debido a la inquietud de un grupo de padres de familia por el deseo de apoyar a sus hijos académicamente y brindar una formación integral con especial atención en la formación espiritual y humana de los alumnos, maestros y padres de familia.

Liceo del Valle ofrece sus servicios educativos y formativos a 950 alumnos aproximadamente en sus tres niveles académicos: básico, medio y medio superior.



Foto 1: Entrada principal Colegio Liceo del Valle

Su estructura arquitectónica está diseñada principalmente por dos módulos. Cada uno está conformado por dos edificios, los cuales a su vez tienen dos plantas. Ambos módulos reúnen las condiciones necesarias de ventilación, luz y espacio para realizar las diversas actividades educativas.

En el primer edificio del primer módulo, en la planta baja, se encuentran la recepción, las oficinas administrativas, caja, dirección general, dirección de formación, salón de fotocopiado, 6 cubículos para realizar entrevistas con padres de familia, el departamento psicopedagógico, una sala de reuniones, la biblioteca y los baños de directivos.



Foto 2: Recepción Colegio Liceo del Valle

En la planta alta están ubicados los salones y baños de alumnos de preparatoria, la sala de maestros, las oficinas del director y subdirector de estas secciones. Además, se encuentra un salón de usos múltiples, en el cual se llevan a cabo diversos eventos tales como: conferencias, clases, plenarias, reuniones de padres de familia, etc.

En el segundo edificio del primer módulo, planta baja, están ubicados: la cafetería, el departamento de diseño, oficinas administrativas y contables, el laboratorio de cómputo, la capellanía y el oratorio. A un costado se encuentra la

oficina del director de formación de secundaria, la coordinación de inglés, el consultorio médico y los baños de alumnos.

En la planta alta de este mismo edificio, se ubican las aulas de alumnos de secundaria, sala de profesores y directivos además, los baños de profesores de esta área académica.

Entre el primer y segundo edificio, está ubicado el foro donde se llevan a cabo reuniones con padres de familia, conferencias, eventos culturales y académicos, reuniones de inicio y fin de año.



Foto 3: Foro Liceo del Valle

En el segundo módulo, tercer edificio, planta baja se localiza la sala de maestros de inglés primaria, las aulas de alumnos de primaria de primer y segundo grado, los baños de alumnos y la oficina del director de primaria y de formación. En la planta alta se encuentran la sala de lecturas, los grupos de quinto y sexto año de primaria y las oficinas del director académico y de disciplina.

En el cuarto edificio segundo módulo, planta alta, están situados los salones de los alumnos de tercero y cuarto año de educación básica, así como la sala de cómputo de primaria. En la planta baja la sala de maestros del nivel educativo ya mencionado.



Foto 4: Pasillo y entrada al segundo módulo Liceo del Valle

El Colegio Liceo del Valle cuenta con espacios recreativos y áreas verdes que permiten a los alumnos una mejor estancia. A un costado está el bosque de los Colomos que le da un aspecto agradable y natural a la institución.



Foto 5: Alumnos de primaria en uno de los jardines centrales.

Uno de los objetivos que tiene el colegio es fomentar el deporte. Para ello, cuenta en sus instalaciones con varias canchas deportivas, tales como: fútbol, básquetbol, vóleybol y atletismo en las cuales se practican los deportes citados.



Foto 6: Cancha de *básquetbol*



Foto 7: Cancha Jalisco Liceo del Valle

La práctica del deporte es esencial para cumplir el proyecto educativo del Colegio Liceo del Valle. Además de promover el ejercicio y la salud física, las actividades deportivas están dirigidas con la finalidad de formar el carácter de los alumnos. Dichas actividades ayudan a consolidar las virtudes de la fortaleza, la justicia y, la constancia entre otras.

1.2 Organización del Colegio Liceo del Valle

Para el buen funcionamiento y desarrollo del colegio están conformados colateralmente dos consejos: el consejo superior y el consejo directivo. El primero constituido por el director general, el presidente del consejo y los consejeros; el segundo, por el director general, el director administrativo y los directores de cada nivel.

Ambos consejos tienen la función primordial de planear, supervisar, plantear iniciativas, tomar decisiones, analizar propuestas, vigilar y dar seguimiento del proyecto educativo. También tienen la facultad de aprobar los cambios requeridos y

necesarios con relación a la infraestructura, estructura y capital intelectual de la institución.

La organización jerárquica del colegio es piramidal. La máxima autoridad está representada por el director general del colegio. Sus funciones son vigiladas y colegiada colateralmente por el consejo superior.

Del director general dependen los directores de nivel, el director de formación, director administrativo, los coordinadores de deportes, cómputo e inglés.

La función básica del director es velar por el cumplimiento del proyecto educativo. Él es quien preside y convoca las reuniones de equipo del consejo directivo y superior; se preocupa por el personal que labora en la institución promoviendo su desarrollo y formación continua; propone las estrategias educativas y operativas para llevarlas a cabo y, promueve la formación de alumnos, maestros y padres de familia.

El director de nivel es el líder de su área, coordina las actividades académicas y formativas para lograr con éxito los planes educativos. De él dependen los directores de las áreas académica y operativa, director de formación y los maestros de nivel.

Los directores de cada sección despachan personalmente con el director general quienes plantean, analizan y dan soluciones a diversos puntos con relación a la institución.

Los coordinadores y/o subdirectores, tienen como función: motivar, planear, coordinar y supervisar el trabajo operativo de los maestros en las respectivas áreas de trabajo. Los maestros de deportes, cómputo e inglés dependen directamente del coordinador de su área.

Cada nivel académico y cada coordinación llevan a cabo reuniones de trabajo con el fin de informar, promover iniciativas, escuchar propuestas y/o brindar soluciones a la problemática que se vaya presentando.

La convivencia entre los profesores y directivos es de cordialidad, respeto, amistad, apoyo, cooperación, comprensión, adecuado tono humano y, sobre todo,

centrado y apoyado en valores universales hacia la persona y la familia. Generalmente, el ambiente en el equipo de trabajo es de confianza.

En su totalidad, el colegio cuenta aproximadamente con 120 profesores. Éstos están dedicados a la enseñanza de las diferentes materias y disciplinas impartidas en la institución. Cada maestro tiene la responsabilidad de planear sus clases imprimiendo su estilo propio, sin perder los objetivos medulares del programa de la materia y la filosofía educativa que plantea la institución.

La sección de primaria está dividida en seis grados escolares. Hay tres grupos por grado. La secundaria está dividida en tres grados escolares y cuenta con dos grupos en cada grado. La preparatoria está dividida por seis semestres. Hay dos grupos por semestre. Este último nivel está dividido en dos áreas, dependiendo del perfil del alumno: las administrativas y las ingenierías.

En cada grupo de cada nivel coordina un maestro titular quien es el responsable directo de todas las actividades que realiza éste. En cada uno hay aproximadamente 30 alumnos.

Los contenidos programáticos del Colegio Liceo del Valle están sustentados bajo los lineamientos que indica la Secretaría de Educación Pública; sin embargo, éstos son complementados por el estilo educativo propio de la institución, cuya base radica en la propuesta filosófica que a continuación se menciona.

1.3 Filosofía educativa del Colegio Liceo del Valle

1.3.1 Visión

Ser la mejor institución educativa para varones que busca colaborar con los padres de familia en su derecho a educar integralmente a sus hijos, mediante un proyecto personalizado de doce años en los que se desarrollan habilidades, virtudes humanas y afán de servicio conjuntamente con el objetivo de alcanzar un nivel académico de alta calidad. Todo esto fundamentado en una visión trascendente de la

vida y en una formación iluminada por la fe católica, ésta última encomendada a la Prelatura del Opus Dei¹.

1.3.2 Misión

Promover y desarrollar actividades encaminadas a formar padres de familia, directivos, profesores y empleados para educar a nuestros alumnos en la adquisición de conocimientos y habilidades, en las virtudes y en la creación de una conciencia de servicio, teniendo como centro integrador de esta labor el trabajo escolar apoyándose en la difusión de una doctrina clara, en la aplicación de tecnología de punta y en una real congruencia con la vida.

1.3.3 Principios y valores

En el Liceo del Valle se considera la actividad educativa como delegada y colaboradora –no sustitutiva de la acción educativa familiar- entendiéndose que la principal responsabilidad en la educación de los hijos corresponde siempre a sus padres, quienes depositan subsidiariamente en lo profesores la formación académica de los alumnos en congruencia con los valores y principios de la familia.

Este papel subsidiario se complementa con las principales responsabilidades de la institución educativa:

- Profesionalismo
- Formación integral
- Atención personalizada
- Educación en la libertad
- Conformidad con la verdad
- Contribución al bien común.

¹ El Opus Dei es una institución de la Iglesia católica fundada por San Josemaría Escrivá de Balaguer. Su misión consiste en difundir el mensaje de que el trabajo y las circunstancias ordinarias son ocasión de encuentro con Dios, de servicio a los demás y de mejora de la sociedad. El Opus Dei colabora con las iglesias locales, ofreciendo medios de formación cristiana (clases, retiros, atención sacerdotal), dirigidos a personas que desean renovar su vida espiritual y su apostolado. Disponible en <http://www.opusdei.org.mx/sec.php?s=82>

1.3.4 Papel de los alumnos en la educación

En el Liceo del Valle se procura la educación personalizada de todos los alumnos para conseguir el máximo desarrollo de las aptitudes y posibilidades de cada uno. Este proceso educativo se basa en el esfuerzo y trabajo personal de los alumnos, para ayudarles a conseguir la formación, la madurez y los conocimientos necesarios para adoptar sus propias decisiones con criterio, rectitud y libertad.

Cada uno de los alumnos es atendido personalmente por un preceptor que, en relación estrecha con los padres, se ocupa de la formación personal y de la orientación académica del alumno.

El Colegio Liceo del Valle persigue una formación integral que atiende los siguientes aspectos:

a) Formación intelectual:

Se busca que los alumnos conozcan y se empeñen por vivir de acuerdo con la verdad, de esta manera aprenderá a conocer el mundo en que vive y a resolver los problemas que se le presentan. Para conseguirlo, el Liceo del Valle promueve el conocimiento científico, estimula la creatividad personal, **capacita en la enseñanza de idiomas** y fomenta el desarrollo de herramientas computacionales.

b) Formación humana:

La madurez a nivel natural es consecuencia del desarrollo armónico de las virtudes humanas. El alumno aprenderá a conocerse a sí mismo, y a conocer y practicar las virtudes humanas para vivirlas con alegría, intensidad y rectitud de motivos.

c) Formación moral:

El obrar bien deja siempre una huella de felicidad, en el Liceo del Valle, se busca que los alumnos aprendan sobre la bondad o malicia de los actos humanos y así se les proporciona unos criterios rectos y verdaderos para que tomen decisiones responsables y aceptadas.

d) Formación espiritual:

El alumno conocerá su condición de hijo de Dios y buscará alcanzar la unidad de vida.

e) Formación afectiva:

Consiste en facilitar y orientar el recto ejercicio de los instintos, las emociones y sentimientos.

f) Formación estética:

Conseguir que los alumnos aprecien la belleza en todo lo que manejan y les rodea, así como la capacidad de manifestarla con creatividad personal.

g) Formación sociopolítica:

Se busca enseñar a nuestros alumnos a conocer su entorno social, reconociendo las posibilidades y las deficiencias que éste encierra; y comprometiéndose a esforzarse en bien de los demás.

h) Formación física:

El objetivo es que el alumno sea capaz de conservar, recuperar y desarrollar su salud corporal mediante el ejercicio y el deporte.

i) Formación económica:

Nuestros alumnos deben conocer el valor real que tiene el dinero y las cosas para cubrir sus necesidades, y sean capaces de cuidarlos y desarrollarlos con sentido de responsabilidad de conciencia y servicio.

El Liceo del Valle promueve el máximo desarrollo de las virtudes humanas, sociales y cívicas, a través de la exigencia en el trabajo bien hecho como medio de perfeccionamiento personal y de servicio.

Se cultivan detalles prácticos de orden, puntualidad, limpieza, cuidado de las cosas materiales, así como delicadeza y calidad humana en los modos externos de comportamiento, que enriquecen el desarrollo de la personalidad y son muestra del respeto hacia los demás, al mejorar el ámbito en que todos conviven.

El Colegio aspira a realizar una educación de calidad con medios ordinarios y, por tanto, se destaca la importancia del trabajo de los profesores y alumnos como el factor educativo más eficaz.

El esfuerzo o quehacer de cada alumno –protagonista de su propia educación- se encauza a través del trabajo individual, del trabajo en equipo y de encargos

personales al servicio de los demás, para así formar hábitos de convivencia, de colaboración y de solidaridad.

1.4 Reseña histórica de la enseñanza-aprendizaje del idioma inglés en el Colegio Liceo del Valle

La enseñanza del inglés en el Colegio Liceo del Valle ha variado considerablemente de 1985, fecha en que se ingresó a trabajar a esta institución, a la fecha en que se llevó a cabo esta investigación ciclo escolar 2003-2004.

Algunos de estos cambios se generaron con el objetivo de mejorar y elevar el nivel de inglés de los alumnos, ya que se identificaban una gran variedad de problemas que más adelante se especifican, pero el que más preocupaba era sin duda el bajo nivel académico de los estudiantes en esta área.

Por lo anterior, algunos de los cambios se fueron dando por un lado con relación a la selección y uso de metodologías y programas de enseñanza-aprendizaje del idioma inglés, por otro lado, con las diversas materias que formaban parte del currículo en esta disciplina, las cuales se impartían como medio y fin de aprendizaje, así también, el tiempo dedicado institucionalmente para el aprendizaje del idioma, la capacitación del profesorado y, la organización del equipo de trabajo en esta área.

Con en el objetivo de comprender un poco más el proceso de la historia de la enseñanza-aprendizaje de este idioma en el Colegio Liceo del Valle, se considera importante describir la manera en que se fueron dando estas transformaciones y las formas en que los factores anteriormente mencionados se fueron desarrollando y jugando un papel muy importante.

En el año de 1985, había dos maestros para la enseñanza del idioma inglés para toda la institución. Ambos profesores impartían esta clase en los tres niveles académicos: primaria, secundaria y preparatoria. En este tiempo no había un departamento o coordinación de inglés que organizara y supervisara las actividades académicas relacionadas con la enseñanza de este idioma. Por otro lado, tampoco

existía un documento que describiera las actividades que el profesor debía realizar o, un documento que guiara al docente sobre qué método o procesos se debían seguir durante la enseñanza de esta lengua.

En este periodo (1985), había un grupo por cada grado escolar de primaria a bachillerato. Se impartía la materia de inglés dos veces por semana.² Cada sesión tenía una duración de 45 minutos. La serie de libros que se llevaba para la enseñanza del inglés en primaria era **Yes English for Children**. Esta serie incluía ejercicios para desarrollar las cuatro habilidades de este idioma: **listening** o comprensión auditiva; **speaking** o expresión oral; **reading** o comprensión lectora y; **writing** o expresión escrita.

En 1988, se incrementó una sesión más en la enseñanza del inglés, razón por la cual se cambió a otra serie de libros llamada **Pathways**.

En 1992, se incrementaron a la enseñanza dos sesiones más, para tener un total de cinco sesiones a la semana. En esta ocasión, se cambió el libro de texto a **Kids**. En este año, ya había dos grupos por cada grado escolar, por tal razón, se contrataron más maestros de inglés. Con relación a este aspecto, se puede decir, que no había un proceso de contratación formal en el cual se aplicará alguna prueba que demostrará el grado de dominio y las estrategias o habilidades docentes para la enseñanza de este idioma.

Regresando a los libros de texto, los tres libros anteriormente mencionados: **Yes English for Children, Pathways y Kids** tenían en común que su estructura pedagógica o diseño curricular estaba apegado a la enseñanza del inglés como lengua extranjera (**EFL**)³ por sus siglas en inglés, **English as a Foreign Language**, o, la enseñanza del inglés como lengua extranjera. A este respecto, Fraida Dubin describe este fenómeno como “la lengua a enseñar pero, otra lengua o lenguas son hablados por la mayoría de la población” (Dubin, 1986, p.7). Rebecca Oxford menciona que un idioma extranjero “no tiene una función social y comunicativa

² En la actualidad la duración de la clase de inglés y de las demás materias que se imparten en primaria y secundaria es de 45 minutos por sesión.

³ EFL **English as a Foreign Language**: Enseñanza-aprendizaje del Inglés de una persona en un país de no habla inglesa.

inmediata dentro de la comunidad donde es aprendido, éste es empleado primordialmente en otro lugar” (Oxford, 1990, p.6).

En este sentido, y de acuerdo a los profesionales dedicados a la enseñanza del inglés, las metodologías utilizadas para la enseñanza del inglés en México, deben ser bajo el esquema de **EFL**. Sin embargo, se observó⁴ en el Liceo del Valle, que durante el tiempo que se utilizaron **Yes English for Children, Pathways y Kids** y el tiempo que se dedicó a su enseñanza, el nivel de inglés de los alumnos era muy bajo. Por lo que, uno de los problemas principales observados fue que los alumnos no aprendían lo esperado; ya que por un lado, los alumnos aprendían vocabulario y algunas estructuras gramaticales básicas, pero sin desarrollar o demostrar niveles de competencia lingüística⁵ más complejos como: la síntesis, la evaluación o la comprensión del significado semántico.

Durante el tiempo que se llevaron los tres programas anteriores, se puede mencionar que los maestros hablaban bastante español durante las clases, ya fuese para informar, dar avisos o indicaciones, explicar los ejercicios que el alumno debía contestar o simplemente para explicar la tarea. Esto seguramente no permitió que los alumnos desarrollaran mejor sus habilidades del lenguaje. Paul Davies menciona con relación a este aspecto que:

“La lengua que se utiliza en la enseñanza de una lengua extranjera determina en gran medida el carácter que asume la lengua extranjera a los ojos –o, más bien, a los oídos- de los alumnos. El uso de la lengua materna para “explicar” aspectos de la lengua extranjera, para dirigir el comportamiento de los alumnos, o para cualquier intercambio comunicativo en el aula, tiende a reducir la lengua extranjera a su papel mínimo de la materia de estudio; en caso extremo los alumnos sólo intentan memorizar “la gramática” y el “vocabulario” sin desarrollar ninguna habilidad comunicativa.” (Davies, 1986, p. 56).

⁴ Este es un punto y observación muy personal. Esto no significa que estos libros están mal diseñados o que las metodologías **EFL** no son convenientes ya que para ello se tendría que realizar una investigación al respecto. Considero que existieron muchas variables y sólo se está describiendo el proceso para llegar a comprender el momento actual.

⁵ Término utilizado por N. Chomsky y la gramática generativa, designa la capacidad que posee un sujeto de comprender una lengua, de producir oraciones nuevas y correctamente gramaticales, y de reconocer las que están mal construidas. Es decir, la capacidad de interiorizar el sistema de reglas explícitas (gramática) asimiladas gradualmente por el sujeto y que utiliza en la ejecución. Sánchez, Sergio. (1993). **Diccionario de Ciencias de la Educación**. Madrid. Santillana. P. 280.

En 1997, como un intento por mejorar la enseñanza del inglés en la institución y lograr resultados más satisfactorios, se aumentó el tiempo dedicado a la enseñanza del inglés de cinco a diez sesiones por grupo. Además, se propuso una nueva forma de trabajo y un nuevo libro, **Signatures**⁶. Éste era un texto integrado para enseñanza-aprendizaje de las cuatro habilidades de lenguaje, **listening, speaking, reading** y **writing**. Lo más importante de este libro fue que estaba centrado en la lectura, su contenido medular estaba compuesto por piezas literarias auténticas en inglés tales como: lecturas, cuentos, historias, anécdotas, poemas, etc. El enfoque metodológico utilizado bajo este nuevo texto fue **The Whole Language Approach**⁷, o enfoque del lenguaje holístico.

Sin duda, con el aumento del tiempo dedicado a la enseñanza el inglés se notó mejoras en los alumnos, se comunicaban más y mostraban más habilidades lingüísticas. Es importante comentar que el libro de **Signatures** estaba dirigido primordialmente para alumnos cuyo primer o segundo idioma era el inglés. Por esta razón, su diseño estaba bajo los argumentos de la enseñanza del inglés como Segunda Lengua (**ESL**⁸) o **English as a Second Language**, es decir, la enseñanza del inglés para sujetos cuya lengua materna no es el inglés pero que viven en un país de habla inglesa o un contexto parecido. Dubin lo define como “el inglés es el lenguaje a enseñar, además que el inglés es también el lenguaje de una amplia comunidad” (Dubin, 1986, p. 7). Rebecca Oxford menciona que una segunda lengua

⁶ **Signatures** es un programa de lenguaje integrado enfocado en la lectura. Lo importante de **Signatures** es la colección auténtica de literatura infantil que ha sido seleccionada para representar una variedad de géneros y estilos. Las unidades temáticas motivan a los alumnos a relacionar y significar las selecciones con otras materias y con su propia experiencia. La literatura de **Signatures** sirve como una plataforma para la instrucción de las habilidades y estrategias que ayudarán a los estudiantes a desarrollar fluidez en la comunicación, además de motivarlos a ser lectores para toda la vida. Los contenidos extracurriculares apoyan el desarrollo de la comprensión de la lectura, escritura, comprensión auditiva y expresión oral. Las habilidades del pensamiento son presentadas de una manera fácil y flexible de usar. Farr, Roger C. et al. (1997). **SIGNATURES**. Estados Unidos. Harcourt Brace & Company. P.vii

⁷ El término **Whole language** fue introducido por el Dr. Kenneth Goodman de la Universidad de Arizona en la década de los 80's. En este entonces, más que un programa de lectura, era una filosofía educativa. El objetivo era cubrir toda la gama de aprendizajes de una lengua, incluyendo la lectura, escritura y la expresión oral. Este enfoque está caracterizado por retomar e integrar en un todo las diferentes áreas académicas y lingüísticas para fortalecer el aprendizaje de este idioma.

⁸ English as a Second Language (ESL) Enseñanza-aprendizaje del Inglés de una persona en un contexto o país de habla inglesa pero que su lengua materna no es el Inglés.

“tiene funciones sociales y comunicativas dentro de la comunidad donde éste se aprende” (Oxford, 1990, p. 6). Esto es, que las metodologías de **ESL** son creadas para contextos donde las personas que viven o estudian en un país de habla inglesa tengan nexos extracurriculares comunicativos que socialmente motiven y fortalezcan el aprendizaje de este idioma.

Con relación al uso y aplicación de las metodologías de la enseñanza del inglés como son: **EFL-ESL** se abre una interrogante en los modos de abordar este tema pero en especial en este contexto. ¿Por qué adoptar un texto de **ESL** como es **Signatures**, si México no es un país de habla inglesa y su contexto es **EFL**? La respuesta se consideró y se concluyó que habría varios factores que influirían para la selección de los materiales en la enseñanza del inglés y que los asesores pedagógicos sugerían estos materiales ya que se habían puesto a prueba en otras escuelas con resultados favorables, en sí el hecho de haber adoptado y adaptado estos materiales sí mejoró el aprendizaje en los alumnos de este Colegio.

Por un lado, en el Colegio Liceo del Valle se habían generado diversas condiciones donde la comunidad educativa exigía más con relación al aprendizaje de esta lengua. La institución deseaba mejorar el proyecto bilingüe que se ofrecía a padres de familia, alumnos y maestros. Por otro lado, algunos alumnos tenían diversas oportunidades para practicar y mejorar el idioma, por ejemplo: algunos tenían la facilidad de conversarlo en sus casas con sus padres; otros, la posibilidad de viajar al extranjero y estudiar un año en los Estados Unidos u otro país de habla anglosajona o, tener amigos que hablaran dicho idioma. En conclusión, de acuerdo a las características del perfil de los alumnos del Liceo del Valle, éstos tenían algunas condiciones favorables que de acuerdo a su contexto económico-social, beneficiaban el aprendizaje de este lenguaje y la viabilidad de aplicar estas nuevas metodologías. Estas condiciones, anteriormente mencionadas, generaron una atmósfera especial que influyó en la decisión para la selección de los materiales de enseñanza utilizados.

Con relación a la elección de los libros, lo que se plantea en este sentido es que cada institución tome en cuenta las condiciones, las variables y las necesidades

que tiene su contexto en particular para seleccionar sus textos de enseñanza, más que clasificar y antagonizar ya que en este sentido sólo nos puede conducir a restringir y ver la enseñanza en una óptica lineal, descuidando toda la gama de oportunidades que ofrece el continuo **EFL-ESL** además de la posibilidad de romper con los paradigmas de su enseñanza y brindar una nueva perspectiva con relación al aprender-adquirir un lenguaje. Véase tabla 1 en la cual se muestra las características y diferencias entre **EFL-ESL**.

Tabla 1. Características y diferencias entre **EFL** y **ESL**.

EFL	ESL
<p data-bbox="272 751 768 829">INGLÉS COMO LENGUA EXTRANJERA APRENDER UN LENGUAJE</p> <ul data-bbox="272 850 816 1165" style="list-style-type: none"> • El lenguaje es el objeto de instrucción. • El lenguaje es el objetivo principal. • La enseñanza es directiva y formal. • La enseñanza es estructurada gramaticalmente. • La enseñanza del lenguaje es consciente. 	<p data-bbox="889 751 1344 829">INGLÉS COMO SEGUNDA LENGUA ADQUIRIR UN LENGUAJE</p> <ul data-bbox="889 850 1398 1207" style="list-style-type: none"> • El lenguaje es el medio y objeto de instrucción. • Es similar a la adquisición del primer lenguaje. • Abstracción natural del lenguaje. • Su enseñanza es participativa. • La adquisición del lenguaje es inconsciente.

Por las razones anteriores, y debido a que uno de los problemas de la enseñanza del inglés en México y en especial en un contexto como es el Liceo del Valle es que la implementación de metodologías tradicionales o muy restringidas no eran satisfactorias para lograr los objetivos que se deseaban, por tal, fue necesario implementar un libro como **Signatures** con el objetivo de ampliar las condiciones y oportunidades de enseñanza-aprendizaje.

Por otro lado, con la adopción de **Signatures**, se esperaba que los alumnos tuvieran más contacto con el lenguaje, además, de que la enseñanza se inclinara más dentro del continuo aprendizaje-adquisición, en este segundo. Se pensó que exponiendo más a los alumnos al lenguaje en esta etapa del desarrollo tan importante, antes de los 15 años de edad, previo a que sus esquemas con relación al

aprendizaje-adquisición de los conceptos y propiamente de la lengua se definieran, incrementaría sus habilidades comunicativas. Vygotski comenta que “la evolución de los procesos de los cuales resulta eventualmente la formación del concepto, comienza en la primera infancia [...] la base psicológica del proceso de formación del concepto, madura, toma forma y se desarrolla en la pubertad” (Vygotski, s.f., P. 90).

Con relación a este proceso aprendizaje-adquisición de un idioma, algunos autores mencionan lo siguiente:

Oxford refiere que:

“Muchos expertos en el aprendizaje de los idiomas sugieren que ambos aspectos -adquisición y aprendizaje- son necesarios para una competencia comunicativa, específicamente en niveles altos de competencia. Por estas razones, el continuo aprendizaje-adquisición es más adecuado que la dicotomía de describir como las habilidades del lenguaje son desarrolladas.” (Oxford, 1990, p.4).

Littlewood menciona que “aprendizaje se refiere a un proceso consciente para internalizar una segunda lengua, mientras adquisición se refiere a un proceso inconsciente” (Littlewood, 1984, p. 3).

Por otro lado, Krashen hace énfasis en que adquirir el lenguaje es:

““agarrarlo” desarrollar la habilidad del lenguaje usándolo naturalmente en situaciones comunicativas. Aprender el lenguaje es diferente que la adquisición. Aprender el lenguaje es “conocer las reglas,” “tener de una manera consciente la gramática” muchos investigadores ahora creen que la adquisición de un lenguaje es responsable de la habilidad de entender y hablar un segundo idioma fácilmente y bien [...] en un segundo idioma, la adquisición se lleva a cabo cuando las personas entienden mensajes en el lenguaje enseñado.” (Krashen, 1995, Pp. 18-19).

En este sentido, el objetivo era exponer al alumno al lenguaje para generar más habilidades comunicativas y desarrollar procesos cognitivos que les permitiera a los alumnos tener más dominio en los aspectos académicos.

Cummins (1984) nos muestra un estudio realizado por Skutnabb –Kaangas y Toukomaa donde observaron una diferencia entre “fluidez superficial” en el lenguaje y el dominio de los aspectos académicos. Ellos notaron que:

“Los alumnos emigrantes Irlandeses que nacieron, ya sea en Suiza o que emigraron muy jóvenes (por ejemplo, en la edad pre-escolar) aparentemente, conversaban propiamente con sus compañeros en situaciones cotidianas en

ambos lenguajes, primera lengua (L1) o segunda lengua (L2), a pesar de que las habilidades de lectura fueron de menor nivel en ambos lenguajes. Siguiendo a Skutnabb –Kaangas y Toukoma (1976) una distinción fue introducida entre “fluidez superficial” y “conocimiento conceptual-lingüístico” (Cummins.1979b) más tarde (Cummins.1979a, 1980) formalizó éste término en habilidades básicas de comunicación interpersonal (**BICS**)⁹ y dominio del lenguaje cognitivo-académico (**CALP**)¹⁰ Cummins, J. (1984) para designar a los niveles más complejos de comunicación.” (Cummins, 1984).

Las ideas anteriores entretienen de alguna manera las razones que justificaron la idea de adoptar **Signatures**. En otras palabras, cambiar los conocimientos básicos que resultaban de las metodologías **EFL** anteriormente señaladas a aprendizajes más complejos. En la conceptualización de Cummins se diría cambiar de **BICS** a **CALP**. Él señala al respecto que:

“La distinción entre **BICS** y **CALP** fue expresado en términos de la metáfora del “iceberg” adaptado por Roger Shuy (1978,1981). Shuy usa la metáfora del “iceberg” para resaltar la distinción entre lo “visible”, los aspectos cuantificables del lenguaje (por ejemplo, pronunciación, vocabulario básico, gramática) y los aspectos menos visibles y más pequeños que tienen que ver con el significado semántico y funcional. La mayoría de la enseñanza del lenguaje (ya sea L1 o L2) tiende a desarrollar comunicación eficiente y funcional, enfocándose en las formas de la superficie...a pesar del hecho de que la dirección de la adquisición del lenguaje fue de funciones de comunicación del lenguaje más profundas a las formas de la superficie.” (Cummins, 1984). Ver gráfica 1.

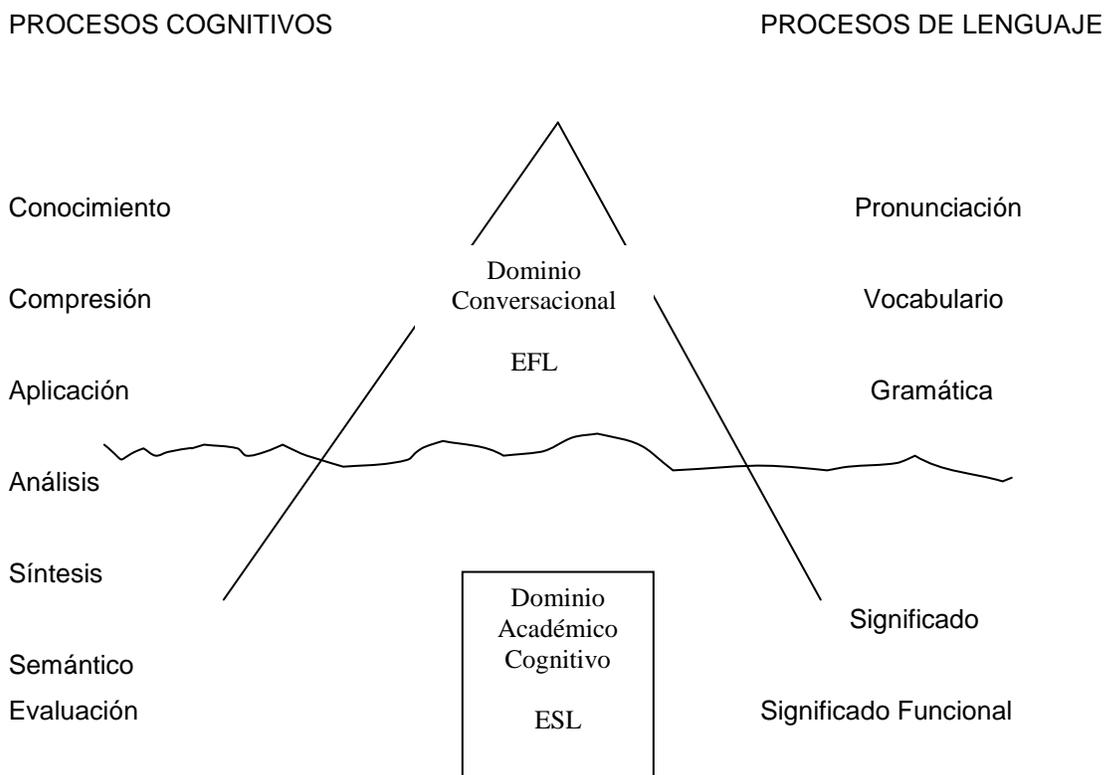
Por otro lado, el mismo autor menciona, citando a Chamot (1981) y Skinner (1981), que:

“los aspectos cognitivos pueden ser elaborados en términos de la taxonomía de los objetivos educativos que plantea Bloom (Bloom & Krathwohl, 1977). Especialmente, los niveles de la superficie involucrarían el conocimiento (recordar algo previamente aprendido); la comprensión (entender el significado básico, sin la necesidad de relacionar con otro material); la aplicación (uso de abstracciones en situaciones concretas y particulares); mientras que los niveles de los procesos cognitivos/académicos más profundos involucraría el análisis (separar el todo en sus partes para que la organización de los elementos sea clara); la síntesis (poner los elementos dentro de un todo coherente); y la evaluación (juzgar la adecuación de las ideas o material con un propósito dado).” (Cummins, 1984).

⁹ **Basic Interpersonal Communicative Skills** o Habilidades Básicas de Comunicación Interpersonal.

¹⁰ **Cognitive/Academia Language Proficiency** o Dominio del Lenguaje Cognitivo-Académico.

