

4  
24.



# UNIVERSIDAD NACIONAL AUTONOMA DE MEXICO

Escuela Nacional de Estudios Profesionales ACATLAN

## LA APTITUD PARA EL APRENDIZAJE DE UNA SEGUNDA LENGUA POR ADOLESCENTES Y ADULTOS

T E S I S  
Que para obtener el título de  
LICENCIADO EN ENSEÑANZA DE INGLÉS  
p r e s e n t a  
CARLOS GARCIA DELGADO

197 FEB 28 10 40  
DEPTO. DE ESTUDIOS  
PROFESIONALES  
Y CENTROS  
ACATLAN  
ESTADAL

000240



México, D. F.

1997

TESIS CON  
FALLA DE ORIGEN



Universidad Nacional  
Autónoma de México

Dirección General de Bibliotecas de la UNAM

**Biblioteca Central**



**UNAM – Dirección General de Bibliotecas**  
**Tesis Digitales**  
**Restricciones de uso**

**DERECHOS RESERVADOS ©**  
**PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL**

Todo el material contenido en esta tesis esta protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

El uso de imágenes, fragmentos de videos, y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente donde la obtuvo mencionando el autor o autores. Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.

UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DEL MÉXICO  
ESCUELA NACIONAL DE ESTUDIOS PROFESIONALES EN LENGUAS



**La aptitud para el aprendizaje de una segunda lengua  
por adolescentes y adultos**

Tesis que presenta  
**Carlos García Delgado**

para obtener el título de  
**Lic. en Enseñanza de Inglés**

LICENCIATURA EN ENSEÑANZA DE INGLÉS  
2ª Generación (1986-1991)  
No. de Cuenta: 8656220-7

Profesor Asesor:  
**Mtra. Patricia Andrew**

**Mi más sincero reconocimiento a la Maestra Patricia J. Andrew Zurlinden por su apoyo, profesionalismo y paciencia durante todo este tiempo, sin su contribución y dedicación no hubiera sido posible este proyecto. Asimismo, mi sincero agradecimiento por darme ánimo en el momento adecuado y por fomentar en mí el deseo de buscar horizontes más elevados.**

**Mi sincero agradecimiento a la Lic. Claudia Francolugo, Coordinadora de la Licenciatura en Enseñanza de Inglés, por brindarme su apoyo incondicional y comprensión en momentos determinantes de mi carrera.**

**A mis padres, a quienes quiero, admiro y respeto, y a quienes deseo expresar mi gratitud por todos los años de esfuerzos y sacrificios**

**A mi abuelo, a quien extraño y con quien espero reunirme al final de los tiempos.**

**A Violeta Trejo, fuente de apoyo, comprensión, abnegación e inspiración constante.**

# CONTENIDO

<b>INTRODUCCIÓN</b> .....	<b>10</b>
<b>I FACTORES DE ADQUISICIÓN DE UNA L2</b> .....	<b>21</b>
<b>Introducción</b> .....	<b>21</b>
<b>Diferencias de logro y avance entre individuos que aprenden una L2</b> .....	<b>22</b>
<b>Adquisición de una L2</b> .....	<b>24</b>
<b>Factores de aprendizaje de una L2</b> .....	<b>25</b>
<b>Clasificación de los factores de aprendizaje de una L2</b> .....	<b>25</b>
Factores situacionales o de entorno.....	26
Información lingüística e interacción.....	27
Factores o diferencias individuales.....	28
Dificultades en el estudio de los factores individuales.....	28
Edad.....	30
Estilos de aprendizaje.....	32
Estilos cognoscitivos.....	33
Motivación y actitud.....	40
Personalidad.....	43
Aptitud.....	45
<b>II LA EVALUACIÓN DE LA APTITUD LINGÜÍSTICA</b> .....	<b>48</b>
<b>Introducción</b> .....	<b>48</b>
<b>Primeros tests de aptitud</b> .....	<b>49</b>
<b>Estudios del Ejército de EUA</b> .....	<b>50</b>
ALAT.....	51
Características.....	51
Los grados STATEN del ALAT.....	52

MLAT-----	52
Características -----	53
Subtest del MLAT-----	54
PLAB -----	61
Características y objetivos del PLAB -----	62
VORD-----	64
<b>III APTITUD: APLICACIONES PRINCIPALES -----</b>	<b>70</b>
<b>Introducción -----</b>	<b>70</b>
<b>Las aplicaciones de los instrumentos de evaluación de la aptitud-----</b>	<b>71</b>
<b>La Comisión de Servicio Público de Canadá -----</b>	<b>72</b>
Generalidades-----	72
Características -----	75
<b>Centro de Lenguas Extranjeras del Instituto de Idiomas de la Defensa (DLIFLC)-----</b>	<b>76</b>
<b>Aplicaciones principales -----</b>	<b>82</b>
Predicción del éxito en el aprendizaje de una L 2 -----	82
Selección -----	83
Colocación en grupos -----	85
Asesoramiento -----	86
Canalización de habilidades -----	86
<b>IV RECONSIDERANDO EL CONCEPTO DE APTITUD LINGÜÍSTICA-----</b>	<b>89</b>
<b>Introducción -----</b>	<b>89</b>
<b>La aptitud lingüística: una mirada más cercana -----</b>	<b>91</b>
<b>Definiciones -----</b>	<b>91</b>
El aspecto predictivo de los estudios de aptitud -----	97
Características generales del concepto de aptitud lingüística -----	98
Características generales de los estudios de aptitud -----	98
Características del modelo general de la aptitud lingüística-----	109
Habilidades fonético-auditivas -----	110

Habilidades analítico-gramaticales -----	111
Habilidades de memoria -----	111
Habilidades diversas-----	111
<b>Perspectivas sobre el futuro de los estudios de aptitud lingüística -----</b>	<b>112</b>
<b>Conferencia Interagencias sobre Lenguaje -----</b>	<b>113</b>
El Simposio sobre la Evaluación de la Aptitud Lingüística -----	114
Tendencias de investigación -----	115
Mejoramiento y actualización -----	116
Modificaciones al MLAT -----	117
Expansión del concepto de Aptitud Lingüística -----	119
La aptitud lingüística, las estrategias y los estilos de aprendizaje-----	120
Estudios importantes -----	122
Identificación de factores diversos a la aptitud lingüística -----	125
Estudios importantes -----	127
Language Skill Change Project-----	128
Datos preliminares -----	132
Los estudios de la aptitud y LEI-----	134
Los estudios de aptitud y el CIE-Acatlán -----	135
Los estudios de aptitud y la LEI -----	138
<b>CONCLUSIONES -----</b>	<b>142</b>
<b>APÉNDICE A -----</b>	<b>154</b>
<b>BIBLIOGRAFÍA -----</b>	<b>162</b>

## ILUSTRACIONES

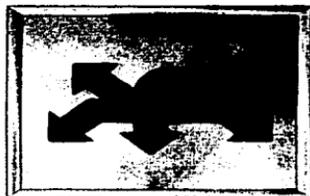
<i>Ilustración 1: Esquema general de los factores de aprendizaje de una L2</i>	23
<i>Ilustración 2: Field Dependence</i>	35
<i>Ilustración 3: Field Independence</i>	37
<i>Ilustración 4: MLAT2 (Phonetic Script)</i>	55
<i>Ilustración 5: MLAT4 (Words in Sentences)</i>	56
<i>Ilustración 6: MLAT5 (Paired Associates, 1/3)</i>	58
<i>Ilustración 7: MLAT5 (Paired Associates, 2/3)</i>	59
<i>Ilustración 8: MLAT5 (Paired Associates, 3/3)</i>	59
<i>Ilustración 9: PLAB6 (Sound-Symbol Association)</i>	64
<i>Ilustración 10: VORD1 (Nominal Morphology)</i>	66
<i>Ilustración 11: VORD2 (Verbal Morphology)</i>	67
<i>Ilustración 12: VORD3 (Phrase and Sentence-Level Syntax)</i>	68
<i>Ilustración 13: Esquema de procedimientos de selección y colocación de alumnos de la Comisión de Servicio Público de Canadá</i>	74
<i>Ilustración 14: Relación grados MLAT/tipo de curso</i>	75
<i>Ilustración 15: Relación dificultad de idioma/grados DLAB</i>	78
<i>Ilustración 16: Procedimientos de selección y colocación de alumnos en el DLIFCL</i>	79
<i>Ilustración 17: Categorías de idiomas por dificultad</i>	81
<i>Ilustración 18: Las estrategias cognoscitivas, según el modelo de Oxford</i>	123
<i>Ilustración 19: Agrupamiento de variables del proyecto LSCP</i>	129
<i>Ilustración 20: Esquema de procedimientos de selección y colocación de alumnos propuesto para el CE</i>	137
<i>Ilustración 21: Esquema de procedimientos de selección y colocación de alumnos propuesto para LEI</i>	141

## ABREVIATURAS

<b>ALAT</b>	<b>Army Language Aptitude Test</b> <i>(Examen de Aptitud Lingüística del Ejército)</i>
<b>ALS</b>	<b>Arlington Language School</b> <i>(Escuela de Idiomas de Arlington)</i>
<b>AMI</b>	<b>Aptitude Motivation Index</b> <i>(Índice Aptitud Motivación)</i>
<b>CAL</b>	<b>Center for Applied Linguistics</b> <i>(Centro de lingüística Aplicada)</i>
<b>CIA</b>	<b>Central Intelligence Center</b> <i>(Agencia Central de Inteligencia)</i>
<b>CIE</b>	<b>Centro de Idiomas Extranjeros</b> <i>(ENEP-UNAM-Acatlan)</i>
<b>CO/CO</b>	<b>Competece/Cooperation</b> <i>(dimensión de FD-FI)</i>
<b>PSC</b>	<b>Public Service Comission</b> <i>(Comisión del Servicio Público de Canadá)</i>
<b>DLAB</b>	<b>Defense Language Aptitude Battery</b> <i>(Batería de Aptitud Lingüística de la Defensa)</i>
<b>DLI</b>	<b>Defense Language Institute</b> <i>(Instituto de Idiomas de la Defensa)</i>
<b>DLIFLC</b>	<b>Defense Language Institute Foreign Language Center</b> <i>(Centro de Lenguas Extranjeras del Instituto de Idiomas de la Defensa)</i>
<b>DLAT</b>	<b>Defense Language Aptitude Test</b> <i>(Examen de Aptitud Lingüística de la Defensa)</i>
<b>DOD</b>	<b>Departament of Education</b> <i>(Departamento de Educación de EUA)</i>

<b>FBI</b>	<b>Federal Bureau of Investigation</b> <i>(Agencia Federal de Investigación)</i>
<b>FD-FI</b>	<b>Field Dependence/Field Independence</b> <i>(Tipo de estilo cognoscitivo)</i>
<b>FSI</b>	<b>Foreign Service Institute</b> <i>(Instituto del Servicio Exterior).</i>
<b>ILR</b>	<b>Interagency Language Roundtable</b> <i>(Mesa Redonda Interagencias sobre Lengua)</i>
<b>LSKP</b>	<b>Language Skill Change Project</b> <i>(Proyecto sobre el Cambio de Habilidades Lingüísticas)</i>
<b>LEI</b>	<b>Licenciatura en Enseñanza de Inglés</b>
<b>MBTI</b>	<b>Myers-Briggs Type Indicator</b> <i>(Indicador de Tipo de Personalidad Myers-Briggs)</i>
<b>MLAT</b>	<b>Modern Language Aptitude Test</b> <i>(Examen de Aptitud de Lenguas Modernas)</i>
<b>NSL</b>	<b>National Security Agency</b> <i>(Agencia de Seguridad Nacional)</i>
<b>PLAB</b>	<b>Pimsleur Language Aptitude Battery</b> <i>(Batería de Aptitud Lingüística de Pimsleur)</i>
<b>RE/IM</b>	<b>Reflex/Impulse</b> <i>(dimensión de FD-FI)</i>
<b>SLA</b>	<b>Second Language Acquisition</b> <i>(Adquisición de una L2)</i>
<b>STATEN</b>	<b>Standard-Ten</b> <i>(Sistema que agrupa las calificaciones del ALAT)</i>
<b>VORD</b>	<b>Batería de evaluación de la aptitud desarrollada por una comisión de expertos del Departamento de Defensa de EUA (1973)</b>

## INTRODUCCIÓN



Todo profesor que haya trabajado por lo menos alguna vez impartiendo clases se ha percatado de las diferencias en cuanto al grado y velocidad de aprendizaje que muestran sus alumnos; mientras algunos estudiantes parecen captar la idea de lo expuesto en clase desde el principio, e incluso son capaces en ocasiones de inferir otros temas relacionados que no fueron explícitamente presentados, otros requieren de muchas más explicaciones para entender la misma idea y muestran una descorazonadora falta de habilidad para relacionar conocimientos anteriores, con los nuevos. La enseñanza de una lengua extranjera no es la excepción; en un grupo típico de estudiantes de idiomas, es posible encontrar estas mismas diferencias en el ritmo de aprendizaje de los alumnos. Algunos aprenden con facilidad, mientras que otros se ven obligados a esforzarse notablemente más, sólo para no rezagarse en clase.