Gráfica 1: Metáfora del “iceberg” en la cual se señalan los niveles de la superficie y los niveles más profundos del dominio del lenguaje. Gráfica extraída en Cummins, J. (1984). *Language proficiency, Bilingualism, and Academic Achievement*. En ‘*Bilingualism and Special Education*’.



Finalmente, y con el objetivo de que los alumnos desarrollaran mayores niveles de competencia lingüística en este idioma, se les pidió a los maestros que impartían esta materia hablar en la medida de lo posible 100% en inglés durante su clase durante el proceso enseñanza-aprendizaje. Los maestros debían explicar, guiar a los alumnos e interactuar durante su clase en el idioma a enseñar. A este respecto, Fraida Dubin sugiere que “el término de un marco del lenguaje se refiere a ‘la totalidad de los roles de comunicación’ (Gumperz, 1968) en cualquier comunidad y su lenguaje” (Dubin, 1986, p.7), la idea era aumentar la totalidad de los roles de

comunicación, ofrecer un mayor número de *inputs*¹¹ dentro del continuo de la enseñanza del inglés, donde estos 'roles de comunicación' puedan ser diversos para lograr los fines propuestos. Fraida Dubin menciona que "el marco del lenguaje donde el inglés es el lenguaje a aprender puede ser visto como un largo continuo" (Dubin, 1986, p.7). Por lo anterior, y pensando romper con los estereotipos tradicionales de la utilización de materiales diseñados "exclusivos" para ciertos contextos, se decide utilizar metodologías para la enseñanza del inglés de **ESL** aplicadas a nuestro contexto en el Liceo del Valle, el cual pedagógicamente es ubicado como un contexto **EFL**, sin embargo, y como referencia para este estudio, situamos dentro de este continuo a la enseñanza del inglés en el Colegio Liceo del Valle como **EAP English for Academic Purposes** o inglés con propósitos académicos. Fraida Dubin describe **EAP** como "el inglés como lenguaje que a través de éste se aprenden materias" (Dubin, 1986, p.10).

La tarea no era fácil, esto debido a que los maestros, los alumnos, y los padres de familia no estaban familiarizados con este nuevo sistema de trabajo, por lo que los maestros tuvieron que realizar las adaptaciones necesarias a este sistema del aprendizaje del inglés y aplicarlo a los alumnos de acuerdo con sus propias necesidades. Por otro lado, se comprobó que el tiempo dedicado a este programa no era suficiente para completar satisfactoriamente con los objetivos planteados y llevar con éxito este proyecto por lo que, se dejaron de enseñar los programas de gramática¹² diseñados especialmente como lengua extranjera y se dedicó una hora y media diaria a la enseñanza del inglés con este nuevo programa de lectura, **Signatures**.

¹¹ Término inglés que significa entrada. Información o estimulación percibida o procesada por un individuo. Sánchez, Sergio. (1993). **Diccionario de Ciencias de la Educación**. Madrid. Santillana. P. 779.

¹² En este sentido se observó que los alumnos sí habían desarrollado otras habilidades sin embargo carecían de la gramática formal lo que no les permitía sacar buenos resultados en los exámenes como lengua extranjera. Por esta razón volvimos posteriormente a incorporar un libro de gramática.

En el año escolar 1999-2000, la editorial de este texto, Harcourt Brace, actualizó el mismo, cambiándole de nombre de **Signatures** a **Collections**¹³. En esta actualización cambiaba también su enfoque metodológico, de un enfoque holístico o **Whole language**, a un enfoque fonético¹⁴. En el colegio Liceo del Valle se decidió seguir con el cambio y se continuó con el programa **Collections**.

Con el aumento de tiempo dedicado a la enseñanza de esta lengua, además de que el colegio ya tenía dos grupos por grado, se vio la necesidad de contratar nuevos maestros. Para ello, se realizó una descripción del puesto de maestro de inglés, detallando el perfil y las actividades que debía de realizar en la institución. A los maestros nuevos que se contrataron se recomendaba, entre varias características que debían cumplir, que fueran Licenciados en la Docencia del inglés y tuviesen algún diplomado en la enseñanza del mismo. Los maestros debían de dominar dicho idioma, además, tener experiencia en la enseñanza de esta lengua y haber tenido alguna capacitación y actualización en la docencia. La institución se dio cuenta que el ideal del perfil del profesor de inglés que se buscaba era difícil, pues había pocas personas que cumplían los requisitos.

Durante el ciclo escolar 1999-2000, se adicionó al currículo del aprendizaje del inglés en primero de primaria, la enseñanza de la materia de **Science**, o Ciencias Naturales, la cual era impartida en inglés. Esto fue con el objetivo de que los alumnos aprendieran los contenidos de las ciencias al mismo tiempo que reforzara el aprendizaje y la adquisición del idioma con mayor éxito. **Science**, se fue integrando gradualmente en los grados subsecuentes; lo cual fortaleció el aprendizaje del mismo idioma, cambió los esquemas tradicionales y se ubicó esta materia como objeto y medio de enseñanza-aprendizaje.

¹³ Collections es un programa balanceado y comprensivo que prevé los materiales y apoyos necesarios para ayudar a los alumnos a ser mejores lectores. La base fundamental de Collections está en la investigación y la práctica organizada para llevar a cabo fácilmente los componentes a usar. Farr, Roger C. et. al. (2000). **Collections**. Estados Unidos. Harcourt Brace & Company. P.vi.

¹⁴ La base del enfoque fonético son los sonidos del lenguaje y las grafías o la representación de los sonidos. Debido a que en el lenguaje inglés no hay una relación específica entre estas dos partes como lo es en el español, el alumno, debe de aprender la relación de los diferentes sonidos con las grafías que corresponden y por ende de las palabras y su significado conforme aprende a leer.

Es importante mencionar que en el primer año de secundaria donde se llevó a cabo esta investigación, aún no se impartía la materia de **Science**.

Para este año, los primeros de primaria ya tenían un tiempo dedicado a la enseñanza del inglés de 13 sesiones a la semana; de las cuales diez correspondían a la enseñanza del inglés a través de la lectura y, tres horas-clase a la materia de **Science**.

En el año 2001, se decidió incorporar en sexto grado de primaria, la materia de **Social Studies** -Ciencias Sociales- a través del inglés. El objetivo consistía en que esta materia fuese un medio para que los alumnos de secundaria, que ya llevaban materias en inglés (Historia y Geografía), fortalecieran la competencia lingüística del mismo al tiempo de comprender mejor los contenidos de estas materias.

A través del tiempo y con los cambios realizados, se comprendió que con el uso de los programas de **Signatures** y **Collections**, los alumnos desarrollaron mejor algunas habilidades lingüísticas. Por ejemplo, mejoraron en la comprensión auditiva y mostraron mayor fluidez en su expresión oral, demostraron mayor capacidad en la comprensión lectora y en la expresión escrita. Sin embargo, los alumnos carecían de los fundamentos gramaticales de la lengua anglosajona.

Por lo anterior, y para cubrir esta área gramatical, en el año 2002, se adicionó un texto enfocado en este campo, **Jump**¹⁵, con el fin de apoyar a las estructuras lingüísticas y la ortografía del alumno. Es decir, se integró un programa que reforzara las bases gramaticales y satisficiera las necesidades institucionales que se estaban presentando. Además, se decidió preparar a los alumnos de 6° año de primaria para el primer examen de Cambridge **KET**¹⁶ (**Key English Test**).

¹⁵ **Jump** se enfoca en la gramática y la ortografía. La gramática es presentada de una manera clara y simple con oportunidades prácticas e interconectadas a través de cada unidad. Ilustraciones coloridas ayudan a la comprensión y hace que la gramática sea atractiva para los alumnos. Una variedad de estrategias de ortografía son desarrolladas a través del curso, enfocándose en grupos de sonidos y las características de pronunciación. Beare, Nick. et. at. (2002). **Jump. Grammar and Spelling**. México. MACMILLAN. De acuerdo al catálogo **Jump** está clasificado dentro de **EFL**.

¹⁶ **Key English Test (KET)** es el primer nivel de los exámenes de Cambridge en inglés para hablantes de otros idiomas. Es un examen de nivel elemental, equivalente a A2 del marco de lenguas

En el ciclo escolar 2002-2003 se tomó la decisión de que la materia de **Social Studies**, forme parte curricular de las materias que se imparten en inglés y se extienda su enseñanza a todos los grados de enseñanza básica. Ver tabla 2.

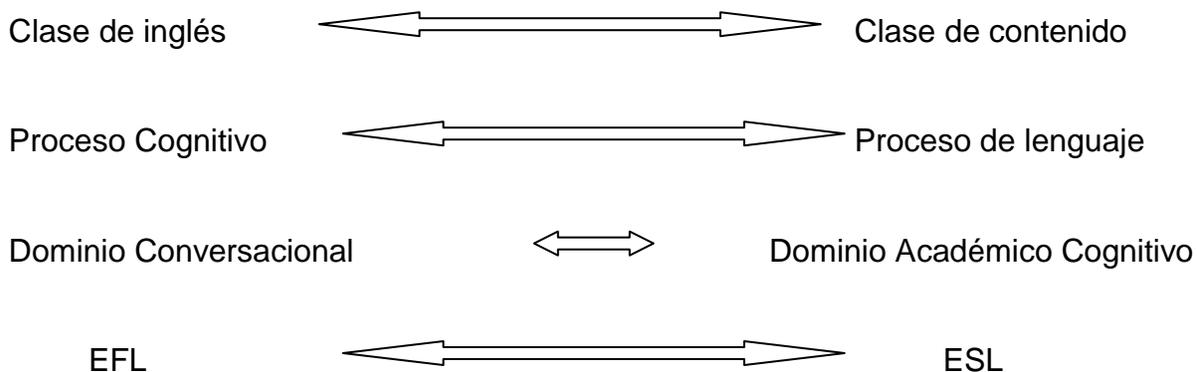
Tabla 2. Materias y carga horaria por semana que se impartieron en inglés en los diferentes grados escolares durante este ciclo escolar 2003-2004.

Grado	Gramática (EFL)	Lectura (ESL)	Science	Social Studies	Sesiones de 45 minutos por Semana	Exámenes de Cambridge
Primario						
Primero	2	7	3	1	13	
Segundo	2	7	3	1	13	
Tercero	2	7	3	1	13	
Cuarto	2	7	3	1	13	
Quinto	2	7	3	1	13	
Sexto	KET (2)	7		2	11	KET
1° Secundaria	2	3	Geography 3 Hrs.	History 2 Hrs.	10	

Por último, se puede mencionar que el objetivo de incluir materiales diseñados para la enseñanza de esta lengua sajona, como segunda lengua, como lo son el programa de lectura **Collections**; de contenido **Science** y **Social Studies** y; el programa de gramática **Jump**, fue desarrollar un plan complementario donde se vincularan y se apoyaran tanto en el uso de vocabulario y estructuras gramaticales, pero lo más importante, que se integrara un plan de trabajo con el objetivo de desarrollar las habilidades cognitivas del lenguaje superiores como son: el análisis, la síntesis y la evaluación con el fin de fortalecer e inclinar la balanza dentro del continuo aprendizaje-adquisición del lenguaje hacia este último. Ver gráfica 2.

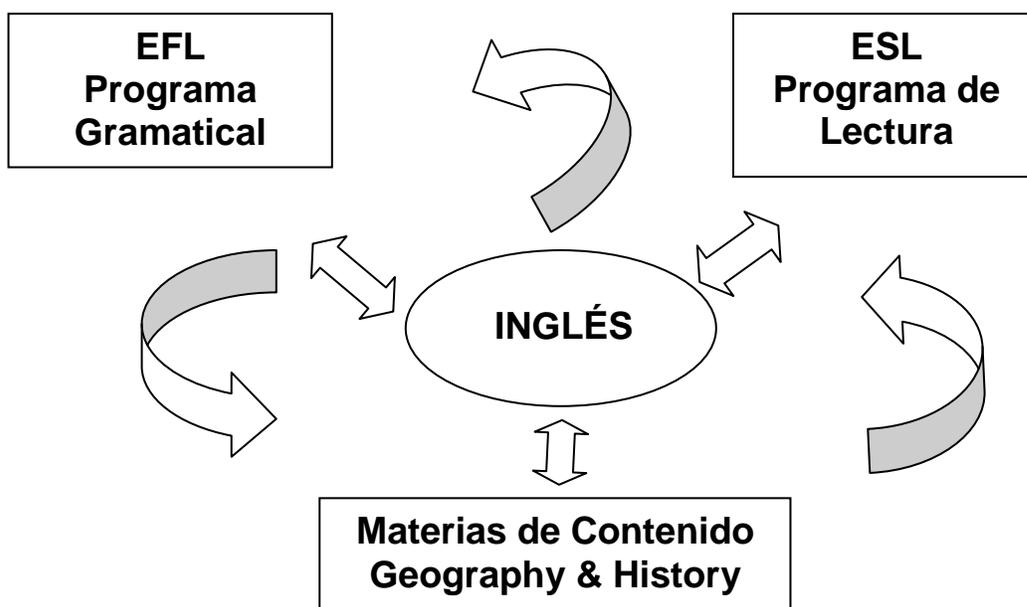
extranjeras del Consejo de la Comunidad Europea. **KET** reconoce la habilidad de tener comunicaciones a nivel básico de escribir y hablar.

Gráfica 2: Interrelación del continuo aprendizaje-adquisición de un lenguaje.



El esquema 1, muestra la estrategia académica que se llevó a cabo para el aprendizaje del inglés durante el ciclo escolar 2003-2004 en los grupos donde se llevó a cabo esta investigación: grupo Rojo y grupo Azul¹⁷.

Esquema 1.



¹⁷ Con el objetivo de guardar la confidencialidad de los grupos donde se llevó a cabo esta investigación se denominó a uno de ellos el “grupo Rojo” y al otro “grupo Azul”.

1.5 Enfoques metodológicos utilizados en el proceso de enseñanza-aprendizaje del idioma inglés en el Colegio Liceo del Valle

En el Liceo del Valle los enfoques o métodos¹⁸ de enseñanza del inglés fueron dos¹⁹: el enfoque fonético, de primero a cuarto de primaria y **Whole Language**, o enfoque holístico de quinto a tercero de secundaria.

1.5.1 Enfoque fonético

La base del enfoque fonético del idioma inglés es la relación que existe entre los sonidos y las grafías del lenguaje; es decir, la representación que se tiene de los sonidos a través de las palabras. Sin embargo, debido a que en el lenguaje inglés no hay una relación específica entre estas dos partes en contraste al idioma español, el alumno debe aprender la relación de cada diferente sonido con su representación o grafía y, por ende, los sonidos en su conjunto de la palabra para llegar a su significado; de esta manera, el alumno aprende a leer palabras, conceptos, enunciados y textos. En este sentido, el enfoque fonético puede ser descrito como memorístico y asociacionista, ya que el alumno debe relacionar estas dos partes para tener la habilidad de decodificar el significado en la lectura como codificarlo en la escritura.

1.5.2 Enfoque holístico “Whole Language”

El término **Whole Language** fue introducido por el Dr. Kenneth Goodman de la Universidad de Arizona en los años 1980's. Este enfoque está caracterizado por

¹⁸ Método es el camino que se recorre. Actuar con método es lo mismo que ordenar los acontecimientos para alcanzar un objetivo. Sánchez, Sergio. *Ibidem* p. 934.

¹⁹ Esto debido, como se comentó anteriormente, a que la editorial Harcourt Brace quien edita los libros que se utilizaron, **Signatures** y **Collections**, cambió el enfoque de los mismos. Se le dio seguimiento a la aplicación de cada metodología la cual estaba implícita o se describía en cada guía del maestro. Cabe mencionar que ambas metodologías tienen aspectos favorables las cuales facilitaron el aprendizaje de los alumnos. En el enfoque fonético era más fácil para los alumnos identificar un sonido con una grafía, a la vez un conjunto de palabras focalizadas con un sonido en específico. Por el contrario en el enfoque holístico se abordaba un tema o palabra desde diferentes puntos de vista, ya sea, biológico, emocional, con relación a la geografía u otra área.

retomar e integrar en un todo las diferentes áreas académicas y lingüísticas para fortalecer el aprendizaje de la lengua. Este término se entiende como “la concepción de la realidad como un todo unitario y dinámico en sí mismo y no como consecuencia de la suma de las diferentes partes que lo componen” (Abad, 1983, p. 734).

Debido a que este enfoque está centrado en el alumno, las actividades propuestas por el maestro están guiadas de tal modo que el estudiante signifique su aprendizaje acorde a su nivel de desarrollo, experiencia, conocimiento o cultura. En consecuencia, el aprendizaje depende del contexto socio-cultural e individual del educando. Fraida Dubin menciona en controversia con el enfoque conductista que “críticos del enfoque conductista en el aprendizaje concebían que este punto de vista obstaculizaba la creatividad y expresión personal; ignoraban los procesos cognitivos, y descuidaban los estilos de aprendizaje personal; el enfoque holístico del aprendizaje, incorpora estos tres aspectos” (Dubin, 1986, p.74).

La filosofía de esta metodología postula que la enseñanza del lenguaje de este idioma debe ser a través del todo hacia sus partes. Esto es, que durante el proceso del aprendizaje se presenta el lenguaje en contexto y se deducen los significados y los conceptos. Para llevar esto a cabo, el profesor, como facilitador debe de realizar actividades previas a la enseñanza, de tal manera que ayuden al alumno a asimilar y comprender mejor el lenguaje. En este caso, es más significativo lo que ocurre en el proceso de aprendizaje que el producto por lo que no es tan importante si el alumno responde correctamente sino lo que trasciende es el conjunto de habilidades que el alumno desarrolla durante su proceso y la manera en que construye los significados a través del uso del lenguaje.

La metodología de enseñanza del inglés, ***Whole Language***, se caracteriza por:

- Ser un enfoque centrado en el alumno.
- Ser participativo.
- Tomar el aspecto cultural y social del alumno.
- Ser dinámico.
- Ser atractivo.

- Permitir la deducción del significado por medio del contexto del texto.
- Favorecer la posibilidad de construir significados.
- Impulsar el proceso no el producto.
- Promover la adquisición de la gramática automáticamente.
- Promover el rol del maestro como intérprete, facilitador y mediador.

El modelo de enseñanza-aprendizaje²⁰ en el Colegio Liceo el Valle está sustentado en la teoría constructivista,²¹ cuyo propósito es que los alumnos construyan conceptos significativos durante el proceso de aprendizaje.

El enfoque metodológico, ***Whole language***,²² argumenta que los alumnos logren personal y gradualmente las habilidades y objetivos de aprendizaje propuestos en la asignatura, integrando un todo que conforme el programa académico de todas las materias que se imparten en inglés. El maestro desarrolla un papel de facilitador del aprendizaje, su metodología²³ de enseñanza-aprendizaje está centrada en el alumno, es decir, las actividades están dirigidas a las necesidades académicas, sociales y afectivas adaptadas al desarrollo psicológico, cognoscitivo y la madurez personal de los estudiantes.

Con relación al aprendizaje del idioma inglés y con el objetivo de que el educando adquiera de una manera natural el lenguaje, en el Liceo del Valle, los alumnos son expuestos a éste como lo realizaría un programa de inmersión.²⁴ Sin embargo, y debido a que la lengua materna entre los alumnos, es el español, éstos

²⁰ El modelo de enseñanza son los modos o formas que adoptan las relaciones entre los elementos personales del proceso educativo y que se manifiestan precisamente través de la presentación por el profesor de la materia o aspectos educativos. Sánchez, Sergio. (1993). Diccionario de Ciencias de la Educación. Madrid. Santillana. P. 530.

²¹ El Constructivismo se explicará en el siguiente capítulo.

²² Se explicará en el siguiente apartado.

²³ La metodología es la teoría del método...o el estudio de las razones que nos permiten comprender por qué un método es lo que es y no otra cosa. La metodología estudia, pues, la definición, construcción y validación de los métodos. Sánchez, Sergio. p. 950.

²⁴ Los programas de inmersión tienen como objetivo proveer la cantidad y cualidad de involucramiento del uso del lenguaje que asegure el desarrollo de altos niveles de competencia. Keith, Robert. (1997: xiii).

tienden a comunicarse en su primera lengua, lo cual es una de las problemáticas que se considera que obstaculiza el mejor aprendizaje de la lengua extranjera.

Como se mencionó anteriormente, en el Colegio Liceo del Valle, la enseñanza del inglés es medio y objeto de instrucción. Dicho en otras palabras, se enseña el inglés como idioma, pero también se imparten otras materias a través del mismo.

La clase de inglés es dinámica, tanto el profesor como los alumnos interactúan con las diversas actividades realizadas en el salón de clases. Para su enseñanza, el profesor utiliza una variedad de recursos didácticos, tales como: libro de texto, libro de actividades, *flash cards*, *posters*, proyector de acetatos, fotocopias, audiovisuales, presentaciones en **power point**, uso del cañón y de la computadora.

La relación entre los alumnos y docente es de cooperación y apoyo, existiendo un nivel de disciplina aceptable más no el ideal que favorezca el mejor aprendizaje del inglés entre los alumnos.

Con todo lo anterior, se observa que el Liceo del Valle es una institución educativa para varones que en su búsqueda de la mejora académica ha implementado diferentes metodologías y estrategias para el proceso enseñanza-aprendizaje del inglés como la contratación de maestros que dominen el idioma, la exigencia de hablar más en este idioma durante la clase tanto alumnos como profesores y, el establecimiento del inglés como medio y objeto de enseñanza-aprendizaje; y es por ello que, este Colegio detecta la necesidad de mejorar el nivel académico del idioma inglés.

Es importante enfatizar que los cambios mencionados anteriormente no indican que éstos sean buenos o malos sino que cada organismo educativo debe de estudiar sus necesidades, objetivos y recursos económicos, entre otros, con el objetivo de que cubran sus metas específicas y desarrollen planes estratégicos que cumplan sus necesidades con relación a lo que se quiere lograr con el aprendizaje de los idiomas.

Es por ello que, en particular este Colegio, detecta la necesidad de estudiar el modelo cognitivo del lenguaje enfocado en las estrategias de aprendizaje que emplea el alumno durante su proceso de aprendizaje-adquisición del idioma inglés con el propósito de mejorar el nivel académico en esta área.

CAPÍTULO II
MARCO TEÓRICO

2.1 Cognición y lenguaje

Desde tiempos muy remotos se ha tenido la inquietud de entender la cuestión de la cognición, la cual se ha abordado desde diferentes puntos de vista, incluyendo el filosófico, psicológico y neurológico. Fueron, Hipócrates y Crotón (siglo V a.C.), quienes señalaron que el cerebro era el órgano del “raciocinio” o “director del espíritu”, mientras que, el corazón era considerado el órgano de los sentimientos. Galeno por su parte, (siglo II a.C.), intentó precisar este concepto como la relación entre la vida espiritual y el cerebro.

La cognición es entendida como el conjunto de procesos mentales que ocurren de una manera significativa e individual que forma parte de la propia identidad de cada individuo, los cuales, son utilizados de una manera personal y social con el objetivo de adaptar, guardar y adquirir aprendizajes o, evaluar y solucionar los problemas cotidianos de la vida.

El Diccionario de las Ciencias de la Educación define la cognición como:

“Término traducido del inglés, ***cognition***, que aplica la psicología moderna preferentemente al conocimiento para designar los procesos que implica la acción de conocer.

La cognición se refiere a cada uno de los procesos por los que se llega al conocimiento de las cosas, que son fundamentalmente: la percepción, el descubrimiento, el reconocimiento, la imaginación, el juicio, la memorización, el aprendizaje, el pensamiento y, frecuentemente el lenguaje”. (Sánchez, 1983, p.269).

O’ Malley, por su parte afirma que los individuos “procesan información y el pensamiento involucrado en esta actividad cognitiva es referido como procesos mentales” (O’ Malley, 1990, p.1).

En la actualidad, se considera que en la corteza cerebral se desarrollan los procesos cognitivos superiores que forman parte del ser humano como son: la atención, el lenguaje, la memoria, el pensamiento, el análisis, la abstracción, la síntesis y la evaluación.

Desde el punto de vista psicológico, el conocimiento se concibe como un proceso, que recibe el nombre de cognición o proceso cognitivo, que es todo aquel que transforma el material sensible que recibe del entorno, codificándolo, almacenándolo

y recuperándolo en posteriores comportamientos adaptativos. Es entonces, lo relativo al conocimiento y a los procesos que comprende el conocimiento mismo. Por lo tanto, la problemática de lo cognitivo o del conocimiento constituye una de las partes medulares de la filosofía, que se denomina teoría del conocimiento.

Con relación a la cognición y el lenguaje, Robinson, en su libro titulado *Cognición e Instrucción de un Segundo Lenguaje* menciona que “la adquisición de un segundo lenguaje es primero y más allá un proceso mental que ocurre en un comportamiento y contexto social, pero fundamentalmente es un sistema de adquirir un nuevo conocimiento” (Robinson, 2001, p.vii).

Entendiendo el lenguaje, como uno de los procesos superiores del hombre, el cual permite a las personas expresar sus ideas, emociones e intenciones, es decir, mostrar su habilidad comunicativa, lo que permite la concepción de éste como una competencia que cada individuo adquiere y/o aprende a través de su entorno y desarrollo bio-psico-social, el cual se va formando conforme a la experiencia propia de cada persona.

Para comprender un poco más entre la relación de la cognición y el lenguaje, y la importancia de la corteza cerebral en la cual se llevan estos dos procesos, se han realizado investigaciones en la estructura y funcionamiento del cerebro humano y los hemisferios cerebrales; los cuales, han contribuido a conocer el conjunto de múltiples funciones y procesos mentales que, ya sean simples o complejos, han ayudado a la comprensión de este fenómeno. Luria comenta que “en la corteza cerebral se pueden “localizar”, no solo las percepciones visual, auditiva y táctil, sino también procesos psíquicos complejos tales como “comprensión de los números”, “cálculo”, “lectura”, “ideación activa”, “acción volitiva”, e incluso procesos psíquicos complejísimos” (Luria, 1986, p. 13).

Los procesos mentales afectan al desarrollo del lenguaje, y a su vez, de forma recíproca, este último fortalece los procesos cognitivos²⁵. Luria menciona al respecto que:

²⁵ Se considera que las estrategias de aprendizaje que utiliza el alumno deben impactar favorablemente en el aprendizaje del idioma, así mismo y recíprocamente, éste en la mejora de las

“Los procesos psíquicos superiores son función de todo el cerebro. La organización y funcionamiento de los hemisferios cerebrales donde se realiza la cognición y los procesos psíquicos superiores del hombre y el lenguaje no pueden estudiarse de una manera aislada, sino como ejes integradores o procesos interdependientes pues, a mayor o menor desarrollo de cada uno afectará directamente de manera proporcional al otro de la misma magnitud. El lenguaje es uno de los procesos y una de las actividades más complejas que realiza el hombre. Por medio del lenguaje, éste es capaz de simbolizar o representar las características de los objetos, sus semejanzas, diferencias y funciones entre los mismos como también tiene la función de mediatizar o regular la actividad psíquica del mismo e intercambio social.” (Luria, 1986, p. XIII).

Desde el punto de vista de la neurología, las investigaciones han mostrado que las personas que sufrieron alguna alteración en su cerebro, ya sea en el hemisferio izquierdo o derecho, presentan alguna alteración en el lenguaje; indicando una estrecha conexión entre los hemisferios del cerebro y el lenguaje.

Uno de los estudios más destacados que demuestran dicha relación es el llevado a cabo por Broca y Wernicke quienes observaron que en personas que tuvieron una lesión en el área de Broca presentan problemas motores para hablar, más no perdían su nivel de comprensión; mientras que aquéllas, que por alguna razón tenían una lesión en el área de Wernicke exhibían problemas para la comprensión del lenguaje.

Ardila menciona con relación a los problemas motores del habla o afasia motora eferente que “la lesión de la tercera circunvolución frontal (área de Broca o 44 de Brodmann) llevan a una desautomatización del lenguaje con perseveración de distintos elementos del discurso (fonemas, sílabas, palabras, etc.) y carencias de elementos gramaticales.” (Ardila, 1984. P. 14).

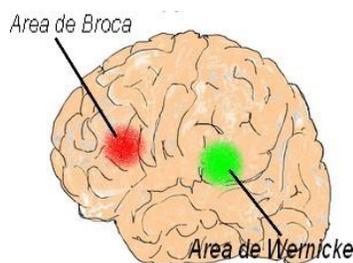
Luria comenta con relación a la comprensión del lenguaje que:

“La primera descripción detallada de las alteraciones surgidas por lesiones en la región temporal izquierda de la corteza fue ofrecida por Wernicke (1874), un decenio después del descubrimiento de Broca. Wernicke indicaba que la

funciones superiores del hombre. En el caso de los alumnos que participaron en este estudio, es el inglés, el lenguaje que ha de considerarse como la función mediatizadora o de regulación entre las funciones cognitivas y las estrategias de aprendizaje; sin embargo y debido a que no hay evidencia al respecto, este tema puede ser pauta para una investigación. En esta situación sólo se utilizan los textos bibliográficos para el apoyo teórico de esta tesis.

lesión del tercio posterior de la primera circunvolución temporal del hemisferio izquierdo conduce a la alteración de la comprensión del lenguaje; el paciente empieza a percibir el lenguaje hablado como ruidos inarticulados. Al mismo tiempo, se perturba el lenguaje expresivo del paciente; queda imposibilitado para repetir palabras que le dirigen, nombrar los objetos y también escribir al dictado. En el lenguaje del enfermo aparecen parafasias, a veces su lenguaje se transforma en una “ensalada de palabras”. Sin embargo, en estos casos, las alteraciones receptoras del lenguaje siguen siendo dominantes, lo que condujo a Wernicke a dominar el fenómeno, síndrome de afasia sensorial”. (Luria, 1986. p. 113). Ver ilustración 1.

Ilustración 1. Área de Broca y Wernicke.



Entonces, si bien es que la cognición y el lenguaje o el lenguaje y la cognición van siempre de la mano y, bilateralmente, se ayudan para fortalecerse, complementarse y facilitar la función o los procesos que a cada uno le corresponde, es conveniente preguntarse, ¿qué tanto los procesos cognitivos, tales como la atención, la percepción, la inteligencia, el pensamiento y la memoria entre otros, son importantes para el desarrollo del lenguaje y de qué manera o solidariamente el lenguaje influye al desarrollo de estos procesos cognitivos? Según Feuerstein, los procesos cognitivos son considerados como:

“la interiorización de la información y permite la autorregulación del organismo. La interiorización es el pilar básico del aprendizaje y de la adaptación y, por tanto, de la inteligencia. Las funciones cognitivas como actividades del sistema nervioso explican, en parte, la capacidad de la persona para servirse de la experiencia previa en su adaptación a nuevas situaciones” (Feuerstein, 1979).

Es así que cada experiencia, es investida en una red neuronal, complejizando este proceso cada vez más, formando una huella mnémica y, por ende, un

aprendizaje. Estas impresiones conforman la memoria, uno de los procesos cognitivos, la cual cada persona utiliza como recurso en el momento deseado o cuando necesite recuperar la información. Luria lo expresa de la siguiente manera:

“Virchov (1858) expresó la idea de que el organismo se debe considerar un “reino celular”, compuesto por unidades que son portadoras primarias de todas sus propiedades. Las ideas de Virchov fueron tomadas por Meynert (1867-1868), el primer investigador que describió la estructura celular fina de la corteza cerebral. Meynert, al ver la enorme complejidad de la estructura de la corteza cerebral humana, estimó posible trasladar las concepciones de la fisiología celular a la nueva rama y comenzó a considerar las células corticales como portadoras de determinados procesos mentales. “La capa cortical incluye más de mil millones de células”, describía. “Toda nueva impresión encuentra una nueva célula, aún vacante. Como estas últimas son muchas, las impresiones que arriban sucesivamente encuentran sus portadoras y se conservan en ellos para siempre, una junto a otra”. (Luria, 1986, p. 13).

Otro problema fundamental de la cognición y el lenguaje es explicar ¿Cómo el ser humano abstrae, interioriza y refleja el mundo real?, ¿Cómo se da cuenta de cuál es el proceso de simbolización del mismo y de su aprendizaje? y; a través de estas habilidades, ¿Cómo él es capaz de transformar su actividad cotidiana? Por ello, es importante cuestionarse, ¿De qué manera la persona vive la cotidianidad, empleando los esquemas conceptuales, el lenguaje y los procesos cognitivos? Las preguntas anteriores nos llevarían a diferentes caminos y a una serie de investigaciones con relación entre la interconexión entre lenguaje, pensamiento, memoria y otros procesos, que por el momento no son pertinentes ni son parte de esta investigación, sin embargo, sí son cuestiones importantes que pudieran llevar a dar respuesta al proceso de formación, desarrollo y relación que existe entre estos procesos²⁶.

De acuerdo a lo anterior, se plantea que la corteza cerebral, los procesos cognitivos y el lenguaje están directamente relacionados recíprocamente y son complementarios para llevar a cabo con mayor éxito su función.

Con el fin de continuar y adentrarnos un poco más al tema, en los siguientes apartados se abordará específicamente el conocimiento declarativo y el conocimiento procedimental, así como, las teorías del aprendizaje cognitivo y las estrategias de

²⁶ Este proceso de aprendizaje o adquisición del lenguaje como sucedió en el Colegio Liceo del Valle se explica en el punto 1.4 Reseña histórica de la enseñanza del idioma inglés.

aprendizaje como una manera de establecer el marco teórico referencial de esta investigación.

2.2 Conocimiento declarativo y conocimiento procedimental

De acuerdo con la teoría cognitiva, los alumnos aprenden a través de una serie de operaciones mentales ya sean éstas simples o complejas, que de acuerdo a su experiencia, organizan la información en impresiones, huellas mnémicas o representaciones mentales, almacenando estos aprendizajes en redes asociativas en forma de conceptos, ideas, habilidades o destrezas; es decir, en conocimientos declarativos y/o conocimientos procedimentales.