Las variaciones de logro y velocidad de avance que muestran los adultos y adolescentes en el desarrollo de una segunda lengua (L2) han sido objeto de estudio desde mucho tiempo atrás. Un número considerable de investigadores han llevado a cabo diferentes estudios con el objeto de averiguar cuáles son las razones que propician el surgimiento de este fenómeno (Brown, 1973, Burt, et al., 1980, Corder, 1974, Gardner y Lambert, 1972, Krashen, 1977, 1978, Schumann, 1978, Oxford 1990). Aunque obviamente es difícil dar una respuesta definitiva a estos cuestionamientos, a lo largo de la historia se han propuesto diferentes teorías y explicaciones, todas ellas basadas en un modelo en particular sobre los factores y habilidades involucradas en el aprendizaje de una segunda lengua. Aunque no existe acuerdo entre los investigadores del área en torno a qué constituye en sí la aptitud para el aprendizaje de una segunda lengua o lengua extranjera (pese a existir razones legítimas para apoyar la distinción entre los términos "segunda lengua" y "lengua extranjera", en el presente texto se consideran sinónimos), se puede hablar de un "tronco común" o área de coincidencia entre los diferentes estudios de la aptitud lingüística, este "consonso de facto" en relación a las principales habilidades que están presentes en los "buenos" alumnos de lenguas, constituye en sí la materia de estudio de esta obra. Así, a través de años de estudio actualmente estamos en condiciones de afirmar que el aprendizaje de una L2 es un proceso bastante complejo que involucra un número aún no determinado de factores, los cuales son responsables de dichas diferencias de logro entre individuos.

Los factores de aprendizaje de una L2 constituyen características tanto individuales como de entorno de una situación de aprendizaje dada. Según han puesto de manifiesto muchos estudios sobre el tema, estas características desarrollan un papel diverso en el proceso de aprendizaje mientras determinadas características contribuyen a que el individuo asimile con mayor facilidad determinado conocimiento, otras actúan de manera adversa sobre el proceso de aprendizaje. De la misma forma, mientras algunos factores son muy difíciles de observar o medir directa y objetivamente, como la personalidad o la motivación, existen otros que son mucho más evidentes, como la edad.

Pese a la complejidad del tema, en la actualidad sabemos que el aprendizaje de una L2 involucra toda una serie de diferentes factores y habilidades del ser humano, y que dicho proceso de adquisición se ve influido por un número aún no determinado de variables, las cuales usualmente se identifican como factores de adquisición de una L2 [SLA factors] (Ellis, 1985:17, Oxford, 1990). Los factores que influyen en el proceso de aprendizaje de una L2 han sido clasificados de diferente manera. Varios investigadores han propuesto diversos sistemas de clasificación debido a que todos los factores hasta el momento considerados importantes, no son fácilmente delimitados, de hecho, es claro que *todos ellos están íntimamente relacionados entre sí y actúan de diferente manera en diferentes situaciones de aprendizaje*. Por tanto, no existe acuerdo entre investigadores en cuanto a la clasificación o el número de factores que intervienen en el proceso de aprendizaje de una L2. Ante esta situación, en el presente trabajo se utiliza una división muy general que agrupará a los factores más importantes en dos grandes grupos: a) factores situacionales o de entorno, y b) factores individuales o internos (Ellis, 1985:7-18, 99-125). En el primer capítulo y debido a la necesidad de mayor precisión, estas dos grandes categorías serán a su vez divididas, de acuerdo al modelo de Oxford, (1990, Parry y Stansfield, 1990): sin embargo, cabe señalar que la agrupación de la investigadora, pese a ser una de las más aceptadas en los círculos de estudiosos, dista mucho de ser definitiva en el área (ver Cap. I. Factores de aprendizaje de una L2).

Los factores situacionales tienen que ver con el contexto en donde tiene lugar el proceso de aprendizaje de una L2, generalmente el contexto se ejemplifica mediante dos situaciones que pueden considerarse extremos de un continuo: el aprendizaje de la L2 en el salón de clase de lenguas, y el aprendizaje en un contexto de inmersión lingüística -en una comunidad (o país) de hablantes nativos de la lengua objeto. Como puede inferirse, los factores situacionales influyen directamente sobre la naturaleza de la información lingüística [input] a la que tiene acceso el sujeto, los tipos de estrategia que se ve forzado a utilizar para comunicarse, y el carácter y tipo de interacción que toma lugar. Así, el factor "input" o información lingüística, variable que con frecuencia se considera importante en el proceso de aprendizaje, y que en

general se refiere a la cantidad y calidad de la información con la que el sujeto habrá de inferir las reglas de la lengua, pertenece a esta primera categoría de variables contextuales o de entorno. La importancia de esta variable es obvia al considerar que sin información lingüística no puede haber desarrollo de una L2.

Esta información puede asumir diferentes formas (por ejemplo escrita y hablada) y puede provenir de diferentes contextos (por ejemplo natural o formal). Asimismo, la información lingüística puede ser resultado de diferentes tipos de interacción entre individuos.

Por otra parte, los factores individuales son los rasgos, características o estados del sujeto, que se relacionan con la persona directamente, los factores individuales (o variables individuales) con frecuencia se denominan variables internas, dado que en muchos casos no es posible observar directamente su presencia. En estos casos su existencia se infiere a través de conductas observables o sencillamente a través de cuestionarios o instrumentos especializados. Los factores de aprendizaje que pueden influir en el proceso de desarrollo de una L2 son potencialmente infinitos, no obstante, son relativamente pocos los que se han estudiado con mayor frecuencia: edad, actitud, aptitud, estilos cognoscitivos, motivación y personalidad.

Aunque a primera vista esto parece simplificar el asunto, en realidad no es así, si bien existe nuevamente lo que podríamos calificar como un "acuerdo *de facto*" en torno a cuáles son los factores individuales más importantes para el proceso de aprendizaje, la lingüística aplicada está muy lejos de establecer una definición universalmente aceptada en relación a lo que dichos factores representan e incluyen. Así, mientras determinada característica es considerada como evidencia de motivación por algún investigador, para otro la misma característica podría ser evidencia de personalidad; de hecho, podríamos hablar de una definición de los factores de aprendizaje de una L2 para cada investigador.

En el primer capítulo de la presente obra examinaremos brevemente el área de los factores de aprendizaje de una L2, para fines de contextualización; si bien ésta es una materia de estudio de la que se podrían escribir libros completos, la investigación de las relaciones que guardan entre sí los factores de aprendizaje, así como su definición y el papel que juegan en el proceso de aprendizaje es un objetivo que está totalmente fuera del alcance de esta obra. A lo largo del primer capítulo de la presente obra, abordaré de manera breve el tema, a fin de proporcionar las herramientas necesarias para nuestra discusión sobre la aptitud lingüística en la parte final de este trabajo. Cabe señalarse en este punto que en el presente trabajo no se hace distinción alguna entre los términos adquisición y aprendizaje en los términos de Krashen, si bien esta dicotomía teórica contiene algunos puntos interesantes, en el presente trabajo no se considera válida. Lo anterior responde a que tal diferenciación no sólo no goza de la aceptación general de los estudiosos (Ellis, 1991, 1985), sino que además su uso no contribuiría a clarificar nuestra materia de estudio, situación que eliminaría el objetivo original de su utilización.

Aunque una buena parte de las divergencias de avance y logro que muestran los adultos y adolescentes que aprenden una L2 puede ser explicada a través de los otros factores de adquisición de una L2, existe un número considerable de casos en los cuales diferentes sujetos igualmente motivados, con personalidades similares, una buena actitud, con las mismas oportunidades de exposición a la L2, y en general con un perfil favorable de factores de aprendizaje, han mostrado grandes diferencias de avance y logro. Estas disparidades no pueden ser satisfactoriamente explicadas sin la consideración de una de las variables individuales, a saber, la aptitud lingüística. Es por medio de variaciones en aptitud de los sujetos en cuestión que se puede dar cuenta de este tipo de divergencias. Aunque el concepto de aptitud lingüística parece formar parte de lo que podríamos catalogar de "sentido común", su definición formal y estudio no ha sido fácil. Una de las razones para este tipo de críticas radica en las dificultades metodológicas para observar, medir, y evaluar los componentes del concepto. De hecho, esta dificultad es la misma a la que se enfrentan todos los demás factores individuales, en especial los conceptos de

personalidad, actitud, estrategias cognoscitivas y motivación. No obstante, de manera sobresaliente en el caso de la aptitud, la falta de una definición universalmente aceptada no ha evitado su estudio, por el contrario, la mayoría de las investigaciones en el área se han conformado con ofrecer una definición amplia y general, a fin de concentrarse en otro aspecto: su medición. La medición de la aptitud para el aprendizaje de una L2 ha partido de diferentes modelos relativos a las habilidades que se requieren para aprender con facilidad una L2, los modelos de las habilidades varían en lo específico, sin embargo, coinciden de manera sobresaliente en lo general. Así, las baterías para la evaluación de la aptitud tuvieron mucho auge en las décadas 60 y 70, debido al amplio grado de validez que mostraron dichos instrumentos al correlacionarlos con medidas de aprovechamiento. En términos generales, los instrumentos para la medición de la aptitud han probado ser herramientas confiables y válidas en la predicción del éxito escolar.

El segundo capítulo está dedicado a las investigaciones en el área de la aptitud, específicamente en relación a su medición, en esta sección se ofrece un recuento detallado de los diferentes proyectos para evaluar la aptitud lingüística, así como las características de tales instrumentos o baterías de evaluación. Cabe destacarse en este punto que en la presente obra no se hace diferenciación alguna entre los términos medición y evaluación; con frecuencia estos dos términos se utilizan para denominar diferentes procesos de un análisis. No obstante, a lo largo de este trabajo, ambos términos se consideran sinónimos y se utilizan indistintamente en las diferentes partes del proyecto. Asimismo, el segundo capítulo, *La evaluación de la aptitud*, también contiene detalladas explicaciones de los diferentes tipos de reactivos que se utilizan en las baterías de evaluación de la aptitud más conocidas y los resultados principales de tales instrumentos.

La aptitud lingüística, tal como se define en los tests de aptitud más importantes, constituye una herramienta valiosa en la predicción del éxito en la clase de lenguas; aunque su validez se ha obtenido a través de correlaciones con medidas de aprovechamiento en un salón de clases, en la mayoría de los casos los tests de

aptitud han discriminado correctamente entre los alumnos que logran la competencia lingüística "con facilidad", de los que no lo hacen en un marco más amplio. Asimismo, la diversidad de los subtests que componen una batería típica para la evaluación de la aptitud, como el *Modern Language Aptitude Test* (MLAT) [Examen de la Aptitud de Lenguas Modernas], proporcionan información importante en torno a las habilidades del sujeto en cuestión, o lo que con frecuencia se ha dado en denominar como "configuración o perfil de habilidades lingüísticas" de un sujeto. Aunque los test de aptitud no constituyen la panacea de los problemas de predicción del éxito en el salón de clase, como se hará evidente a lo largo de esta obra, diversos proyectos en instituciones educativas proporcionan evidencia contundente de que la predicción del éxito escolar -la aplicación principal de los estudios en el área- es sólo una de las posibles aplicaciones de los instrumentos de aptitud lingüística.

En el tercer capítulo, *La aptitud lingüística aplicaciones*, se examinan los usos principales de los instrumentos de aptitud lingüística, incluyendo el caso de la Comisión del Servicio Público de Canadá (Wesche 1980, 1984, 1988) y el uso que el ejército y agencias gubernamentales estadounidenses dedican a las baterías de evaluación (Parry y Stansfield, 1991). En esta sección se demuestra que los instrumentos para la medición de la aptitud, en conjunción con otras herramientas de análisis, y apoyados en una elaborada serie de procedimientos de evaluación que incluye la utilización de grupo de expertos en diversas áreas relacionadas, como la psicología, pueden convertirse en herramientas invaluable para diversas labores de selección, colocación, asesoría y adecuación de programas de estudio. Este aspecto de los estudios de la aptitud lingüística se reviste de importancia primordial en nuestras instituciones de enseñanza de lenguas, dado que existe evidencia clara de que la utilización de dichas herramientas contribuye decisivamente a hacer un uso más eficiente de los recursos, tanto materiales, como humanos, en instituciones de enseñanza de lenguas en donde el tiempo para lograr la competencia lingüística es factor y los recursos son, en el mejor de los casos, escasos. En este capítulo también se exponen de manera organizada y sintetizada las principales aplicaciones

de que han sido objeto los instrumentos estándar para la evaluación de la aptitud lingüística, a fin de proporcionar un panorama completo de esta área de investigación

En el cuarto capítulo, *Reconsiderando el concepto de aptitud*, se analizan los áreos de dificultad propias de la variable (los problemas de definición de la aptitud y sus modelos teóricos), y se re-evalúa a la luz de los más recientes avances en la lingüística aplicada. Pese a las dificultades que enfrenta el concepto principalmente en términos de definición, es clara su aportación al estudio de los procesos de aprendizaje de una L2 ha sido considerable. de la misma forma, es innegable que la validez de los más importantes test de aptitud lingüística no es producto únicamente de la buena fortuna de sus creadores. La alta correlación que presentan los exámenes de la aptitud con el desempeño escolar ha sido la piedra angular que ha permitido la supervivencia del concepto. Así, en esta sección de la presente obra se reúne toda la información pertinente relativa a los estudios de aptitud lingüística, al proporcionar en primer lugar las características del concepto, así como de los modelos teóricos en los que se han basado las diferentes investigaciones en la materia

Hace ya más de 40 años desde que el primer instrumento para la evaluación de la aptitud fue impartido a una clase de lenguas, aunque los resultados continúan siendo favorables, es claro que en la actualidad entendemos mucho más del proceso de aprendizaje de una L2 de lo que sabíamos en 1960. Los avances en el área de lingüística aplicada y la incesante investigación de los procesos internos humanos, así como los avances en el estudio de las estrategias individuales, nos ponen en condiciones de mirar desde una perspectiva "moderna" los estudios de aptitud. Aún cuando todavía desconocemos mucho del proceso de aprendizaje de una L2 y de las relaciones que mantienen los factores de aprendizaje con respecto a sí mismos y al sujeto, estamos en condiciones de reconsiderar desde una perspectiva neutral los estudios de la aptitud y la aportación que éstos hacen al avance de la ciencia lingüística. En este capítulo también se recogen los puntos más relevantes de la

Conferencia Especial para la Investigación y Evaluación de la Aptitud Lingüística (mayo de 1987), auspiciada por la Mesa Redonda Interagencias sobre Lenguaje (ILR), la cual incluye a los representantes de todas las agencias gubernamentales estadounidenses involucradas o interesadas en la enseñanza de lenguas. Lo anterior, debido a la notable importancia de este encuentro de investigadores y profesionales de la materia para el avance de nuestro conocimiento sobre los procesos de aprendizaje de una L2, así como por lo crucial de dicha reunión en el establecimiento de futuras vertientes de investigación, las cuales de hecho, se examinan en la parte final de este capítulo.

Asimismo, en el cuarto capítulo también se aborda el caso del Centro de Idiomas Extranjeros Acatlán (CIE- Acatlán) y la Licenciatura en Enseñanza de Inglés (LEI), dado que tanto la institución como el programa de estudios, constituyen dos casos en donde pueden aplicarse con un gran potencial la mayoría de los procedimientos de selección y colocación, utilizados en otras instituciones vanguardistas estadounidenses y canadienses. El objetivo de esta sección, más que proponer un proyecto específico de procedimientos de selección/colocación para cada caso, es incentivar el interés del lector en cuanto a gran abanico de posibilidades para la utilización de estos instrumentos y procedimientos en situaciones reales de nuestro entorno educativo. Cabe señalar que los procedimientos propuestos para cada caso se basan en las experiencias del FLIFLC y la PSC, y su adaptación plena a las características del CIE y LEI requieren de una investigación previa muy ardua en varios aspectos; los puntos más importantes son abordados en esta parte del texto.

En la presente obra, el objetivo primordial ha sido doble. Por un lado, se ha tratado de evaluar con detenimiento el área de la aptitud lingüística, a fin de determinar con cierto grado de validez los alcances y las limitaciones de los estudios en el área; esta investigación busca responder a los cuestionamientos más comunes que se hacen día con día los profesores de lenguas en el mundo, en relación a las diferencias en el ritmo de aprendizaje de sus alumnos. Con este trabajo deseo desmitificar las investigaciones del área de aptitud, y al mismo tiempo, contribuir a su estudio; se ha

comprobado a través de los años que la evaluación de la aptitud para el aprendizaje de una L2 es una herramienta importante en labores de selección, colocación, asesoría y adecuación de programas de estudio. No debemos caer en el error de considerar la aptitud como la panacea de los problemas del salón de clase en las áreas antes mencionadas, pero tampoco debemos asumir una posición de rechazo, simple y sencillamente porque existen problemas en el campo de estudio

En segundo lugar, el presente trabajo busca dar respuesta a una de las interrogantes que, en términos generales, fue el motivo principal para la realización de esta investigación ¿Los estudios de la aptitud lingüística, los cuales datan de más de cuatro décadas, aún pueden revestirse de importancia para los profesores de lenguas y para las instituciones educativas vinculadas con el proceso de enseñanza aprendizaje de idiomas? Si bien en un principio no era del todo claro cuál sería la respuesta a esta interrogante, luego de las investigaciones que dieron origen a este trabajo, puedo decir con confianza que, si bien se reconoce la necesidad de elaborar nuevas herramientas que puedan establecer con mayor precisión y de una manera más completa la aptitud lingüística que los instrumentos con los que se cuenta en la actualidad, existe un potencial muy fuerte para los instrumentos de aptitud lingüística, especialmente en casos en donde las necesidades de selección de personas requiere de un enfoque multidimensional, y en donde los recursos tanto de tiempo como materiales y humanos, son en el mejor de los casos, escasos

El MLAT (del que se hablará posteriormente) fue desarrollado y validado en los años 50, y la Batería de la Defensa para Aptitud Lingüística (DLAB) en los años 70. Desde entonces el conocimiento de los procesos de aprendizaje humanos y los objetivos y métodos de la enseñanza han cambiado considerablemente. Las medidas de aptitud no toman en cuenta los hallazgos de la psicología cognoscitiva sobre el proceso de aprendizaje en general y del proceso de aprendizaje de lenguas en particular; el momento ha llegado para reconsiderar el concepto de lo que constituye la aptitud para el aprendizaje de una L2.

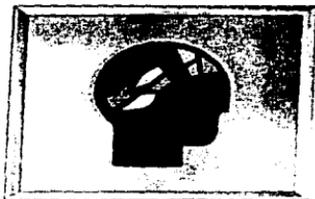
**La contribución de variables tales como los estilos de aprendizaje, las estrategias individuales y la hemisfericidad cerebral, deben estudiarse de una manera sistemática y organizada.**

**En la parte final del presente proyecto, se presentan las conclusiones, en donde se enumeran de manera sintetizada los puntos estudiados en el presente trabajo y se exponen las limitaciones del mismo, en esta parte también se ofrecen los aspectos más sólidos de los estudios de aptitud, y lógicamente se presentan las conclusiones que pueden derivarse de esta investigación. Asimismo, se dan sugerencias sobre nuevas rutas de estudio para investigaciones posteriores en el área.**

**El contenido de este trabajo tiene la intención de proporcionar un panorama del estado que guarda el concepto de aptitud lingüística para el aprendizaje de una L2, sus aplicaciones y limitaciones, de tal forma que el profesor de lenguas, y cualquier persona interesada, pueda sacar el mayor provecho de los estudios en el área. Debido al alto grado de confusión que impera en este campo de estudio, la presente investigación no intenta proporcionar la última palabra, tan sólo desea ser una modesta colaboración que contribuya al avance y mejoramiento de la enseñanza de lenguas.**

# CAPITULO UNO

## I FACTORES DE ADQUISICIÓN DE UNA L2



### *Introducción*

La gran variedad de investigaciones en torno al proceso de desarrollo de una L2 en un individuo, ha arrojado evidencia clara de que el aprendizaje de una lengua extranjera es un asunto bastante complejo que involucra un número aún no determinado de variables, tanto aquellas relacionadas directamente con el individuo en el más amplio sentido del término, como aquellas que están vinculadas mayormente con el entorno que rodea la situación de aprendizaje. Pese a que la ciencia lingüística ha avanzado mucho desde su surgimiento, aún ignoramos mucho del proceso de aprendizaje de una L2, no obstante, en la actualidad sabemos que el desarrollo de una L2 en un individuo se ve afectado de manera diversa y en proporción variable por un número indeterminado de variantes. Con frecuencia estas variantes reciben el nombre de factores de aprendizaje de una L2.

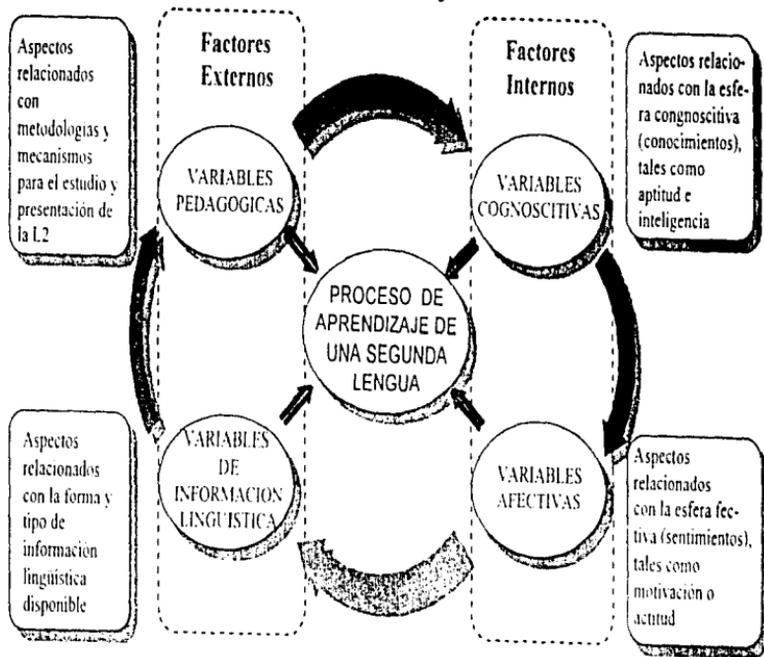
Así, el estudio del fenómeno de adquisición de una L2 ha sido una empresa altamente compleja, sin embargo, es claro que este esfuerzo es solo significativo si entre toda la diversidad y complejidad yacen lineamientos que "guíen" los procesos de aprendizaje a los que nos referimos (Ellis, 1985:2). Dichos lineamientos deberán ser válidos, si no para todos los individuos, al menos para grandes grupos de personas. Es bajo esta premisa que la lingüística aplicada ha continuado la investigación en el área.

### ***Diferencias de logro y avance entre individuos que aprenden una L2***

La diversidad en el ritmo de avance y tipo de logro que muestran los adolescentes y adultos aprendiendo una L2 es, por tanto, producto de la influencia, tanto positiva como adversa que ejercen los diferentes factores de aprendizaje sobre una situación de estudio en particular. Los factores de aprendizaje constituyen características específicas del sujeto o el entorno en donde toma lugar el aprendizaje, y que a través de diversos estudios, han demostrado desempeñar un papel observable en el desarrollo de una L2 en una persona. Dichos factores han sido clasificados de diferente manera por diferentes estudiosos, sin embargo, en términos generales podemos decir que existen dos grandes grupos de factores, dependiendo de sus características más importantes: 1) los factores situacionales o contextuales (incluyendo los aspectos relacionados con la información lingüística [input] y los tipos de interacción que están disponibles para el sujeto), y 2) los factores o diferencias individuales. (Ellis, 1985:7-18,99-125) (Parry y Stansfield, 1991)

En el presente capítulo se examinan brevemente los diferentes factores de adquisición de una L2 y se abordan las dificultades metodológicas más importantes a las que se han enfrentado quienes se han dedicado a su estudio. Asimismo, se presentan brevemente los aspectos más sobresalientes de las variables individuales más importantes y finalmente se introduce el tema de estudio: el concepto de aptitud lingüística.

## Ilustración 1: Esquema de variables que afectan el proceso de aprendizaje



Dado que la presente exposición no está dirigida a introducir de manera detallada los diferentes factores de aprendizaje, sino más bien proporcionar una pequeña introducción que sirva para contextualizar nuestro tema de estudio, los factores de aprendizaje han sido seleccionados bajo un criterio arbitrario: mucha atención se ha puesto en seleccionar los factores de aprendizaje que aparecen con mayor frecuencia en las obras de nuestro campo de estudio, sin embargo, dado a que no existe acuerdo entre estudiosos en torno a cuáles son los factores "más importantes", la enumeración que a continuación se presenta necesariamente estará incompleta. No obstante, en la sección de referencias de la presente obra se han incluido las obras más importantes en el área para quienes deseen un estudio más profundo sobre el tema de los factores de aprendizaje de una L2.

De la misma forma, es preciso subrayar que la literatura sobre el área es extremadamente amplia y diversa, la búsqueda de un punto de coincidencia entre diferentes autores y teorías sobre los factores de aprendizaje de una L2 es una empresa virtualmente imposible en la actualidad, razón por que las clasificaciones utilizadas en esta obra tienden a ser bastante generales.

### ***Adquisición de una L2***

El fenómeno de adquisición de una L2 se ha tratado de explicar a través de un número considerable de teorías. Tales teorías, aunque perecederas, han aportado nueva información que ha contribuido al estudio del fenómeno y, a su vez, han abierto el camino a nuevas y más completas teorías de adquisición de una L2. En la actualidad no existe una teoría de adquisición que goce de plena aceptación en los principales círculos de estudiosos. Esta situación es natural dado que no es fácil conciliar la gran variedad de evidencia aparentemente contradictoria que existe en el área, y además, agruparla dentro de una teoría completa y coherente.

**A pesar de esto, en la actualidad se reconoce que la adquisición de una L2 no es un fenómeno predecible y uniforme (Ellis, 1985 5). Existen muchas maneras de desarrollar una segunda lengua y es posible decir que no existen dos personas que logren la competencia lingüística exactamente del mismo modo**

*SLA is the product of many factors pertaining to the learner on the one hand and the learning situation on the other. It is important, therefore, to start by recognizing the complexity and diversity that results from the interaction of these two sets of factors. (1985 5)*

### **Factores de aprendizaje de una L2**

La adquisición de una L2 es resultado de la interacción de diferentes factores, los cuales, en principio, pueden dividirse en dos grandes grupos: aquellos relacionados directamente con el alumno, y aquellos relacionados con el contexto en donde toma lugar el aprendizaje. Como se puede apreciar, estos dos grandes grupos pueden a su vez dividirse, a fin de crear clasificaciones mucho más específicas y complejas. No obstante, conforme se aumenta el grado de especificidad de las clasificaciones de los factores para el aprendizaje de una L2, mayores son las dificultades a las que se enfrenta el investigador al tratar de definir su materia de estudio. lo anterior obedece a que los factores de aprendizaje de una L2 están íntimamente relacionados unos con otros y no existe una definición tajante para la mayoría de ellos. Así, mientras algunos aspectos de determinado factor pueden fácilmente clasificarse en determinado grupo, existen otros que parecen pertenecer o relacionarse con varios de ellos.

### **Clasificación de los factores de aprendizaje de una L2**

Por otro lado, es difícil precisar cuáles son los factores que desempeñan un papel importante en el aprendizaje de una L2, aunque en teoría el número de factores es infinito, en la literatura del área generalmente se estudian unos cuantos (no más de 20 factores). Debido a la falta de acuerdo en cuanto a las clasificaciones de dichos

factores, en la presente obra se utilizará un sistema de agrupamiento bastante general, consistente en dos grandes grupos de variables: a) los factores contextuales, y b) los factores (o variables) individuales. A lo largo de la presentación de estos dos grandes grupos de variables, con frecuencia menciono las subclasificaciones que a menudo utilizan algunos investigadores; esta situación responde a la necesidad de delimitar un poco más el área de estudio, sin embargo, en ningún caso deseo apoyar las clasificaciones que han propuesto diversos investigadores.