Uhl Chamot define el conocimiento declarativo como “la información que sabemos al respecto, tales como hechos, creencias y eventos” (Uhl, 1999, p. 157) y, define el conocimiento procedimental como “el conocimiento de cómo llevar a cabo habilidades y procesos tales como leer, escribir, matemáticas, computación o la realización de un experimento” (Uhl, 1999, p. 157).

O'Malley define el conocimiento declarativo o conocimiento de hechos como:

“Un tipo especial de información en la memoria de largo plazo que consiste en el conocimiento de hechos y cosas que conocemos. Este tipo de información es guardada en términos de preposiciones, esquemas y redes de proposiciones. También puede ser guardada en términos de piezas aisladas de información, hilos temporales e imágenes.” (O'Malley, 1990, p.229).

El conocimiento procedimental lo define como:

“El conocimiento que consiste de las cosas que sabemos hacer. En ello se encuentran la ejecución de todas las habilidades de los procesos complejos cognitivos. El conocimiento procedual está guardado en la memoria de largo plazo y es representado internamente en sistemas de producción. El conocimiento procedual incluye actividades mentales como la resolución de problemas, la recepción y producción de lenguaje y el uso de estrategias de aprendizaje. También puede incluir actividades físicas como conducir un carro, o ponerse un zapato.” (O'Malley, 1990, p.231).

Así pues, se extrae que los conocimientos declarativos son conocimientos de información de hechos, conceptos o palabras; los conocimientos procedimentales

son los conocimientos de cómo saber realizar algo, por decir, tener las destrezas o habilidades o, dominar aquello que se quiere realizar. Es a través de éste que se va adquiriendo o internalizando aprendizaje de palabras y conceptos debido a que se adquiere gradualmente a través de la práctica y se muestra relacionado con el aprendizaje de las destrezas.

El dominio del lenguaje es un conocimiento procedimental como también lo son las estrategias de aprendizaje, ya que ambos se forjan conforme el ser humano se desarrolla, haciéndose cada vez más hábil y más competente en estos aspectos.

En otras palabras, ambos conocimientos o representaciones mentales son dirigidos o almacenados en la memoria de cada persona, cuando ésta requiere utilizar alguna información recurre a uno de ellos o ambos si es necesario.

Anderson distingue entre la memoria que puede ser estática o dinámica, y menciona que “lo que sabemos es la información estática en la memoria y lo que sabemos hacer es la información dinámica de la memoria, todas las cosas que sabemos constituyen el conocimiento declarativo y las cosas que sabemos hacer es conocimiento procedimental” (O’Malley, 1990, p.20). Por otro lado, Uhl Chamot menciona que en el modelo cognitivo, el aprendizaje es “activo y dinámico en el cual los aprendices seleccionan la información, la codifican en memoria de largo plazo y la recuperan cuando la necesitan” (Uhl, 1999, p. 157).

En otras palabras, cuando deseamos realizar cierta actividad, en específico, hablar un segundo idioma, interactúan recíprocamente tanto los conocimientos declarativos como procedimentales. Conforme se aprenden los conceptos, las preposiciones y los hechos a través de las experiencias cotidianas, también se van adquiriendo habilidades, se van generando destrezas comunicativas de manera involuntaria y se puede emplear el uso de estrategias de aprendizaje para mejorar el idioma, es decir, la persona empieza a hablar un segundo lenguaje. La información declarativa se convierte en un proceso automático pues la persona ha aprendido cómo puede ser capaz de efectuar las actividades de manera independiente o autónoma; que en el caso del lenguaje es comunicar y expresar, en sí, se aprende cómo hablar debido a que la persona utiliza toda la gama de asociaciones,

impresiones y conocimientos para el uso del mismo. Robinson lo expresa de la siguiente manera “la comprensión del lenguaje y la producción del lenguaje utilizan miles de millones de asociaciones que el alumno ha aprendido en su historia de uso del lenguaje”. (Robinson, 2001, p. 63).

Los aprendizajes declarativo y procedimental con relación a este estudio muestran gran importancia en el empleo de estrategias de aprendizaje cognitivo y metacognitivo para la adquisición del idioma, pues, los conceptos, la información, las destrezas y habilidades que una vez quedan organizadas en redes de información son empleados para generar conocimientos y procedimientos; por ello en el siguiente apartado detallaremos las teorías de aprendizaje cognitivo para así adentrarnos posteriormente al tema de las estrategias de aprendizaje.

2.3 Teorías de aprendizaje cognitivo

Durante mucho tiempo se consideró que el aprendizaje era sinónimo de cambio de conducta, esto, porque dominó una perspectiva conductista de la labor educativa; sin embargo, se puede afirmar con certeza que el aprendizaje humano va más allá de un simple cambio de conducta en el cual están involucrados otros aspectos.

De acuerdo a la experiencia humana, éste, es también, pensamiento, afectividad y sociabilidad; es decir, es una unidad única y compleja en la cual se integra e involucra a diferentes áreas que llevan al sujeto a un proceso de aprendizaje.

En este sentido una teoría del aprendizaje debe ofrecer una explicación sistemática, coherente y unitaria del ¿Cómo se aprende?, ¿Cuáles son los límites del aprendizaje?, ¿Por qué se olvida lo aprendido?, ¿Cuáles son los principios del aprendizaje que se ocupan de estudiar? y ¿Qué contribuye a que ocurra este fenómeno?

Las preguntas anteriores dan pauta a estudios profundos, sin embargo, en este caso no es el objetivo adentrarnos a explicar todas las interrogantes sino ofrecer una base teórica que ayude como soporte y comprensión a cómo las estrategias de aprendizaje cognitivas y metacognitivas favorecen la adquisición del idioma inglés

bajo el apoyo de las teorías del aprendizaje sustentadas bajo un modelo cognitivo que ya dan explicación algunos autores. Por ejemplo, Ausubel plantea que el aprendizaje del alumno depende de los conocimientos previos los cuales son relacionados con la nueva información; entendiéndose por conocimientos previos, al conjunto de conceptos e ideas que un individuo posee en un determinado campo del conocimiento, así como su organización. En este sentido, el aprendizaje es único con relación al alumno que lo aprende.

Por otro lado, es importante conocer también la estructura cognitiva del aprendiz; no sólo se trata de saber la cantidad de información que posee, sino también cuáles son los conceptos que maneja, a lo que Ausubel menciona que:

“La interacción entre los significados potencialmente nuevos y las ideas pertinentes de la estructura cognoscitiva del alumno da lugar a los significados reales o psicológicos. Debido a que la estructura cognoscitiva de cada alumno es única, todos los significados nuevos que se adquieren son únicos en sí mismos”. (Ausubel, 1976. P. 46).

Si bien es cierta la importancia de un aprendizaje significativo y que todo individuo manifiesta en un momento y durante un proceso, es conveniente analizar, entonces, la propuesta de Vygotski quien establece con relación al aprendizaje la zona del desarrollo próximo entendida como:

“la distancia entre el nivel real de desarrollo, determinado por la capacidad de resolver independientemente un problema, y el nivel de desarrollo potencial, determinado a través de la resolución de un problema bajo la guía de un adulto o en colaboración con otro compañero más capaz. Si nos preguntamos ingenuamente qué es el nivel real de desarrollo, o, para decirlo de otro modo más simple, qué es lo que revela la resolución independiente de un problema, la respuesta más común será que el nivel de desarrollo real del niño define funciones que ya han madurado, es decir, los productos finales del desarrollo. Si un niño es capaz de realizar esto o aquello de modo independiente, significa que las funciones para tales cosas han madurado para él. Entonces, ¿qué es lo que define la zona de desarrollo próximo, determinada por los problemas que los niños no pueden resolver por sí solos, sino únicamente con la ayuda de alguien? Dicha zona define aquellas funciones que todavía no han madurado, pero que se hallan en proceso de maduración, funciones que en un mañana próximo alcanzarán su madurez y que ahora se encuentran en estado embrionario. Estas funciones podrían denominarse “capullos” o “flores” del desarrollo. El nivel de desarrollo real caracteriza el desarrollo mental retrospectivamente, mientras que la zona de desarrollo próximo caracteriza el desarrollo mental prospectivamente” (Vigotski, 1979, pp. 133-134).

Es pues, la distancia o espacio entre el desarrollo real y el potencial de desarrollo que se puede realizar para fomentar este fenómeno, donde se establece que el desarrollo real son todas las funciones ya maduras que la persona es capaz de realizar, mientras que el potencial de desarrollo son todas aquellas funciones que es capaz de desarrollar con el apoyo de otra persona, actuando ésta como guía o mediador del conocimiento, o quien llamamos profesor.

Es el profesor quien brinda una serie de conceptos, los cuales el alumno debe aprehender; es decir, hacer suyos y para el logro de ello se apoya en estrategias o herramientas que facilitan su aprendizaje.

Las teorías del aprendizaje cognitivo y las estrategias de aprendizaje tienen una relación muy estrecha ya que cualquier intención, decisión o herramienta que cada alumno emplea con el fin de aprender, en este caso un idioma, muestra un vínculo con los procesos cognitivos y la decisión que se toma para lograr su aprendizaje. En este sentido y con relación a las teorías de aprendizaje cognitivo y a las estrategias de aprendizaje, Chamot puntualiza tres modelos que son básicos para este estudio, siendo éstos:

- a. El proceso de la información
- b. La teoría de los esquemas
- c. El constructivismo

El primer modelo, el proceso de la información, examina el proceso de pensamiento, las estrategias que cada persona realiza para su aprendizaje, es decir, cómo están asociadas con el aprendizaje y el recuerdo. La teoría sugiere que el aprendizaje requiere procesar nueva información organizándola, elaborándola y conectándola con el conocimiento previo, teniendo como meta: realizar una tarea; siendo el principal propósito, según Anna Uhl Chamot, el resumir, inferir y predecir con el fin de significar y retener aún mejor el aprendizaje. Ausubel refiere respecto a este tema que:

“el mismo hecho de que una idea nueva se vuelva significativa después de ser aprendida significativamente, es de suponerse que se haga intrínsecamente menos vulnerable, que las asociaciones arbitrarias internalizadas, a la

interferencia de otras asociaciones del mismo tipo, y de ahí que sea más susceptible de ser retenida. Además, el mantenimiento de esta misma ventaja de relacionabilidad no arbitraria (gracias al afianzamiento del significado nuevo con su idea establecida correspondiente durante el periodo de almacenamiento) extiende todavía más el lapso de retención. (Ausubel, 1976. P. 68).

Fue Mc Laughlin (1987) quien aplicó la teoría del proceso de la información del aprendizaje de la segunda lengua la cual describe como “un continuum del proceso controlado, en el cual el aprendiz debe poner atención a las características lingüísticas, al proceso automático, en el cual, el alumno a través de la práctica ha constituido la habilidad para procesar el lenguaje con menor atención consciente” (Laughlin, 1999, p.158). Sin embargo, el que el proceso sea de una manera ya automático, no deja de lado la importancia de la metacognición, la cual puede ayudar a verificar qué también habla y cómo evalúa el alumno su aprendizaje, a la cual Uhl Chamot alude como “la reflexión del propio pensamiento y el aprendizaje siendo el sello de todo alumno exitoso [...] es el control ejecutable en relación al proceso de pensamiento” (Uhl, 1999, p.2).

La misma autora menciona que “los componentes de la metacognición incluyen tanto conocimientos declarativos acerca de nuestro propio proceso de pensamiento y estrategias de aprendizaje como también el conocimiento procedual de cómo monitorear y dirigir el aprendizaje y el pensamiento” (Uhl, 1999, p.158); es decir, emplear todos los elementos que el alumno pueda, tanto en conocimientos como técnicas para monitorear, organizar, verificar y evaluar su aprendizaje, forjará un aprendizaje significativo y duradero.

El segundo modelo, la teoría de los esquemas, plantea que las experiencias, las cuales están organizadas en recuerdos, en huellas en la memoria, se reactivan y cobran significado de acuerdo a la experiencia previa. Uhl Chamot describe a la teoría de los esquemas de la siguiente manera:

“El aprendizaje ocurre en la medida que tratamos de organizar y entender experiencia de la vida de acuerdo a nuestros conocimientos previos”. (Barlett, 1932; RC Anderson, 1984). Este pre-existente conocimiento guardado en estructuras organizadas como “mapas conceptuales” de un concepto central y sus ideas asociadas. Los esquemas también pueden ser “**scripts**” de

situaciones específicas, por ejemplo, la mayoría de nosotros tenemos un esquema de lo que pasará posiblemente en nuestro trabajo. Teniendo un esquema o conocimiento previo relevante, nos permite hacer predicciones, visualizar eventos, realizar inferencias, monitorear la comprensión y realizar resúmenes. Estrategias de aprendizaje como estas son críticas para comprender nueva información a la luz de conocimiento existente.” (Uhl, 1999, p. 158).

Etty Haydeé refiere que:

“Se trata de la concepción de conocimiento como representaciones internas que se construyen y organizan en estructuras internas llamadas esquemas mentales. En otras palabras, las representaciones constituyen las estructuras o los formatos en que se registra internamente la información; de forma similar, el aprendizaje se entiende como una actividad mental mediante la cual se alcanza la estructuración interna de conocimientos” (Estévez, 2002, p. 45).

Estas organizaciones ayudan a tener ideas y/o presentimientos de los posibles sucesos que puedan suceder en dicho contexto. En otras palabras, los esquemas son generalizaciones que de acuerdo a las experiencias de la vida ayudan y orientan a deducir o pronosticar qué es lo que puede suceder de tal manera que el alumno pueda predecir, concluir o planear con anticipación para el logro de ciertos objetivos.

El tercer modelo, la teoría del constructivismo, es una teoría del conocimiento y de los procesos cognitivos que plantea el proceso por el cual cada persona construye su aprendizaje²⁷ a través de su desarrollo²⁸, maduración y la interacción social.

Sergio Sánchez en el *Diccionario de las Ciencias de la Educación* acentúa que en el constructivismo:

“el niño edifica su peculiar modo de pensar, de conocer de un modo activo, como resultado de la interacción entre sus capacidades innatas y la exploración ambiental que realiza mediante el tratamiento de la información que recibe del entorno”. (Sánchez, 1983, pp. 314-315).

²⁷ El aprendizaje es más que la adquisición de la capacidad de pensar; es la adquisición de numerosas aptitudes específicas para pensar en una serie de cosas distintas. El aprendizaje no altera nuestra capacidad de centrar la atención, sino que más bien desarrolla numerosas aptitudes para centrar la atención en una serie de cosas. Vygotski, Lev. S. (2003) ***El desarrollo de los procesos psicológicos superiores***. Barcelona. Ed. Crítica.

²⁸ El desarrollo es, por lo tanto, en cierto modo una progresiva equilibración, un perpetuo pasar de un estado de menor equilibrio a un estado de equilibrio superior. Piaget, Jean. (1986) *Seis estudios de psicología*. México. Grupo Editorial Planeta.

Jean Piaget, como uno de los precursores del constructivismo, en su teoría psico-genética señala con relación al desarrollo intelectual de toda persona, que ésta, está organizada en estructuras o estadios, los cuales, para que una persona pase de una estructura simple a una más compleja es necesario que, la persona tenga la madurez para cumplir con las exigencias de la etapa en la que se encuentra y presente una necesidad²⁹ fisiológica, afectiva o intelectual que funcione como un desequilibrio que le permita pasar de un estadio sencillo a uno más complejo.

El equilibrio es llevado a cabo a través de dos operaciones fundamentales: la asimilación y la acomodación. Piaget señala que estas dos operaciones:

“son llevadas a cabo con el fin de lograr su adaptación. El desarrollo es, por lo tanto una progresiva equilibración, un perpetuo pasar de un estadio de menor equilibrio a un estado de equilibrio superior. Toda necesidad tiende: 1º, a incorporar las cosas y las personas a la actividad propia del sujeto y, por consiguiente, a “asimilar” el mundo exterior a las estructuras ya construidas, y 2º a reajustar éstas en función de las transformaciones sufridas, y, por consiguiente, a “acomodar” a los objetos externos. (Piaget, p.18).

Jean Piaget plantea en su teoría psicogenética seis estadios o períodos de desarrollo:

1º El estadio de los reflejos, o montajes hereditarios, así como de las primeras tendencias instintivas (nutrición) y de las primeras emociones.

2º El estadio de los primeros hábitos motores y de las primeras percepciones organizadas, así como de los primeros sentimientos diferenciados.

3º El estadio de la inteligencia sensorio-motriz o práctica (anterior al lenguaje), de las regulaciones afectivas elementales y de las primeras fijaciones exteriores de la afectividad.

4º El estadio de la inteligencia intuitiva, de los sentimientos interindividuales espontáneos y de las relaciones sociales de sumisión al adulto (de los 2 a los 7).

5º El estadio de las operaciones intelectuales concretas (aparición de la lógica), y de los sentimientos morales y sociales de cooperación (de los 7 a los 11 ó 12).

6º El estadio de las operaciones intelectuales abstractas, de la formación de la personalidad y de la “inserción afectiva e intelectual en la sociedad de los adultos (adolescencia).” (Piaget, 1986, p. 15).

²⁹ Claparède, una necesidad es siempre la manifestación de un desequilibrio. Piaget, Jean. (1986). **Seis Estudios de Psicología**. México. Seix Barral. P. 17.

Son los primeros tres estadios, los que Piaget menciona que constituyen el período del lactante (hasta aproximadamente un año y medio o dos años, antes del desarrollo del lenguaje y del pensamiento propiamente dicho).

Por lo anterior, el desarrollo intelectual del niño, menciona este autor que, está caracterizado por estructuras; cada una de ellas está definida y determinada biológicamente, donde el niño es capaz de aprender de acuerdo a cada etapa de su desarrollo y de su madurez³⁰ biológica.

Con relación a las etapas que menciona Piaget, los alumnos que participaron en esta investigación fueron estudiantes de primer año de secundaria, varones, quienes oscilaban entre los 12 y 13 años de edad, quienes estarían ubicados en el final del estadio de las operaciones intelectuales concretas y el inicio de las operaciones abstractas de la cual se desprende que, en esta etapa del desarrollo cognitivo en la cual se ubican los alumnos que participaron están iniciando con un proceso más complejo.

Como se mencionó anteriormente, los alumnos cimientan sus conocimientos a través de asimilar y acomodar éstos, ya sean que se hayan llevado a cabo a través del descubrimiento, la inferencia o la relación entre conceptos para la generación de uno nuevo. Al respecto, Ausubel cita a Stanley quien dice:

“Es evidente que el ser humano joven debe recibir considerable enseñanza pero también que debiera permanecer siempre atento al hacer observaciones adicionales. Su vida es una complicada mezcla de enseñanza y descubrimiento. Infinidad de hechos le serán dados directamente. Al mismo

³⁰ (Biol.) Conjunto de modificaciones estructuras y funciones que acontecen al ser vivo, merced a las cuales alcanzan un nuevo equilibrio.

(Psic.) Existen numerosas definiciones sobre madurez. Así. M. A. Stones la define como ‘el conjunto de procesos de crecimiento orgánico que llevan a la madurez; J.L. Pinillos la define como ‘la aparición natural de pautas de conducta, sin el concurso de aprendizaje alguno; es decir, la emergencia de conductas específicas biológicamente impuestas’

Para clarificar el término madurez del concepto más cercano de desarrollo. La madurez es la evolución cualitativa del individuo mediante la cual llega a la adquisición de las estructuras básicas. El desarrollo es la evolución ‘cuantitativa’ de las potencialidades orgánicas del individuo, sujeta a la influencia artificial. J.L. Pinillos estima que la madurez es requisito necesario, aunque no suficiente, para conseguir el equilibrio.

La madurez se entiende como un proceso de adquisición de un estado de equilibrio y capacitación que se realiza de modo natural, aunque condicionado por la interacción que la persona mantiene con su entorno físico y social. La madurez es para Pinillos una condición sin la cual no se produce desarrollo; ya que éste supone la existencia de niveles de evolución previos. Sánchez, Sergio. Op. Cit. P. 894.

tiempo, cada día de su vida estará empeñado, casi sin saberlo, en hacer razonamientos inductivos, ese proceso consistente en reunir muchas experiencias y en extraer de ellas un factor común. El problema no es, entonces, de enseñanza, en contraposición al descubrimiento, ya que ambos son esenciales, sino el de la consideración de la importancia relativa que debe concederse a cada uno en el proceso educativo” (Ausubel, 1976. P. 454).

Por último, con relación al constructivismo Chamot menciona que:

“Los alumnos activamente construyen significados conforme descubren nueva información. Los aprendices usan su conocimiento previo del mundo como un marco inicial para relacionarla con la nueva información. Posteriormente, ellos utilizan estrategias cognitivas como herramientas para ayudar a construir significado de la nueva información y su conocimiento previo.” (Uhl, 1999, p.159).

En conclusión, las teorías del aprendizaje cognitivo nos dan cuenta de cuáles son los procesos por los que el alumno aprende. Existen varios modelos, que de acuerdo a su fundamentación, apoyan los aprendizajes conforme a su base teórica. En este trabajo se hace mención específicamente a los modelos del aprendizaje cognitivo del proceso de la información, la teoría de los esquemas y el constructivismo. A continuación se presentan las estrategias de aprendizaje de estos tres modelos de aprendizaje.

2.4 Estrategias de aprendizaje

¿Por qué son importantes las estrategias de aprendizaje de lenguaje y de qué manera pueden ayudar en el aprendizaje del inglés?, esta es la pregunta que detona dicha investigación.

Es el aprendizaje el proceso mediante el cual un sujeto adquiere habilidades prácticas e incorpora contenidos informativos a través de estrategias plasmadas en pensamientos o conductas especiales que se usan para facilitar la comprensión y la retención de la nueva información.

Las estrategias de aprendizaje es un concepto que en los últimos años ha llamado la atención a muchos investigadores, sin embargo, operativamente, éstas ya eran utilizadas desde tiempos remotos como maneras de lograr ciertas actividades. Como antecedentes, Oxford, menciona que ya en la antigüedad las personas

utilizaban estrategias para llevar a cabo ciertas tareas, pues argumenta que “dispositivos mnemónicos o dispositivos de memoria eran utilizados en la antigüedad para ayudar a los cuentacuentos para recordar sus guiones” (Oxford, 1990, p.1).

Las estrategias de aprendizaje tienen como objetivo motivar al aprendiz para que éste realice una u otra actividad de tal manera que le ayude a incorporar el nuevo conocimiento o actividad que debe ser voluntaria.

Weinster and Mayer (1986) mencionan que las estrategias de aprendizaje son utilizadas para:

“facilitar el aprendizaje y son intencionales por parte del alumno. El objetivo del uso de la estrategia es afectar la motivación o el estado afectivo del alumno o la forma en que éste selecciona, adquiere, organiza o integra el nuevo conocimiento.” (O’ Malley, 1990, p. 43).

Las estrategias de aprendizaje promueven también que las tareas por aprender sean más fáciles y divertidas y, Oxford en este aspecto propone algunas características que define a las estrategias de aprendizaje como “operaciones utilizadas por el aprendiz que le ayudan a adquirir, guardar, recuperar y usar información” (Oxford, 1990, p.7). Señalando que son:

“acciones específicas llevadas a cabo por el aprendiz para realizar el aprendizaje de una manera más fácil, rápida, más divertida, mejor dirigida personalmente, más efectiva y más transferible a nuevas situaciones...comportamientos logrados por los estudiantes para llevar a cabo su aprendizaje, por ejemplo, tomar notas, planear, autoevaluación y adivinar. Estas acciones son naturalmente influenciadas por el aprendiz” (Oxford, 1990, pp. 8 y11).

Por otro lado, Díaz-Barriga define las estrategias de aprendizaje como “procedimientos o conjunto de operaciones o habilidades que un aprendiz emplea en forma consciente, controlada e intencional como instrumentos flexibles para aprender significativamente y solucionar problemas” (Díaz-Barriga, 2002, p. 234).

Sin embargo fue en una investigación realizada por Michael O’ Malley, con relación a las estrategias de lenguaje que se inicia con la inquietud de identificar las características del aprendizaje, y a la cual se hace referencia a Naiman y Rubin 1975, quienes mencionan en su investigación, “*good language learner*” o el buen aprendiz del lenguaje en la cual identificaron estrategias reportadas por los alumnos

y observaron situaciones de aprendizaje del lenguaje que aparecieron para contribuir al mismo. Estos autores mencionan en su investigación que:

“La primera categoría de Rubin con relación a las estrategias que directamente afectan el aprendizaje incluían la clarificación/verificación, monitoreo, memorización, adivinar, razonamiento inductivo, razonamiento deductivo y la práctica.

La segunda categoría primaria consistía en estrategias que contribuían indirectamente en el aprendizaje, estas incluían crear oportunidades de práctica y el uso de trucos de producción” (O’ Malley, 1990, p. 3).

La clasificación de las estrategias de aprendizaje que realiza Naiman 1978, está basada en la entrevista que realizó a 34 alumnos que eran buenos aprendices del lenguaje y contempla cinco amplias categorías de las estrategias de aprendizaje y un número de estrategias secundarias. Las estrategias primarias encontradas fueron comunes en todos los alumnos entrevistados, quienes mostraban habilidad en el aprendizaje del lenguaje; por otro lado, las estrategias secundarias fueron presentadas sólo en algunos buenos aprendices.

“La clasificación primaria incluye: enfoque de una tarea activa, realización del lenguaje como un sistema, realización del lenguaje como medio de comunicación e interacción, manejo de demandas afectivas, monitoreo del desarrollo del segundo lenguaje” (O’ Malley, 1990, p. 6).

Por lo anterior, las estrategias de aprendizaje son toda actividad que las personas realizan para construir sus aprendizajes. Estas técnicas intelectuales convertidos en actividades prácticas específicas y conscientes ayudan a que los alumnos logren sus objetivos. A continuación se detallaran las estrategias de aprendizaje cognitivo y metacognitivo.

2.5 Estrategias de aprendizaje cognitivas y metacognitivas

La cognición y la metacognición son dos procesos mentales importantes para el aprendizaje del idioma. Ambos elementos operativizados a través de diversas estrategias ayudan a cumplir sus objetivos y la formación del nuevo idioma. En sí, el alumno al concientizar actividades de planeación, práctica, monitoreo, resolución de

problemas y evaluación de su aprendizaje pone en juego estos dos procesos tan indispensables para un aprendizaje eficaz.

El diccionario de las Ciencias de la Educación define las estrategias cognitivas como:

“Planes o programas estructurados para llevar a cabo un determinado objetivo [...] la actividad se realiza adoptando una hipótesis o conjunto de hipótesis que determinan una exploración selectiva y ordenada del campo perceptual. La experiencia, resultado de poner a prueba dichas hipótesis, establece el grado de validez de éstas y como consecuencia la reconstrucción del campo perceptual en función de los resultados.” (Sánchez, 1983, p.593).

En el empleo de las estrategias cognitivas, el alumno tiende a realizar actividades conscientes dirigidas a un objetivo, en este caso el aprendizaje del inglés. Algunos ejemplos de estrategias cognitivas son la práctica, la repetición, la traducción, la transferencia, tomar notas o subrayar entre otros.

Oxford menciona con relación a las estrategias cognitivas que son:

“esenciales para el aprendizaje de un nuevo lenguaje. Tales estrategias varían bastante, y van desde el rango de repetir hasta analizar expresiones y resumir. Las estrategias cognitivas están unificadas por una función en común: manipulación o transformación del lenguaje a aprender por el alumno” (Oxford, 1990, p. 43).

Con relación a las estrategias metacognitivas, el estudiante reflexiona y busca analizar él mismo cómo es que aprende, por lo que tiende a monitorear y evaluar su aprendizaje. Algunas actividades que realiza el alumno con relación a la metacognición son: establecer metas, monitorear su aprendizaje, el empleo de la autoevaluación y la solución de problemas, etc. Chamot refiere que la metacognición es “reflexionar en el pensamiento y aprendizaje de uno mismo”. (Uhl, 1999, p. 2).

La meta de la enseñanza de las estrategias de aprendizaje menciona Chamot es “asistir a los alumnos a desarrollar conscientemente su metacognición y así controlar su propio aprendizaje. Los alumnos que son conscientes del proceso y uso de sus estrategias de aprendizaje son capaces de regular su aprendizaje y lograr sus metas” (Uhl, 1999, p.2).

Una manera de regular el aprendizaje es conocer lo que quieren aprender, así como, qué hacer para aprenderlo. Estévez, menciona con relación al aprendizaje y las estrategias cognitivas y metacognitivas, que el primero:

“implica la adquisición de un repertorio de estrategias cognitivas y metacognitivas. Se dice que el aprendizaje es “estratégico o metacognitivo” cuando el estudiante tiene conciencia y control sobre lo que aprende y el modo en que aprende, es decir, cuando tiene conciencia y control sobre los esfuerzos para emplear determinadas habilidades y estrategias cognitivas. No sólo se trata de conocer una estrategia cognitiva específica sino también de saber cómo y cuándo hacer uso de ella” (Estévez, 2002, Pp. 59).

Aunado a lo anterior, la misma autora enfatiza en las estrategias de control y de perseverancia para lograr el éxito del aprendizaje. Esto es, que el alumno logre vigilar y cuidar teniendo consciencia de su aprendizaje y de sus errores de tal manera que pueda modificarlos, pero a la vez, que se motive para lograr con mayor éxito sus tareas o sus aprendizajes. Estévez refiere al respecto que estas dos estrategias son:

“La capacidad de monitorear y dirigir el éxito de la tarea que se realiza, de tal modo que se reconozcan las fallas y se utilicen estrategias de corrección y, la perseverancia para motivarse a sí mismo hasta concluir satisfactoriamente la tarea o el trabajo”. (Estévez, 2002, Pp. 59).

Oxford comenta con relación a las estrategias de aprendizaje de lenguaje que estimulan el crecimiento de la competencia comunicativa en general y, con relación a las estrategias metacognitivas que “ayudan al aprendiz a regular su propia cognición y enfocar, planear y evaluar su progreso al mismo tiempo que avanza en su competencia comunicativa” (Oxford, 1990, p.8).

Estévez enfatiza en dos ámbitos con relación al proceso cognitivo-metacognitivo:

- a. Un ámbito de desarrollo en el que se ubican las capacidades directivas o metacognitivas de todo sujeto, las cuales permiten controlar el aprendizaje. Sólo con el desarrollo de este tipo de habilidad del pensamiento es posible enseñar al estudiante a utilizar estrategias cognitivas que le permitan aprender a aprender.
- b. Un ámbito que se encuentra estrechamente relacionado con los demás aspectos del desempeño y la formación del sujeto. El desarrollo intelectual

involucra el desarrollo afectivo-social, en tanto que para el logro de aprendizajes auto controlado es indispensable despertar en el estudiante una actitud positiva hacia su formación, confianza en sí mismo e interés de su medio, tanto por las personas que lo rodean como por las ideas de los demás. (Estévez, 2002, p. 30).

De acuerdo a lo anterior, las estrategias cognitivas y metacognitivas son dos procesos mentales conscientes e intencionados que de acuerdo al modelo cognitivo y la teoría constructivista ayudan y facilitan a incorporar nuevos aprendizajes de tal forma que, el alumno desarrolle un nivel de competencia comunicativa que le permita tener los elementos necesarios para ejecutar el lenguaje en un entorno académico, laboral o social. En el siguiente apartado se expondrá la clasificación de las estrategias de aprendizaje.

2.6 Clasificación de las estrategias de aprendizaje

Las estrategias de aprendizaje han sido clasificadas por diversos autores de diferente manera dependiendo de la organización que ellos han otorgado para la comprensión de las mismas, ya sea como un recurso didáctico, o bien, por las reflexiones que han realizado a través de sus estudios.

Con el fin de contribuir y brindar un panorama más amplio al tema, en esta investigación se presenta la clasificación de las estrategias de aprendizaje que realizan los siguientes autores: Oxford, O'Malley y Chamot.

Oxford clasifica las estrategias de aprendizaje en directas e indirectas. Las estrategias directas trabajan concisamente con el lenguaje en una variedad de tareas y situaciones específicas. Éstas han sido agrupadas por las estrategias de memoria que ayudan a recordar y almacenar información; las estrategias cognitivas que sirven para entender y producir el lenguaje y; las estrategias de compensación que son utilizadas para el uso y práctica del lenguaje. Las estrategias indirectas son utilizadas para el manejo general del aprendizaje del idioma. Éstas están organizadas en las estrategias metacognitivas que se usan para coordinar los procesos de aprendizaje;

las estrategias afectivas que ayudan para regular las emociones y; las estrategias sociales para aprender con otros.

Para comprender de una manera más gráfica lo expresado anteriormente, se describen las figuras 1, 2 y 3.

Figura1. Estrategias de aprendizaje directas e indirectas.

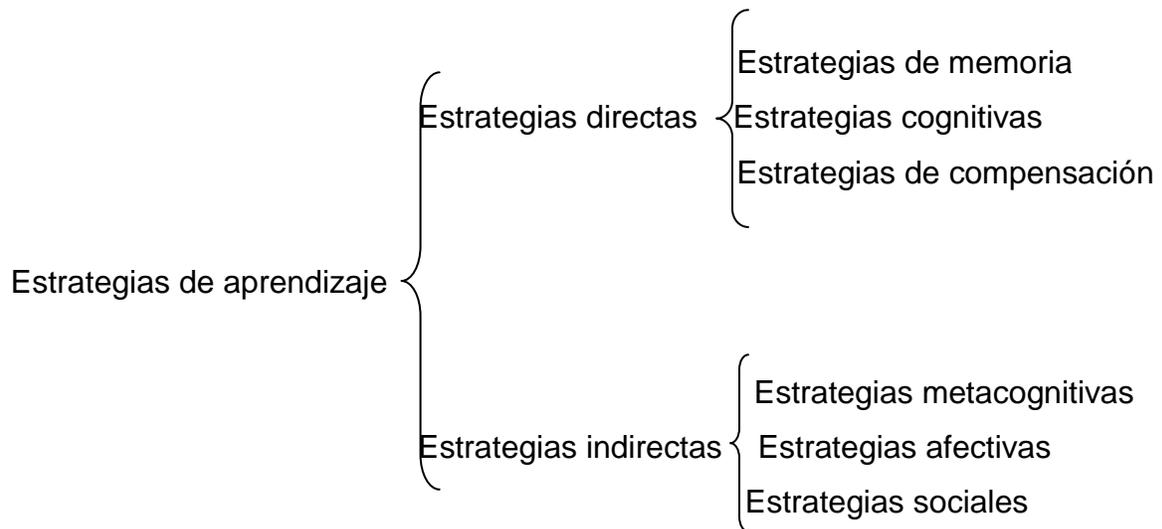


Figura 2. Estrategias de aprendizaje cognitivas.

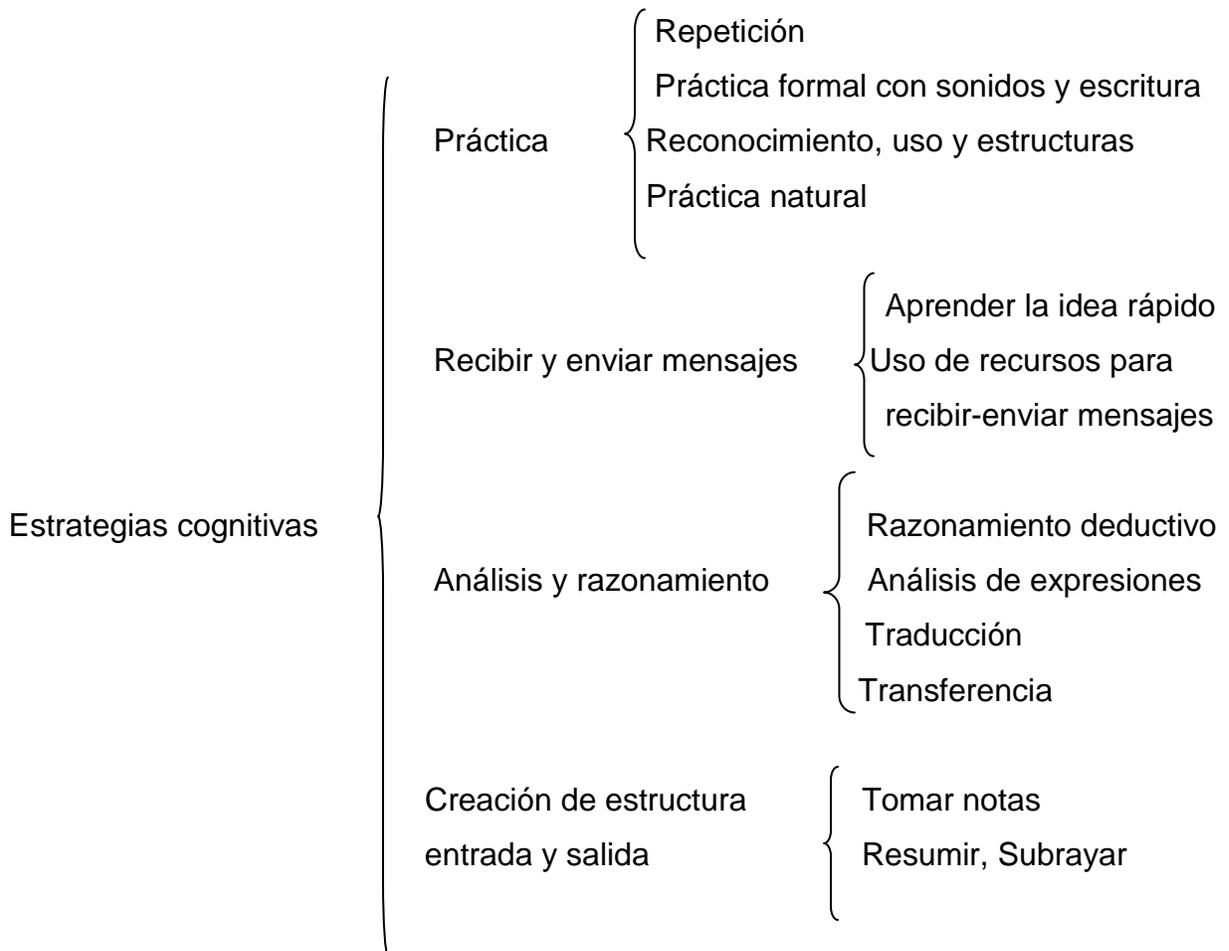
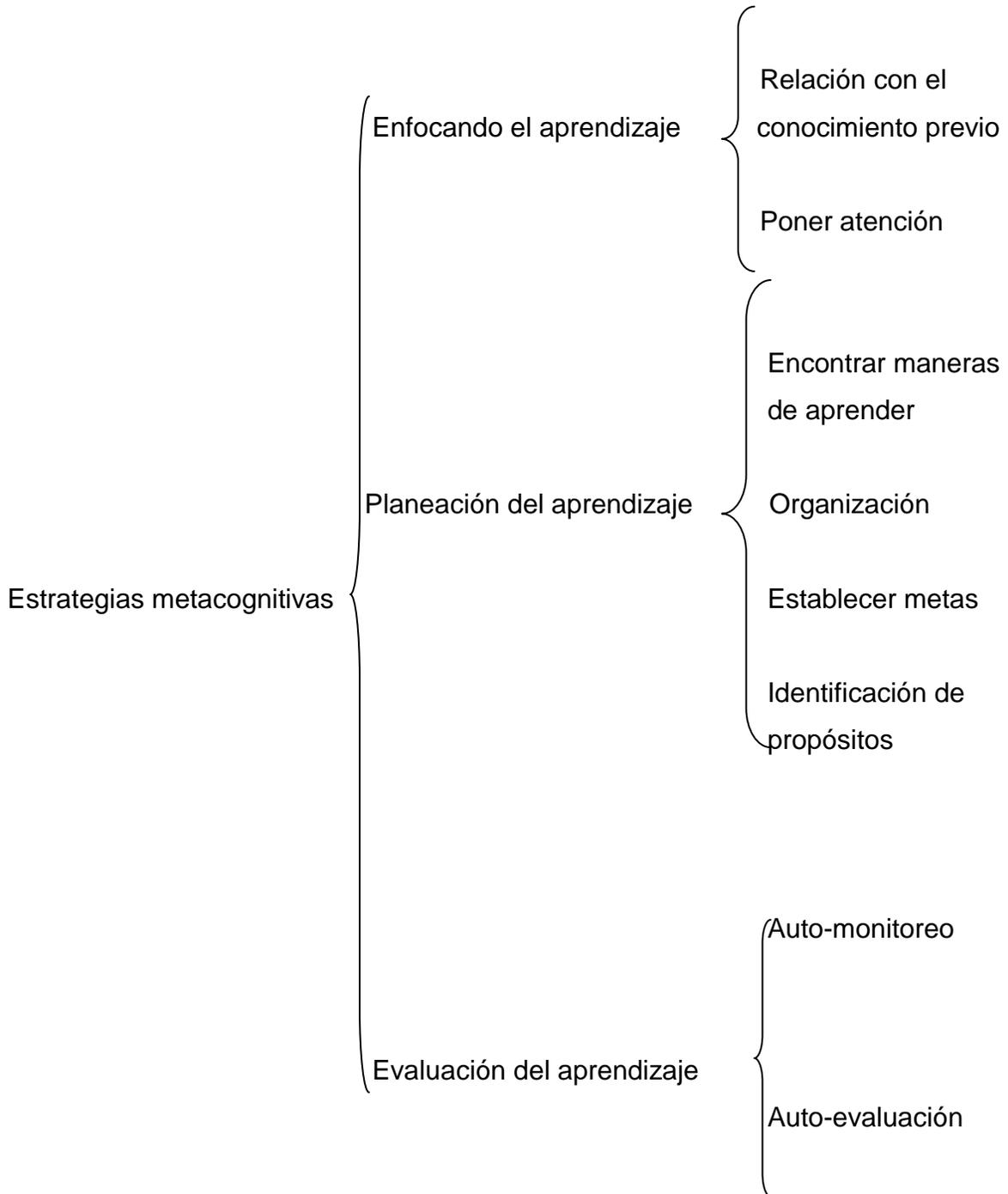


Figura 3. Estrategias de aprendizaje metacognitivas.



O'Malley clasifica las estrategias de aprendizaje en tres categorías dependiendo el nivel o el tipo de proceso involucrado en la tarea a realizar. Éstas son estrategias metacognitivas, estrategias cognitivas y estrategias socio-afectivas.

Las estrategias metacognitivas es el más alto orden de ejecución en las que se encuentran las estrategias de planeación, monitoreo y evaluación del éxito del aprendizaje; las estrategias cognitivas operan directamente con la nueva información manipulando para el logro del aprendizaje, algunas de las estrategias cognitivas son el ensayo, la organización y procesos de elaboración; y por último, las estrategias social-afectiva las cuales involucran la interacción con otras personas o el control de sí mismo para el aprendizaje. Algunas estrategias social-afectivas son las de cooperación, clarificación o el auto-hablar. Ver tabla 3.

Tabla 3. Clasificación de las estrategias de aprendizaje de acuerdo a O'Malley.

Clasificación de la estrategia	Tipo de estrategia	Definición
Estrategias Metacognitivas	Atención selectiva	Se enfoca especialmente en aspectos de tareas de aprendizaje como el planear el escuchar palabras claves o frases.
	Planeación Monitoreo	Planeación de la organización ya sea del discurso hablado o escrito. Revisión atenta de la tarea, comprensión de información que deba ser recordada o producción mientras ocurre.
	Evaluación	Checar la comprensión después de completar una actividad de lenguaje receptivo o evaluar la producción del lenguaje una vez que se ha dado.
Estrategias Cognitivas	Ensayo Organización	Repetición de nombres de cosas para recordar. Agrupar o clasificar palabras, terminología o conceptos de acuerdo a sus atributos semánticos o sintácticos.
	Inferencia	Uso de información en los textos para adivinar el significado de nuevas palabras, predecir o completar palabras faltantes.
	Resumen	Sintetizar lo que se ha escuchado para asegurar que la información ha sido retenida.
	Deducción Imaginación	Aplicación de reglas al lenguaje entendido. Uso de imágenes visuales para comprender y recordar la nueva información verbal.

	Transferencia Elaboración	Uso de la información lingüística conocida para facilitar un nuevo aprendizaje. Unión de ideas contenidas en nueva información o integración de nuevas ideas con la información conocida.
Estrategias Social Afectivas	Cooperación	Trabajar con compañeros para resolver un problema, checar notas, tener retroalimentación de una actividad de aprendizaje.
	Preguntar o Clarificación	Preguntar al maestro o un compañero una explicación adicional, parafrasear o algún ejemplo.
	Auto-hablar	Utilizar la auto redirección o pensamiento mental para asegurar uno mismo que la actividad de aprendizaje ha sido exitosa.

Por último, Chamot clasifica las estrategias de aprendizaje ordenando a éstas en un grupo exclusivamente metacognitivos y las agrupa en 4 procesos:

- Planeación
- Monitoreo
- Solución de problemas
- Evaluación

Las estrategias de planeación ayudan y brindan al alumno a pensar, reflexionar y organizar cómo y qué actividades deben de realizar para lograr con éxito sus tareas u objetivos y así construir sus aprendizajes. Chamot lo expresa de siguiente manera:

“La planeación es, un primer paso, crucial para llegar a ser aprendiz auto regulador. Las estrategias de planeación ayudan a la persona a desarrollar y usar la anticipación, propiciando el pensamiento de tal manera que el aprendiz reflexione antes de iniciar una tarea. Es durante el proceso de planeación que los buenos aprendices piensan cómo ellos van a enfocar y lograr la tarea, estableciendo metas, pensando en los objetivos de sus tareas y, realizando un plan de estrategias que les ayude a llegar a esos objetivos. Son ellos quienes deciden enfocar su atención en la tarea e ignorar distracciones; los buenos aprendices primero piensan en lo que saben de la tarea y del tema para luego predecir lo que necesitarán partiendo de esta información”. (Uhl Chamot, 1999, p. 14).

En las estrategias de monitoreo, una vez que los alumnos han planeado, reflexionan si están comprendiendo y aprendiendo el lenguaje, se auto

cuestionan, verifican su aprendizaje con el objetivo de evaluar si lograron su objetivo o qué necesitan realizar para conseguir el mismo. Chamot menciona al respecto que:

“Durante el monitoreo, los alumnos deben de pensar dónde su foco de atención necesita estar a cualquier hora, y posteriormente, conscientemente focalizar ésta en un aspecto específico de la tarea; durante dicho proceso, los alumnos evalúan su comprensión y producción, reflexionando si están entendiendo cuando leen o escuchan, si tiene sentido su escritura o diálogo y comparando si la información que están recibiendo o produciendo concuerda con su conocimiento del mundo basado en sus experiencias. Con ello, se afirma que los alumnos se apoyan en su conocimiento lingüístico para realizar decisiones del lenguaje que están procesando; es decir, si la tarea tiene un componente visual, ellos pueden imaginar una representación o pensar en una situación relevante que les ayude a entender y producir con mayor soltura el lenguaje”. (Uhl Chamot, 1999, p. 21).

En las estrategias de solución de problemas los alumnos buscan alternativas que les ayuden a resolver los conflictos que puedan estar obstaculizando su aprendizaje. Ellos pueden buscar en el diccionario, preguntar con relación a significados o comprensión del aprendizaje del lenguaje o inferir conceptos. Chamot menciona con relación a estas estrategias que:

“Cuando los buenos estudiantes tienen una dificultad en cualquier momento de su tarea, escogen una estrategia para la solución de problemas; por ejemplo, si no saben el significado de una palabra, realizan una deducción basada en la información disponible, o si los alumnos no saben decir algo diferente, usan cualquier recurso disponible para salir adelante, ya sea de su iniciativa o de alguna otra persona. Cuando los alumnos se sienten frustrados, ellos mismos encontrarán alternativas pensando acerca de sus herramientas de aprendizaje que tienen; estas son, sus estrategias.

El hecho de que los alumnos busquen soluciones o apliquen estrategias para mejorar su aprendizaje les genera una autonomía personal más sólida; es por ello que los alumnos que activamente y apropiadamente tienen la capacidad de resolución de problemas son más exitosos en el aprendizaje de sus tareas”. (Uhl Chamot, 1999, p. 25).

Las estrategias de evaluación ayudan y brindan al alumno a valorar y estimar qué aprendizajes lograron para así incorporar los mismos o realizar un nuevo plan estratégico. Chamot describe a las estrategias de evaluación de la siguiente manera:

“Una vez terminado parte o toda la actividad, los buenos aprendices reflexionan qué tan bien les fue; este proceso les permite analizar si llevaron

a cabo sus planes y verificar qué tanto las estrategias empleadas resultaron beneficiosas. Es, en este punto, que los alumnos estratégicos evalúan si lograron o no sus metas de la actividad y, lo que podrían realizar la próxima vez para mejor en su siguiente tarea". (Uhl Chamot, 1999, p. 27).

Dentro de estos 4 procesos anteriormente mencionados Uhl Chamot incluye una variedad de estrategias metacognitivas del lenguaje, las cuales han sido reveladas a través de varios estudios e investigaciones llevados por varios autores tales como: Rubin, 1981; Stern, 1975; Wenden, 1987b; Oxford, 1986; O'Malley & Chamot, 1990; Chamot & Kupper, 1989; O'Malley, Chamot, Stewner-Manzanares, Kúpper, & Russo, 1985a; Chamot, Barnhardt, El Dinary, Carbonaro, & Robbins 1996; Cohen 1990; Rost & Ross, 1991. (Chamot, 1999, p.11). Dichas estrategias se describen a continuación a través del siguiente cuadro explicativo. Ver tabla 4.

Tabla 4. Clasificación de las estrategias de aprendizaje de acuerdo a Uhl Chamot.

Estrategias de aprendizaje			
Estrategia	Definición	Otros posibles términos	Proceso meta cognitivo
Establecer metas	Desarrollo personal de objetivos; identificar el propósito de la tarea	Determinar el destino, establecer el propósito, planear objetivos	Planeación
Atención dirigida	Decidir focalizar en una tarea específica e ignorar distracciones	Poner atención	Planeación Monitoreo Resolución de problemas Evaluación
Activación del conocimiento previo	Pensar acerca de lo que ya sabes para ayudar a realizar la tarea	Utilizar lo que sabes, elaborar en conocimiento previo	Planeación Monitoreo Resolución de problemas Evaluación
Predicción	Anticipar información para preparar y dar dirección a la tarea	Anticipación, adivinar el logro	Planeación
Planeación organizacional	Planear la tarea y la secuencia de la tarea	Subrayar, lluvia de ideas, lista de	Planeación

		prioridades	
Auto administración	Arreglo de condiciones que te ayuden a aprender	Conocer a ti mismo, planear como estudiar	Planeación
Preguntar si tiene sentido	Verificar la comprensión y producción para mantener el progreso y la identificación de problemas	Monitorear la comprensión y la producción, auto-monitoreo	Monitoreo
Asistencia selectiva	Focalizar en palabras clave, frases e ideas	Escanear, encontrar información específica	Planeación Monitoreo
Deducción / Inducción	Aplicación consciente de lo aprendido o el desarrollo de reglas propias	Usar una regla, hacer una regla	Monitoreo
Personalizar/ Contextualizar	Relacionar información con experiencias personales	Relacionar información a tus experiencias	Monitoreo, recuerdo de la información
Tomar notas	Escribir palabras importantes y conceptos	Listas del maestro, campos semánticos, mapas conceptuales, diagramas	Planeación, monitoreo, solución de problemas, evaluación
Uso de la imaginación	Crear una imagen para representar la información	Visualización, dibujos mentales, dibujos	Planeación, monitoreo, solución de problemas, evaluación, recuerdo de la información
Manipulación/Actuación	Manipulación de objetos tangibles, obras y pantomima	Pantomima, uso de objetos, obras	Monitoreo, evaluación, recuerdo de la información
Hablarse a sí mismo	Reducción de la ansiedad recordándose sus logros, disponibilidad de recursos, objetivos	Pensamiento positivo, construir confianza	Planeación, monitoreo, solución de problemas, evaluación
Cooperación	Trabajar con otros para completar tareas, construir confianza, dar y recibir retroalimentación	Trabajar juntos, apoyo entre compañeros	Planeación, monitoreo, solución de problemas, evaluación, recuerdo de la información
Inferencia	Realizar predicciones basadas en el conocimiento previo	Predicciones lógicas, uso de claves	Solución de problemas

		contextuales	
Substitución	Uso de sinónimos o frases descriptivas para palabras desconocidas	Parafraseo	Solución de problemas
Realizar preguntas para clarificar	Preguntar por explicaciones, verificación, ejemplos	Preguntar	Planeación, monitoreo, solución de problemas, evaluación
Uso de recursos	Uso de materiales referenciales con relación al lenguaje y la materia	Visualizar material	Solución de problemas
Verificación de predicciones y adivinanzas	Checar si tus predicciones o adivinanzas son correctas	Verificación	Evaluación
Resumen	Realizar mentalmente, oral o escrito un resumen de la información	Realizar un resumen	Evaluación
Checar objetivos	Decidir si el objetivo se ha logrado	Tener presente los logros y reflexionar en el progreso	Evaluación
Auto evaluación	Juzgar que tan bien aprendiste el material o que tan bien realizaste la tarea	Auto-evaluación	Evaluación, recuerdo de la información
Evaluación de tus estrategias	Juzgar cómo aplicaste las estrategias y la eficacia de las estrategias	Reflexión del aprendizaje, asignación de técnicas	Evaluación
Imaginación con claves	Crear una asociación visual y personal entre el significado y el sonido	Método imaginario con claves	Recordar información
Agrupación/ Clasificación	Relacionar o clasificar palabras de acuerdo a atributos	Ordenar, categorizar y poner nombres a los materiales	Recordar información
Transferencia	Uso previo del conocimiento lingüístico adquirido; reconocimiento de palabras que son similares en otros lenguajes		Monitoreo, solución de problemas, recordar información

En síntesis, la clasificación de las estrategias de aprendizaje presentadas por Oxford, O'Malley y Chamot brindan una gran organización y claridad de las varias actividades que los alumnos realizan durante el aprendizaje del idioma inglés. Estas agrupaciones se definen ya sea por el apoyo directo o indirecto para almacenar,

recordar, planear, monitorear, evaluar o resolver los problemas durante el aprendizaje de este idioma. Para completar el conocimiento de las estrategias de aprendizaje se requiere de conocer las características de éstas.

2.7 Características de las estrategias de aprendizaje

Las estrategias de aprendizaje menciona Díaz-Barriga tienen 3 características:

- a) “La aplicación de las estrategias es controlada y no automática; requiere necesariamente de una toma de decisiones, de una actividad previa de planificación y de un control de su ejecución. En tal sentido, las estrategias de aprendizaje precisan de la aplicación del conocimiento metacognitivo y, sobre todo, autoregulador.
- b) La aplicación experta de las estrategias de aprendizaje requiere de una reflexión profunda sobre el modo de emplearlas. Es necesario que se dominen las secuencias de acciones e incluso las técnicas que las constituyen y que se sepa además cómo y cuándo aplicarlas flexiblemente.
- c) La aplicación de las mismas implica que el aprendiz las sepa seleccionar inteligentemente de entre varios recursos y capacidades que tenga a su disposición. Se utiliza una actividad estratégica en función de demandas contextuales determinadas y de la consecución de ciertas metas de aprendizaje.” (Díaz-Barriga, 2002, p. 234-235).

Oxford menciona las siguientes características que las estrategias del aprendizaje del lenguaje deben contemplar:

1. *Contribuyen a la meta principal, la competencia comunicativa.*

Todas las estrategias de aprendizaje apropiadas están orientadas con el objetivo de lograr la competencia comunicativa. Las estrategias de aprendizaje ayudan a los aprendices a participar activamente. Ya sea recordando, aprendiendo, utilizando, planeando o monitoreando el aprendizaje.

2. *Permiten a los alumnos ser más auto-dirigidos.*

Ya que los maestros no siempre van a estar presentes para ayudar a los alumnos, las estrategias de aprendizaje ayudan a los alumnos a auto dirigir su aprendizaje y, por ende, ser más autónomos.

3. *Expanden el rol del maestro.*

El maestro ya no es visto como la autoridad máxima, sino como un facilitador de apoyo del aprendizaje en el cual ayuda a los alumnos a ser independientes.

4. *Tienen una orientación al problema.*

Debido a que las estrategias de aprendizaje son herramientas para lograr una actividad o solucionar un problema, las personas utilizan alguna estrategia con el fin de remediar la situación el objetivo planteado.

5. *Establecen acciones específicas tomadas por los alumnos.*

Las estrategias de aprendizaje son acciones específicas que los aprendices deciden realizar con el fin de lograr sus propósitos.

6. *Involucran muchos aspectos del alumno, no solo el cognitivo.*

Las estrategias de aprendizaje no son solamente cognitivas donde el alumno utiliza procesos mentales como la memoria para lograr sus objetivos, sino también involucra la metacognición como ejemplo planear o monitorear sus logros. Así también, las estrategias afectivas las cuales brindan seguridad en sí mismos lo que les puede llevar a lograr con éxito sus metas.

7. *Soportan el aprendizaje tanto directo como indirecto.*

Las estrategias de aprendizaje de lenguaje pueden ser directas, sin embargo las estrategias indirectas como la metacognición, las estrategias sociales y afectivas ayudan también de una manera secundaria pero importante en el proceso de aprendizaje.

8. *No siempre son observables.*

Desafortunadamente, las estrategias no son siempre observables y es difícil su notoriedad, por decir, en el momento que un alumno realiza una operación mental tal vez no se pueda observar dicha decisión sin embargo sí se puede registrar la decisión que se tomó a través de la acción y evidencia.

9. *Son usualmente conscientes.*

Las estrategias de aprendizaje implican conciencia e intencionalidad con el fin de lograr sus fines, sin embargo a través de la práctica algunas de ellas pueden automatizarse y estar presentes de una manera involuntaria.

10. *Son flexibles.*

La aplicación del uso de las estrategias de aprendizaje es variable y se relaciona con la visión y personalidad de cada ser humano; no hay en si un patrón o uso de estrategias en común.

11. *Son influenciadas por una variedad de factores.*

Existen muchos factores los cuales influyen para el uso de las estrategias tales como la edad, nacionalidad, nivel cultural, experiencia, educación, etc. (Oxford, 1990, pp. 11-13).

Por otro lado, para el apoyo de la consolidación de las estrategias de aprendizaje se considera oportuno y pertinente hablar de las estrategias de enseñanza que según Díaz-Barriga son “procedimientos que el agente de enseñanza utiliza en forma reflexiva y flexible para promover el logro de aprendizajes significativos en los alumnos” (Díaz-Barriga, 2002, p. 141); las cuales deben de contemplar 5 aspectos esenciales para el desarrollo de las mismas:

- a) “Consideración de las características generales de los aprendices (nivel de desarrollo cognitivo, conocimientos previos, factores motivacionales, etcétera).

- b) Tipo de dominio del conocimiento en general y del contenido curricular en particular, que se va a abordar.
- c) La intencionalidad o meta que se desea lograr y las actividades cognitivas y pedagógicas que debe realizar el alumno para conseguirla.
- d) Vigilancia constante del proceso de enseñanza (de las estrategias de enseñanza empleadas previamente, si es el caso), así como del progreso y aprendizaje de los alumnos.
- e) Determinación del contexto intersubjetivo (por ejemplo, el conocimiento ya compartido) creado con los alumnos hasta ese momento, si es el caso.” (Díaz-Barriga, 2002, p. 141).

En conclusión, las estrategias de aprendizaje de lenguaje, aunque no son siempre observables, son tareas determinadas, intencionadas y conscientes que los alumnos emplean para facilitar su aprendizaje y que los profesores pueden promover a lo largo de su clase, existiendo una gran variedad de estrategias, sin embargo, por fines a este estudio, se abordan específicamente las estrategias cognitivas y metacognitivas debido a que contribuyen directa o indirectamente al desarrollo de la competencia comunicativa, permitiendo a los alumnos ser más auto dirigidos mediante el establecimiento de acciones específicas que conllevan la toma de decisiones orientadas a un problema concreto, así como la expansión del rol del maestro dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje.

En el siguiente capítulo se especifica la metodología empleada y los instrumentos utilizados para la realización de esta investigación.

CAPÍTULO III
METODOLOGÍA

3.1 Metodología

Para la realización de este estudio se utilizó el método etnográfico el cual propone la observación, la descripción, el análisis e interpretación de los hechos como medio para conocer al objeto de estudio de interés del investigador; es decir, permitiéndole al etnógrafo estudiar actitudes, hechos, creencias, opiniones, tipo de comportamientos, acciones, actividades cotidianas o prácticas realizadas por sujetos, formas de interactuar de algún grupo social.

Woods menciona que el investigador “se interesa por lo que la gente hace, cómo se comporta, cómo interactúa. Se propone descubrir sus creencias, valores, perspectivas, motivaciones y el modo en el que todo se desarrolla o cambia con el tiempo o de una situación a otra” (Woods, 1998, p.18).

Navarrete menciona con relación al método etnográfico que:

“el principal propósito de este tipo de investigación es el de construir descripciones acerca de un conjunto de fenómenos de la realidad, observables en comunidades humanas de todo tipo. Las descripciones deben referirse a los fenómenos que permitan identificar procesos y estructuras con base a estos datos, es posible la construcción de explicaciones, aunque la investigación etnográfica puede concluir con descripciones de las estructuras y de los procesos.” (Navarrete, 1996, pp. 19-20).

Es importante señalar que los significados e interpretaciones que el etnógrafo realiza son producto de su propio estilo y pueden ser tan profundos como él mismo quiera llegar; sin embargo, es necesario lograr interpretar lo más fino, lo que normalmente no se percibe por su cotidianidad. Woods menciona que “el etnógrafo se interesa por lo que hay detrás, por el punto de vista del sujeto –que puede contener opiniones alternativas- y la perspectiva con que éste ve a los demás. A partir de esto, el etnógrafo puede percibir en las explicaciones, o en las conductas observadas, pautas susceptibles de sugerir ciertas interpretaciones.” (Woods, 1987, p.19).

3.2 Técnicas e instrumentos

1. Con el objetivo de registrar algunos datos concernientes al uso de las estrategias de aprendizaje de lenguaje que posiblemente utilizan los alumnos para el aprendizaje del idioma inglés, se observaron y se grabaron en audio tres sesiones del grupo de 1ºA y tres sesiones del grupo 1ºB.

2. Con el fin de conocer qué estrategias realizan los alumnos para apoyarse a aprender este idioma se aplicó una encuesta, la cual fue realizada con preguntas dirigidas a extraer las actividades que ellos utilizaban para lograr dicho objetivo. (Ver anexos 3, 4, 5 y 6).

3. Con el propósito de conocer qué actividades realizaban los alumnos para aprender mejor el inglés, se aplicó una encuesta a los maestros de idioma, la cual fue realizada con preguntas en dirección de conocer las actividades que ellos observaban durante el aprendizaje de los alumnos.

4. Para medir el nivel estratégico de los alumnos, se empleó el inventario de estrategias cognitivas y metacognitivas para el auto aprendizaje de una lengua extranjera. (SILL) Oxford, 1989, versión 7.0 adaptado por MMC/2004. (Ver anexo 7).

5. Por último, para medir el aprendizaje del inglés se aplicó el examen de inglés (**KET**), **Key English Test**, por sus siglas en inglés. **KET** es el primer nivel en inglés de los exámenes de la Universidad de Cambridge para hablantes de otros idiomas. El objetivo principal es reconocer la habilidad de manejar las comunicaciones cotidianas escritas y orales a un nivel básico.

Para efectos de este estudio se aplicó el examen en dos ocasiones, como pre y post evaluación, durante el ciclo escolar 2003-2004; la primera aplicación se realizó en septiembre y la segunda en febrero de ese ciclo escolar.

El examen **KET** se basa en el lenguaje que se utiliza en situaciones reales y cubre las cuatro habilidades del idioma: lectura, escritura, comprensión auditiva y conversación.

Aunque este examen es de un nivel relativamente básico, proporciona una evaluación detallada de las fortalezas y debilidades del candidato, permitiendo lo siguiente:

1. Establecer un marco de referencia del dominio de la lengua con el sentido de promover y reconocer la certificación, especialmente en Europa.
2. Establecer los mínimos que debe de haber en cada uno de los procesos de examinación de cada nivel: por ejemplo, desarrollo y administración del examen, calificación, análisis, reportes, Etc.
3. Colaborar en proyectos e intercambios de ideas y a su vez que se planifique un mayor estudio del idioma y proporciona una introducción valiosa a los exámenes de inglés.

KET está diseñado para estudiantes con un nivel básico de inglés, aquel necesario para viajar a un país extranjero. Los candidatos deben estar capacitados para entender los puntos principales de textos sencillos, comunicarse en las situaciones más familiares y entender notas cortas y estándares y direcciones orales simples.

KET consta de tres partes: Lectura y Escritura, Comprensión Auditiva y Conversación. La lectura y escritura equivale al 50% de la calificación y evalúa la habilidad de leer y entender textos factuales tomados de señalizaciones, folletos, periódicos y revistas. Los candidatos necesitan entender los mensajes principales y tener estrategias para manejar palabras y estructuras desconocidas.

Se evalúa a los candidatos con base en su habilidad para llenar espacios en blanco en textos simples, transferir información a formularios y completar una tarea de escritura cotidiana como escribir una nota o mensaje corto de alrededor de 10-15 palabras para demostrar control de estructuras gramaticales, vocabulario, ortografía y puntuación.

La comprensión auditiva equivale al 25% de la calificación y evalúa la habilidad de entender material grabado como anuncios y monólogos e información factual a una velocidad moderada.

La Conversación equivale 25% de la calificación; esta sección evalúa la habilidad de interactuar en inglés conversacional con un examinador y con otro candidato. Los candidatos deben estar en capacidad de responder y hacer preguntas sobre ellos

mismos y hablar libremente sobre sus gustos y disgustos. Usualmente los candidatos toman la prueba de conversación en parejas.

Es importante señalar que en esta investigación solamente se evaluó a los alumnos con el área de lectura y escritura. Ésta consta de 60 ítems, los cuales fueron convertidos en una calificación del 0 al 10 por cuestión metodológica y con el fin de interpretar los resultados. Este proceso consistió en dividir el número de aciertos entre sesenta y multiplicarlo por 10, de esta manera nos da un resultado bajo un esquema decimal.

3.3 Situación y diagnóstico en que se encuentra el proceso de enseñanza-aprendizaje del idioma inglés en el Colegio Liceo del Valle

Debido a que en este ciclo escolar 2003-2004 se percibía el inglés con bajo nivel de dominio por parte de algunos maestros que impartían esta materia y algunos padres de familia, se aplicó a los docentes dos encuestas con el objetivo de conocer qué factores influían como también, cuál era la situación y la posible problemática de la enseñanza-aprendizaje de esta materia en la institución.

La primera encuesta fue con relación a las “configuraciones típicas” que plantea Davies (1986), en la que menciona que son varios los factores que influyen durante el proceso de aprendizaje de un idioma y, que éstos, no actúan de manera individual sino en grupo. Davies plantea que “los factores en el proceso de enseñanza-aprendizaje no operan en forma aislada e independiente, sino en conjunto”. (Davies, 1986, p.8). En la segunda encuesta los maestros describían lo que ellos consideraban era la posible problemática por la que atravesaba el aprendizaje de este idioma.

En el primer instrumento, se les solicitó a los profesores contestar el formato de las “configuraciones típicas” las cuales ofrecen un panorama amplio para identificar y clasificar los factores favorables y desfavorables en el proceso de enseñanza-aprendizaje del inglés. Davies menciona que existen varios factores que influyen en la enseñanza del inglés como lengua extranjera. Éstos pueden ser favorables o adversos dependiendo del contexto donde se brinde la enseñanza de

este idioma. Este autor, presenta un panorama general de las “*múltiples variables*” que pueden influir y menciona que “la enseñanza del inglés se realiza en una situación específica y el proceso de enseñanza-aprendizaje es un proceso de interacción en el que operan muchos más factores de los que pueden identificarse” (Davies, 1986, p. 9). Estas variables, refiere el mismo autor que, “no operan en forma aislada e independiente, sino en conjunto, dando lugar a lo que se ha llamado “*configuraciones típicas*” que según la distribución de los factores favorables o adversos definen contextos abiertos o restringidos de enseñanza” (Davies, 1986, p. 8).