### **Factores situacionales o de entorno**

Los factores situacionales son todos aquellos que tienen que ver con el contexto en donde toma lugar el aprendizaje de una L2; aunque potencialmente el número de situaciones de aprendizaje es infinito, regularmente este tipo de factor se ve ejemplificado mediante lo que podría calificarse como "extremos de un continuo": por un lado un contexto "formal", y por otro, uno "natural". El aprendizaje que toma lugar tanto en un ambiente formal -una clase de lenguas dentro de una institución educativa, o un ambiente natural - en una comunidad o país de hablantes nativos de la lengua objeto-, está caracterizado por determinadas (y diferentes) relaciones y necesidades de comunicación: mientras el primero parece facilitar más la presencia de distorsiones en la información lingüística, el segundo tiende a favorecer la interacción en la lengua objeto con fines de comunicación (Ellis, 1985:214). Aunque existe gran desacuerdo entre estudiosos con respecto a los efectos que las diferentes situaciones de aprendizaje tienen sobre el proceso de adquisición de una L2, no existe duda de que éstos factores contribuyen de maneras diversas al proceso. (Ellis, 1985:216-227).

Los factores situacionales o contextuales se encuentran íntimamente relacionados con el factor "input" o información lingüística; tanto la cantidad como la calidad de la información lingüística a la que tiene acceso el sujeto, como el carácter de la interacción del sujeto con otros, dependen ampliamente de la situación de

aprendizaje. De la misma forma, los factores de aprendizaje, en especial las variables individuales -como se verá más adelante, se ven matizadas por aspectos sociales, cognoscitivos y afectivos, de ahí que sea lógico suponer que la situación de aprendizaje tenga cierta influencia sobre los demás factores de adquisición.

### **Información lingüística e interacción**

Para que el proceso de adquisición de una L2 pueda tomar lugar, es indispensable 1) que exista información lingüística disponible, y 2) que el sujeto posea ciertas habilidades y mecanismos internos para poder procesar tal información (Ellis, 1985:127). Por tanto, la información lingüística [input] (y consecuentemente la interacción) se convierte en fuerte determinante del proceso de adquisición de una L2. De acuerdo con Ellis, existen tres posturas con respecto al papel que el "input" juega en el proceso de adquisición; la conductista, la nativista y la interaccionista. La primera percibe al individuo como un procesador de información, el cual depende de la información que se le proporcione, esta perspectiva considera al contexto como un factor crucial que determina en gran medida el proceso de adquisición.

Los nativistas, por su parte, consideran que la información lingüística no da cuenta totalmente del proceso de adquisición. El "input" es solo el detonador de los mecanismos internos del sujeto. Chomsky (1965) sostiene que el lenguaje de una madre, el cual es regularmente imperfecto y distorsionado, no podría conducir a la internalización del sistema gramatical de una lengua por sí mismo; **debe haber algún tipo de mecanismo natural**, asegura Chomsky, que ayude al sujeto a elaborar la gramática de una L2.

La perspectiva interaccionista sostiene que los procesos internos del individuo **determinan** y son determinados por el tipo y naturaleza de la información lingüística; **de la misma forma**, la calidad de la información afecta, y se ve afectada por la **naturaleza de los mecanismos internos del sujeto**.

Por tanto, la perspectiva interaccionista considera importante, no solo la producción del sujeto, sino también el discurso que se construye entre una persona y su interlocutor: la interacción.

### **Factores o diferencias individuales**

Los factores individuales son rasgos, características o conductas que se relacionan con el sujeto directamente; aunque muchos de las variables individuales se encuentran íntimamente relacionadas unas con otras, es posible identificar características (y conductas) que pueden agruparse con cierto grado de certeza. Las variables individuales son potencialmente infinitas; mientras en algunos estudios se contemplan algunas variables, en otras investigaciones se examinan factores nunca antes estudiados. Esta situación se vuelve más compleja debido al hecho de que los factores individuales regularmente no pueden ser observados -o medidos- directamente. El estudio de estos factores debe tomar como base la observación de diversas conductas y la asociación inferida de éstas con diferentes factores de aprendizaje.

#### *Dificultades en el estudio de los factores individuales*

De la misma forma, las variables individuales a menudo son sólo "etiquetas" que se han asignado a agregados complejos de conductas; mientras algunos investigadores consideran determinadas conductas observadas como parte de una variable individual específica, otros perciben el mismo agregado de comportamientos como evidencia de otro factor de aprendizaje. Por tanto, cada variable individual no es una entidad unitaria, sino un complejo de rasgos que se manifiestan en una variedad de comportamientos traslapados. De tal manera que no es sorprendente encontrar todo un cúmulo de términos que describen el mismo fenómeno, o por el contrario, diferentes fenómenos incluidos en un mismo término. El estudio de las variables individuales, por tanto, se ha convertido en una de las áreas más complicadas. Aunque muchas investigaciones se han realizado en este campo de estudio, sus aportaciones no han sido considerables; la comparación de trabajos es una empresa

altamente problemática debido a la diversidad de términos que se utilizan y a la falta de generalización de los mismos. Las dificultades para la investigación de los factores de aprendizaje de una L2 son muchos, sin embargo, entre ellos sobresalen los siguientes:

- La dificultad de identificar y definir elementos de un sistema complejo de relaciones cuando tales relaciones se desconocen ampliamente
- La dificultad de observar directamente características individuales de los sujetos (tales como personalidad o motivación)
- La dificultad que nace del hecho de que las variables solo son etiquetas que se le han asignado arbitrariamente a diferentes agregados complejos de conductas y características
- La dificultad de estudiar elementos que se ven matizados por aspectos sociales, cognoscitivos y afectivos

Con el objeto de poner cierto orden en el área, Ellis (1985) propone una diferenciación primaria entre aquellos factores que considera estrictamente de carácter personal, de aquellos que son más generales. Los primeros se refieren a rasgos altamente idiosincrásicos de cada sujeto con respecto a su acercamiento hacia el aprendizaje de la L2, por ejemplo, los estilos cognoscitivos. Por otra parte, los factores generales son variables características de todo sujeto, cuyas características principales son fácilmente observables. La contradicción de términos (factores individuales generales), es sólo aparente. Ellis agrega que tales factores:

*(...) are variables that are characteristic of all learners. They differ not in whether they are present in a particular individual's learning, but in the extent to which they are present, or the manner in which they are realized.* (p.100). (se agregó el subrayado en letras negras)

Por tanto, los factores generales, a pesar de ser característicos de todo sujeto, adoptan diferentes formas en cada uno, por ejemplo, la edad es una característica general del ser humano, sin embargo, cada individuo cuenta con una edad diferente. Según Ellis (1989), estas características aún pueden dividirse entre modificables - los que pueden modificarse durante el desarrollo de la L2, tales como motivación, y los que no son modificables - los que no cambian de naturaleza o solidez, tales como la aptitud (p 102). Sin embargo, esta subclasificación es muy controversial, existen dudas con respecto a la "inmodificabilidad" de algunos factores. De hecho, el mismo Ellis expresa reticencia ante la idea de que la aptitud sea un factor inmodificable, dado que según él, la aptitud podría desarrollarse a la par con la habilidad para el pensamiento abstracto.

Con el objeto de evitar la contradicción de términos (factores generales individuales), en el presente estudio se utiliza el término *diferencias o variables individuales* para referirse a estos factores de adquisición. En términos generales, los estudios en el área se han centrado en cinco diferencias individuales que contribuyen de manera apreciable a generar divergencias en cuanto a ritmo de aprendizaje y nivel de logro entre sujetos desarrollando una L2. Estos son edad, personalidad, aptitud, motivación, y estilos de aprendizaje.

### Edad

El factor edad ha sido la variable individual más frecuentemente estudiada en la historia de la lingüística aplicada y existen fuertes razones para ello. A diferencia de las demás variables individuales y, en general, los factores de adquisición de una L2, la edad de un individuo puede ser medida sin problema alguno. Asimismo, el estudio de esta variable ha sido uno de los predilectos por los investigadores dado que de ahí se desprende una de las ideas más generalizadas en el campo de la adquisición de una L2, a saber, la noción empírica de que los infantes son mejores para aprender una L2, que los adultos.

A pesar de que la edad es fácilmente medida, aún no ha sido posible determinar, de forma precisa, el tipo y carácter de las relaciones que esta variable mantiene con los demás factores y, en general, el papel que ésta juega en el proceso de adquisición de una L2. Como es de esperarse, existe una inmensa literatura en el área (Hatch, 1983, Stern, 1986, Dulay, Burt and Krashen, 1982, Singleton, 1989, entre otros), sin embargo, las conclusiones a las que éstos arriban son muy dispares. La evidencia recabada hasta el momento en torno a los efectos de la edad en la adquisición de una L2, sugiere, muy al contrario de las ideas convencionales, que los adultos alcanzan niveles más altos de competencia que los infantes o los adolescentes. Es decir, si se comparan grupos de sujetos de diferentes edades y se los expone a una L2 durante determinada cantidad de tiempo, los sujetos adultos probablemente logren un mejor dominio (Ellis, 1985:105).

No obstante, evidencia recopilada por Snow y Hoefnagel-Höhle (1978), indica que la generalización anterior debe ser modificada en dos puntos. Primero los sujetos que avanzan más rápidamente regularmente son los adolescentes. En su estudio de alumnos aprendiendo holandés, los mencionados investigadores encontraron que, a pesar de que los adultos (15 años o mayores) superaban a los menores (6 a 10 años), los adolescentes (12 a 15 años) eran los que aprendían más rápido. Lo anterior parece indicar que, mientras la capacidad lingüística se mejora con el paso de los años, el desempeño parece alcanzar su máximo durante la adolescencia, para luego iniciar su descenso (Ellis, 1985).

En segundo lugar, la generalización anterior también debe ser modificada en cuanto a el aspecto de la L2 que se está estudiando. De acuerdo con Snow y Hoefnagel-Höhle, la edad sólo es factor cuando se considera la morfología y la sintaxis. En suma, aunque muchos de los resultados parecen ser contradictorios, el estudio de la edad, cuando ésta se considera en sus tres dimensiones (ruta, rango y éxito), parece evidenciar la presencia de un patrón. A continuación se enumeran los puntos principales de los efectos de la edad en el aprendizaje de una L2 (Ellis, 1985:106).

- La edad de inicio no afecta la ruta u orden de adquisición [acquisition route] de una L2. Aunque se pueden presentar diferencias en el orden de adquisición, éstas no son resultado de la edad
- La edad de inicio afecta el rango de aprendizaje. Cuando se considera la gramática y el vocabulario, los adolescentes superan tanto a los niños como los adultos, siempre y cuando el tiempo de exposición se mantenga constante.
- Tanto el número de años de exposición, como la edad de inicio, afectan el nivel de éxito. El número de años de exposición a la L2 contribuye grandemente a la habilidad comunicativa oral, sin embargo, la edad de inicio determina el nivel de precisión logrado, particularmente en pronunciación.

### **Estilos de aprendizaje**

El estudio de los estilos y las estrategias de aprendizaje ha sido muy amplio y variado; de hecho, las investigaciones en el área asemejan un mosaico fragmentado y sin terminar (con algunas piezas mal colocadas y otras faltantes) sobre los fenómenos que se consideran parte de los estilos de aprendizaje. No obstante, lo anterior no debe considerarse una causa de alarma, sino reflejo fiel del estado actual de las investigaciones de los estilos (y estrategias) de aprendizaje.

Los estilos de aprendizaje se refieren a la manera o modo preferido de una persona de manejar y obtener nueva información, con frecuencia en la definición de los estilos de aprendizaje incluyen el complejo denominado estilo cognoscitivo. De manera general, las medidas que toma el individuo para reforzar su propio aprendizaje, son conocidas como las estrategias de aprendizaje; la mayoría de las veces las estrategias de aprendizaje utilizadas por el alumno es reflejo de su estilo de aprendizaje típico. En este sentido, Lawrence (1984) señala que el término *estilo de aprendizaje* se utiliza de una manera vaga en las investigaciones educativas y con frecuencia se considera formado por cuatro aspectos principales: a) estilo

cognoscitivo, patrones habituales o preferidos de funcionamiento mental; b) patrones de actitudes o intereses que tienen influencia sobre la atención de una persona en una situación de aprendizaje, c) una disposición para buscar entornos de aprendizaje compatibles con nuestro estilo cognoscitivo, nuestras actitudes e intereses, y d) una disposición para utilizar determinadas herramientas de aprendizaje y evitar otras. (Oxford, 1990)

Por otro lado, Willing (1988) define el estilo de aprendizaje como el grupo de características inherentes y permanentes relacionadas con la manera preferida de una persona para aprender o lidiar con nueva información. Según Willing, el estilo de aprendizaje contiene muchos elementos diferentes de tipo cognoscitivo, social o afectivo. Aunque con frecuencia el estilo de aprendizaje es considerado como algo relativamente estable y aplicable de manera consistente a una variedad de actividades de aprendizaje, esto no siempre sucede. El estilo de aprendizaje de un individuo puede verse afectado por la situación, el nivel de desarrollo del individuo o por ciertos tipos de enseñanza (Oxford, 1990)

### *Estilos cognoscitivos*

El estilo cognoscitivo es un concepto subordinado del estilo de aprendizaje; el estilo cognoscitivo se ocupa de las preferencias por ciertos modos de procesar información o de funcionamiento mental, o la manera acostumbrada que tiene un individuo de pensar, percibir, o recordar (Kogan, 1971). Así, teóricamente los estilos cognoscitivos están íntimamente ligados con las cuestiones de interés, actitud y motivación. No obstante, en la práctica, el estilo cognoscitivo es casi indistinguible del estilo de aprendizaje, situación por la que los dos términos regularmente se utilizan como sinónimos. Los estilos de aprendizaje incluyen un gran número de dimensiones aún no integradas, las cuales han sido estudiadas de manera individual por la mayoría de los estudiosos. Por ejemplo, Shipman y Shipman (1985) listan 19 dimensiones del estilo de aprendizaje que se derivan de la dicotomía originalmente propuesta por Messick y Kogan (1971, 1972), *field dependence/field independence*

(FD-FI) Por si fuera poco, investigadores tales como Oxford (1990) han incluido como aspectos de los estilos de aprendizaje las siguientes dimensiones: tolerancia por la ambigüedad, hemisfericidad cerebral y disposición a imitar modelos. Por otro lado, Ellis (1985) considera que los estilos cognoscitivos se refieren a la manera en que el individuo percibe, conceptualiza, organiza y recuerda [recall] información, se considera que cada persona tiene un tipo más o menos definido de estilo cognoscitivo.