Las “*configuraciones típicas*” han sido divididas por este autor en tres grupos que corresponden a cada uno de los principales elementos que forman el contexto educativo.

En el primer grupo, se circunscriben las variable que tienen que ver con el aprendizaje del inglés como tal y su importancia en la comunidad y la institución educativa; en el segundo grupo, los factores relacionados con el profesorado, su capacidad, preparación y condiciones de trabajo, y; en el tercer grupo, los relacionados con la organización y la toma decisiones en la institución educativa.

A continuación se describe cada uno de los grupos, así como los resultados de las respuestas que otorgaron los maestros.

De acuerdo a los factores social e institucional relacionados al primer grupo, Davies, menciona que:

“Los factores incluidos en este grupo son dos fundamentalmente. El primero, un factor social: se refiere a la importancia que la lengua en sí tiene dentro de la comunidad. El segundo, un factor institucional: se refiere a la *posición que la materia ocupa en el plan de estudios de la institución o del sistema educativo*. En este caso, la lengua extranjera puede ser sólo una asignatura entre muchas, o bien, puede constituir el fin mismo de la institución, como lo es en el caso de escuelas bilingües.” (Davies, 1986, pp. 11 y 12). Ver tabla 5.

Tabla 5. Importancia de la lengua extranjera.

	I. EN LA COMUNIDAD	II. EN LA INSTITUCIÓN
Favorable +2	Principal medio de comunicación	Asignatura única o principal
+1	Importante medio de comunicación, o goza de gran prestigio; oportunidades de contacto.	Requisito importante; se usa como medio de instrucción.
-1	De cierta importancia en áreas especializadas; contacto restringido.	Asignatura académica obligatoria.
-2 Adverso	De mínima importancia; ninguna oportunidad de contacto	Asignatura académica optativa.

Con relación a los factores relacionados al segundo grupo, capacitación docente, dominio de la lengua y condiciones de trabajo, Davies hace énfasis en este último que:

“se refiere a las oportunidades que tiene el profesor para establecer intercambios con otros colegas y de colaborar con ellos en la resolución de problemas. Es evidente que este tipo de intercambios y colaboración resulta más factible en los casos en que el profesor labora tiempo completo en una institución que en aquéllos en que lo hace por horas ya que puede afectar de una manera muy directa su desempeño y rendimiento.” (Davies, 1986, pp. 12 y 13). Ver tabla 6.

Tabla 6. Dominio de la lengua, capacitación y condiciones de trabajo del profesorado.

	III. DOMINIO DE LA LENGUA	IV. CAPACITACIÓN DOCENTE	V. CONDICIONES DE TRABAJO
Favorable +2	Nativo, o habla y redacta con fluidez, corrección y confianza.	Excelente capacitación pedagógica y especialización en didáctica de las lenguas; amplia experiencia.	Trabaja en un departamento de organización flexible donde se fomenta la colaboración.
+1	Habla bien: redacta bien, pero hay indicios de inseguridad.	Capacitación pedagógica y especialización en didáctica con experiencia limitada o amplia experiencia que compensa deficiencias en la capacitación.	Trabaja en un departamento organizado, normas de colaboración rígidas.
-1	Habla con cierta fluidez pero incorrectamente, no redacta con corrección.	Capacitación en una escuela para maestros, nociones de didáctica, o poca capacitación formal compensada por la experiencia.	Oportunidades limitadas de colaboración.
-2 Adverso	Conocimientos rudimentarios.	Mínima capacitación; experiencia limitada.	Trabaja en departamento donde no hay colaboración o se encuentra aislado por ser el único profesor de lengua.

Con relación al tercer grupo o los factores relacionados con la institución o sistema educativo, Davis refiere que:

“este grupo caracterizan las condiciones de enseñanza en la institución. Incluyen tanto factores relacionados con la *organización de los cursos de lengua* (número de alumnos por grupo y número de horas-clase) como aquellos que afectan la toma de decisiones (*programas y libros de texto y fines de los cursos de la lengua*).” (Davies, 1986, p. 13). Ver tabla 7.

Tabla 7. Organización de la institución.

	VI. PROGRAMAS Y TEXTOS	VII. FINES	VIII. NUMERO DE ALUMNOS POR GRUPO	IX. HORAS-CLASE EFECTIVAS POR SEMANA
Favorable +2	Programa adaptado a las necesidades reales de los alumnos. Operación flexible. Se fomenta la colaboración efectiva. Buen sistema de evaluación.	Uso auténtico de la lengua extranjera utilizando los conocimientos adquiridos.	20 en cursos iniciales e intermedios. Menos de 10 en cursos avanzados.	Más de 5
+1	Programa y/o texto(s) aceptables(s). Colaboración limitada. Pruebas departamentales y evaluación continua individual. Se permite modificar materiales	Uso auténtico de la lengua aun cuando las oportunidades de utilizar los conocimientos son limitadas en la realidad.	De 20 a 30	3 a 5
-1	No se fija programa o existen contradicciones entre programa y texto. Pruebas impuestas; mínima colaboración para adaptar materiales.	Adquisición de nociones de la lengua. Pocas oportunidades de utilizar los conocimientos.	De 30 a 40	2 a 3
-2 Adverso	Programa rígido y texto obligatorio. No se permiten adaptaciones. Pruebas “objetivas” preparadas por las autoridades.	Los alumnos tienen que cumplir con un requisito académico formal. Aprobación de un examen. Nulas oportunidades de utilizar los conocimientos.	Grandes: Más de 40	Menos de 2

Con base en este tercer factor y, en relación con el número de alumnos, como menciona Davies, los grupos numerosos pueden obstaculizar el aprendizaje del idioma y puede ubicar a las instituciones en condiciones desfavorables. En este aspecto Davies hace referencia a que “el número de alumnos por grupo es el factor que más directamente afecta la enseñanza y siempre se toma en cuenta al examinar opciones metodológicas. En contextos restringidos, por ejemplo, en los que el número de alumnos es excesivo, el desarrollo de una clase se ve seriamente obstaculizado” (Davies, 1986, p. 14).

Por otro lado, y de acuerdo con el planteamiento de este autor, el mayor número de horas clase ayudará a la mayor práctica de la lengua y al mayor rendimiento en el aprendizaje, así como los factores como programas y libros de texto deben de establecer un equilibrio entre los objetivos planteados por la institución, sus necesidades y los fines perseguidos a lo largo de cada ciclo escolar y plan de estudios que se tenga proyectado.

En conclusión son varias las variables que pueden afectar el aprendizaje del idioma. Sin embargo, con el objetivo de conocer la situación que se presentaba en esta institución, se les solicitó a los 15 profesores que impartían la materia de inglés asignar un valor de 1 ó 2 a cada configuración típica, ya fuese éste en el aspecto favorable o desfavorable de acuerdo al criterio que él considerara y a su experiencia o conocimiento de la situación.

Para lograr el resultado final, se utilizó la fórmula matemática del promedio. Esta operación matemática consiste en sumar todos los valores y dividirlos por el número de los participantes. Ver tablas 8 y 9.

Tabla 8. Concentrado de las respuestas de los maestros con relación a los factores favorables o adversos en la enseñanza del inglés.

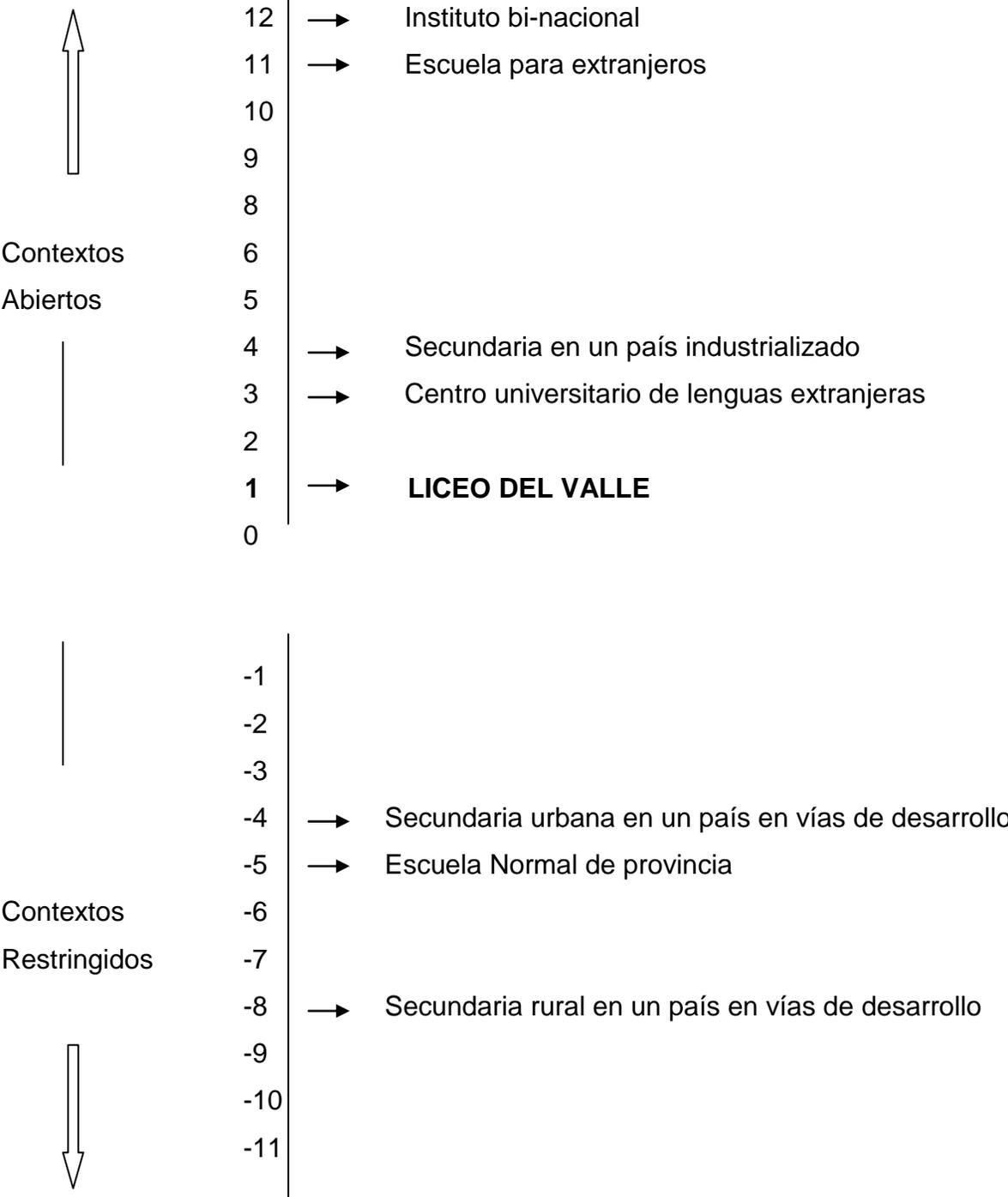
LICEO DEL VALLE CICLO ESCOLAR 2003-2004 ENCUESTA A PROFESORES									
Profesor	IMPORTANCIA		PROFESORADO			ORGANIZACIÓN DE LA INST.			
	I. En la comunidad	II. En la institución	III. Dominio de la lengua	IV. Capacitación docente	V. Condiciones de trabajo	VI. Programas y textos	VII. Fines	VIII. Número de alumnos por grupo	IX. Horas clases efectivas por semana
1	-1	1	2	1	2	2	1	-1	2
2	1	1	1	2	2	2	1	-1	2
3	-1	1	2	2	2	1	-1	-1	1
4	-1	1	2	1	1	-1	-1	-1	2
5	-1	1	1	-1	1	1	1	-1	2
6	1	1	2	2	2	2	1	-1	2
7	-1	-1	1	1	2	1	1	1	1
8	1	-1	2	1	2	2	1	1	2
9	1	1	2	1	2	2	1	-1	2
10	-1	1	2	1	2	2	2	1	2
11	1	1	2	1	2	1	1	-1	2
12	1	-1	2	2	-2	2	1	-1	2
13	1	1	2	1	2	2	1	1	2
14	-1	-1	1	2	2	2	1	-1	2
15	1	1	2	1	2	2	1	2	2
TOTAL	0.07	0.47	1.73	1.20	1.60	1.53	0.8	-0.27	1.87

Tabla 9. Concentrado y resultados globales de las respuestas de los maestros de inglés con relación a los factores que influyen en el proceso de enseñanza aprendizaje del inglés en el Colegio Liceo del Valle.

LENGUA		PROFESORADO			INSTITUCIÓN				TOTAL
I. En la comunidad	II. En la institución	III. Dominio de la lengua	IV. Capacitación docente	V. Condiciones de trabajo	VI. Programas y textos	VII. Fines	VIII. Número de alumnos por grupo	IX. Horas clases efectivas por semana	Promedio de los resultados arrojados en cada aspecto.
0.07	0.47	1.73	1.20	1.60	1.53	0.80	-0.27	1.87	1.00

Paul Davies menciona con relación a las configuraciones típicas que “a mayor aumento de aspectos favorables en las configuraciones, mejores resultados en el proceso enseñanza-aprendizaje” (Davies 1996, p14). Ver gráfica 3, en donde se visualiza la ubicación del Colegio Liceo del Valle con relación a los factores favorables y adversos que influyen en el proceso de enseñanza aprendizaje y un comparativo con otras instituciones educativas.

Gráfica 3. Ubicación de Colegio Liceo del Valle y otras instituciones con relación a los factores favorables o desfavorables que influyen en el proceso de enseñanza aprendizaje del inglés.



De acuerdo a las configuraciones típicas y a los factores favorables o desfavorables con relación a la enseñanza del inglés que propone Paul Davies se deduce que en el Colegio Liceo del Valle existen factores favorables en:

- El dominio de la lengua del profesorado.
- Capacitación docente.
- Condiciones de trabajo.
- Programas y textos.
- Las horas de semana efectivas por semana.

Y, factores desfavorables en las siguientes áreas:

- El uso del inglés en la comunidad.
- El uso del inglés en la institución.
- El número de alumnos por grupo.
- Los fines del inglés en la institución.

Por otro lado, con el objetivo de conocer la problemática de la enseñanza-aprendizaje del inglés, se aplicó una encuesta a los 15 profesores de idioma que trabajaban en ese momento en la institución. (Ver anexo 2).

A los maestros se les preguntó lo siguiente: ¿Cuáles son los problemas que observa como docente con relación al aprendizaje del inglés de los alumnos de 1° de secundaria del Colegio Liceo del Valle? Las respuestas fueron las siguientes:

- Falta de madurez lingüística en la lengua materna.
- Poco desarrollo de habilidades de aprendizaje.
- Falta de buenos hábitos.
- Bajo nivel de inglés del requerido para el grado a cursar.
- Inmadurez del alumno.
- Falta de interés.
- Menos importancia con relación a otras materias.
- Indisciplina.

- Grupos numerosos.
- Grupos heterogéneos con relación al nivel de inglés.
- Problemas personales de trabajo.
- Falta de hábitos de trabajo en casa.
- Falta de atención en clases.
- Falta de seriedad de los alumnos para aprender.
- Poco esfuerzo de los alumnos para aprender.
- Diversidad de habilidades.
- Poca importancia para aprender el idioma inglés.
- Poco material didáctico.
- Los objetivos generales no son muy claros.
- Falta de responsabilidad, cuidado y uso de materiales por parte del alumno.
- Falta de un ambiente y un contexto en que se hable y escuche el inglés.
- Vocabulario avanzado.
- Falta de apoyo visuales en la materia de **History**, Historia.
- Muchas interrupciones durante las clases.
- Falta de apoyo de los padres.
- Falta de conocimientos gramaticales de los alumnos.

En conclusión, y de acuerdo a los factores favorables o desfavorables que propone Paul Davies y las aportaciones de la encuesta aplicada a los profesores con respecto a la problemática que afecta el proceso de enseñanza-aprendizaje de este idioma en el Colegio Liceo del Valle, se deduce que este colegio está ubicado en un contexto abierto, es decir, que existen las condiciones o factores favorables para la enseñanza del inglés, aunque la enseñanza de este lenguaje no se ubique en un lugar óptimo como lo es un Centro Universitario de Lenguas Extranjeras, una escuela para extranjeros o un instituto bi-nacional. Este instrumento, brindó además, la oportunidad de visualizar áreas en que se debería prestar atención y mejorar y cuáles habría que mantener.

De acuerdo a los dos ejercicios anteriores, una de las ventajas que ayudó para la mejora del idioma en la institución fue que no se deberían descuidar las variables o factores adversos que afectan el proceso de enseñanza-aprendizaje del inglés, por lo que fue conveniente dar seguimiento a los siguientes factores:

- Reducir el número de alumnos por grupo.
- Concientizar a quienes conforman la institución sobre la importancia del inglés.
- Crear contextos para que los fines de la enseñanza del idioma sean más atractivos tanto para alumnos como para los maestros.
- Crear un ambiente bilingüe en la institución.
- Implementar un proyecto de estrategias de aprendizaje.
- Desarrollar en los alumnos un nivel de inglés aceptable antes de iniciar un nuevo curso.
- Mejorar la disciplina.
- Reforzar los conocimientos gramaticales del idioma de los alumnos.
- Fortalecer las bases lingüísticas del inglés.
- Crear un diagnóstico adecuado antes de iniciar cualquier nuevo proyecto.

A partir del análisis de la descripción de los factores favorables y desfavorables que afectan el aprendizaje del idioma inglés, así como de la participación y opinión de los profesores hacia la problemática que atravesaba la enseñanza-aprendizaje de este idioma en esta institución y con el objetivo de mejorar y consolidar un proyecto educativo y ofrecer un servicio de alta calidad acorde a la filosofía del Colegio Liceo del Valle, la enseñanza-aprendizaje del idioma inglés en esta institución pasó por una serie de cambios como se mencionó en el capítulo I. Éstos han sido por un lado, la introducción de nuevos programas y metodologías para la enseñanza-aprendizaje del inglés, la selección y capacitación de maestros con habilidades docentes y dominio de la lengua, el aumento del tiempo dedicado a la enseñanza y, el aprendizaje del inglés por medio de materias de contenido, por

ejemplo, ***Science and Social Studies***, Ciencias Naturales y Ciencias Sociales, en primaria; ***History and Geography***, Historia y Geografía, en secundaria.

Sin duda, estos cambios ayudaron a mejorar el aprendizaje de este idioma de tal manera que se dio un paso significativo. Sin embargo, para consolidar el proyecto siempre se estará en la búsqueda de nuevos esquemas de trabajo y de investigación que busquen mejorar la calidad de la enseñanza en la institución con el fin de lograr con éxito el objetivo principal, ofrecer una educación integral con excelencia académica por lo que se decidió realizar este estudio sobre las estrategias cognitivas y metacognitivas en el aprendizaje del inglés y así abordar a mayor profundidad una de las problemáticas actuales y dar seguimiento con el proyecto educativo de esta institución.

Se enfatiza nuevamente que estos cambios que se generaron en la historia de la enseñanza-aprendizaje del inglés en este Colegio surgieron debido a las necesidades institucionales internas y externas, ya que el contexto socio-económico y cultural que se vive marca la importancia de dominar este idioma y a quienes la sociedad demanda ser más competitivos.

En el siguiente capítulo se presenta un análisis general de los resultados de esta investigación, en el cual, se muestran las deducciones de las observaciones, encuestas, el nivel estratégico de los alumnos, el resultado del examen de inglés y, algunos de los ejemplos de las estrategias utilizadas por los alumnos con quienes se realizó este estudio.

CAPÍTULO IV
ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS

4.1 Instrumentos utilizados

Con el fin de lograr identificar las estrategias de aprendizaje de lenguaje cognitivas y metacognitivas que utilizan los alumnos de primero de secundaria para el aprendizaje del inglés y relacionar la influencia que tienen éstas con el proceso de aprendizaje de este idioma, se consideraron los siguientes instrumentos:

1. Observaciones grabadas en los grupos de 1°A y 1°B.
2. Encuesta realizada a alumnos.
3. Encuesta realizada a maestros.
4. Aplicación del inventario de estrategias metacognitivas propuesto por Oxford.
5. Aplicación del examen de inglés **KET**.

4.2 Procedimiento

Con el objetivo de observar alguna estrategia empleada por los alumnos que participaron en esta investigación, en el instrumento 1 se grabaron en audio 3 sesiones de cada grupo participante. Estos alumnos de estos grupos estudiaban 1° de secundaria y estaban distribuidos de la siguiente manera: 26 alumnos en el grupo 1° A y 28 alumnos en grupo 1° B. Estas grabaciones se transcribieron, se interpretaron e infirieron estrategias utilizadas relacionando éstas con la teoría planteada en el marco teórico de este estudio.

En la herramientas 2, se aplicó una encuesta a los 54 alumnos participantes con el fin de que ellos expresaran libremente las estrategias que utilizaban, de tal manera que permitiera conocer, qué o cuáles actividades consideraban importantes o que les favorecía para aprender mejor el inglés y, así, detectar el uso de las mismas.

En el instrumento 3, se aplicó una encuesta a los 12 maestros de idioma que participaron y a quienes se les solicitó enunciaran qué estrategias observaban que sus alumnos ejecutaban al momento de sus aprendizajes con el objetivo de detectar las mismas. Ambas encuestas anteriores se diseñaron exclusivamente para esta investigación.

El cuarto utensilio empleado fue la aplicación del inventario de estrategias cognitivas y metacognitivas, instrumento estandarizado y propuesto por Rebecca Oxford, que tiene el objetivo de medir el nivel estratégico de los alumnos en el aprendizaje de un idioma.

Por último, el quinto material que se utilizó fue el examen **KET**, el cual, como se explicó anteriormente, es una evaluación reconocida por la Universidad de Cambridge que mide el nivel básico de inglés.

4.3 Observaciones grabadas en los grupos 1°A y 1°B

Durante las observaciones que se llevaron a cabo en ambos grupos, se interpretaron algunos ejemplos de los registros, tomando en consideración para su análisis el lenguaje utilizado entre maestros y alumnos. Es importante mencionar que debido a que las estrategias empleadas por los alumnos durante el aprendizaje del inglés, son difíciles de manifestar a golpe de vista, se efectuó una explicación y aproximación de las mismas con relación a la teoría cognitiva de las estrategias de aprendizaje que plantea Chamot, Oxford y O' Malley las cual conforman la base teórica de este estudio, sin desestimar las valiosas aportaciones de otros autores.

Con respecto a lo antes mencionado, Chamot señala que las estrategias de aprendizaje son “procedimientos o técnicas que los aprendices pueden usar para facilitar una tarea de aprendizaje...la mayoría de las estrategias son procesos mentales que no son directamente observables” (Uhl, 1999, p. 2).

Por lo anterior, obsérvese los ejemplos 1 y 2, en los cuales, se denota que el maestro utiliza el cuestionamiento como una manera de reactivar los conocimientos previos de los alumnos. Además, se infiere que los educandos, para contestar la pregunta que plantea el maestro, debieron haber puesto atención, haber comprendido la pregunta y procesado la información, utilizando la memoria de corto y largo plazo con el objetivo de haber tenido la habilidad de emitir una respuesta, así como, poner en práctica su habilidad del lenguaje y, la estructuración de entrada y salida del mismo. En este sentido, los alumnos realizaron procesos cognitivos como, inferir, abstraer y comprender el significado de la pregunta y procesar ésta para

otorgar una respuesta a través del uso del lenguaje. O' Malley hace referencia a que los individuos "procesan información y el pensamiento involucrado en esta actividad cognitiva es referido como procesos mentales" (O' Malley, 1990, p.1). Mc Laughlin ha aplicado la teoría del proceso de la información del aprendizaje de la segunda lengua, la cual describe que es "un continuum del proceso controlado, en el cual el aprendiz debe poner atención a las características lingüísticas, al proceso automático, en el cual, el alumno a través de la práctica ha constituido la habilidad para procesar el lenguaje con menor atención consciente" (Laughlin, 1999, p.158).

Ejemplo 1, abstraído del grupo 1° B, observación 1/3, renglones 20 y 21.

20.	Mo: "The first thing we write is what?"
21.	Ao: "The date"

Ejemplo 2, corresponde al grupo 1°A, observación 1/3, renglón 96 y 97.

96.	Mo: "Crying, O.K. a frog is crying let's see...a frog is crying, O.K. very good, Valencia. Cortes, Cortes, a frog is crying. Why do you think? Why do you think a frog is crying?"
97.	Ao: "He was going to sell the mountain and the and the lake"

Por otro lado, relacionando lo anterior con la encuesta que se aplicó a los maestros, la cual se verá más adelante y, en la que se les preguntaba ¿Qué actividades realiza para que sus alumnos aprendan inglés? Los maestros respondieron que: realizar preguntas y predicciones relacionadas con el tema de la lectura. En este sentido, se denota que el cuestionamiento, como se ejemplifica en las observaciones anteriores y, en otros ejemplos posteriormente, es una estrategia que utilizan tanto el maestro, como también los alumnos, con el fin de monitorear y verificar si el aprendizaje se está llevando a cabo adecuadamente. Además, el cuestionamiento y la imaginación son empleadas como estrategias por parte del maestro como un factor importante, quien a través del proceso enseñanza-aprendizaje fomenta la creación y adquisición de las estrategias y, ayuda a transferir

el uso de las mismas. Se observa también que el alumno emplea el cuestionamiento para conectar conocimientos previos con los nuevos, como se verá más adelante. Por ejemplo, cuando el alumno es quien utiliza esta estrategia para la adquisición de nuevos conocimientos.

Con respecto a otras observaciones, se identificó que los alumnos al responder los cuestionamientos del maestro, ellos predicen, infieren y relacionan hechos o conceptos respecto a situaciones propias de sus vidas. Específicamente, esto se refleja en los ejemplos 3 y 4, en los cuales se observa que el maestro reactiva y utiliza la imaginación para que los alumnos relacionen sus conocimientos previos con la nueva información de tal manera que ellos infieran ideas o conceptos. Estos ejemplos se plasmaron en grupo 1°B del registro 1/3, renglones del 46 al 53.

Ejemplo 3:

46.	Mo: Well, quickly, what is happening in the story, right? What we imagine, gentlemen, when we have no pictures, no illustration, and we only have text and we have to read, whether we like or not, what, what we imagine the things that were reading. That would be easy to understand, bless you, and easier to remember, O. K? We learned how to get the meaning of word from context, and I'm telling you now, inferencing is on your exam. Tomorrow, I'm going to give you your study guide and you will see, that one of the points on your exam is inferencing. Remember what inferencing is?
47.	/Algunos alumnos están observando al maestro, otros no/
48.	Mo: Can someone tell me what inferencing is?

Ejemplo 4. Nótese cómo los alumnos correlacionan los conocimientos previos con los nuevos:

48.	Mo: Can someone tell me what inferencing is?
49.	Ao: "Yes"
50.	Mo: "...the reading strategy, Mr. Morret?"

51.	Mr. Morret: "When you read, you... the reading strategy..."
52.	Mo: "Mmmm, No, Mr. Montaña."
53.	Ao. Something that you don't know or understand, something that you're reading and you get all the meaning from context"

Chamot con relación a la construcción de los nuevos significados y el uso de los conocimientos previos menciona que:

"Los alumnos activamente construyen significados conforme descubren nueva información. Los aprendices usan su conocimiento previo del mundo como un marco inicial para relacionarla con la nueva información. Posteriormente, ellos utilizan estrategias cognitivas como herramientas para ayudar a construir significado de la nueva información y su conocimiento previo." (Uhl, 1999, p.159).

Ausubel por otro lado menciona con relación al mismo tema que:

"La interacción entre los significados potencialmente nuevos y las ideas pertinentes de la estructura cognoscitiva del alumno da lugar a los significados reales o psicológicos. Debido a que la estructura cognoscitiva de cada alumno es única, todos los significados nuevos que se adquieren son únicos en sí mismos". (Ausubel, 1976. P. 46).

Se concluye en los ejercicios anteriores como el maestro actúa como un mediador, como lo describe Vygotsky en su teoría del desarrollo próximo, utilizando la imaginación y el cuestionamiento, facilitando a que el alumno relacione sus conocimientos y éste, ejecute estrategias cognitivas como la inferencia y la deducción, así como, estrategias metacognitivas, como poner atención y relacionar el conocimiento previo con el nuevo.

En el ejemplo 5, del grupo 1ºB, renglones 27, 28 y 29, se ilustra cómo los alumnos utilizan el cuestionamiento para aclarar dudas y el uso de conceptos para la resolución de sus problemas. En este ejemplo, se percibe que, cuando un alumno presenta una dificultad al realizar una tarea, es decir, requiere de encontrar un significado, utiliza asociaciones y lleva a cabo una serie de deducciones a partir de los significados, así como, recurre a de la constatación con otros temas; lo que permite dar solución a su interrogante y continuar con su quehacer, es decir, la construcción de sus aprendizajes.

Ejemplo 5:

Renglón 27	Alumno: "What is the sun...?"
Renglón 28	Maestro: "What is the sun?...What do we do with the sun and the moon? One at the time. O. k. What is the sun? Inner planets and the outer planets, right. Inner and outer planets. Hold on, the Sun will be right here. What did we read about the moon, yesterday, Mr. Valle?"
Renglón 29	Alumno: "That it is round, that it is like a round shape and it has gravity"

Chamot menciona que:

"Cuando los buenos estudiantes tienen una dificultad en cualquier momento de su tarea, escogen una estrategia para la solución de problemas; por ejemplo, si no saben el significado de una palabra, realizan una deducción basada en la información disponible, o si los alumnos no saben decir algo diferente, usan cualquier recurso disponible para salir adelante, ya sea de su iniciativa o de alguna otra persona. Cuando los alumnos se sienten frustrados, ellos mismos encontrarán alternativas pensando acerca de sus herramientas de aprendizaje que tienen; estas son, sus estrategias. El hecho de que los alumnos busquen soluciones o apliquen estrategias para mejorar su aprendizaje les genera una autonomía personal más sólida; es por ello que los alumnos que activamente y apropiadamente tienen la capacidad de resolución de problemas son más exitosos en el aprendizaje de sus tareas". (Uhl Chamot, 1999, p. 25).

A continuación, se presenta otro extracto de las observaciones que se realizaron en el grupo 1°B, registro 2/3, renglones del 30 al 40, donde se ilustran estrategias cognitivas como la práctica, el análisis, el razonamiento y la inferencia así como, estrategias metacognitivas tales como la atención selectiva y solución de problemas. Es decir, a través del siguiente constructo del lenguaje, se infiere que el alumno al entender la pregunta que plantea el maestro, sí ellos recuerdan el nombre del proceso que ocurre dentro del Sol que produce energía, se desprende que el alumno muestra una serie de procesos mentales estratégicos que van desde poner atención, puesto que sin ello no puede haber comprensión del lenguaje y, a la vez, la práctica del lenguaje de lo contrario no podría existir una entrada y salida de la estructura del lenguaje. En esta interacción se ilustra también la forma en que el

alumno infiere a través de las pautas que el maestro le va otorgando para llegar al logro de una respuesta, reactivando la memoria y llevando de los conocimientos declarativos a los conocimientos procedimentales, para así llegar a la solución del problema planteado inicialmente en la pregunta, es decir, nombrar el proceso que se da dentro del Sol. Se puede inferir entonces, como a través de los procesos mentales, y el uso de estrategias que el alumno emplea, está aprendiendo y construyendo el lenguaje, o en otras palabras, se concluye que la actividad consciente de los alumnos para lograr sus propósitos es a partir de la generación de estrategias y aprendizajes. Obsérvese el ejemplo 6.

Ejemplo 6:

30	Maestro: "O. k. What is the process inside the Sun that is producing this energy? What is that called? Remember?"
31	Alumno: "Radiation"
32	Maestro: "what"
33	Alumno: "Radiation"
34	Maestro: "Radiation, no! What is happening, O.k."
35	Alumno: "Exploding"
36	Maestro: "But with the explosion, how do we call these explosions? Maestro: "Begins with an F. F...U"
37	Alumno: "Fu..."
38	Maestro: "Fu...what?"
39	Alumno: "Fusion"
40	Maestro: "What? Fusion, fusion is the process, the explosions that are happening inside the Sun. The reaction that they're inside the Sun, the ones that are producing the heat and the... light. What do we read about the moon? Yesterday we, made... What do we do with these objects in space? What activities did we do? Remember?"

Estévez menciona con relación a las estrategias metacognitivas que:

“implica la adquisición de un repertorio de estrategias cognitivas y metacognitivas. Se dice que el aprendizaje es “estratégico o metacognitivo cuando el estudiante tiene conciencia y control sobre lo que aprende y el modo en que aprende, es decir, cuando tiene conciencia y control sobre los esfuerzos para emplear determinadas habilidades y estrategias cognitivas. No sólo se trata de conocer una estrategia cognitiva específica sino también de saber cómo y cuándo hacer uso de ella” (Estévez, 2002, Pp. 59).

En la siguiente transcripción se denota un ejemplo del conocimiento procedimental de la producción del lenguaje en el cual, se ilustran algunas estrategias de aprendizaje como la práctica, la solución de problemas y la inferencia. Este ejemplo fue recuperado durante las observaciones que se llevaron a cabo en el grupo 1ºA, reglones del 1 al 8. Ver ejemplo 7.

Ejemplo 7:

1. Mo: “I took a sweater, yes or no Peredo. Flores, look one more time, for example, in one year, you had one dollar, yes Flores, what is the interest in one year?”
2. Ao: “five cents”
3. Mo: “Five cents. So in one year, it’s one point five dollars. So the interest of the next year, it’s not over one dollar. It’s over 1 dollar with...?”
4. Ao: “Five cents”
5. Mo: “Five cents... yes, so it’s more. So the interest of the next year will be one...”
6. Ao: “One cent”
7. Mo: “one with eleven cents, more or less”
8. Ao: “Why only eleven cents?”

Relacionando los tres modelos de la teoría de aprendizaje cognitivo con las observaciones que se realizaron en ambos grupos se identifica que los alumnos al responder los cuestionamientos de los maestros tratan de predecir, inferir y visualizar

conceptos o hechos relacionados con sus vidas, como también utilizan la práctica del lenguaje y utilizan el resumen como vías alternas para el aprendizaje.