Existen varias dimensiones del estilo cognoscitivo, regularmente el estudio de éste se ha valido de dicotomías, sin embargo, estas dicotomías no representan alternativas, sino extremos de un continuo (Ellis, 1985) El estudio de los estilos cognoscitivos, al igual que los demás factores individuales de aprendizaje, depende grandemente de la observación de diferentes conductas en el individuo. Con frecuencia los investigadores han examinado el área auxiliándose con diferentes instrumentos experimentales para la evaluación del estilo cognoscitivo, el "Group Embedded Figures Test" (Witkin et al 1971), por ejemplo, requiere que el individuo distinga una figura geométrica dentro de un diseño más complejo. No obstante, la dicotomía más difundida hasta el momento es FD-FI. Las principales características de esta dimensión de los estilos cognoscitivos se enumeran en la ilustración 2 *Field Dependence*.

Con el transcurrir del tiempo, la dicotomía FD-FI se ha ensanchado para abarcar muchas variables relacionadas (Willing, 1988). En un principio, los investigadores examinaron como los individuos resolvían determinada prueba, regularmente, los sujetos *field dependent* se apoyaban en referencias externas, mientras que los sujetos *field independent* recurrían a estándares internos. Posteriormente, el concepto se expandió con la inclusión de la tendencia de los individuos a separar una pieza pequeña de un contexto mayor (lo cual se cataloga como *disembedding*), los sujetos *field dependent* tenían más dificultades para sobreponerse al contexto que los sujetos *field independent*.

Así, la dicotomía FD-DI también se ensanchó para incluir los acercamientos articulado o analítico versus. global; los sujetos *field dependent*, los cuales tienden a procesar información de una manera más global, regularmente no tendían a analizar, reestructurar o resolver un problema dado, que los sujetos *field independent*.

#### Ilustración 2: Field Dependence

- 1.- **Personal Orientation:** i.e. reliance on external frame of reference in processing information.
- 2.- **Holistic:** i.e. perceives a field as a whole; parts are fused with background.
- 3.- **Dependent:** i.e. the self-view is derived from others.
- 4.- **Socially sensitive:** i.e. greater skill in interpersonal/social relationships.

Características principales del estilo cognoscitivo Field Dependence/ Independence. (basado en Hawkey, 1982).

De manera más reciente, los investigadores han percibido el concepto FD-FI en referencia al comportamiento social, descubriendo que los sujetos *field dependent* aceptaban mucho mejor la influencia social y se muestran mucho más seguros y capaces en relaciones interpersonales que los sujetos *field independent*. (Gardner, Jackson y Messick, 1960; Goodenough, 1976; Goodenough y Karp, 1961, Witkin, 1977; Parry y Stansfield, 1990).

Existen numerosas hipótesis acerca del papel que juega la teoría *field dependence/independence* en relación con los procesos de desarrollo de una L2. Una de las propuestas más interesantes es la sugerencia de que los sujetos con un enfoque más cercano al extremo denominado *field dependence* tenderán a facilitar más el aprendizaje en un ambiente natural, mientras que aquellos individuos utilizando un estilo cognoscitivo más cercano al *field independence* facilitarán el aprendizaje en un ambiente formal. El razonamiento detrás de esta aseveración es que en un ambiente natural, entre mayor orientación social se muestre, mayores serán las probabilidades de contacto con hablantes nativos, y por ende, mayor información lingüística [input]. Por otra parte, un ambiente formal parece favorecer la orientación analítica que permitirá un mejor desglose y entendimiento de las reglas formales de un lenguaje. No obstante, esta aseveración es demasiado general y debe modificarse ampliamente en muchos casos. Lo anterior se debe principalmente a dos motivos: a) la complejidad del concepto FD-FI, el cual no puede ser caracterizado de una manera tan amplia y unívoca, y b) la variedad de situaciones a las que tiene acceso una persona, en una situación de aprendizaje dada. Aunque es posible diferenciar fácilmente entre los extremos del continuo contexto formal/contexto natural, por ejemplo, es claro que las características de uno están sobrelapadas en cierto grado en el otro. Así, no es posible categorizar sobre el efecto del estilo cognoscitivo FD-FI únicamente en términos del contexto de aprendizaje.

Asimismo, cabe señalar que la dicotomía FD-FI no consiste únicamente de una dimensión, sino de muchas subdimensiones; de hecho, se trata de un concepto que se utiliza para describir *un tipo de acercamiento a los problemas*, o como su nombre lo indica, *un estilo de pensar y procesar información* (estilo cognoscitivo). Es necesario aclarar también que las personas en general no muestran un estilo cognoscitivo fijo -aunque sí uno preponderante-, cuando se enfrentan a un problema dado; en general, los sujetos cambian de estilo cognoscitivo en función de la situación y otros factores aun no determinados (ver Cap IV, en tendencias de investigación).

### Ilustración 3: Field Independence

- 1.- **Impersonal Orientation:** i.e. reliance on internal frame of reference in processing information.
- 2.- **Analytic:** i.e. perceives a field in terms of its components, parts are distinguished from background
- 3.- **Independent:** i.e. sense of separate identity.
- 4.- **Not so socially aware:** i.e. less skill in interpersonal/social relationships.

Características principales del estilo cognoscitivo Field Dependence/ Independence. (basado en Hawkey, 1982)

Por su parte, Bialystok y Frölich (1977) encontraron que las diferencias entre sujetos de diferente estilo cognoscitivo (diferente orientación hacia alguno de los extremos de la dicotomía field dependence/independence) no se relacionaban fuertemente con medidas de aprovechamiento en cursos de Comprensión de Lectura de francés en Canadá. No obstante, Naiman et al. (1978) observaron la existencia de una relación entre estilos cognoscitivos y el aprovechamiento de alumnos del 12o. grado de francés.

Los estudios en esta área son considerables (Naiman et al., 1978; Hansen and Stansfield, 1981; Witkins et al., 1978; Fillmore, 1980; Hatch, 1974; Bialystok and Frölich, 1977; Hawkey, 1982; Oxford, 1990; Parry y Stansfield, 1990 ), sin embargo, los resultados en ningún caso son concluyentes

Es todavía muy prematuro intentar dar una respuesta a las interrogantes relacionadas con qué aspecto del proceso de adquisición de una L2 se ve más fuertemente influido por el estilo cognoscitivo del sujeto, los estudios existentes hasta el momento no muestran una línea definida de influencia y, de hecho, aún no ha sido posible probar que el estilo cognoscitivo sea un factor determinante en el éxito del proceso de adquisición de una L2.

De manera sintetizada, a continuación se presenta un resumen de la información que han arrojado las más recientes investigaciones en el área

- a) Los buenos estudiantes de lenguas utilizan una variedad de estrategias de aprendizaje lingüístico a fin de afianzar sus conocimientos y ser en mayor medida independientes.
- b) De acuerdo con algunos estudios, las estrategias cognoscitivas son utilizadas con mayor frecuencia que las estrategias metacognoscitivas. Las estrategias sociales y afectivas se utilizan con menos frecuencia. Otro tipo de estrategias, tales como las estrategias de memoria y de compensación no han sido estudiadas regularmente en términos de su frecuencia, comparadas con las estrategias cognoscitivas, metacognoscitivas, sociales y afectivas.
- c) La selección de estrategias se ve influida o asociada con un número de factores: el idioma estudiado, el nivel de aprendizaje, el grado de conciencia de estrategias, edad, sexo, actitudes, motivación, objetivos, características personales, experiencia, origen nacional, enseñanza y métodos de evaluación. Nótese que la autoselección podría desempeñar un papel clave como una variable. Las diferencias en el tipo de lenguaje (por ejemplo, japonés vs francés) están asociadas con diferentes estrategias de aprendizaje.
- d) Los estudiantes más avanzados tienden a utilizar estrategias en función del tipo de tarea de que se trata.

- e) Los estudiantes que están más conscientes de sí mismos y de sus habilidades utilizan estrategias más apropiadas para su perfil individual.
- f) Los estudiantes mayores utilizan estrategias diferentes que los estudiantes más jóvenes; no obstante, esta observación puede estar en función del nivel, motivación, objetivo de aprendizaje y otros factores.
- g) De acuerdo a algunos estudios sobre la relevancia del género en la selección y uso de estrategias de aprendizaje, las mujeres utilizan significativamente más estrategias y con mayor frecuencia que los hombres. Estas estrategias son de carácter más social y comunicativo.
- h) Los estudiantes que tienen mejores actitudes, motivación más fuerte, y objetivos mayormente orientados a la comunicación utilizan más estrategias.
- i) Las características personales -tales como competitividad o emotividad- influyen en el tipo de estrategia utilizada.
- j) Las personas de diferentes carreras tienden a utilizar diferentes tipos de estrategias.
- k) El origen nacional (en relación con la etnicidad y factores culturales) influye en el proceso de selección de estrategias; por ejemplo, los sujetos asiáticos optan más por estrategias de memoria, mientras que los hispanos utilizan mayormente estrategias del tipo social.
- l) La enseñanza y los métodos evaluativos tradicionales, los cuales se centran en el aprendizaje de unidades gramaticales discretas, fomentan el uso de estrategias analíticas y formales, mientras que los enfoques menos tradicionales e innovadores de enseñanza y evaluación fomentan el uso de estrategias comunicativas.
- m) El tipo de ejercicios y tareas influyen en el uso de cierto tipo de estrategias; por ejemplo, los ejercicios de composición o escritura fomentan el uso de estrategias de corrección de una manera más pronunciada que otros ejercicios. (fuente: Oxford, 1990)

## **Motivación y actitud**

El estudio de la motivación y actitud se basa en la idea de que el desempeño de un individuo cuando inicia el estudio de una L2 se ve influido de manera determinada por su deseo de aprender un idioma, y en su caso, por una serie de intereses diversos que se manifiestan en la persona en la forma de "disponibilidad" para realizar determinado esfuerzo a la empresa de aprender un segundo idioma (Ellis 1985:116), derivado de una predisposición (positiva o negativa) con respecto al grupo de hablantes nativos de la lengua estudiada o la cultura de ese grupo de hablantes. Aunque existen algunos casos en donde la motivación y actitud de una persona para realizar determinada tarea (sea aprender una L2 o cualquier otra cosa) es algo perceptible a simple vista, en la mayoría de las veces es necesaria la utilización de instrumentos especializados para determinar el estado del sujeto en relación a estas dos variables.

En el área de la motivación, primeramente, existen muchos estudios (Brown, 1981; Mowrer, 1960; Schumann, 1978; Fitzgerald, 1978; Stern, 1983; Burstall, 1975; MacNamara, 1973). No obstante, parece ser que las investigaciones de Gardner y Lambert, (1972) son las más representativas e influyentes en el campo. Ellos definen motivación en términos de los objetivos prioritarios del sujeto, sin embargo, es claro que entre diferentes investigadores no existe un acuerdo preciso sobre qué aspectos involucran la motivación.

Según Gardner y Lambert la motivación puede presentarse de dos formas, la motivación integrativa y la motivación instrumental. La motivación integrativa ocurre cuando el sujeto desea identificarse con la cultura del grupo social de la L2 o parecerse a los miembros ilustres o valiosos de la comunidad de la L2 (Krashen, 1980:19-20). Se cree que la presencia de este tipo de motivación debe de alentar a los sujetos que la poseen a interactuar más intensamente con hablantes nativos, obteniendo así mayor información lingüística [input].

Por otra parte, la motivación instrumental se define como el deseo de desarrollar una L2 por razones de carácter práctico o utilitario. La presencia de este tipo de motivación supone un cese –o al menos un relajamiento, en los esfuerzos por desarrollar la L2 una vez que los objetivos se han cumplido, esta aseveración proporciona un fuerte sustento al fenómeno denominado *Fossilización* (Selinker, 1972). Asimismo, los sujetos motivados de manera instrumental regularmente sólo desarrollan aquellos aspectos de la lengua que les son útiles (Ellis, 1985:22). No obstante, es claro que en el tiempo que le toma a un individuo satisfacer su motivación instrumental, muchas cosas pueden ocurrir, mientras es posible que la motivación se vea reforzada por determinadas circunstancias, también puede ocurrir que el objetivo original cambie antes de ser alcanzado, y en consecuencia la motivación desaparezca.

La motivación, tanto integrativa como instrumental, puede facilitar el aprendizaje de una L2, no existe evidencia de que algún tipo de motivación sea más poderoso que otro. Aunque en algunas situaciones la motivación integrativa sea más poderosa, existen ocasiones en que la motivación instrumental es más efectiva. El nivel y tipo de motivación se ven fuertemente influenciados por el contexto social en donde toma lugar el proceso de adquisición.

Por otro lado, la actitud, un término íntimamente relacionado con la motivación, se refiere a la predisposición de un sujeto a percibir de determinada manera aspectos relacionados con el aprendizaje de una L2; esta "predisposición" se ha demostrado que influye en el proceso de aprendizaje de una manera diversa y en ocasiones puede observarse directamente en conductas del individuo. Sin embargo, en la mayoría de los casos es necesaria la utilización de instrumentos especializados. Según la propuesta de clasificación de Gardner (1985), las variables actitudinales pueden agruparse en función de un continuo que va desde lo específico hasta lo general. Los factores tales como la actitud hacia el aprendizaje de una lengua puede considerarse como relativamente específico, mientras que atributos tales como el etnocentrismo, podrían percibirse como de carácter más general, aplicable al

aprendizaje de una L2. Las variables como la actitud hacia el profesor de idiomas y hacia la otra comunidad de hablantes estarían en un punto intermedio (Gardner, 1990)

Gardner y Lambert han investigado diferentes actitudes que consideran de relevancia en los procesos de desarrollo de una L2. Por su parte, Stern (1983:376-7) clasifica las actitudes en tres grupos: a) actitudes hacia la comunidad e individuos que hablan la L2, b) actitudes hacia el aprendizaje de dicha lengua, y c) actitudes hacia los idiomas y el aprendizaje de lenguas en general (Ellis, 1985:118-119)

La mayoría de las investigaciones en esta área se ha llevado a cabo con poblaciones de alumnos de nivel primaria y secundaria, aunque también existen estudios con estudiantes universitarios. Entre los estudios más sobresalientes se encuentran los experimentos de Gardner et al (1985), en donde se enfrentaron medidas de actitud, motivación, y aptitud.

La motivación y la actitud a menudo se miden de una manera conjunta. Entre los instrumentos más sobresalientes se encuentra el *Attitude/Motivation Index* (AMI), utilizado ampliamente en estudios con estudiantes de francés como segunda lengua. El AMI generalmente está compuesto de tres secciones principales: integrativa, actitudinal y motivacional. La parte integrativa incluye un complejo de actitudes hacia el grupo de hablantes de la lengua (s) objeto; es decir, el deseo de un sujeto de aprender la segunda lengua con el fin de interactuar con miembros de ese grupo lingüístico, y un interés general en otros idiomas y grupos humanos. La parte actitudinal se refiere a la actitud del sujeto en relación a la situación o al contexto en donde toma lugar el aprendizaje de idiomas. Las medidas en esta sección con frecuencia se obtienen a partir de análisis especializados principalmente en términos de las reacciones afectivas hacia el curso y el maestro. Por último, la motivacional involucra una conceptualización tridimensional de elementos relacionados con la motivación, por un lado, se toman en cuenta elementos relacionados con la motivación en cuanto al deseo del individuo de aprender una

lengua, el esfuerzo que se está dispuesto a realizar a la empresa de aprender una L2, y en cuanto a la actitud favorable y específica en cuanto a la empresa de aprender una L2 (Gardner, 1990: 194)

### **Personalidad**

El término personalidad, al igual que todos los factores individuales, es la etiqueta que se le ha asignado a un agregado complejo de comportamientos, tanto observables, como inferidos, de ahí que sea difícil su investigación. La confusión que existe en el estudio de esta variable es consecuencia directa de la naturaleza polifacética del mismo, y al hecho de que algunos investigadores han optado por estudiar diferentes aspectos del fenómeno, aspectos que intuitivamente consideran importantes, y mismos que son descuidados por otro investigador. El término "personalidad" se refiere a un grupo de rasgos personales, los cuales permanecen de manera más o menos estable en el individuo y que, en conjunto, constituyen la "personalidad de un sujeto"

La personalidad, al igual que la motivación, regularmente ha sido expresada por medio de pares dialécticos, estas dicotomías reciben el nombre de los extremos del continuo al cual se refieren, por ejemplo, introversión/extroversión, moderado/extremo, neurótico/estable, dominante/confiado, etc. Aunque es difícil sugerir personalidades al extremo de cada continuo, la presencia de los extremos ayuda a esclarecer el carácter del par dialéctico, es decir, la dicotomía de la personalidad extroversión/introversión sugiere un continuo que va desde el polo extroversión, hasta el polo opuesto denominado introversión. Aunque es fácil imaginar una personalidad más orientada hacia la introversión, es claro que no podemos imaginar una personalidad absolutamente introvertida.

Asimismo, el uso de dicotomías en la descripción de los diferentes tipos de personalidad sugiere la existencia de una diversidad infinita de personalidades, las cuales se manifiestan como puntos a lo largo del continuo extroversión/introversión

**que se diferencian entre sí por la posición que guardan en relación con los extremos, es decir, por los grados en que están presentes las características de los polos opuestos en una determinada personalidad.**

Entre los estudios en el área sobresalen las investigaciones de Catell (1970), Eysenck (1964), Hawkey (1982), Fillmore (1979), Strong (1983), Brown (1981), Nauman et al (1978), Burt, Dulay y Krashen (1982), etc. La dicotomía **extroversión/introversión**, la cual es la propuesta teórica más sobresaliente en el área, fue investigada por Krashen (1981a). El continuo que describe esta dimensión de la personalidad inicia desde el extremo extroversión y finaliza con la introversión. De acuerdo con la propuesta, a lo largo del continuo se encuentra una infinita variedad de "puntos" que representan un tipo de personalidad único, este punto definido en el continuo contará con determinados grados de extroversión e introversión, dependiendo de en qué lugar del continuo se encuentra situado. Por ejemplo, una cercanía al extremo extroversión significa que el sujeto contará con una mayor cantidad de rasgos característicos de la extroversión (conducta altamente social, facilidad para hablar en público, facilidad para narrar problemas, poco grado de inhibición, etc.)

La relación que existe entre la adquisición de una L2 y diferentes tipos de personalidad parece ser parte del sentido común, aquellos sujetos que poseen una personalidad más orientada hacia la socialización (en este caso los extrovertidos) contarán con mayores oportunidades de intercambio social lingüístico, práctica en la L2, fuentes de información lingüística, etc. Por el contrario, aquellos individuos con personalidades poco sociables requerirán de otros recursos para obtener la información lingüística y la práctica que supuestamente los "sociables" sí obtendrán. A pesar de lo atractivo de la propuesta, no han habido estudios que la corroboren con firmeza. La información disponible hasta el momento es insuficiente para poder definir claramente los efectos de la personalidad en el desarrollo de una L2. Con el objeto de clarificar este panorama, Strong (1983) propone una distinción entre los estudios que evalúan la comunicación natural en un lenguaje, de aquellas

investigaciones que evalúan las capacidades de utilización lingüística [linguistic task language]; la relación entre personalidad y las habilidades de comunicación parece más aparente que entre personalidad y los aspectos lingüísticos. De acuerdo con Swain y Burnaby (1976), una alternativa es que las diferentes características de la personalidad promueven tanto los aspectos comunicativos, como los lingüísticos. Tal es el caso de la personalidad caracterizada por *tendencias perfeccionistas*, la cual promovería también el análisis lingüístico. (Ellis, 1985:123)

La dificultad mayor en el estudio de la personalidad reside en los problemas de delimitación del concepto y su medición objetiva. Aunque la relación entre el aprendizaje de una L2 y la personalidad no ha sido establecida de manera rígida, esto no significa que tal conexión no exista; probablemente solo se deba a la falta de instrumentos confiables y válidos para evaluarla. (Ellis, 1985:124)

### **Aptitud**

El término "aptitud lingüística" ha sido objeto de varias definiciones. Carroll (1973) - una de las personalidades más representativas del esta área de estudio- la definió como "...the rate at which persons at the secondary school, university and adult level learn to criterion." En términos generales, el término se refiere a la habilidad de un ser humano para aprender una L2 con facilidad.

Aunque han sido muchos los estudios llevados a cabo en esta área ((Luria and Orleans, 1928; Symonds, 1930; Frith, 1953; Dorcus, Mount y Jones, 1952; Berkhouse, Mendelson y Kehr, 1959; Carroll y Sapon, 1959; Gardner, 1965; Ferenich, 1964; Murakami, 1974; Pimsleur, Sundland y McIntyre, 1963), las investigaciones a las que se hace más referencia (debido a que son los más completos) han sido los de Carroll y Sapon (1959), y el estudio Pimsleur (1966). Carroll y Sapon identifican tres componentes importantes en la conformación del modelo de la aptitud: la habilidad de codificación fonética, la sensibilidad gramatical y la habilidad inductiva (los componentes del concepto son analizados en detalle en el

siguiente capítulo) A este respecto, los investigadores elaboraron un instrumento de evaluación que intentaba medir en diferentes secciones cada una de los componentes de la aptitud. Por su parte Pimsleur (1966), al igual que Carroll, considera que la aptitud lingüística está formada de diferentes habilidades, aunque los componentes de la aptitud para Pimsleur son parecidos a los de Carroll, existen algunas diferencias importantes

*( ) the 'talent' for learning a foreign language consists of three components. The first is verbal intelligence, by which is meant both familiarity with words (this is measured in the Language Aptitude Battery by the 'Vocabulary' part) and the ability to reason analytically about verbal materials (this is measured by the part called 'Language Analysis'). The second component is motivation to learn the language. The third component is called 'auditory ability' ( ) (Pimsleur, 1966: 182)*

Como puede observarse, la mayoría de los estudios sobre aptitud han asumido el mismo enfoque compuesto, es decir, consideran al concepto como un agregado de habilidades interdependientes, las cuales pueden ser evaluadas por separado. De la misma forma, esta característica del concepto asume que la aptitud de un sujeto puede ser "multidimensional", es decir, las sub-habilidades que se cree componen el concepto de aptitud lingüística son independientes una de otra, en el sentido de que un sujeto puede ser fonéticamente apto y poseer muy pocas habilidades gramaticosensitivas.

De lo anterior se desprende que una medida evaluativa de la aptitud, más que ser un número escalar, es un número compuesto resultado de una sumatoria, en otras palabras, dos sujetos pueden obtener un grado igual de aptitud y poseer, en términos generales, diferentes configuraciones de aptitud (ver discusión en siguiente capítulo). Por otra parte, la relación que guardan el proceso de adquisición y la aptitud ha sido estudiada a través de correlaciones estadísticas entre las medidas de aptitud y grados de aprovechamiento, el procedimiento usual es la comparación de

datos obtenidos a través de alguno de los instrumentos de evaluación de la aptitud, y posteriormente, enfrentarlos a los grados obtenidos por los mismos sujetos en un examen de aprovechamiento algún tiempo después.

El análisis estadístico de los datos se lleva a cabo mediante las fórmulas de Pearson<sup>7</sup> (el coeficiente producto-momento). La correlación Producto-Momento de Pearson es un procedimiento estadístico que establece el grado de correspondencia entre dos conjuntos de medidas vinculadas con dos variables separadas. Este tipo de análisis permite al investigador establecer si los incrementos o decrementos en medidas de una variable están relacionados con incrementos o decrementos de la segunda variable.

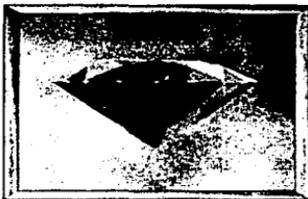
Aunque este procedimiento indica la relación entre dos variables, el mismo no ayuda a esclarecer si tal relación es de carácter causal.

En este sentido, este tipo de análisis estadístico permite establecer el grado de varianza de las medidas de aprovechamiento que puedan relacionarse estadísticamente con la aptitud. Gardner (1980) llevó a cabo estudios que llegaron a correlacionar  $r = 0.41$ , lo cual significa que aproximadamente un 16% del total de la varianza en los datos podía atribuirse a la aptitud.

Por otra parte, aún no es del todo claro cuáles son los componentes de la aptitud, o las relaciones que el concepto tiene con varios aspectos de la lengua. En los siguientes capítulos se examinan con detalle los más destacados estudios en el área y se revisa a la luz de los avances teóricos en materia lingüística.

# CAPITULO DOS

## II LA EVALUACIÓN DE LA APTITUD LINGÜÍSTICA



### ***Introducción***

Numerosas investigaciones se han llevado a cabo en el área de la aptitud lingüística; todas ellas, de forma general, han sido elaboradas con dos objetivos en mente: primero, averiguar cuáles son los alumnos con mayores probabilidades de éxito en el aprendizaje de una segunda lengua y, segundo, lograr elaborar, aunque de manera indirecta, un modelo de las relaciones que mantienen las diferentes habilidades incluídas en el concepto complejo de aptitud y el proceso de adquisición de una L2. Aunque los enfoques de investigación han variado entre estudios, el concepto de aptitud lingüística ha sido considerado un agregado complejo de diferentes sub-habilidades en todos ellos. El número de sub-habilidades que componen al concepto, sin embargo, ha variado de acuerdo con el criterio del autor en cuestión.

El presente capítulo hace un recuento de los estudios más importantes sobre aptitud y examina en detalle algunos de ellos. Asimismo, en los casos más sobresalientes, se exponen los reactivos característicos de cada sección de las diferentes baterías de evaluación de la aptitud lingüística. Aunque existen muchos casos bien documentados de la utilización de las baterías de evaluación de la aptitud, en el presente texto solo se aborda el caso de la Comisión Federal de Canadá, por ser éste, el más sobresaliente en el terreno de las aplicaciones de los instrumentos para la evaluación de la aptitud.

### ***Primeros tests de aptitud***

Los primeros estudios sobre la aptitud lingüística en este siglo, fueron realizados en la década de los 30. De ellos, las investigaciones más sobresalientes son los instrumentos denominados *Luria-Orleans Modern Language Prognosis Test* (Luria and Orleans, 1928) y *Foreign Language Prognosis Test* (Symonds, 1930). Los dos instrumentos de evaluación de la aptitud lingüística centraban su atención mayormente en aspectos de agilidad mental y reactivos prácticamente indistinguibles de los utilizados en los test de inteligencia estándares y carecían de material lingüístico.

Estos dos instrumentos constituyen lo que puede denominarse "esfuerzos aislados" en el área de la aptitud lingüística, lo anterior debido a que no fue sino hasta finales de la Segunda Guerra Mundial que el gobierno estadounidense se interesó e involucró directamente en la enseñanza de idiomas extranjeros. Aunque la lectura y traducción de grandes obras académicas continuó siendo prioridad en las principales instituciones educativas del país, el ejército estadounidense principalmente se vio en la apremiante necesidad de contar con personas que pudieran darse a entender en tierras lejanas, ya sea para fines estrictamente de comunicación y entendimiento entre naciones, como para la realización de actividades diversas que involucraban el imperativo de entender y saber utilizar el idioma de otros países.