En este sentido, se observa en la siguiente transcripción del grupo 1°B, renglones 69 y 70, cómo un alumno utiliza la petición como una técnica o procedimiento para facilitar y comprender mejor un poema que el maestro había leído. Véase ejemplo 8.

Ejemplo 8:

69.	O. K. as I read that short poem, Who wants to tell us, what you imagined? Did anybody...well, I think you imagined something, right? Can anybody tell us what you imagined? Or you like it to read it again?
70.	Aos: "Read it again"

O'Malley citando a Gagne señala que las estrategias de aprendizaje son:

"habilidades cognitivas complejas y que éstas usualmente son adquiridas gradualmente a través de una serie de oportunidades de repetición y práctica, pero posiblemente llevadas a cabo automáticamente o sin la referencia de la regla original cuando han sido aprendidas a conciencia" (O'Malley, 1990, p. 87).

En la teoría que plantea Gagne hace mención que los buenos aprendices del lenguaje transfieren algunas estrategias de aprendizaje a sus conocimientos, ya sea que éstas las hayan aprendido en situaciones similares o que puedan aplicar a nuevas experiencias. Una vez que estas estrategias son aprehendidas se convierten en habilidades automáticas de tal manera que los buenos aprendices utilizan una gama o red de actividades para realizar su aprendizaje de una manera autónoma y efectiva.

En conclusión, uno de los aspectos relevantes a asumir es que el maestro cumple un rol muy importante ya que al emplear estrategias de enseñanza dentro de su contexto educativo, como menciona Gagne, al mismo tiempo está fomentando que los alumnos transfieran y utilicen en un momento determinado y conscientemente sus conocimientos declarativos y procedimentales y, a la vez, los

transformen en alguna habilidad o estrategia que los lleve a aprender y consolidar el idioma inglés de manera automática.

En sí, en estas observaciones que se realizaron a los alumnos, se pudo interpretar e inferir, ya que las estrategias de aprendizaje son difíciles de observar, que algunos de los alumnos emplean algunas de las estrategias de aprendizaje cognitivas y metacognitivas dentro de su proceso de aprendizaje del idioma inglés, como son: poner atención, práctica, cuestionamiento, estructuración entrada y salida, predicción, petición, inferencia, comprensión del lenguaje, imaginación y la solución de problemas.

4.4 Encuesta alumnos y maestros

Con el objetivo de conocer las estrategias de aprendizaje que los 54 estudiantes que participaron en este estudio utilizan o que le favorece para aprender mejor el inglés, se aplicó una encuesta. A ellos, se les solicitó enumerar qué actividades realizan para comprender mejor el inglés. Por otro lado, con el sentido de conocer y relacionar las estrategias que emplean los estudiantes más exitosos en el lenguaje, se les realizó la siguiente pregunta: “¿Sientes que has aprendido inglés?” Así pues, sólo los 48 alumnos que respondieron que sí o que más o menos, se les pidió expresar qué acciones realizaban para comprender mejor el inglés; siendo los resultados los siguientes. Ver tabla 10 de los porcentajes de las estrategias empleadas por los alumnos.

Tabla 10. Porcentajes de las estrategias empleadas por los alumnos.

Total de alumnos 54. N° de alumnos que respondieron	% de uso de la estrategia empleada	Actividad o estrategia que realiza el alumno para comprender mejor el inglés	¿Sientes que has aprendido inglés? N° de alumnos que respondieron que si o que más o menos 48	% de uso de la estrategia	Diferencia del total de alumnos con relación a los que sienten que han aprendido inglés
28	51.8%	Leo antes o varias veces.	25	52%	0.2%
13	24%	Pongo atención.	13	27%	3%
12	22.2%	Pregunto. (Aclaro dudas).	9	18.7%	-3.5%
6	11.1%	Uso el diccionario.	6	12.5%	1.4%
4	7.4%	Busco el significado de las palabras.	4	8.3%	0.9%
4	7.4%	Repaso.	2	4.1%	-3.3%
4	7.4%	Dibujo.	4	8.3%	0.9%
7	12.9%	Busco o relaciono el significado de las palabras.	7	14.5%	1.6%
4	7.4%	Estudio.	1	2%	-5.4%
3	5.5%	Practico el inglés.	2	4.1%	-1.4%
1	1.8%	Aprendo el vocabulario.	2	4.1%	2.3%
3	5.5%	Traduzco.	2	4.1%	-1.4%
2	3.7%	Escribo en inglés.	2	4.1%	0.4%
2	3.7%	Realizo enunciados con palabras de la lectura.	2	4.1%	0.4%
2	3.7%	Contesto el cuestionario o las preguntas.	2	4.1%	0.4%
2	3.7%	Contesto el cuaderno de trabajo.	2	4.1%	0.4%
2	3.7%	Converso en inglés.	2	4.1%	0.4%
2	3.7%	Me concentro.	2	4.1%	0.4%
2	3.7%	Nada.	0	0%	-3.7%
1	1.8%	Me cuestiono.	1	2%	0.2%
1	1.8%	Subrayo las palabras que no	1	2%	0.2%

		entiendo.			
1	1.8%	Hago la tarea.	0	0%	-1.8%
1	1.8%	Me imagino.	0	0%	-1.8%
1	1.8%	Aprendo de las correcciones.	0	0%	-1.8%
1	1.8%	Capto los detalles.	1	2%	0.2%
1	1.8%	Leo el vocabulario. (Key words)	1	2%	0.2%
1	1.8%	Veo esquemas.	1	2%	0.2%
1	1.8%	Relato eventos.	1	2%	0.2%
1	1.8%	Resumo.	1	2%	0.2%
1	1.8%	Veo películas en inglés.	1	2%	0.2%
1	1.8%	Separo las ideas principales.	1	2%	0.2%
1	1.8%	Pregunto la pronunciación de las palabras.	1	2%	0.2%
1	1.8%	Pregunto cómo aplicar las palabras.	1	2%	0.2%
1	1.8%	No sé.	1	2%	0.2%
Total	217.3			208.3	9.0

De la muestra de los 54 alumnos encuestados, los resultados de las estrategias utilizadas y el porcentaje de las mismas son los siguientes:

El 51.8 % de ellos reportó que leían antes o varias veces en inglés, el 24 % mencionó que pone atención, el 22.2 % expuso que pregunta para aclarar dudas, el 11.1 % indicó que usa el diccionario; el 7.4% comentó que busca el significado de las palabras; el 7.4 % mencionó que repasa; el 7.4% argumentó que dibuja; el 12.9 % refirió que busca o relaciona el significado de las palabras; el 7.4% indicó que estudia, el 5.5% mencionó que practica el inglés; el 1.8% ilustró que se aprende el vocabulario; el 5.5 % indicó que traduce, el 3.7% exteriorizó que escribe en inglés; el 3.7% externó que realiza enunciados con palabras de la lectura; el 3.7% refirió que contesta el cuestionario o las preguntas; el 3.7% reportó que contesta el cuaderno de trabajo; el 3.7% argumentó que conversa en inglés; el 3.7% señaló que se concentra; el 3.7% comentó no hacer nada; el 1.8% indicó que se cuestiona; el 1.8% mencionó que subraya las palabras que no entiende; el 1.8% expuso que hace la tarea; el 1.8%

comentó que utiliza la imaginación; el 1.8% mostró que aprende de las correcciones; el 1.8% argumentó que capta los detalles; el 1.8% ilustró que lee el vocabulario. (Key words); el 1.8% argumentó que ve los esquemas; el 1.8% refirió que relata eventos; el 1.8% relató que resume; el 1.8% nombró que ve películas en inglés; el 1.8% comentó que separa las ideas principales, el 1.8% argumentó que pregunta la pronunciación de las palabras; el 1.8% indicó que pregunta cómo aplicar las palabras y, por último, el 1.8% refiere no saber.

De los 48 estudiantes que respondieron que sí han aprendido inglés o que más o menos han aprendido inglés, las respuestas y porcentajes son los siguientes:

El 52 % de ellos reportó que leían antes o varias veces en inglés, el 27 % mencionó que pone atención, el 18.7 % expuso que pregunta para aclarar dudas, el 12.5 % indicó que usa el diccionario; el 8.3% comentó que busca el significado de las palabras; el 4.1% mencionó que repasa; el 8.3% argumentó que dibuja; el 14.5 % refirió que busca o relaciona el significado de las palabras; el 2% indicó que estudia, el 4.1% mencionó que practica el inglés; el 4.1% ilustró que se aprende el vocabulario; el 4.1 % indicó que traduce, el 4.1% exteriorizó que escribe en inglés; el 4.1% externó que realiza enunciados con palabras de la lectura; el 4.1% refirió que contesta el cuestionario o las preguntas; el 4.1% reportó que contesta el cuaderno de trabajo; el 4.1% argumentó que conversa en inglés; el 4.1% señaló que se concentra; el 0% comentó no hacer nada; el 2% indicó que se cuestiona; el 2% mencionó que subraya las palabras que no entiende; el 0% expuso que hace la tarea; el 0% comentó que utiliza la imaginación; el 0% mostró que aprende de las correcciones; el 2% argumentó que capta los detalles; el 2% ilustró que lee el vocabulario. (Key words); el 2% argumentó que ve los esquemas; el 2% refirió que relata eventos; el 2% relató que resume; el 2% nombró que ve películas en inglés; el 2% comentó que separa las ideas principales, el 2% argumentó que pregunta la pronunciación de las palabras; el 2% indicó que pregunta cómo aplicar las palabras y, por último, el 2% refiere no saber.

De lo anterior, se desprende la siguiente tabla, en la cual se muestra la actividad, el tipo de estrategia y la categoría a la que pertenece la estrategia de lenguaje. Ver tabla 11.

Tabla 11. Actividad, tipo de estrategia y categoría de la estrategia de lenguaje.

Actividad	Tipo de estrategia	Categoría
Lee antes o varias veces en inglés.	Práctica	Cognitiva
Pone atención.	Enfocando el aprendizaje/atención dirigida	Metacognitiva
Pregunta para aclarar dudas.	Preguntar/ Monitoreo	Metacognitiva
Uso del diccionario.	Creación de estructura	Cognitiva
Busca el significado de las palabras.	Inferencia	Cognitiva
Repasa.	Práctica/establecimiento de metas	Cognitiva/meta cognitiva
Dibuja.	Deducción	Cognitiva
Busca el significado de las palabras	Planeación del aprendizaje/Encuentra maneras de aprender.	Metacognitiva
Estudia.	Establecimiento de metas	Metacognitiva
Practica el inglés.	Práctica	Cognitiva
Aprende el vocabulario.	Planeación del aprendizaje/Encuentra maneras de aprender.	Metacognitiva
Traduce.	Análisis y razonamiento	Cognitiva
Escribe en inglés.	Práctica	Cognitiva
Realiza enunciados con palabras de la lectura.	Recibir y enviar mensajes	Cognitiva
Contesta el cuestionario o las	Práctica	Cognitiva

preguntas.		
Contesta el cuaderno de trabajo.	Práctica	Cognitiva
Conversa en inglés.	Práctica	Cognitiva
Se concentra.	Atención selectiva	Metacognitiva
Se cuestiona.	Autoevaluación	Metacognitiva
Subraya las palabras que no entiende.	Creación de estructura entrada y salida	Cognitiva
Hace la tarea.	Planeación	Metacognitiva
Se imagina.	Uso de la imaginación.	Metacognitiva
Aprende de las correcciones.	Reflexión del aprendizaje.	Metacognitiva
Capta los detalles.	Atención selectiva	Metacognitiva
Lee el vocabulario. (Key words)	Establece metas	Metacognitiva
Ve los esquemas.	Uso de recursos. Resolución de problemas.	Metacognitiva
Relataba eventos.	Transferencia	Cognitiva
Resume.	Resumen	Cognitiva
Ve películas en inglés.	Práctica	Cognitiva
Separa las ideas principales.	Checar comprensión/ evaluación	Metacognitiva
Pregunta la pronunciación de las palabras.	Verificación de la comprensión y la producción del lenguaje. Monitoreo	Metacognitiva
Pregunta cómo aplicar las palabras.	Verificación de la comprensión y la producción del lenguaje. Monitoreo	Metacognitiva

Otra pregunta que se realizó a los alumnos fue ¿Qué tipo de actividades te gustaría o crees te facilitaría para aprender el inglés? Las respuestas fueron las siguientes:

N° de alumnos	¿Qué tipo de actividades te gustaría o crees te facilitaría para aprender el inglés?
13	Leer más.
12	Uso de juegos en inglés.
8	Comprender el vocabulario.
5	Uso de la traducción.
2	Realizar diversos ejercicios en clase.
2	Uso de preguntas.
2	Uso de dibujos.
2	Uso del vocabulario con dibujos.
2	Mayor número de vocabulario.
2	Explicar mejor las lecturas.
2	Platicar más sobre las lecturas.
2	Ver películas en inglés.
2	Que el maestro explique antes de leer.
1	Explicar el vocabulario.
1	Repetir en inglés.
1	Realizar la tarea.
1	Realizar examen de práctica.
1	Uso de la grabadora.
1	Dedicarle más tiempo a las lecturas.
1	Que las lecturas digan algo importante.
1	Aclarar dudas.
1	Que el maestro diga si hay un error.
1	Uso de nuevos métodos.
1	Poner atención.
1	Que sean lecturas fáciles de comprender.
1	Hacer más ejercicios de las lecturas.
1	Que el profesor no saque del salón.
1	Que el profesor tome la opinión de los alumnos.
1	Realizar resumen de la lectura.
1	Trabajar en grupo.

Con lo anterior, se observa que el alumno es consciente que ciertas actividades sí le ayudan para facilitar su aprendizaje en el idioma inglés; entre las actividades que señalaron los estudiantes que le facilitarían aprender más el inglés, se encuentran tanto estrategias cognitivas como estrategias metacognitivas, las cuales, fueron de la siguiente manera: el 24% consideró que leer más, el 22% manifestó que el uso de los juegos le ayudaría a aprender inglés, el 14% puntualizó que el aprender vocabulario, el 9% relató que usar la traducción, el 3.7% consideró que realizar diversos ejercicios en clase, usar preguntas, dibujos o vocabulario con dibujos, emplear mayor número de vocabulario, la explicación mejor de las lecturas, platicar más sobre las lecturas, ver películas en inglés y que el maestro explique antes de leer y, por último, el 1.8% mencionó que explicar el vocabulario, repetir en inglés, realizar la tarea, realizar práctica del examen, el uso de la grabadora, dedicar más tiempo a las lecturas, que las lecturas digan algo importante, aclarar dudas, que el maestro diga si hay algún error, usar nuevos métodos, poner atención, que sean lecturas fáciles de comprender, hacer más ejercicios de las lecturas, que el maestro no saque del salón, que el maestro tome la opinión de los alumnos, realizar resumen de la lectura y trabajar en equipo.

Por último, con el objeto de conocer el uso de las estrategias metacognitivas se les preguntó ¿Cómo sabes que estás aprendiendo inglés? Las respuestas fueron las siguientes:

N° de alumnos	¿Cómo sabes que estás aprendiendo inglés?
22	Hablo mejor el inglés.
9	Por mis calificaciones.
7	Entiendo mejor el inglés.
7	Siento que he aprendido.
3	Mejoro y utilizo nuevo vocabulario.
2	Leo mejor.
2	Realizo las actividades que me piden.
2	Se me facilita más.
2	Pongo atención.
1	Por las participaciones en clase.

1	Mejoro en la traducción.
1	Al estudiar.
1	Me pregunto si lo sé.
1	Entiendo películas en inglés.

De las respuestas anteriores y, al referir los alumnos cómo se dan cuenta que están aprendiendo inglés, se interpreta que: el 40% mencionó que habla mejor este idioma, el 16% señaló que por sus calificaciones, el 12% refirió que entiende mejor el lenguaje, así como siente que ha aprendido, el 5% expresó que mejoró y utilizó nuevo vocabulario, el 3% relató que lee mejor, realiza las actividades que se le piden, se le facilita y pone atención y, el 1% contestó que por sus participaciones en clase, mejoró en su traducción, al estudiar, se pregunta si lo sabe y entiende películas en inglés. Oxford con relación a las estrategias metacognitivas comenta que “ayudan al aprendiz a regular su propia cognición y enfocar, planear y evaluar su progreso al mismo tiempo que avanza en su competencia comunicativa” (Oxford, 1990, p.8). Mientras Chamot refiere que:

“Durante el monitoreo, los alumnos deben de pensar dónde su foco de atención necesita estar a cualquier hora, y posteriormente, conscientemente focalizar ésta en un aspecto específico de la tarea; durante dicho proceso, los alumnos evalúan su comprensión y producción, reflexionando si están entendiendo cuando leen o escuchan, si tiene sentido su escritura o diálogo y comparando sí la información que están recibiendo o produciendo concuerda con su conocimiento del mundo basado en sus experiencias. Con ello, se afirma que los alumnos se apoyan en su conocimiento lingüístico para realizar decisiones del lenguaje que están procesando; es decir, sí la tarea tiene un componente visual, ellos pueden imaginar una representación o pensar en una situación relevante que les ayude a entender y producir con mayor soltura el lenguaje”. (Uhl Chamot, 1999, p. 21).

En la encuesta que se aplicó a los 13 maestros que impartían la clase de inglés, se les solicitó mencionar qué actividades realizan ellos para promover el aprendizaje del inglés. Sus respuestas fueron las siguientes:

- Utilizan ilustraciones.
- Preguntan.

- Introducen el vocabulario.
- Actúan.
- Realizan mímica.
- Motivan.
- Usan el audio.
- Discuten puntos relevantes en las clases.
- Investigan.
- Asignan tareas sobre algún tema interesante para el alumno.
- Activan el conocimiento previo.
- Leen historias en inglés.
- Usan materiales didácticos adecuados.
- Introducen el tema.
- Realizan preguntas relacionadas con el tema.
- Realizan predicciones durante la lectura.
- Establecen una base de contenido y vocabulario.
- Dosifican el material.
- Motivan y enseñan diferentes estrategias.
- Realizan diferentes actividades.
- Despiertan el interés por el aprendizaje de los alumnos.
- Incluyen materiales de apoyo.
- Aclaran dudas.
- Dan ejercicios de estrategias de lectura.
- Usan estrategias y materiales visuales, por ejemplo **K-W-L** y **WEB** por sus iniciales en inglés, el primero significa, **What I know, What I want to know** y, **What I learned**, lo que sé, lo que quiero saber y lo que aprendí; y el segundo, asociación de ideas en forma de telaraña.
- Realizan resúmenes.
- Usan mapas conceptuales.
- Usan imágenes.

- Realizan **role plays**. Juego de roles.
- Usan la predicción.
- Practican que los alumnos expliquen y escriban lo que leyeron.
- Promueven el análisis, la comprensión y crítica del texto.
- Promueven la producción del idioma.
- Realizan variedad de evaluaciones con respecto a la comprensión.

A los mismos 13 maestros se les preguntó que, de acuerdo a su experiencia, qué actividades habían observado que sus alumnos realizaban para mejorar el idioma inglés. Las respuestas fueron las siguientes:

- Realizan la traducción simultánea a su lengua materna.
- Investigan el vocabulario.
- Buscan el dominio del vocabulario.
- Se apoyan en el profesor para la comprensión de diferentes actividades.
- Leen.
- Identifican la idea principal.
- Comparten experiencias con sus compañeros.
- Usan hábitos aprendidos en su casa.
- Comprenden el objetivo de la lectura.
- Consultan el diccionario.
- Recurren a alumnos más aventajados.
- Prevén el contenido de las lecturas.
- Generan expectativas.
- Realizan predicciones.
- Realizan resúmenes.
- Ponen atención.
- Realizan preguntas.
- Realizan deducciones del significado de las palabras desconocidas.

- Realizan conclusiones.
- Interpretan imágenes.
- Analizan gráficos.
- Expresan sus opiniones sobre el tema.
- Solicitan ayuda visual.
- Interactúan entre ellos.
- Relacionan las palabras desconocidas.

En conclusión y de acuerdo a la clasificación de las estrategias de aprendizaje cognitivas y metacognitivas que establecen Oxford, O'Malley y Chamot y relacionando éstas con las encuestas que se realizaron a los alumnos y maestros, conjuntamente con las observaciones que se realizaron a los alumnos de 1A y 1B, se menciona que se identificaron las siguientes estrategias de aprendizaje de lenguaje cognitivas y metacognitivas utilizadas por parte de los alumnos.

Estrategia cognitivas	Estrategias metacognitivas
Práctica.	Atención selectiva.
Análisis y razonamiento.	Planeación del aprendizaje.
Creación de estructura entrada y salida.	Monitoreo.
Ensayo, organización.	Solución de problemas.
Inferencia.	Evaluación, autoevaluación.
Resumen.	Enfocando el aprendizaje.
Deducción.	Encuentra maneras de aprender.
Imaginación.	Uso de la imaginación.
Transferencia, elaboración.	Reflexión del aprendizaje.
Traducción.	Establecimiento de metas.

4.5 Inventario de estrategias metacognitivas y socio afectivas para el auto aprendizaje de una lengua extranjera

Con el objetivo de medir el nivel estratégico de los alumnos, se aplicó el inventario de estrategias metacognitivas y socio afectivas para el auto aprendizaje de una lengua extranjera. (SILL) Oxford, 1989, versión 7.0 adaptado por MMC / 2004, obteniendo siguientes resultados:

Grupo 1A:

ALUMNO	COGNITIVAS	METACOGNITIVAS	PROMEDIO TOTALES
1	4.28	3.17	3.725
2	3.14	3.11	3.125
3	2.28	1.88	2.08
4	3.28	3.11	3.195
5	2.92	3	2.96
6	2.85	2.66	2.755
7	2.92	2.77	2.845
8	2.85	2.66	2.755
9	2.07	1.88	1.975
10	3.85	4	3.925
11	3.35	3.11	3.23
12	4.14	3.22	3.68
13	2.85	3.11	2.98
14	3.14	3	3.07
15	3.07	2.88	2.975
16	2.78	4.22	3.5
17	2.71	2.55	2.63
18	2.85	3.22	3.035
19	4	3	3.5
20	3.42	3.77	3.595
21	2.64	2	2.32
22	3.64	3.44	3.54
23	3.14	3.55	3.345
24	3.42	3.44	3.43
25	2.71	2	2.355
26	3.28	2.88	3.08
27	3.64	3.88	3.76
28	3.57	3.33	3.45
TOTALES	3.171071429	3.03	3.100536

Grupo 1B:

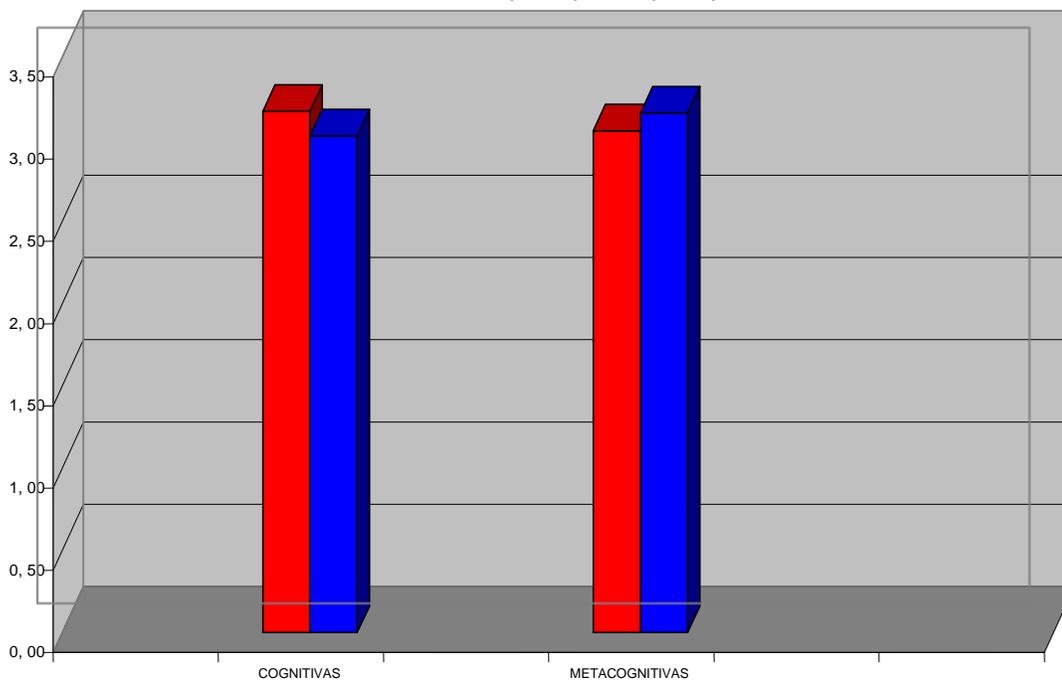
ALUMNO	COGNITIVAS	METACOGNITIVAS	PROMEDIO TOTALES
1	2.28	2.88	2.58
2	2.5	3.77	3.135
3	2.85	3.33	3.09
4	3.42	3.33	3.375
5	3.71	3.22	3.465
6	2.98	2.88	2.93
7	3.07	3	3.035
8	3	2.77	2.885
9	3.78	3.11	3.445
10	3.42	3.11	3.265
11	2.85	3.33	3.09
12	3.21	3.33	3.27
13	2.98	3.88	3.43
14	2.5	2	2.25
15	3.64	3.33	3.485
16	3.07	3.5	3.285
17	3.5	3.77	3.635
18	3.35	3.44	3.395
19	3.35	3	3.175
20	3.92	2.88	3.4
21	3.28	3.11	3.195
22	2.21	3.33	2.77
23	3.21	3.22	3.215
24	2.78	3.11	2.945
25	2.35	3.55	2.95
26	1.5	2	1.75
TOTALES	3.027307692	3.160769231	3.094038462

La escala de medición del uso de las estrategias cognitivas y metacognitivas es del 1 al 5, donde el 1 significa que nunca se usan las estrategias para el aprendizaje del lenguaje y, 5 representa siempre o casi siempre se usan las estrategias para el aprendizaje del idioma. Ver la siguiente escala de interpretación de los resultados:

Alto	Siempre o casi siempre son usadas	4.5 a 5.0
	Usualmente usadas	3.5 a 4.4
Mediano	Algunas veces usadas	2.5 a 3.4
Bajo	Generalmente no usadas	1.5 a 2.4
	Nunca o casi nunca usadas	1.0 a 1.4

Como se muestra en la gráfica 4, ambos grupos obtuvieron un resultado global de **3.10 y 3.09** respectivamente en el inventario de estrategias metacognitivas y socio afectivas para el auto aprendizaje de una lengua extranjera. (SILL) Oxford, 1989, versión 7.0 adaptado por MMC / 2004; lo que nos indica que los alumnos utilizan **algunas veces** las estrategias de aprendizaje cognitivas y metacognitivas.

GRÁFICA 4. COMPARATIVO DEL USO DE ESTRATEGIAS COGNITIVAS Y METACOGNITIVAS DE LOS GRUPOS 1ºA (ROJO) Y 1ºB (AZUL).



A continuación se presentan los resultados globales del inventario de estrategias metacognitivas y socio afectivas para el auto aprendizaje de una lengua extranjera. (SILL) Oxford, 1989, versión 7.0 adaptado por MMC / 2004 y los resultados de la aplicación del examen de **KET**:

GRUPO	1A	1B	TOTAL	INTERPRETACIÓN
Estrategias cognitivas	3.17	3.02	3.09	2.5-3.4 Mediano Estrategias algunas veces usadas
Estrategias metacognitivas	3.03	3.16	3.09	2.5-3.4 Mediano Estrategias algunas veces usadas
Total	3.10	3.09	3.09	2.5-3.4 Mediano Estrategias algunas veces usadas
Examen KET	5.94	6.38	6.16	Pasa el examen

Con relación al uso de las estrategias cognitivas los alumnos de 1A obtuvieron un puntaje de 3.17 y el grupo de 1B 3.02 teniendo una diferencia de 0.15, ambos representaron una media de 3.09; mientras que con relación a las estrategias metacognitivas los alumnos de 1A obtuvieron un puntaje de 3.03 y el grupo de 1B de 3.16, mostrando una diferencia de 0.11 y ambos una media de 3.09. Los resultados permiten analizar que 1A muestra mayor fortaleza en las estrategias cognitivas y 1B en el área metacognitiva, sin embargo en la sumatoria de ambos grupos en el uso de las estrategias cognitivas y metacognitivas se obtuvo un promedio de 3.09, lo que denota el no tener diferencia entre las áreas y los grupos. Lo que significa que ambos están en un nivel estratégico mediano, lo cual indica que, los alumnos algunas veces usan las estrategias cognitivas y metacognitivas para el aprendizaje del idioma. Este resultado se corrobora con las observaciones que se realizaron en cada grupo, en las cuales se pudo analizar cómo los alumnos durante la interacción en la clase

utilizaban el cuestionamiento, la inferencia, la práctica, tomar notas o repasar entre otras, como formas del uso de las estrategias de aprendizaje. También se pudo constatar en la encuesta que se aplicó a los alumnos, cómo ellos mismos hacen referencia a que recurren a poner atención, repetir, buscar en el diccionario, entre otras formas de emplear las estrategias. En este sentido y tomando en cuenta estos tres niveles mencionados, ya sean las observaciones que se realizaron en los grupos, las encuestas y el inventario que se aplicó para medir el nivel del uso de las estrategias cognitivas y metacognitivas, se infiere que los alumnos sí emplean las estrategias de aprendizaje.

4.6 Aplicación examen de *KET*

Con el fin de relacionar el uso de estrategias cognitivas y metacognitivas y el aprendizaje del inglés se aplicó a los alumnos el examen de *KET*. A continuación se presentan las calificaciones de esta evaluación.

CALIFICACIÓN	PRIMERA EVALUACIÓN KET		SEGUNDA EVALUACION KET		
	ALUMNO	GRUPO 1A	GRUPO 1B	GRUPO 1A	GRUPO 1B
1		8,3	5,5	9.3	8
2		5,3	5,3	6.7	8.7
3		4,2	8,5	4.8	5
4		3,7	6,0	5.3	6.5
5		3,3	5,5	3.8	8.5
6		5,2	5,0	5.3	6
7		4,7	6,7	4	8.5
8		7,0	4,2	8	6.5
9		6,5	6,5	6	7.8
10		2,5	4,8	8.5	6
11		4,8	5,3	5.7	6
12		7,8	5,7	7.2	8
13		7,7	6,8	6.8	8
14		7,7	7,3	7	8.8
15		2,0	7,0	2.2	9.2
16		4,7	5,8	5.7	8
17		6,3	7,2	5.8	7.2
18		5,5	3,7	6.7	6.8
19		7,8	6,5	8.6	8
20		4,0	4,3	5.8	6.7

21	8,2	9,2	7	9
22	3,7	9,2	5.8	8.8
23	7,7	4,2	8.3	8.5
24	9,2	5,0		5
25	3,3	6,2	5.3	7.8
26	4,3	3,8	4	5
27	5,2	5,8	9	8.2
28	4,0	6,0	7.5	5
29	5,8	9,0	5	9.3
30	7,3		7.5	
31	5,3		6.8	
32	5,0		4.5	
33	7,8		7.8	
TOTALES	5,63	6.07	6.25	6.69

Calificación grupal	1A	1B	Total
Examen KET	5.94	6.38	6.16

Como se muestra en la tabla, los grupos obtuvieron un resultado en el examen de **KET** de **5.94 y 6.38** respectivamente y globalmente de **6.16**, lo que nos indica que los alumnos en general aprobaron el examen.

Con relación al resultado del examen de KET, el grupo de 1A obtuvo una calificación general promedio de 5.94 mientras el grupo de 1B obtuvo una calificación de 6.38 manteniéndose la diferencia de 0.44. El resultado del aprendizaje del inglés de cada grupo no fue lo esperado, ya que se esperaba una calificación más alta, por lo que, no fue muy significativo, para el resultado que se esperaba ya que el promedio de los alumnos en este examen fue de 6.16.

De acuerdo al resultado global en el examen de **KET** en ambos grupos indica que sí existe una correlación, entre el uso de las estrategias de aprendizaje cognitivas y metacognitivas y el aprendizaje del inglés, sin embargo, este resultado no es muy significativo pues se esperaba un promedio más alto.

A continuación se muestra en la gráfica 5 una comparación por alumno del resultado del inventario de las estrategias cognitivas, metacognitivas y el examen de **KET**.

Gráfica 5. Relación por alumno de la calificación del examen de *KET* y el resultado del Resultado del Inventario de las Estrategias Cognitivas y Metacognitivas.

ALUMNO	GRUPO 1° A			GRUPO 1° B		
	KET	COGNITIVAS	METACOGNTIVAS	KET	COGNITIVAS	METACOGNTIVAS
1	8.8	4.28	3.77	6.7	2.88	2.88
2	6			7	2.5	3.77
3	4.5	3.14	3.11	6.7	2.85	3.33
4	4.5	2.28	1.88	6.2		
5	3.5	3.28	3.11	7	3.42	3.33
6	5.2	2.92	3	5.5	3.71	3.22
7	4.3	2.85	2.66	7.6	2.92	2.88
8	7.5	2.92	2.77	5.3		
9	6.2	2.85	2.66	7.1	3.07	3
10	5.5	2.07	1.88	5.4	3	2.77
11	5.2			5.6	3.78	3.11
12	7.5	3.85	4	6.8	3.42	3.11
13	7.2	3.35	3.11	7.4	2.85	3.33
14	7.3	4.14	3.22	8	3.21	3.33
15	2.1	2.85	3.11	7.6	2.92	3.88
16	5.2	3.14	3	6.9	2.5	2
17	6.0	3.07	2.88	7.2	3.64	3.33
18	6.1	2.78	4.22	5.2	3.07	3.5
19	8.2	2.71	2.55	7.2	3.5	3.77
20	4.9	2.85	3.22	5.5	3.35	3.44
21	7.6	4	3	9.1	3.35	3
22	4.7	3.42	3.77	9	3.92	2.88
23	8	2.64	2	6.3	3.28	3.11
24	9.2			5	2.21	3.33
25	4.3	3.64	3.44	7	3.21	3.22
26	4.1	3.14	3.55	4.4	2.78	3.11
27	7.1			7	2.85	3.55
28	5.7	3.47	3.44	5.5		
29	5.4	2.71	2	9.1	1.5	2
30	7.4	3.28	2.88			
31	6	3.64	3.88			
32	4.7	3.57	3.33			
33	7,8					
TOTAL						

De los 62 alumnos participantes, 54 completaron el proceso de contestar el examen de *KET* y el Inventario de las estrategias cognitivas y metacognitivas. De

estos 54 alumnos, 33 de ellos, el 61% de la población, obtuvo un resultado en el examen de **KET** de 6 o mayor y un resultado del uso de las estrategias de aprendizaje de 2.5 o mayor el cual indica que los alumnos algunas veces utilizan las estrategias cognitivas o metacognitivas; 21 alumnos, el 39% de la población, obtuvo un resultado en el examen de **KET** menor de 6 y un resultado del uso de las estrategias de aprendizaje de 2.5 o mayor el cual muestra que los alumnos algunas veces utilizan las estrategias cognitivas o metacognitivas; 5 alumnos obtuvieron un promedio de 8 o mayor en el examen de **KET** y un resultado del uso de las estrategias de aprendizaje de 2.5 o mayor el cual señala que los alumnos algunas veces utilizan las estrategias cognitivas o metacognitivas; 3 alumnos obtuvieron una calificación en el examen de **KET** menor a 6 y un resultado del uso de las estrategias de aprendizaje igual o menor a 2.4 el cual se interpreta que los alumnos generalmente no usan las estrategias cognitivas o metacognitivas y; un alumno obtuvo una calificación en el examen de **KET** de 9.1 y un resultado del uso de las estrategias de aprendizaje igual o menor a 2.4 el cual indica que los alumnos generalmente no usan las estrategias cognitivas o metacognitivas.



De acuerdo a lo anterior, se puede deducir que posiblemente hubo presencia de otras variables que no permitieron obtener el resultado esperado y confirmar la

hipótesis de que el uso de las estrategias de aprendizaje ayuda al aprendizaje de este idioma.

Por lo anterior, y de acuerdo a la encuesta que se aplicó a los maestros a quienes se les preguntó: ¿Cuáles son los problemas que observa como docente con relación al aprendizaje del inglés de sus alumnos del colegio Liceo del Valle? Se identificaron las siguientes variables:

- Falta de madurez lingüística en la lengua materna.
- Poco desarrollo de habilidades de aprendizaje.
- Falta de buenos hábitos.
- Bajo nivel de inglés del requerido para el grado a cursar.
- Inmadurez del alumno.
- Falta de interés.
- Menos importancia con relación a otras materias.
- Indisciplina.
- Grupos numerosos.
- Grupos heterogéneos con relación al nivel de inglés.
- Problemas personales de trabajo.
- Falta de hábitos de trabajo en casa.
- Falta de atención en clases.
- Falta de seriedad de los alumnos para aprender.
- Poco esfuerzo de los alumnos para aprender.
- Diversidad de habilidades.
- Poca importancia para aprender el idioma inglés.
- Poco material didáctico.
- Los objetivos generales no son muy claros.
- Falta de responsabilidad, cuidado y uso de materiales por parte del alumno.
- Falta de un ambiente y un contexto en que se hable y escuche el inglés.
- Vocabulario avanzado.
- Falta de apoyo visuales en la materia de **History**, Historia.

- Muchas interrupciones durante las clases.
- Falta de apoyo de los padres.
- Falta de conocimientos gramaticales de los alumnos.

Se puede mencionar que en las observaciones que se realizaron en ambos grupos, la actitud de los participantes con relación al proceso de aprendizaje y hablar en español pudieron ser situaciones que afectaran al mismo, ya que se observa como en el siguiente ejemplo, que los alumnos en algunas ocasiones hablaban español con sus compañeros y el maestro tenía que estar llamando la atención para que guardaran silencio, pusieran atención, o persistir a que contestaran la preguntas que el maestro formulaba.

Nótese en los siguientes registros del grupo 1A, registro 57,58 y 59.

57.	Mo: "Sit down" (Se escucha mucho ruido en la grabación)
58.	Ao: "Le habla el profe a Aragón, el profesor le habla a Aragón"
59.	Mo: "A ver Aragón, Aragón, the teacher Juan Raúl wants to speak to you."

Por otro lado, posiblemente pudo afectar que los participantes no hayan tomado con seriedad, al momento de realizar la evaluación de **KET**, ya que sí se muestra en este estudio el uso de las estrategias de aprendizaje por parte de ellos; pues, tanto los estudiantes que obtuvieron una calificación menor, igual o mayor a 6 también resultaron ser estratégicos, sin embargo, al relacionarlas con su aprovechamiento se percibe poca correlación significativa a lo esperado.

Así mismo, es importante mencionar que, tanto para los educandos como para los maestros fue la primera vez que se aplicó el examen de **KET**, lo cual pudo haber influido en el resultado de esta investigación ya que se carecía de la experiencia en su aplicación y de preparación a los alumnos para la realización del examen; viéndose, posiblemente, plasmado en que el alumno tuviera el conocimiento del inglés más no supiera cómo contestar el test o no estuviera motivado. Además, como se mencionó anteriormente, únicamente se utilizó la sección de lectura y escritura para obtener la calificación descartando la comprensión auditiva y la conversación,

los cuales son parámetros muy importantes para diagnosticar el aprendizaje de este idioma; y por tal, afectar el promedio del aprendizaje del mismo. Sin embargo, con relación al aprendizaje del lenguaje y contradictorio al resultado del examen que se aplicó, en las observaciones que se realizaron sí se manifiesta que los alumnos entienden y hablan inglés. En este sentido desde la etnografía sí se confirma la hipótesis pues es solo un 18% de los registros en que se ilustró que los alumnos hablan en español durante la clase, esto da prueba del nivel de comprensión y expresión de este lenguaje; es decir, se observó, como se hace mención anteriormente, que el alumno pregunta y contesta temas o cuestionamientos relacionados con la clase en inglés por lo que indica que el alumno sí comprende y es capaz de comunicarse en el idioma pero que en la aplicación del test no haya estado interesado para la realización del mismo.

Stern menciona que el aprendizaje del lenguaje del niño ocurre a través de “una interacción constante de las disposiciones internas que impulsan al niño a hablar, y las condiciones externas” (Vygotsky, s.f., p. 56), es decir, las necesidades externas sociales y, a las motivaciones internas, ya sea la motivación, los aprendizajes, su capacidad socio-afectiva que tiene el alumno y las estrategias que éste utiliza ayudan a la formación del idioma. Es en esta última dirección, las disposiciones internas, es donde radica la línea más importante de este estudio, pues la motivación³¹ puede originar el deseo y por ende la implementación de una estrategia de aprendizaje para la construcción del lenguaje.

Retomando el punto de vista social que mencionan Stern y Vygotsky con relación a la importancia de la parte social para la construcción del lenguaje, se abstrae que en el grupo de 1B, el inglés fue un medio y objeto de enseñanza más frecuentemente de comunicación³² en el salón de clases que en el grupo de 1A. El maestro del grupo de 1B fomentó más el uso del idioma inglés como medio de comunicación y de enseñanza-aprendizaje. Relacionando el uso del lenguaje con los resultados del examen de **KET** que se aplicó en ambos grupos se registró un

³¹ (Psic.) Conjunto de variables intermedias que activan las conductas y/o la orientan en un sentido determinado para la consecución de un objetivo. Sánchez, 1983, p.975.

³² Por ejemplo, ver anexo de las observaciones grupo 1B G1)3 renglón 1-222.

resultado favorable de 0.44 en el aprendizaje del inglés en el grupo de 1B, deduciendo con ello que fomentar el hablar en inglés dentro del salón de clases favorece al aprendizaje del mismo.

PROMEDIO GENERAL EVALUACIÓN KET	
GRUPO 1A	GRUPO 1B
5.94	6.38

Por otro lado, como una conclusión y sugerencia a analizar es ¿Cómo se aplicó el examen de KET?, ¿En qué circunstancias se aplicó este examen? y, ¿Cómo puede afectar que los alumnos no hayan tenido una preparación anterior a este examen? Otras situaciones posiblemente fueron la motivación y seriedad que cada alumno participante mostró. Por lo tanto, lo anterior en conjunto puede explicar las posibles causas de que se haya tenido un resultado no esperado.

De acuerdo a Piaget y desde el punto de vista cognitivo, se debe de contemplar que el desarrollo mental de los alumnos participantes aún se está formando, es decir los alumnos se encuentran a finales de la etapa de operaciones concretas e iniciando la etapa de las operaciones abstractas, por lo que aún se debe de trabajar para que ellos desarrollen sus habilidades mentales e inicien conceptos lógicos, reglas, y se logre la abstracción sobre conocimientos concretos propios de la etapa de operaciones formales en la que puedan poner en práctica los niveles lógicos como son la abstracción, la síntesis, la evaluación y como consecuencia ser más estratégicos cognitiva y metacognitivamente que, seguramente esto último pueda ser parte de otra investigación lo cual nos dé cuenta de las edades, niveles cognitivos y los niveles estratégicos de los alumnos.

Por último y en conclusión las estrategias de aprendizaje son acciones específicas, ya sean pensamientos o conductas, herramientas o procedimientos, intencionados y conscientes que los alumnos utilizan para facilitar y lograr su

aprendizaje, ya sea para comprender, adquirir, organizar, recordar o integrar nuevos conocimientos. Entre mayor sea el uso de las estrategias de aprendizaje de lenguaje utilizadas el alumno, tendrá más posibilidades de ser más eficaz en el aprendizaje del idioma.

Las personas que están conscientes de los objetivos que tienen que lograr como también de cómo llevar a cabo sus diversas actividades, tendrán más oportunidades de llegar a sus metas. Al igual que ocurre en varias actividades, las estrategias de aprendizaje utilizadas para el aprendizaje del lenguaje dirigirán más exitosamente el logro del mismo. Por ejemplo, alumnos que deciden practicar el idioma, preguntar, usar el diccionario, utilizar la traducción, tomar notas, verificar qué aprendieron o cómo fue que aprendieron, planear, repetir, entre otras estrategias, seguramente lograrán mejores resultados en el aprendizaje del idioma.

El uso de éstas u otras estrategias de lenguaje son muy importantes como medio, instrumento o acción que activa de una forma procesos internos y externos como la motivación, el deseo de aprender, la activación del lenguaje, el interés, además de forma nexos o relaciones para la construcción del idioma, en sí, activa el involucramiento dirigido con el fin de desarrollar de este lenguaje una competencia comunicativa y así ser exitoso en el dominio del mismo.

CONCLUSIONES

Conclusiones

Aprender un idioma a través de la instrucción formal, la escuela, es un reto que las instituciones tienen con la finalidad de mejorar la educación en nuestro país; pero más que nada, es una necesidad que debe verse reflejada en la sociedad. Por lo que una alternativa para lograr eficientizar los procesos educativos es la mejora continua en la educación a través del fomento de las estrategias de aprendizaje de lenguaje.

El aprendizaje de un idioma es uno de los procesos más complejos del ser humano; por medio de éste, las personas tienen la capacidad de expresar sus ideas, emociones o intenciones, es decir tiene la habilidad de la comunicación. El lenguaje es una competencia comunicativa y, un proceso, que el ser humano va aprendiendo o adquiriendo a través del su desarrollo bio-psico-social. El lenguaje en sí, es parte de uno de los procesos cognitivos que el hombre desarrolla, junto con otros procesos mentales tales como: el pensamiento, el análisis, la abstracción, la síntesis y la evaluación entre otros.

El proceso de enseñanza-aprendizaje del inglés en la educación formal en nuestro contexto social es aún complejo pues no todas las instituciones educativas cuentan con los recursos humanos y materiales necesarios como mínimo para llevar a cabo los planes y proyectos educativos en esta área. Además, existen, además de lo anterior, otras variables que dificultan el aprendizaje de una lengua extranjera como por ejemplo, no todos los alumnos muestran la misma disposición o el deseo de aprender un segundo idioma, la indisciplina, los grupos numerosos, el número de sesiones dedicadas al aprendizaje del idioma, la falta de materiales adecuados a las necesidades de cada institución educativa, el contexto social, capacitación de los maestros, el estatus económico de la comunidad educativa y la falta de oportunidades de intercambios académicos entre maestros y alumnos en el contexto interno y en el contexto externo, es decir, en países de habla inglesa.

Las estrategias de aprendizaje son actividades que las personas operan de una manera intencionada y consciente para realizar alguna acción con mayor facilidad y eficacia, ya sea para comprender, adquirir, organizar, recordar o integrar un nuevo conocimiento.

Las estrategias cognitivas y metacognitivas son sólo un medio para tratar de optimizar el aprendizaje del idioma inglés, entre otros factores, ya que al utilizarlas los alumnos tendrán más oportunidades de aprendizaje.

Los alumnos que conscientemente se apoyan en algún procedimiento, técnica o estrategia para aprender, les beneficiará para lograr sus objetivos, es decir, los alumnos que deciden realizar actividades o procesos mentales para formarse académicamente, ya sea desde planear, organizar, reflexionar cómo aprenden o monitorear los objetivos propuestos de sus aprendizajes seguramente mejoraran en sus metas.

En este estudio, se observó que alumnos y profesores utilizan estrategias cognitivas y metacognitivas para el aprendizaje del idioma inglés, tales como el uso de gráficas, creación de imágenes, uso del resumen, seguimiento de indicaciones, toma de notas, monitoreo del aprendizaje, seguimiento a la secuencia a las historias literarias, clarificación de conceptos o de dudas, establecimiento de objetivos, uso del cuestionamiento, fomento de la práctica del inglés, desarrollo de la imaginación, relación de los conocimientos previos con los nuevos y la generación de un clima de confianza entre alumnos y maestros, entre otros.

De acuerdo a las observaciones que se grabaron durante el proceso de enseñanza-aprendizaje del idioma inglés, se observó que algunas de las estrategias de enseñanza más utilizada por parte del maestro fueron el cuestionamiento y la verificación, las cuales consistían en preguntar algún suceso relativo a la clase, ya sea de la lectura o de algún tema que fuera significativo para los alumnos. Se deduce que este recurso es utilizado por el maestro para verificar qué información era conocida por los alumnos con relación a los temas, así como también prepararlos para su mejor comprensión. Otras actividades que realizó el maestro fueron el uso de diagramas o ejercicios para completar. Con relación a los alumnos se notó que utilizaban el cuestionamiento, toma de notas, dibujo y la práctica entre otras estrategias.

Se denota que un eje central del profesor en la enseñanza del inglés es facilitar el aprendizaje del mismo. La participación de éste está muy acentuada a

propiciar la motivación intrínseca y extrínseca, a pesar de que, algunos alumnos no muestran el interés para el mejor aprovechamiento del idioma.

En ambos grupos se observó la existencia de un porcentaje significativo del uso de la lengua materna, el español, siendo éste de un 18% aproximadamente, dentro del salón de clase. Alrededor del 95% de los alumnos comprenden el inglés. Sin embargo, en relación a la expresión oral, se observa mayor dificultad en la estructuración de enunciados al momento de participar, realizar preguntas o expresar sus ideas con coherencia y gramática correcta, lo que pudiera propiciar que e inclusive indica que los alumnos están en un proceso de transición dentro del contínuum aprendizaje-adquisición del lenguaje.

Se puede mencionar que, con relación al aprendizaje del idioma y el uso de estrategias de aprendizaje hay una correlación significativa pero no determinante, pues aunque se observó el uso de estrategias, además que los alumnos tuvieron un resultado de ser estratégicos, el resultado de examen de inglés fue de 6.69. Por lo anterior, se deduce que uno de los posibles obstáculos para el éxito dentro del proceso enseñanza-aprendizaje del inglés no son el uso de las estrategias de aprendizaje sino una serie de otras variables como proceso internos en la institución, la actitud no adecuada o falta de interés del alumno con respecto al aprovechamiento o aprendizaje de la materia o la falta de preparación y planeación antes de la aplicación de los examen a evaluar de este idioma.

Por último, se considera que culturalmente se necesita fomentar en los alumnos el uso de estrategias para el aprendizaje, ya que éstas propician y fomentan el desarrollo cognitivo, facilitando y formando a las personas a ser más independientes y responsables en sus procesos de aprendizaje. En especial, es necesario que el sistema educativo estatal y nacional desarrolle proyectos o planes de estudio para implementar estas habilidades estratégicas en las instituciones educativas, prepare y fomente las mismas, en los alumnos y maestros dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje de este idioma, con el objetivo de lograr que la comunidad educativa y, en especial, los alumnos sean más independientes, autónomos, comprometidos y utilicen el mayor número de herramientas para mejorar

el aprovechamiento de este idioma y, que en última instancia desarrollen habilidades a fin de que sean más competentes en su entorno social.

BIBLIOGRAFÍA

Bibliografía

Ausubel, David. et. al. (1976). *Psicología Educativa*. Un punto de vista cognoscitivo. México. Trillas. Pp. 623.

Alderson, J. Charles. (2000). *Assessing Reading*. Reino Unido. Cambridge University Press. Pp. 398.

Ardila, Alfredo. (1984). *Neurolingüística*. Mecanismos Cerebrales de la Actividad Verbal. México. Trillas. Pp. 97.

Beare, Nick. et. at. (2002). *Jump. Grammar and Spelling*. México. MACMILLAN.

Burns, Paul. et. al. (2002). *Teaching Reading in Today's Elementary Schools*, Estados Unidos. Houghton Mifflin Company. 8va. edición. Pp. 603.

Brown, Douglas. (2000). *Principles of Language Learning and Teaching*. Nueva York. Addison Wesley Logman. 4ta. edición. Pp. 351.

Cook, Vivian. (1993). *Linguistics and Second Language Acquisition*. Gran Bretaña. Palgrave. Pp. 313.

Cummins, J. (1984). *Language proficiency, Bilingualism, and Academia Achievement*. En '*Bilingualism and Special Education*'

Davies, Paul. et. al. (1986). *Lengua Extranjera. Su Enseñanza en Contextos Diversos*. México. Macmillan. Pp. 185.

Díaz-Barriga, Frida. et. al. (2002). *Estrategias Docentes para un Aprendizaje Significativo*. México. MaGraw-Hill. 2da. Edición. Pp. 465.

Dubin, Fraida. et. al. (1986). *Course Design*. Estados Unidos. Cambridge University Press. Pp. 194.

Ellis, Rod. (1985). *Understanding Second Language Acquisition*. Hong Kong. Oxford University Press. Pp. 327.

Ellis, Rod. (1987). *Second Language Acquisition in Context*. Gran Bretaña. Prentice Hall International. Pp. 226.

Estévez, Nénninger. et. al. (2002). *Enseñar a Aprender. Estrategias Cognitivas*. México. Paidós. Pp. 224.

Farr, Roger. et. al. (1997). *SIGNATURES*. Estados Unidos. Harcourt Brace & Company.

Farr, Roger. et. al. (2000). *COLLECTIONS*. Estados Unidos. Harcourt Brace & Company.

Flores Ochoa, Rafael. (1999). *Evaluación Pedagógica y Cognición*. Colombia. McGraw-Hill interamericana. Pp. 226.

Gass, Susan. et. al. (1989). *Linguistic Perspectives on Second Language Acquisition*. Estados Unidos de América. Cambridge University Press. Pp. 296.

Garman, Michael. (1990). *Psycholinguistics*. Gran Bretaña. Cambridge University Press. Pp. 512.

Grellet, Françoise. (1981). *Developing Reading Skills*. Gran Bretaña. Cambridge University Press. Pp. 252.

Inclan, Catalina. (1992). *Diagnóstico y Perspectivas de la Investigación Educativa Etnográfica en México 1975-1988*. México. Universidad Nacional Autónoma de México. (Colección Cuadernos del CESU; 28).

Johnson, Peter. (1989). *La Evaluación de la Comprensión lectora*. Un enfoque cognitivo. Madrid. Tr. Begoña Jiménez. Aprendizaje Visor.

Johnson, Robert Keith. et. al. (1997). *Immersion Education: International Perspectives*. Estados Unidos. Cambridge University Press. Pp. 315.

Littlewood, William. (1984). *Foreign and Second Language Learning*. Nueva York. Cambridge University Press. Pp. 114.

Luria, A.R. (1984). *Conciencia y Lenguaje*. Madrid, España. Visor. Pp. 286.

Luria, A.R. (1986). *Las Funciones Corticales Superiores del Hombre*. México. Fontamara. Pp. 691.

Mussen, et. al. (1982). *Desarrollo de la Personalidad en el Niño*. México, D.F. Trillas. 2a. edición.

O'Malley, Michael. et. al. (1990). *Learning Strategies in Second Language Acquisition*. Nueva York. Cambridge University Press. Pp. 260.

Krashen, Stephen. (1993). *The Power of Reading*. Englewood, Colorado. Libraries Unlimited, Inc.

Krashen, Stephen. et. al. (1995). *The Natural Approach. Language Acquisition in the Classroom*. Gran Bretaña. Phoenix ELT. Pp.191.

Navarrete, Prudencio. (1996). *Guía Metodológica para la Presentación de Tesis de Maestría*. México, D. F. Instituto Politécnico Nacional.

Odlin, Terence. (1989). *Language Transfer*. Nueva Cork. Edit. Cambridge University Press. Pp. 210.

Oxford, Rebecca. (1990). *Language Learning Strategies. What Every Teacher Should Know*. USA. Edit. Heinle & Heinle. Pp. 342.

Piaget, Jean. (1986). *Seis Estudios de Psicología*. México, Edit. Seix Barral. Pp. 227.

Reid, Joy. (1995). *Learning Styles in the ESL/EFL Classroom*. Massachusetts, Estados Unidos. Heinle & Heinle. Pp.264.

Robinson, Peter. (2001). *Cognition and Second Language Instruction*. Reino Unido. Cambridge University Press. Pp. 453.

Sánchez Cerezo, Sergio. et. al. (1983). *Diccionario de las Ciencias de la Educación*. Madrid, España. Aula Santillana. Pp. 1431.

Skehan, Peter. (1998). *A Cognitive Approach to Language Learning*. Hong Kong. Oxford University Press. 324.

Stevick, Earl. (1982). *Teaching and Learning Languages*. Nueva York. Cambridge University Press. Pp. 215.

Uhl Chamot, Anna. et. al. (1999). *The Learning Strategies Handbook*, Nueva York. Addison Wesley Longman. Pp. 249.

Vygotsky, Lev. (s.f.) *Pensamiento y Lenguaje*. México, D. F. Alfa y Omega. Pp. 215.

Vygotsky, Lev. (1979). *El Desarrollo de los Procesos Psicológicos Superiores*. Barcelona, España. Crítica. Tr. Silvia Furió. Pp. 226.

Woods, Peter, (1987). *La Escuela por dentro: La Etnografía de la Investigación*. Barcelona. Paidós.

Woods, Peter. (1998). *Investigar el Arte de la Enseñanza El uso de la etnografía en la educación*. España. Paidós. Pp. 232.

Wright, Tony. (1987). *Roles of Teachers & Learners*. Oxford. Oxford University Press. Pp. 167.

BIBLIOGRAFÍA TELEMÁTICAS

<http://www.edweek.org/context/topics/issuespage.cfm?id=101>

<http://www.edweek.org/context/topics/issuespage.cfm?id=14>

<http://www.google.com.mx/search?q=whole+language&ie=UTF-8&hl=es&btnG=B%C3%BAqueda+en+Google&meta=>

http://www.theriver.com/Public/tucson_parents_edu_forum/whole_language.html

<http://www.cal.org/resources/digest/0110anderson.html> Recuperado el 23 de agosto del 2004.

<http://html.rincondelvago.com/bases-biologicas-de-la-comunicacion-humana.html>

Recuperado el 30 de agosto del 2004.

<http://members.tripod.com/~hamminkj/metacog.html>

Recuperado el 31 de mayo del 2006.

<http://www.opusdei.org.mx/sec.php?s=82>

Recuperado el 15 de febrero de 2007.

(Feuerstein, 1979). (<http://www.formaciondidactica.com/funciones.pdf>)

ANEXOS

ANEXO 1

FACTORES QUE INFLUYEN EN EL PROCESO DE ENSEÑANZA APRENDIZAJE DEL INGLÉS

Anexo 1. Factores que influyen en el proceso de enseñanza-aprendizaje del inglés.

Importancia de la lengua extranjera

	I. EN LA COMUNIDAD	II. EN LA INSTITUCIÓN
Favorable +2	Principal medio de comunicación	Asignatura única o principal
+1	Importante medio de comunicación, o goza de gran prestigio; oportunidades de contacto.	Requisito importante; se usa como medio de instrucción.
-1	De cierta importancia en áreas especializadas; contacto restringido.	Asignatura académica obligatoria.
-2 Adverso	De mínima importancia; ninguna oportunidad de contacto	Asignatura académica optativa.

Profesorado

	III. DOMINIO DE LA LENGUA	IV. CAPACITACIÓN DOCENTE	V. CONDICIONES DE TRABAJO
Favorable +2	Nativo, o habla y redacta con fluidez, corrección y confianza.	Excelente capacitación pedagógica y especialización en didáctica de las lenguas; amplia experiencia.	Trabaja en un departamento de organización flexible donde se fomenta la colaboración.
+1	Habla bien: redacta bien, pero hay indicios de inseguridad.	Capacitación pedagógica y especialización en didáctica con experiencia limitada o amplia experiencia que compensa deficiencias en la capacitación.	Trabaja en un departamento organizado; normas de colaboración rígidas.
-1	Habla con cierta fluidez pero incorrectamente; no redacta con corrección.	Capacitación en una escuela para maestros; nociones de didáctica; o poca capacitación formal compensada por la experiencia.	Oportunidades limitadas de colaboración.
-2 Adverso	Conocimientos rudimentarios.	Mínima capacitación; experiencia limitada.	Trabaja en departamento donde no hay colaboración; o se encuentra aislado por ser el único profesor de lengua.

Organización de la institución

	VI. PROGRAMAS Y TEXTOS	VII. FINES	VIII. NUMERO DE ALUMNOS POR GRUPO	IX. HORAS-CLASE EFECTIVAS POR SEMANA
Favorable +2	Programa adaptado a las necesidades reales de los alumnos. Operación flexible. Se fomenta la colaboración efectiva. Buen sistema de evaluación.	Uso auténtico de la lengua extranjera utilizando los conocimientos adquiridos.	20 en cursos iniciales e intermedios. Menos de 10 en cursos avanzados.	Más de 5
+1	Programa y/o texto(s) aceptables(s). Colaboración limitada. Pruebas departamentales y evaluación continua individual. Se permite modificar materiales	Uso auténtico de la lengua aun cuando las oportunidades de utilizar los conocimientos son limitadas en la realidad.	De 20 a 30	3 a 5
-1	No se fija programa o existen contradicciones entre programa y texto. Pruebas impuestas; mínima colaboración para adaptar materiales.	Adquisición de nociones de la lengua. Pocas oportunidades de utilizar los conocimientos.	De 30 a 40	2 a 3
-2 Adverso	Programa rígido y texto obligatorio. No se permiten adaptaciones. Pruebas "objetivas" preparadas por las autoridades.	Los alumnos tienen que cumplir con un requisito académico formal. Aprobación de un examen. Nulas oportunidades de utilizar los conocimientos.	Grandes: Más de 40	Menos de 2

Respuestas de los 15 maestros con relación a los factores favorables o adversos en la enseñanza del inglés.

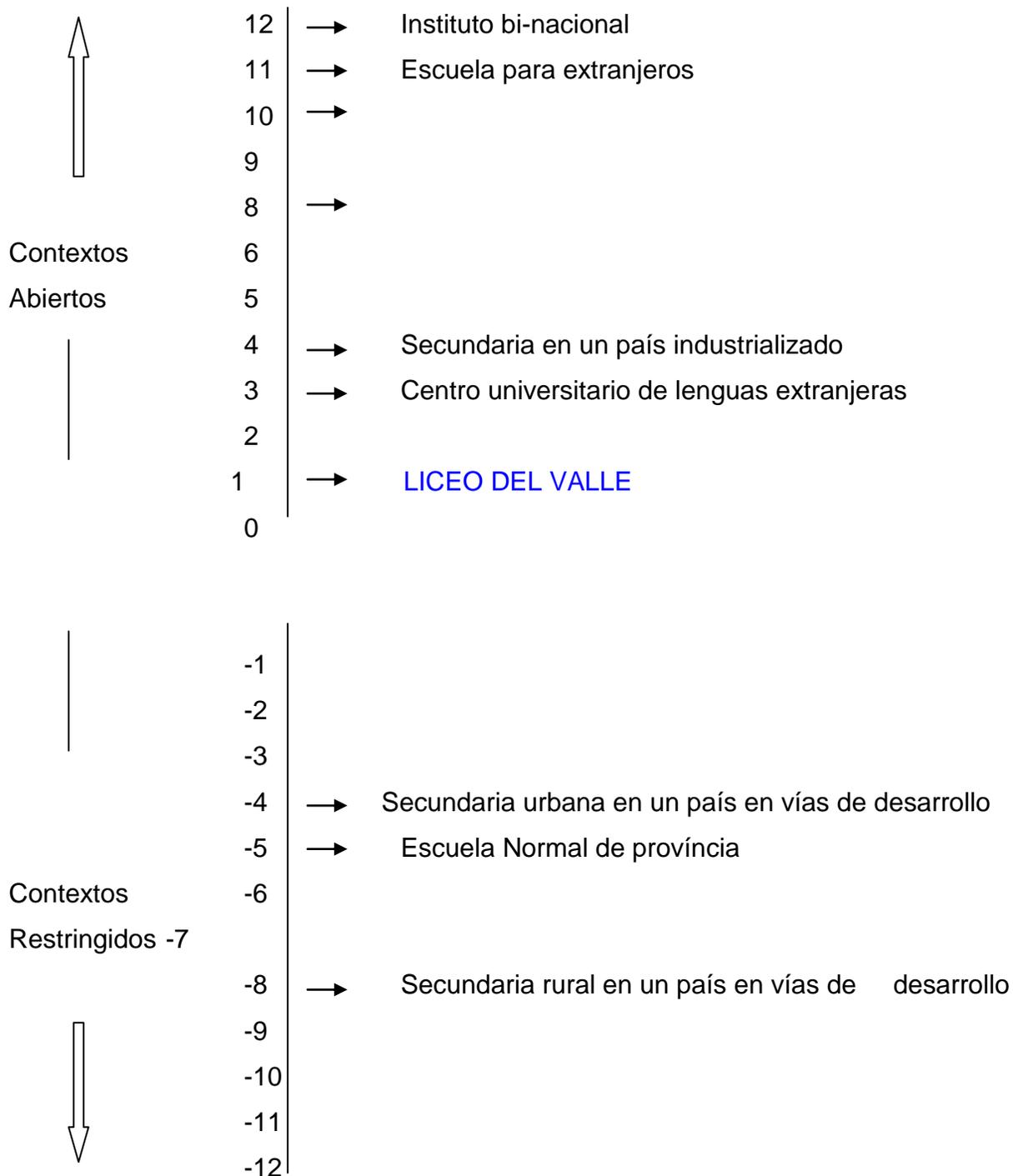
LICEO DEL VALLE CICLO ESCOLAR 2003-2004 ENCUESTA A PROFESORES									
Profesor	IMPORTANCIA		PROFESORADO			ORGANIZACIÓN DE LA INST.			
	I. En la comunidad	II. En la institución	III. Dominio de la lengua	IV. Capacitación docente	V. Condiciones de trabajo	VI. Programas y textos	VII. Fines	VIII. Número de alumnos por grupo	IX. Horas clases efectivas por semana
1	-1	1	2	1	2	2	1	-1	2
2	1	1	1	2	2	2	1	-1	2
3	-1	1	2	2	2	1	-1	-1	1
4	-1	1	2	1	1	-1	-1	-1	2
5	-1	1	1	-1	1	1	1	-1	2
6	1	1	2	2	2	2	1	-1	2
7	-1	-1	1	1	2	1	1	1	1
8	1	-1	2	1	2	2	1	1	2
9	1	1	2	1	2	2	1	-1	2
10	-1	1	2	1	2	2	2	1	2
11	1	1	2	1	2	1	1	-1	2
12	1	-1	2	2	-2	2	1	-1	2
13	1	1	2	1	2	2	1	1	2
14	-1	-1	1	2	2	2	1	-1	2
15	1	1	2	1	2	2	1	2	2
TOTAL	0.07	0.47	1.73	1.20	1.60	1.53	0.80	-0.27	1.87

Concentrado y resultados globales de las respuestas de los 15 maestros de inglés con relación a los factores que influyen en el proceso de enseñanza aprendizaje del inglés en el Colegio Liceo del Valle. Los contextos abiertos y restringidos³³.

LENGUA		PROFESORADO			INSTITUCIÓN				TOTAL
I. En la comunidad	II. En la institución	III. Dominio de la lengua	IV. Capacitación docente	V. Condiciones de trabajo	VI. Programas y textos	VII. Fines	VIII. Número de alumnos por grupo	IX. Horas clases efectivas por semana	
0.07	0.47	1.73	1.20	1.60	1.53	0.80	-0.27	1.87	1.00

³³ En esta figura se ubican a las distintas instituciones en una escala basada en la valorización numérica de los factores favorables y adversos y que representan un continuo. (Davies, P. 22).

Ubicación de Colegio Liceo del Valle con relación a los factores favorables o desfavorables que influyen en el proceso de enseñanza aprendizaje del inglés en el Colegio Liceo del Valle.



ANEXO 2
ENCUESTA PROFESORES

Anexo 2. Encuesta a profesores

SECCIÓN _____

Estimado Profesor,

Te solicito de la manera más atenta tu cooperación para contestar la siguiente encuesta. El objetivo es recabar información de la práctica docente que nos permita analizar para comprender mejor el proceso de la comprensión lectora de los alumnos del Liceo del Valle. De antemano te agradezco tú colaboración y participación.

1. ¿Cuáles son los problemas que usted observa como docente en cuanto al aprendizaje del inglés de sus alumnos en el Liceo del Valle? Por favor, enumérelos.

_____	_____
_____	_____
_____	_____
_____	_____
_____	_____

2. ¿Cuál es el porcentaje aproximado que usted considera que sus alumnos comprenden las lecturas en inglés?