### **Estudios del Ejército de EUA**

Aunque en la década de los 30 los métodos de enseñanza eran bastante reducidos, para mediados de siglo se contaba con el Método Audiolingual; el alto mando del ejército estableció cursos intensivos que tenían por objetivo impartir conocimientos prácticos de muchas lenguas extranjeras a todo el personal asignado a puestos y bases en las afueras de EUA. Los cursos de entrenamiento lingüístico eran precedidos por un curso prueba [trial course] que tenía una duración de tres semanas y tenía la finalidad de seleccionar a los aspirantes más capaces, o con más probabilidades de alcanzar el éxito, en un curso intensivo posterior (Firth, 1953). El supuesto que subyacía tal práctica era que el desempeño de los aspirantes en tales cursos sería indicativo del éxito futuro del estudiante en una clase de lenguas. Los resultados obtenidos a través de este "curso prueba" eran generalmente precisos, sin embargo, esta práctica resultaba considerablemente costosa y requería de grandes esfuerzos organizativos y una cantidad notable de recursos, tanto materiales, como humanos.

A raíz de estas desventajas, la directiva responsable de los presupuestos decide realizar un análisis más profundo de los métodos de selección a través de una comisión investigadora. Después de varias semanas de sopesar las ventajas y desventajas, el órgano examinador emite un informe que cuestiona ampliamente la viabilidad del curso prueba. Ante tales circunstancias, la directiva del ejército estadounidense decide comisionar a los psicólogos Dorcus, Mount y Jones (1952) para la investigación y desarrollo de medidas precisas sobre los componentes de la aptitud lingüística.

Los esfuerzos de estos investigadores, sin embargo, resultaron poco exitosos, el objetivo original de determinar los tipos de habilidades que se requieren para el aprendizaje de una L2 jamás fue alcanzado, y los instrumentos que se elaboraron para discriminar entre los sujetos "lingüísticamente aptos de los no aptos", se asemejaban mucho a las baterías de evaluación de Luria-Orleans (*Modern*

*Language Prognosis Test*) y Symonds (*Foreign Language Prognosis Test*) No obstante, el estudio de los psicólogos logró al menos encontrar que no había relación significativa entre la habilidad musical, tal y como se mide por los instrumentos del *Seashore Measures of Musical Talents* (Seashore, Lewis, y Sævetit, 1956) y la habilidad lingüística obtenida por los instrumentos de la Escuela de Lenguas de la Armada

## ALAT

El interés del ejército por el campo de la aptitud lingüística continuó hasta que en 1957, fruto de varios meses de investigación de sus creadores Berkhouse, Mendelson, and Kehr (1959), el ALAT (*Army Language Aptitude Test*) fue elaborado. A diferencia de los instrumentos de Dorcus, Mount y Jones, el ALAT contenía material lingüístico, incluyendo vocabulario y estructuras gramaticales de un lenguaje artificial diseñado expresamente para el instrumento. En los dos años siguientes a su aparición, ALAT fue validado como una herramienta efectiva en la predicción del éxito en el aprendizaje de una L2, particularmente en el estudio de idiomas indo-europeos.

### Características

ALAT es una prueba que contiene 57 preguntas relacionadas con un lenguaje artificial basado en la tipología de los idiomas indoeuropeos, de hecho, la sintaxis de dicho lenguaje es muy parecida a la del idioma inglés. El examen de la aptitud lingüística del Ejército no constituye un test de memoria, dado que los examinados tienen la libertad de utilizar las listas de vocabulario y reglas gramaticales del lenguaje artificial que se les proporcionan junto con el examen. No obstante, para la realización de este test se impone un límite total de 27 minutos (7 minutos para el estudio de la gramática y vocabulario del lenguaje artificial, y 20 minutos para contestar las preguntas)

### ***Los grados STATEN del ALAT***

Con el objeto de simplificar la labor interpretativa y el uso de los resultados del ALAT, el Departamento de Defensa creó el sistema denominado de calificación "STATEN", palabra que proviene de "standard ten", un sistema estándar que agrupa las calificaciones del ALAT en diez categorías la nota más baja es 0, y la más alta 9. La curva de distribución del sistema de calificación STATEN es teóricamente una curva normal. Así, existen tres grados STATEN: Aptitud por debajo del promedio (0 al 4 grados STATEN), aptitud promedio o normal (grados STATEN 4 y 5) y aptitud por encima del promedio (del 5 a 9 grado STATEN).

Las investigaciones sobre la validez de ALAT realizadas por el Departamento de Defensa estadounidense demuestran que los extremos de los grados STATEN (por debajo del promedio (0-4 STATEN), y por encima del promedio (5-9 STATEN) se correlacionan ampliamente con exámenes de aprovechamiento, mientras que los resultados que se insertan en los grados STATEN promedio (4-5) tienen un valor predictivo muy pobre.

### **MLAT**

Dos años más tarde y bajo los auspicios de la Corporación Carnegie, J B Carroll (1962) y el lingüista Stanley M. Sapon al frente de un equipo de expertos y especialistas en diversas áreas de la lingüística, psicología y otros campos afines, culminan una investigación iniciada cinco años atrás. El proyecto iniciado a finales de 1953 derivó en el desarrollo del *Psi-Lambda Foreign Language Battery*, un examen de aptitud para estudiantes de preparatoria, universidad y adultos en general. La Corporación Psicológica normalizó las instrucciones y el formato del instrumento y lo publicó bajo el nombre de MLAT, [*Modern Language Aptitude Test*]. (Carroll and Sapon, 1959).

## **Características**

La investigación de Carroll se basó en análisis estadísticos de correlaciones de datos para investigar la naturaleza de la aptitud lingüística. Arduas investigaciones centradas en análisis de factores y análisis de regresiones múltiples de variables de predicción revelaron que la aptitud para el aprendizaje de una segunda lengua no era una entidad unitaria, sino más bien un complejo compuesto de otras habilidades diferentes entre sí. De acuerdo con Carroll (1962), las habilidades que constituyen la aptitud lingüística son cuatro:

**1.- PHONETIC CODING ABILITY:** La habilidad para identificar sonidos lingüísticos distintos en la memoria, para formar asociaciones entre estos y sus símbolos correspondientes, y para almacenar y recuperar [retrieve] tales asociaciones.

**2.- GRAMMAR SENSITIVITY:** La habilidad para reconocer las funciones gramaticales y patrones sintácticos de las palabras y otras entidades lingüísticas en estructuras gramaticales de un lenguaje.

**3.- ROTE LEARNING ABILITY FOR FOREIGN LANGUAGE MATERIALS:** La habilidad para aprender asociaciones entre sonidos y significados rápida y eficientemente, así como lograr retenerlas y rescatarlas (retrieve).

**4.- INDUCTIVE LANGUAGE LEARNING ABILITY:** La habilidad para inferir o inducir las reglas que gobiernan un grupo de unidades lingüísticas, a partir de material lingüístico que permita tales inferencias, asimismo, lograr percibirse e identificar patrones, correspondencias y relaciones entre unidades lingüísticas que involucren significado y forma gramatical.

### **Subtest del MLAT**

El MLAT se compone de 5 partes, cada una diseñada para evaluar las habilidades que están presentes en todo buen estudiante de lenguas. MLAT1: *Number learning*, la primera parte del test de Carroll, requiere que los alumnos aprendan números auditivamente. La manera estándar de llevar a cabo esta prueba consiste en una clase intensiva durante la cual a los examinados se les presenta la tarea de aprender números de un idioma desconocido; el procedimiento regularmente parte de la presentación de *flashcards* con determinado número, mientras que el administrador del test pronuncia dicho número. Luego de determinado tiempo transcurrido (regularmente cerca de 5 min.), el administrador del test indica que iniciarán las preguntas y pronuncia uno tras otro un número determinado; los examinados tendrán que indicar qué número se ha pronunciado en cada ocasión.

MLAT2: *Phonetic Script*, por su parte, está diseñado para medir la habilidad del educando para trascender el sonido hasta el símbolo impreso. Los resultados de este instrumento regularmente tienen una alta correlación con la habilidad individual para imitar o producir sonidos desconocidos. Los reactivos de esta sección son similares a los mostrados en la fig. MLAT2. La clave consiste en que los alumnos tienen que escoger de una serie de respuestas la anotación que consideren corresponda a la palabra inexistente que ha sido pronunciada por el administrador; este subtest se basa en el sistema fonético del idioma inglés, por lo que deberá adaptarse cuando la lengua materna de los examinados no sea el inglés. En otras palabras, la "escritura fonética" requiere que los alumnos identifiquen las relaciones entre los sonidos del idioma inglés (presentadas auditivamente en la forma de sílabas sin sentido) y diversas transcripciones fonéticas.

La siguiente sección, MLAT3: *Spelling Clues*, intenta medir, tanto las asociaciones sonido-símbolo, como el vocabulario. Dicha sección se incluye en el MLAT debido al cúmulo de información con respecto al alto índice de correlación entre el vocabulario del sujeto en su lengua materna, con el éxito en una clase de lenguas extranjeras.

#### Ilustración 4: MLAT2 (Phonetic Script)

**Instructions:** *listen closely to the following words and choose the transcription that you consider accurately represents the sounds you have just heard.*

nonsense word: teeptonged (tiptongd)

a) tiptong      b) teeptan      c) teeptanned      d) tiptang

e) teeptonged

your answer: \_\_\_\_\_

\* basado en Carroll (1990)

Carroll (1981) establece: *"English vocabulary test scores can be good indicants of ability to learn more advanced lexical aspects of a foreign language"* (1981: 106). En esta sección regularmente se pide al alumno relacionar palabras del idioma inglés (con frecuencia los reactivos corresponden a palabras catalogadas como no cotidianas) con su significado en otra columna. Asimismo, al examinado se le presenta un lista de preguntas en donde aparecen palabras mal escritas, en esta sección, se pide al alumno indique cuál de los ejemplos es la escritura correcta de determinada palabra.

MLAT4: *Words in Sentences*, intenta medir la sensibilidad individual a las estructuras sintácticas de oraciones en el idioma nativo del sujeto (la primera versión del MLAT está en inglés). Regularmente esta sección presenta una oración dentro de la cual existe una palabra subrayada; el examen requiere que el alumno elija la palabra de una segunda oración que él considere "hace lo mismo" que la palabra subrayada en la primera oración. (ver cuadro)

La sección "Palabras dentro de oraciones" evalúa el componente de la aptitud lingüística catalogado como "*grammatical sensitivity*"; esta parte del test se basa en la idea de que las personas con buena aptitud lingüística serán capaces de

determinar las funciones de ciertas palabras en un contexto determinado (proporcionado por la oración en donde se presentan dichas palabras), incluso cuando dicha persona carezca de conocimientos gramaticales.

**Ilustración 5: MLAT4 (Words in Sentences)**

**Directions:** Pick out the words or phrases in one sentence that does the same thing in that sentence as a capitalized word in the other sentence

1.- He spoke VERY well of you.

2.- Suddenly the music became quite loud.

1                    2                    3                    4                    5

ANSWER \_\_\_\_\_

(Krashen, 1980a: 19)

Esta sección del MLAT, por tanto, no mide el conocimiento de las reglas gramaticales por parte del examinado, dado que no se le solicita proporcione metalenguaje. Así, esta sección constituye un examen sobre analogías gramaticales en el cual se le solicita al examinado encontrar una construcción gramatical, en una o más oraciones en inglés, que tiene una función análoga a la de la palabra o frase indicada en una oración muestra. Las calificaciones altas demuestran que la persona en cuestión es capaz de observar los patrones sintácticos de oraciones en su lengua materna (o idioma que domina), y de las funciones gramaticales de palabras individuales de una oración.

La dificultad de esta sección no deriva de las dificultades del razonamiento análogo como tal, sino más bien emana de la sutileza de algunas estructuras de oraciones en inglés, la cual proporciona amplias oportunidades para incluir atractivos

distractores en las respuestas de opción múltiple. Durante la elaboración de la versión original del test se puso mucha atención en los reactivos, a fin de incluir únicamente aquellos que mostraban un alto poder de discriminación: en el MLAT5 tales reactivos se presentan en orden de sus valores de dificultad empírica y se proporciona al sujeto en cuestión suficiente tiempo para que tenga la oportunidad de contestar todas las preguntas. Por lo tanto, esta sección del examen de aptitud MLAT constituye un test de poder, más que un test de velocidad. (Carroll, 1990)

Por último, MLAT5 *Paired Associates*, está dedicado a evaluar las subhabilidades comprendidas bajo el rubro "Rote Memory". Desafortunadamente, la habilidad inductiva para aprendizaje de segunda lengua no está suficientemente representada en el MLAT dado su alto grado de dificultad para administrarse, los exámenes de aptitud que miden esta habilidad en su totalidad han probado ser muy largos y complejos como para poder ser impartidos en una cantidad limitada de tiempo. No obstante, según Carroll (1990:20), es incorrecto que MLAT5 *Paired Associates*, constituya un examen de memoria, según el autor, esta sección evalúa una habilidad especial de aprendizaje que parece ser crucial en determinadas situaciones de aprendizaje de una L2.

El MLAT en su totalidad puede ser impartido en un máximo de 70 minutos; todos los estímulos e instrucciones necesarias son presentadas en una cinta previamente grabada. A pesar de su no muy amplia extensión, existe una versión corta del examen, el cual solo contiene los últimos tres sub-tests. Bajo condiciones experimentales, el MLAT ha demostrado proporcionar resultados altamente consistentes en la predicción del éxito en una clase de lenguas.

En una muestra representativa de preparatorianos, universitarios y adultos, el examen generalmente alcanza altas correlaciones con medidas de aprovechamiento que van desde .4 hasta el .6. Diferentes estudios llevados a cabo al inicio de los cursos en diferentes lenguajes han demostrado que el examen puede ser utilizado, no importando el lenguaje objeto.