_____ %

3. Enumere los factores que usted considera que afectan favorablemente la comprensión lectora del inglés de sus alumnos.

_____	_____
_____	_____
_____	_____
_____	_____

4. Enumere los factores que usted considera que afectan desfavorablemente en la comprensión lectora del inglés de sus alumnos.

_____	_____
_____	_____
_____	_____
_____	_____

5. Por favor enumere las actividades que realiza para promover la comprensión lectora en sus alumnos.

_____	_____
_____	_____
_____	_____
_____	_____

6. De acuerdo a su experiencia como docente, mencione qué actividades ha observado que sus alumnos realizan para mejorar la comprensión lectora del inglés.

_____	_____
_____	_____

ANEXO 3
ENCUESTA ALUMNOS

Anexo 3. Encuesta alumnos

GRADO_____ GRUPO_____

Estimado alumno,

Te agradezco mucho tu colaboración en esta encuesta. Te solicito de la manera más atenta contestar las siguientes preguntas. Por tu participación, mil gracias.

1. ¿Sientes que has aprendido inglés? Por favor encierra en un círculo tu respuesta.

SI

NO

2. Enumera las actividades que realiza tu maestro para ayudarte a comprender las lecturas en inglés.

_____	_____
_____	_____
_____	_____
_____	_____

3. Enumera qué actividades realizas tú para comprender mejor las lecturas en inglés.

_____	_____
-------	-------

4. ¿Cómo sabes que estás aprendiendo?

5. Enumera qué aspectos consideras que no te permiten aprender inglés.

6. ¿Qué tipo de actividades te gustaría o crees te facilitaría la comprensión lectora?

ANEXO 4
RESULTADOS ENCUESTA ALUMNOS
GRUPO 1A

Anexo 4. Resultado encuesta alumnos grupo 1 A

1. ¿Sientes que has aprendido inglés?

GRUPO	MAS		O	NO	TOTAL
	SI	MENOS			
1ª	14	12		5	31

2. Enumera las actividades que realiza tu maestro para ayudarte a aprender el inglés.

ACTIVIDADES	MAS		O	NO	TOTAL
	SI	MENOS			
Explica la lectura	1	3		1	5
Relaciona el texto con el significado del vocabulario	2	1		0	3
Leemos	4	4		1	9
Dibuja	2	3		2	7
Pregunta de lo que leímos	4	3		1	8
Da actividades para contestar de las lecturas	1	5		1	7
Da indicaciones de qué hacer	0	0		0	0
Da o explica el vocabulario (key words)	4	1		0	5
Realiza lectura grupal	1	0		0	1
Pronuncia o entona las palabras	0	0		0	0
No nos ayuda a comprender	0	0		0	0
Trae información extra sobre la lectura	0	0		0	0
Corrige durante la lectura	1	0		0	1
Hace diagramas, gráficos o esquemas	0	0		1	1
Leemos con la grabadora	1	0		1	2
Escribe objetivos y la página	1	0		0	1
Contesta o aclara mis preguntas	0	1		0	1
Hace oraciones o ejercicios	1	2		1	4
Nos da crucigramas	0	0		1	1
Realiza lluvia de ideas	0	0		0	0
Contestamos el practice book	1	1		0	2
Realiza resúmenes	0	0		0	0
Explica el KET	1	1		0	2
Nada	0	0		0	0
Dice los secretos de la lectura	0	0		0	0
Leemos el periódico o revistas	0	0		0	0
Escribe el significado de las palabras	0	0		0	0
Realiza ejercicios de causas y consecuencias	0	0		0	0
Realiza ejemplos	0	1		0	1
Nos deja investigar palabras	0	0		0	0
Habla en inglés	0	0		0	0
Realiza juegos o concursos	1	0		1	2
Me ayuda	1	0		0	1
Uso del diccionario	1	0		0	1

Copia	0	0	0	0
Nos dice que veamos los dibujos	0	0	0	0
Conversamos en inglés	0	0	0	0
Hablamos de la lectura antes de leer	0	0	0	0
Resumen	0	0	0	0

3. Enumera qué actividades realizas tú para aprender más el inglés.

ACTIVIDADES	SI	MAS O MENOS	NO	TOTAL
Leo antes o varias veces en ingles	9	4	2	15
Pongo atención	2	3	0	5
Pregunto (aclaro dudas)	4	3	0	7
Uso el diccionario	1	0	0	1
Realizo las actividades que pide el maestro	1	0	0	1
Repaso	3	0	0	3
Dibujo	1	0	0	1
Busco el significado de las palabras	0	0	0	0
Estudio	1	0	2	3
Practico el inglés	1	0	1	2
Aprendo el vocabulario	1	0	0	1
Traduzco	0	2	1	3
Escribo en inglés	1	0	0	1
Realizo enunciados con palabras de la lectura	1	0	0	1
Contesto el cuestionario o las preguntas	2	0	0	2
Contesto el cuaderno de trabajo	3	1	0	4
Converso en inglés	0	1	0	1
Me concentro	0	0	0	0
Nada	0	0	0	0
Me cuestiono	1	0	0	1
Subrayo las palabras que no entiendo	1	0	0	1
Hago la tarea	0	1	1	2
Me imagino	0	0	0	0
Aprendo de las correcciones	0	0	0	0
Capto los detalles	0	0	0	0
Leo el vocabulario (key words)	0	0	0	0
Veo esquemas	0	0	0	0
Relato eventos	0	0	0	0
Resumo	0	1	0	1
Veo películas en inglés	0	1	0	1
Separo las ideas principales	0	1	0	1
Pregunto la pronunciación de las palabras	0	0	0	0
Pregunto cómo aplicar la palabras	0	0	0	0
No sé	0	0	0	0

Relaciono lo que aprendo con otras cosas	1	0	0	1
Comprendo la lectura	0	1	2	3
Repito	0	1	0	1
Esforzarme	0	0	0	0
Hago anotaciones	0	0	0	0
Leo después de buscar las palabras en el diccionario.	0	0	0	0

4. ¿Cómo sabes que estás aprendiendo?

CÓMO	SI	MAS MENOS	O NO	TOTAL
Hablo mejor el inglés	4	5	1	10
Por mis calificaciones	2	0	1	3
Entiendo mejor el inglés	0	2	0	2
Siento que he aprendido	2	2	0	4
Mejoro y utilizo nuevo vocabulario	1	0	0	1
No estoy aprendiendo	0	0	1	1
No sé	0	1	0	1
Leo mejor	0	0	1	1
Realizo las actividades que me piden	0	1	0	1
Se me facilita más	1	0	0	1
Pongo atención	2	0	0	2
Por las participaciones en clase	1	0	0	1
Mejoro en la traducción	0	0	0	0
Al estudiar	1	0	0	1
Me pregunto si lo sé	1	0	0	1
Entiendo películas en inglés	1	0	0	1
Al acordarme	0	1	0	1
No contesto	0	0	1	1
Por el examen	0	0	0	0
Alegan lo que dice el profesor	0	0	0	0
Faltar a clases	0	0	0	0

5. Enumera qué aspectos consideras que no te permiten aprender inglés

ASPECTOS	SI	MAS O MENOS	NO	TOTAL
La indisciplina, el jugar o el ruido	5	6	3	14
La plática	3	2	1	6
Falta de atención o distracción	2	4	1	7
El profesor no nos escucha o hace caso	6	4	0	10
Falta de comprensión	2	0	1	3

El profesor no explica bien	2	0	1	3
Tiempo perdido porque el profesor no explica	0	0	0	0
Flojera	1	0	0	1
El profesor en muy regañón	2	0	0	2
Uso del español	0	0	0	0
No estudio	0	1	0	1
Ninguno	0	0	0	0
Sacar del salón	0	0	0	0
No tomar apuntes	0	0	0	0
Falta de esfuerzo	0	0	0	0
Rehusarse a las indicaciones del profesor	0	0	0	0
El tiempo	1	0	0	1
El profesor enseña muy rápido	0	0	1	1
El profesor es muy exigente	0	0	0	0
El profesor habla de otras cosas	0	0	0	0
El profesor solo les explica a unos alumnos	0	1	0	1
Trabajamos por calificación, no por interés	0	0	0	0
Trabajamos por castigo, no por interés	0	0	0	0

6. ¿Qué tipo de actividades te gustaría o crees te facilitaría el aprendizaje del inglés?

ACTIVIDADES	SI	MAS O MENOS	NO	TOTAL
Leer más	1	3	1	5
Uso de juegos en inglés (en las lecturas)	6	3	1	10
Comprender el vocabulario	0	0	0	0
Traducir	2	1	1	4
Realizar variedad ejercicios en clase	2	1	1	4
Preguntar	1	0	0	1
Dibujos	0	0	0	0
Utilizar el vocabulario con dibujos	1	0	0	1
Mayor número de vocabulario	0	0	1	1
Explicar las lecturas	0	1	0	1
Platicar más sobre las lecturas	0	0	0	0
Ver películas en inglés	0	1	0	1
Que el maestro explique antes de leer	0	0	0	0
Conversar, practicar en inglés	0	1	1	2
No sé	0	1	0	1
Explicar el vocabulario	1	2	1	4
Repetir en inglés	1	0	0	1
Realizar la tarea	1	0	0	1
Examen de práctica	1	0	0	1
Usar de la grabadora	0	0	0	0
Dedicarle más tiempo a las lecturas	0	0	0	0
Que las lecturas digan algo importante	0	0	0	0
Aclarar dudas	1	0	0	1
Que el maestro diga si hay un error	0	0	0	0

Uso de nuevos métodos	0	0	0	0
Poner atención	0	0	0	0
Que sean lecturas fáciles de comprender	0	1	0	1
Hacer más ejercicios de las lecturas	0	0	0	0
Que el profesor no saque del salón	0	0	0	0
Que el profesor tome la opinión de los alumnos	0	0	0	0
Realizar resumen de la lectura	0	0	0	0
Trabajar en grupo	0	0	0	0
Que el maestro no sea tan estricto	1	0	0	1
Tomar notas	0	0	0	0

ANEXO 5
RESULTADOS ENCUESTA ALUMNOS
GRUPO 1B

Anexo 5. Resultados encuesta alumnos grupo 1B

1. ¿Sientes que has aprendido inglés?

GRUPO	SI	MAS MENOS	O	NO	TOTAL
1B	16	6		6	28

2. Enumera las actividades que realiza tu maestro para ayudarte a aprender más el inglés.

ACTIVIDADES	SI	MAS MENOS	O	NO	TOTAL
Explica la lectura	3	0		1	4
Relaciona el texto con el significado del vocabulario	1	0		0	1
Leemos	4	1		3	8
Dibuja	2	0		0	2
Pregunta de lo que leímos	2	0		0	2
Da actividades para contestar de las lecturas	0	0		0	0
Da indicaciones de qué hacer	2	0		0	2
Da o explica el vocabulario (key words)	6	2		1	9
Realiza lectura grupal	0	0		0	0
Pronuncia o entona las palabras	2	1		0	3
No nos ayuda a comprender	0	0		0	0
Trae información extra sobre la lectura	1	0		0	1
Corrige durante la lectura	3	0		0	3
Hace diagramas, gráficos o esquemas	4	0		0	4
Leemos con la grabadora	0	0		0	0
Escribe objetivos y la página	0	1		0	1
Contesta o aclara mis preguntas	1	1		0	2
Hace oraciones o ejercicios	2	1		0	3
Nos da crucigramas	0	0		0	0
Lluvia de ideas	2	0		0	2
Contestamos el practice book	1	0		0	1
Realiza resúmenes	1	0		0	1
Explica el KET	0	0		0	0
Nada	0	1		3	4
Dice los secretos de la lectura	1	0		0	1
Leemos el periódico o revistas	1	0		0	1
Escribe el significado de las palabras	0	1		0	1
Realiza ejercicios de causas y consecuencias	1	0		0	1
Realiza ejemplos	0	0		0	0
Nos deja investigar palabras	1	1		0	2
Habla en inglés	1	0		0	1
Realiza juegos o concursos	0	0		0	0

Me ayuda	0	0	1	1
Uso del diccionario	2	0	0	2
Copia	1	0	0	1
Nos dice que veamos los dibujos	0	1	0	1
Conversamos en inglés	0	1	0	1
Hablamos de la lectura antes de leer	0	1	0	1
Resumen	0	1	0	1

3. Enumera qué actividades realizas tú para comprender mejor el inglés

ACTIVIDADES	SI	MAS O MENOS	NO	TOTAL
Leo antes o varias veces en inglés	8	2	1	11
Pongo atención	8	2	0	10
Pregunto (aclaro dudas)	1	1	3	5
Uso el diccionario	1	1	0	2
Realizo las actividades que pide el maestro	0	0	0	0
Repaso	0	0	2	2
Dibujo o relaciono los dibujos	0	1	0	1
Busco el significado de las palabras	2	0	0	2
Estudio	2	0	1	3
Practico el inglés	0	0	0	0
Aprendo el vocabulario	0	0	0	0
Traduzco	0	0	0	0
Escribo en inglés	1	0	0	1
Realizo enunciados con palabras de la lectura	0	0	0	0
Contesto el cuestionario o las preguntas	0	0	0	0
Contesto el cuaderno de trabajo	0	0	0	0
Converso en inglés	0	0	0	0
Me concentro	0	0	0	0
Nada	0	0	1	1
Me cuestiono	0	0	0	0
Subrayo las palabras que no entiendo	0	0	0	0
Hago la tarea	0	0	0	0
Me imagino	0	0	1	1
Aprendo de las correcciones	0	0	1	1
Capto los detalles	1	0	0	1
Leo el vocabulario (key words)	0	0	0	0
Veo esquemas	1	0	0	1
Relato eventos	0	0	0	0
Resumo	0	0	0	0
Veo películas en inglés	0	0	0	0
Separo las ideas principales	0	0	0	0
Pregunto la pronunciación de las palabras	0	0	0	0
Pregunto cómo aplicar la palabras	0	0	0	0

No sé	0	0	1	1
Relaciono lo que aprendo con otras cosas	1	0	0	1
Comprendo la lectura	0	2	0	2
Repito	0	0	0	0
Esforzarme	1	0	0	1
Hago anotaciones	1	0	0	1
Leo después de buscar las palabras en el diccionario	1	0	0	1

4. ¿Cómo sabes que estás aprendiendo?

CÓMO	SI	MAS MENOS	O NO	TOTAL
Hablo mejor el inglés	10	1	1	12
Por mis calificaciones	1	1	1	3
Entiendo mejor el inglés	3	0	0	3
Siento que he aprendido	1	0	0	1
Mejoro y utilizo nuevo vocabulario	2	1	0	3
No estoy aprendiendo	0	0	2	2
No sé	0	1	1	2
Leo mejor	3	0	2	5
Realizo las actividades que me piden	0	0	0	0
Se me facilita más	0	1	1	2
Pongo atención	0	0	0	0
Por las participaciones en clase	0	0	0	0
Mejoro en la traducción	0	0	1	1
Al estudiar	0	0	0	0
Me pregunto si lo sé	0	1	0	1
Entiendo películas en inglés	0	1	0	1
Al acordarme	0	0	0	0
No contesto	0	0	0	0
Por el examen	3	1	0	4

5. Enumera qué aspectos consideras que no te permiten aprender inglés

ASPECTOS	SI	MAS O MENOS	NO	TOTAL
La indisciplina, el jugar o el ruido	4	1	1	6
La plática	6	2	1	9
Falta de atención o distracción	7	1	0	8
El profesor no nos escucha o hace caso	0	0	0	0
Falta de comprensión	3	0	0	3
El profesor no explica bien	1	0	0	1
Tiempo perdido porque el profesor no explica	2	0	2	4

Flojera	2	0	0	2
El profesor en muy regañón	1	1	0	2
Uso del español	1	0	0	1
No estudio	1	0	0	1
Ninguno	1	0	1	2
Sacar del salón	0	0	2	2
No tomar apuntes	1	0	0	1
Falta de esfuerzo	1	0	0	1
Rehusarse a las indicaciones del profesor	0	0	0	0
El tiempo	0	0	0	0
El profesor enseña muy rápido	0	0	0	0
El profesor es muy exigente	0	1	0	1
El profesor habla de otras cosas	0	3	2	5
El profesor solo les explica a unos alumnos	0	0	0	0
Trabajamos por calificación, no por interés	0	0	1	1
Trabajamos por castigo, no por interés	0	1	0	1
Alegan lo que dice el profesor	1	0	0	1
Faltar a clases	1	0	0	1

6. ¿Qué tipo de actividades te gustaría o crees te facilitaría la comprensión lectora?

ACTIVIDADES	SI	MAS O MENOS	NO	TOTAL
Leer más	8	1	1	10
Uso de juegos en inglés (en las lecturas)	1	0	1	2
Comprender el vocabulario	2	1	1	4
Traducir	1	0	0	1
Realizar variedad ejercicios en clase	0	0	0	0
Preguntar	1	0	0	1
Dibujos	1	1	1	3
Utilizar el vocabulario con dibujos	0	0	0	0
Mayor número de vocabulario	1	0	0	1
Explicar las lecturas	1	1	0	2
Platicar más sobre las lecturas	1	1	0	2
Ver películas en inglés	1	0	0	1
Que el maestro explique antes de leer	0	0	1	1
Conversar en inglés	0	0	0	0
No se	0	0	1	1
Explicar el vocabulario	0	0	0	0
Repetir en inglés	0	0	0	0
Realizar la tarea	0	0	0	0
Examen de práctica	0	0	0	0
Usar de la grabadora	0	0	0	0
Dedicarle más tiempo a las lecturas	0	0	0	0
Que las lecturas digan algo importante	0	0	0	0
Aclarar dudas	0	0	0	0

Que el maestro diga si hay un error	1	0	1	2
Uso de nuevos métodos	1	0	0	1
Poner atención	1	0	0	1
Que sean lecturas fáciles de comprender	0	0	0	0
Hacer más ejercicios de las lecturas	0	0	0	0
Que el profesor no saque del salón	0	0	1	1
Que el profesor tome la opinión de los alumnos	0	0	1	1
Realizar resumen de la lectura	0	1	0	1
Trabajar en grupo	0	0	1	1
Que el maestro no sea tan estricto	0	0	0	0
Tomar notas	0	1	0	1

ANEXO 6

RESULTADOS ENCUESTA AMBOS GRUPOS

Anexo 6. Resultados encuesta ambos grupos

1. ¿Sientes que has aprendido inglés?

GRUPO	MAS		O
	SI	MENOS	NO
1A	14	12	5
1B	16	6	6
TOTAL	30	18	11

2. Enumera las actividades que realiza tu maestro para ayudarte a comprender mejor el inglés

ACTIVIDADES	MAS		O	TOTAL
	SI	MENOS	NO	
Explica la lectura	10	4	2	16
Relaciona el texto con el significado del vocabulario	10	5	0	15
Leemos	4	5	3	12
Hace dibujos	4	5	2	11
Pregunta de lo que leímos	5	4	1	10
Da actividades para contestar de las lecturas	4	4	1	9
Da indicaciones de qué hacer	8	0	0	8
Da o explica el vocabulario (key words)	7	1	0	8
Realiza lectura grupal	3	1	0	4
Pronuncia o entona las palabras	3	1	0	4
No nos ayuda a comprender	0	0	4	4
Trae información extra sobre la lectura	1	1	1	3
Corrige durante la lectura	3	0	0	3
Hace diagramas, gráficos o esquemas	3	0	0	3
Leemos con la grabadora	1	0	1	2
Escribe objetivos y la página	1	1	0	2
Contesta o aclara mis preguntas	1	1	0	2
Hace oraciones o ejercicios	0	2	0	2
Nos da crucigramas	1	0	1	2
Realiza lluvia de ideas	2	0	0	2
Contestamos el practice book	2	0	0	2
Realiza resúmenes	1	0	1	2
Explica el KET	1	1	0	2
Nada	0	1	1	2
Dice los secretos de la lectura	1	0	0	1
Leemos el periódico o revistas	1	0	0	1
Escribe el significado de las palabras	0	0	1	1
Realiza ejercicios de causas y consecuencias	1	0	0	1
Realiza ejemplos	0	1	0	1
Nos deja investigar palabras	0	1	0	1
Habla en inglés	1	0	0	1
Realiza juegos	1	0	0	1

Me ayuda	1	0	0	1
Uso del diccionario	0	0	0	0
Copia	0	0	0	0
Nos dice que veamos los dibujos	0	0	0	0
Conversamos en inglés	0	0	0	0
Hablamos de la lectura antes de leer	0	0	0	0
Resumen	0	0	0	0

3. Enumera qué actividades realizas tú para comprender mejor el inglés

ACTIVIDADES	SI	MAS O MENOS	NO	TOTAL
Leo antes o varias veces en inglés	19	6	3	28
Pongo atención	8	5	0	13
Pregunto (aclaro dudas)	5	4	3	12
Uso el diccionario	5	1	0	6
Busco el significado de las palabras	3	1	0	4
Repaso	2	0	2	4
Dibujo	3	1	0	4
Busco o relaciono el significado de las palabras	6	1	0	7
Estudio	1	0	3	4
Practico el inglés	2	0	1	3
Aprendo el vocabulario	1	1	0	1
Traduzco	0	2	1	3
Escribo en inglés	2	0	0	2
Realizo enunciados con palabras de la lectura	1	1	0	2
Contesto el cuestionario o las preguntas	2	0	0	2
Contesto el cuaderno de trabajo	2	0	0	2
Converso en inglés	1	1	0	2
Me concentro	2	0	0	2
Nada	0	0	2	2
Me cuestiono	1	0	0	1
Subrayo las palabras que no entiendo	1	0	0	1
Hago la tarea	0	0	1	1
Me imagino	0	0	1	1
Aprendo de las correcciones	0	0	1	1
Capto los detalles	1	0	0	1
Leo el vocabulario (key words)	1	0	0	1
Veo esquemas	1	0	0	1
Relato eventos	1	0	0	1
Resumo	0	1	0	1
Veo películas en inglés	0	1	0	1
Separo las ideas principales	0	1	0	1
Pregunto la pronunciación de las palabras	1	0	0	1
Pregunto cómo aplicar la palabras	1	0	0	1

No sé	0	0	1	1
Relaciono lo que aprendo con otras cosas	0	0	0	0
Comprendo la lectura	0	0	0	0
Repito	0	0	0	0
Esforzarme	0	0	0	0
Hago anotaciones	0	0	0	0
Leo después de buscar las palabras en el diccionario.	0	0	0	0

4. ¿Cómo sabes que estás aprendiendo?

CÓMO	SI	MAS MENOS	O NO	TOTAL
Hablo mejor el inglés	12	8	2	22
Por mis calificaciones	6	1	2	9
Entiendo mejor el inglés	7	0	0	7
Siento que he aprendido	4	3	0	7
Mejoro y utilizo nuevo vocabulario	3	0	0	3
No estoy aprendiendo	0	0	3	3
No sabe	0	1	2	3
Leo mejor	0	0	2	2
Realizo las actividades que me piden	1	1	0	2
Se me facilita más	1	0	1	2
Pongo atención	0	2	0	2
Por las participaciones en clase	1	0	0	1
Mejoro en la traducción	0	0	1	1
Al estudiar	1	0	0	1
Me pregunto si lo sé	0	1	0	1
Entiendo películas en inglés	0	1	0	1
Por el examen	0	0	0	0
Alegan lo que dice el profesor	0	0	0	0
Faltar a clases	0	0	0	0

5. Enumera qué aspectos consideras que no te permiten aprender inglés

ASPECTOS	SI	MAS O MENOS	NO	TOTAL
Indisciplina, jugar o ruido	8	7	3	18
Platica	11	4	2	17
Falta de atención o distracción	9	5	1	15
El profesor no nos escucha o hace caso	6	4	1	11
Falta de comprensión	5	2	0	7
El profesor no explica bien	4	0	2	6
Tiempo perdido porque el profesor no explica	3	2	1	6

Flojera	3	0	0	3
El profesor en muy regañón	1	1	1	3
Uso del español	2	0	0	2
No estudiar	1	1	0	2
Ninguno	1	0	1	2
Sacar del salón	0	0	2	2
No hacer o tomar apuntes	1	0	0	1
Falta de esfuerzo	1	0	0	1
Rehusarse a las indicaciones del profesor	1	0	0	1
El tiempo	1	0	0	1
El profesor enseña muy rápido	0	0	1	1
El profesor es muy exigente	0	1	0	1
El profesor habla de otras cosas	0	1	0	1
El profesor solo les explica a unos alumnos	0	1	0	1
Trabajamos por calificación, no por interés	0	0	1	1
Trabajamos por castigo, no por interés	0	1	0	1

6. ¿Qué tipo de actividades te gustaría o crees te facilitaría para aprender el inglés?

ACTIVIDADES	SI	MAS O MENOS	NO	TOTAL
Leer más	8	4	1	13
Uso de juegos en inglés (en las lecturas)	6	3	3	12
Comprender el vocabulario	3	3	2	8
Uso de la traducción	3	1	1	5
Realizar diversos ejercicios en clase	2	0	0	2
Uso de preguntas	2	0	0	2
Uso de dibujos	1	1	0	2
El vocabulario con dibujos	1	0	1	2
Mayor número de vocabulario	1	0	1	2
Explicar mejor las lecturas	1	1	0	2
Platicar más sobre las lecturas	1	1	0	2
Ver películas en inglés	1	1	0	2
Que el maestro explique antes de leer	0	1	1	2
Conversar en inglés	0	1	1	2
No sabe	0	1	1	2
Explicar el vocabulario	1	0	0	1
Repetir en inglés	1	0	0	1
Realizar la tarea	1	0	0	1
Examen de práctica	1	0	0	1
Uso de la grabadora	1	0	0	1
Dedicarle más tiempo a las lecturas	1	0	0	1
Que las lecturas digan algo importante	1	0	0	1
Aclarar dudas	1	0	0	1
Que el maestro diga si hay un error	1	0	0	1
Uso de nuevos métodos	1	0	0	1

Poner atención	1	0	0	1
Que sean lecturas fáciles de comprender	0	1	0	1
Hacer más ejercicios de las lecturas	0	1	0	1
Que el profesor no saque del salón	0	0	1	1
Que el profesor tome la opinión de los alumnos	0	0	1	1
Realizar resumen de la lectura	0	1	0	1
Trabajar en grupo	0	0	1	1
Tomar notas	0	0	0	0

ANEXO 7
INVENTARIO DE ESTRATEGIAS METACOGNITIVAS Y SOCIO
AFECTIVAS PARA EL AUTO APRENDIZAJE DE UNA LENGUA
EXTRANJERA

Anexo 7. Inventario de estrategias metacognitivas y socio afectivas para el auto aprendizaje de una lengua extranjera. (SILL) Oxford, 1989, versión 7.0 adaptado por MMC/2004.

Instrucciones: Responde a las siguientes preguntas acerca de las situaciones en las que aprendes la lengua extranjera. Contesta de acuerdo a tu propia experiencia. Consulta un asesor para la retroalimentación e interpretación de tus resultados. La escala de tus respuestas será marcada de la siguiente forma:

1 = Nunca 2 = Rara vez 3 = Algunas veces 4 = Usualmente 5 = Siempre

PARTE A:

- 1.- ¿Relaciono el aprendizaje nuevo y el anterior de la lengua extranjera? _____
- 2.- ¿Uso palabras nuevas en los enunciados que elaboro? _____
- 3.- ¿Relaciono el sonido de una palabra nueva con una imagen o dibujo? _____
- 4.- ¿Realizo imágenes mentales de una situación para recordar el vocabulario? _____
- 5.- ¿Utilizo rimas, acrónimos, definiciones para recordar palabras nuevas? _____
- 6.- ¿Utilizo material visual para recordar el vocabulario? _____
- 7.- ¿Actúo el vocabulario nuevo para aprenderlo? _____
- 8.- ¿Repaso mis lecciones de vocabulario? _____
- 9.- ¿Recuerdo las palabras nuevas o las frases haciendo referencia de su locación o forma: pizarrón, texto, imágenes, etc.? _____

Suma _____ \div **9** = _____

PARTE B:

- 10.- ¿Repito las palabras para aprenderlas? _____
- 11.- ¿Intento hablar con un buen acento? _____
- 12.- ¿Practico la pronunciación del la lengua extranjera? _____
- 13.- ¿El vocabulario que aprendo lo pongo en práctica en las diferentes habilidades del idioma? _____
- 14.- ¿Tomo iniciativa en las conversaciones? _____
- 15.- ¿Analizo la información de una película, programa de televisión, actividades interactivas utilizando software, texto, etc...? _____
- 16.- ¿Leo por placer en la lengua extranjera? _____
- 17.- ¿Practico la redacción en la lengua extranjera? _____
- 18.- ¿Antes de trabajar con un texto primero lo leo rápidamente? _____
- 19.- ¿Identifico cognados, sinónimos, antónimos en la lengua extranjera? _____
- 20.- ¿Utilizo estructuras gramaticales sin traducirlas o compararlas con mi lengua madre? _____
- 21.- ¿Entiendo el significado de palabras nuevas por su contexto o analizándolas en partes? _____
- 22.- ¿Evito la traducción de cada palabra al leer, escribir, escuchar o hablar, concentrándome principalmente en la comprensión? _____
- 23.- ¿Realizo un resumen de la información con la que trabajo? _____

Suma _____ \div **14** = _____

PARTE C:

- 24.- ¿Para entender mejor, me aseguro de aclarar mis dudas y solicitar clarificación? _____
- 25.- ¿Cuándo no cuento con conocimiento necesario, repaso o investigo a fondo? _____
- 26.- ¿Planeo el contenido de mis actividades al utilizar la lengua extranjera? _____
- 27.- ¿Mi lectura en la lengua extranjera es de corrido sin buscar cada palabra _____

- en el diccionario? _____
- 28.- ¿Trato de inferir lo que la(s) otra(s) persona(s) van a decir, al conversar? _____
- 29.- ¿Utilizo sinónimos cuando converso? _____
- Suma** _____ ÷ **6** = _____

PARTE D:

- 30.- ¿Aprovecho diferentes oportunidades para usar el idioma? _____
- 31.- ¿Identifico mis errores y los tomo en cuenta para no repetirlos? _____
- 32.- ¿Pongo atención cuando alguien habla en la lengua extranjera? _____
- 33.- ¿Busco asesoría acerca de cómo puedo aprender mejor la lengua extranjera? _____
- 34.- ¿Planeo mi horario de actividades para estudiar el idioma? _____
- 35.- ¿Utilizo la lengua extranjera en mi clase, con mi maestro, con amigos. etc...? _____
- 36.- ¿Aprovecho las oportunidades de leer en la lengua extranjera? _____
- 37.- ¿Tengo objetivos claros para mejorar las cuatro habilidades del idioma? _____
- 38.- ¿Reflexiono sobre mis actividades en el uso el idioma? _____
- Suma** _____ ÷ **9** = _____

PARTE E:

- 39.- ¿Trato de relajarme cuando tengo que utilizar el idioma? _____
- 40.- ¿Hablo la lengua extranjera a pesar de cometer errores? _____
- 41.- ¿Me siento orgulloso cuando utilizo el idioma exitosamente? _____
- 42.- ¿Me molesta no poder comunicarme de manera oral o escrita? _____
- 43.- ¿Realizo notas de los errores que cometo y experiencias que tengo al utilizar el idioma? _____
- 44.- ¿Platico con alguien acerca de mis sentimientos (nerviosismo, ansiedad, enojo, frustración. etc...) y actitudes al aprender el idioma? _____
- Suma** _____ ÷ **6** = _____

PARTE F:

- 45.- ¿Aprendo el idioma escuchando a alguien hablarlo? _____
- 46.- ¿Cuándo hablo con alguien le pido que me corrija? _____
- 47.- ¿Practico el idioma con otras personas fuera de clase? _____
- 48.- ¿Solicito ayuda cuando lo requiero? _____
- 49.- ¿Utilizo el idioma cuando solicito ayuda? _____
- 50.- ¿Trato de aprender más acerca del idioma y su cultura? _____
- Suma** _____ ÷ **6** = _____

El promedio general indica la manera en que utilizas las estrategias cognitivas, meta cognitivas y socio afectivas para aprender la lengua extranjera. Recuerda que el mejor uso de éstas depende de ti y de tus propósito(s) de aprendizaje.

ANEXO 8

RESULTADOS EXAMEN DE INGLÉS KEY ENGLISH TEST

Anexo 8. Resultados examen de inglés Key English Test

ALUMNO	CALIFICACIÓN 1a EVALUACIÓN KET		CALIFICACIÓN 2a EVALUACION KET	
	GRUPO 1ª	GRUPO 1B	GRUPO 1A	GRUPO 1B
1	8,3	5,5	9.3	8
2	5,3	5,3	6.7	8.7
3	4,2	8,5	4.8	5
4	3,7	6,0	5.3	6.5
5	3,3	5,5	3.8	8.5
6	5,2	5,0	5.3	6
7	4,7	6,7	4	8.5
8	7,0	4,2	8	6.5
9	6,5	6,5	6	7.8
10	2,5	4,8	8.5	6
11	4,8	5,3	5.7	6
12	7,8	5,7	7.2	8
13	7,7	6,8	6.8	8
14	7,7	7,3	7	8.8
15	2,0	7,0	2.2	9.2
16	4,7	5,8	5.7	8
17	6,3	7,2	5.8	7.2
18	5,5	3,7	6.7	6.8
19	7,8	6,5	8.6	8
20	4,0	4,3	5.8	6.7
21	8,2	9,2	7	9
22	3,7	9,2	5.8	8.8
23	7,7	4,2	8.3	8.5
24	9,2	5,0		5
25	3,3	6,2	5.3	7.8
26	4,3	3,8	4	5
27	5,2	5,8	9	8.2
28	4,0	6,0	7.5	5
29	5,8	9,0	5	9.3
30	7,3		7.5	
31	5,3		6.8	
32	5,0		4.5	
33	7,8		7.8	
TOTALES	5,63	6,07	6,25	6,69

ANEXO 9

FOTOGRAFIAS OBSERVACIONES DE CLASE GRUPO 1A Y 1B

Anexo 9. Fotografías durante las observaciones de clase del grupo 1A y 1B



Wednesday, October 29, 2003

English Objectives

Reading Strategy
inferencing

Read 124-127

Character Map T246

Timeline 246

Homework: Practice Book p.26