**Ilustración 6: MLATS (Paired Associates, 1/3)**

**Instrucciones:** lea las palabras hasta que el maestro le indique que continúe con el siguiente ejercicio.

Idle	-	ocioso
dawn	-	amanecer
crumb	-	migaja
brash	-	insolente
stall	-	casilla

(extracto de un total de 12 palabras asociadas)

**Instrucciones:** escriba el significado en español de las siguientes palabras. Repase sus respuestas si termina antes de que el maestro le indique que deje de trabajar. No voltee la hoja hasta que se lo indique el maestro.

Stall \_\_\_\_\_

Crumb \_\_\_\_\_

Dawn \_\_\_\_\_

Brash \_\_\_\_\_

Idle \_\_\_\_\_

*Basado en Krashen, 1982)*

Una aspecto importante de los hallazgos de Carroll (1977) en sus estudios sobre la aptitud lingüística es que el éxito en el aprendizaje de una segunda lengua se manifiesta mayormente en **términos del rango de aprendizaje** [rate of learning], es decir, en la cantidad de tiempo requerido por algunos alumnos para adquirir determinada "cantidad" de conocimientos, en relación estrecha con los demás alumnos de un grupo de referencia.

En situaciones donde la relación tiempo/aprovechamiento es un factor decisivo, como en cursos intensivos de entrenamiento lingüístico, la validez predictiva de alguna de las versiones del MLAT ha sido particularmente alta: de manera especial sobresalen los experimentos con Cursos Intensivos Lingüísticos del Ejército de EUA, en donde la validez alcanza  $r = 0.84$ .

**Ilustración 7: MLATS (Paired Associates, 2/3)**

**Instrucciones:** ahora marque la letra de la definición en español de la palabra en inglés en su hoja de respuestas. **NO SE PERMITE HACER REFERENCIA A LA PAGINA ANTERIOR**

1.-BRASH (    )

- |              |              |
|--------------|--------------|
| a. rozadura  | d. insolente |
| b. domicilio | e. amanecer  |
| c. capa      |              |

**Ilustración 8: MLATS (Paired Associates, 3/3)**

2.- IDLE (    )

- |              |             |
|--------------|-------------|
| a. insolente | d. amanecer |
| b. migaja    | e. ocioso   |
| c. casilla   |             |

*Basado en Vickers (1984).*

Carroll (1962) proporciona una explicación para tal fenómeno al postular que cuando el tiempo está restringido, la motivación es alta y la calidad de instrucción es buena, la relación entre aptitud y aprovechamiento es directa y fuerte. De la misma forma, la correlación se ve ampliamente debilitada cuando el instrumento se aplica a estudiantes de preparatoria con grandes diferencias de motivación, expectativas y expuestos a varios estilos y carencias en la instrucción, así como otras variables aún no identificadas.

Lo anterior parece obedecer al hecho de que en un entorno con las anteriores características -donde el tiempo está restringido, la motivación es alta y la calidad de instrucción es buena- , como en los experimentos de la defensa, un mayor número de variables de aprendizaje está controlada, en estrecho contraste con una situación menos rígida, como en las clases de lengua "normales", en donde los alumnos muestran un perfil de variables e intereses muy diverso y los requerimientos en cuanto a desempeño son mucho más relajados que en las escuelas de la defensa.

El experimento denominado MLAT constituye uno de los esfuerzos más notables en el área de la aptitud lingüística y ha servido como base de innumerables estudios subsecuentes. Los estudios de los lingüistas Carroll y Sapon (1967) continuaron con la elaboración de el EMLAT [*Elementary Modern Language Aptitude Test*], el cual tenía como objetivo ayudar en la selección y colocación de los estudiantes en los programas de Idiomas Extranjeros en la Escuela Primaria (FLES) [*Foreign Languages in the Elementary School*].

Las adaptaciones y correcciones hechas al MLAT para diversos propósitos es amplia; existe una versión para personas invidentes elaborada por Gardner en 1965, también se publicaron versiones para hablantes nativos de italiano (Ferenich, 1964) y japonés (Murakami, 1974). Asimismo, también existen versiones sin publicar para hablantes nativos de español, thai y turco.

## **PLAB**

Los estudios de Carroll y Sapon se basan en el modelo de Carroll sobre las habilidades lingüísticas; cada una de las secciones de los instrumentos intenta evaluar el grado de la habilidad específica presente en determinado estudiante y, de ahí, inferir si el alumno posee aptitud lingüística o no. Este acercamiento fue adoptado en su mayoría por los lingüistas interesados en el área, con la excepción de Pimsleur, quien optó por tomar el camino metodológico contrario basó sus estudios en las habilidades que están ausentes en los "malos" estudiantes de lenguas, de ahí que sus experimentos se hayan realizado con material humano opuesto al de Carroll. Sus estudios se concentraron en buscar aquellos alumnos que, de manera consistente, obtenían calificaciones por debajo de sus calificaciones promedio en otras materias. Los estudiosos Pimsleur, Sundland y McIntyre (1963) estimaron que el 20% de preparatorianos y universitarios en EUA sufren de una falta frustrante de habilidad para aprender idiomas extranjeros.

Como resultado de estos estudios, en 1966 surgió PLAB (*Pimsleur Language Aptitude Battery*). La Batería de Aptitud Lingüística de Pimsleur fue diseñada para utilizarse entre el 7o. y 12o. grado del sistema educativo estadounidense. Según el propio Pimsleur, el objetivo del instrumento era:

*(...) to aim guidance counselors and foreign language teachers seeking ways of determining with reasonable accuracy how well a student will do in the field of foreign languages...In addition, the Aptitude Battery provides useful information for identifying the difficulties that individual students may experience in foreign language study. By examining student profiles, teachers can pinpoint strengths and weaknesses and suggest areas for enrichment or remedial help. (p. 3)*

### ***Características y objetivos del PLAB***

De lo anterior, es necesario hacer notar que el objetivo de PLAB ha sido doble desde el principio, a diferencia de los estudios anteriores, el instrumento de Pimsleur, además de evaluar la aptitud de una persona -y en consecuencia predecir las posibilidades de éxito de un estudiante en la clase de lenguas-, fue diseñado también para obtener información en relación a los problemas que enfrentan los estudiantes durante el proceso de aprendizaje

Lo anterior a través del análisis de los resultados del PLAB en torno a la configuración de habilidades de un sujeto en particular, por ejemplo, si los resultados arrojaban evidencia de que determinado alumno poseía una habilidad auditiva muy pobre, pero contaba con una buena inteligencia verbal, entonces había la posibilidad de sugerir métodos específicos en los cuales tal persona podía hacer un uso más eficiente de sus recursos. El modelo de aptitud lingüística elaborado por Pimsleur, y el cual es base del PLAB, está formado por tres factores

**INTELIGENCIA VERBAL.-** El conocimiento de las palabras y la habilidad para razonar analíticamente cuando se utilizan materiales verbales.

**MOTIVACION.-** Una expresión de interés para aprender una lengua extranjera.

**HABILIDAD AUDITIVA.-** La habilidad para recibir y procesar información a través del sentido del oído. (p. 14).

Dado que PLAB fue elaborado para evaluar diferentes aspectos de los factores anteriores, existen algunas secciones que son bastante originales. Un ejemplo de lo anterior es PLAB1: *Grades in Major Subjects*, la cual pide a los alumnos que proporcionen las más recientes calificaciones obtenidas en inglés, historia, matemáticas,

y ciencias naturales. Esta sección está fundamentada en la idea de que a través de este tipo de información, es posible encontrar evidencia de las áreas en las que es más apto el sujeto en cuestión y, en conjunción con la información recabada por el PLAB, elaborar un perfil más completo del alumno

PLAB2: *Interests*, enfrenta al alumno con una escala que va del 0 al 5, en donde éste tiene que seleccionar el número que corresponde, a su juicio, a su interés en aprender un idioma extranjero. Como puede apreciarse, esta sección está diseñada para identificar problemas relativos a intereses, motivación y/o actitud, por parte de los alumnos, a fin de incluir más variables en el proceso de predicción del éxito escolar.

PLAB3, PLAB4, PLAB5 y PLAB6 están diseñadas para ser administradas en un tiempo máximo de 40 minutos y requieren de una cinta grabada que contiene las instrucciones, indicaciones en cuanto al tiempo disponible y otro tipo de estímulos. La tercera sección PLAB3: *Vocabulary*, es un test compuesto por 24 reactivos relativos a vocabulario de la lengua materna del alumno (inglés). PLAB4: *Language Analysis*, pide a los alumnos que deduzcan la manera en que se forman las oraciones (morfosintaxis) en una lengua extranjera a través del análisis de algunas oraciones ejemplo y su equivalente directo en la lengua materna del alumno. Carroll en una ocasión reconoció que ésta parte del examen de habilidad lingüística probablemente "sea la mejor manera de medir la habilidad inductiva para el aprendizaje de idiomas".

PLAB5: *Sound Discrimination*, es una prueba que pide a los alumnos identificar sonidos diferentes; los sonidos varían en tono, y forma de producción -sonidos nasales, no nasales, fricativos, aspirados etc. La tarea específica es aprender tres palabras diferentes con sonidos muy parecidos en un lenguaje desconocido; por ejemplo, Ewe, un lenguaje del occidente de África. Una vez hecho esto, el alumno tiene que determinar cuál palabra -de las tres aprendidas- es utilizada en diferentes oraciones grabadas.

**PLAB6: Sound Symbol Association**, mide la habilidad del educando para seleccionar la escritura correcta de palabras formadas de dos o tres sílabas y que carecen de significado. Las palabras se proporcionan a través de una cinta grabada y en general incluyen los mismos sonidos fonéticos, presentados en un orden muy parecido. Posteriormente el examinado deberá elegir la escritura que considere representa la palabra que escuchó con anterioridad, de una lista de 5 opciones (ver fig. PLAB6)

El aspecto más sobresaliente de los estudios llevados a cabo por el investigador Pimsleur (1966) es el hecho de que el factor auditivo [Auditory Ability] tal y como se mide en las secciones 5 y 6 del PLAB, parece estar íntimamente relacionado con el éxito lingüístico, de tal manera que la habilidad auditiva parece ser el factor que "...distingue a aquellos estudiantes que avanzan de manera normal de los que tienen un desempeño pobre." (Pimsleur 1962: 102)

#### Ilustración 9: PLAB6 (Sound-Symbol Association)

**Instructions:** Listen carefully to the word and choose the correct English spelling

(The student hears): "Tarpdel"

a. tarpdel      b. tarpdel      c. trapdel      d. trapdel

respuesta: (    )

(Adaptado de Vickers, 1984)

## VORD

La batería de evaluación VORD, desarrollada en 1973 por una comisión de expertos del Departamento de Defensa y de la Agencia Central de Inteligencia estadounidense, está basada en un lenguaje artificial con similitud estructural y gramatical al idioma turco. Originalmente VORD fue diseñado por James R. Child (1990) en la década de los 70 para identificar a los sujetos adultos que contarán con

"un talento" para aprender idiomas notablemente distintos en términos sintácticos de los lenguajes indoeuropeos, con los cuales están familiarizados la mayoría de los estudiantes de lenguas. Durante años se llevaron a cabo numerosas investigaciones sobre la mayoría de los idiomas eslavicos y turcos, con el objeto de determinar las características que los hacían diferentes -y difíciles de aprender para hablantes nativos del inglés- de los idiomas "tradicionales". A través de análisis de estructuras, análisis estadísticos de ocurrencias lingüísticas, así como de recursos morfológicos, los investigadores estuvieron en condiciones de desarrollar un lenguaje artificial que por un lado fuera capaz de funcionar como una lengua "viva", al tiempo que presentaba los aspectos sintácticos y morfológicos necesarios para probar la habilidad de estudiantes de lenguas. La forma original del test basado en VORD contiene 32 reactivos a ser contestados sin un límite de tiempo, de éstos, los primeros diez están diseñados para evaluar la capacidad del examinado para reconocer y utilizar aspectos de morfología nominal, los diez siguientes evalúan aspectos de morfología verbal y los últimos doce reactivos se centran en aspectos sintácticos a un nivel de oración y frase. Los reactivos están presentados en un orden de dificultad progresiva; es decir, VORD constituye, antes que nada, una prueba de poder analítico. VORD no contiene aspectos verbales o de discriminación auditiva, si bien los investigadores encargados del desarrollo de este lenguaje artificial tomaron en cuenta aspectos de esta naturaleza y, de hecho, existe un sistema complejo para la pronunciación de este lenguaje, este aspecto no es evaluado en VORD.

La primera sección VORD1: *morfología nominal*, incluye operaciones en donde es necesario agregar sufijos o prefijos sencillos a sustantivos, con el objeto de modificar adecuadamente el significado de las palabras. Si bien el examinado cuenta con bastante material gramático del lenguaje, los aspectos que habrá de utilizar para contestar los diversos reactivos en su mayoría deben extraerse de la lista de vocabulario y frases.

Así, los diferentes ejemplos que se proporcionan contienen las "claves" necesarias para que el sujeto en cuestión sea capaz de inferir la regla, a través de un detenido análisis del material lingüístico que se le proporciona. En el cuadro VORD1 *Nominal morphology*, se presenta un reactivo típico de esta primera sección, por razones de espacio es imposible incluir las listas de vocabulario y las reglas gramaticales que se requieren para su contestación, sin embargo, se incluyen anotaciones entre paréntesis para que el lector se dé una idea del mecanismo de este test

Ilustración 10: VORD1 (Nominal Morphology)

Instructions: select a correct translation to the following words

to the plan

Answer: (      )

- a. kolbon (*plural objective*)
- b. Kolbora (*singular benefactive*)\*
- c. Kolbordon (*singular ablative*)
- d. Kolb (*singular objective*)
- e. Kolbom (*singular instrumental*)

\* respuesta correcta; las indicaciones entre paréntesis no se presentan en el examen. (Basado en Parry & Stansfield, 1990. 55)

VORD2: *Verbal morphology*, requiere que los examinados analicen detenidamente una lista de palabras complejas en VORD, a fin de determinar su significado, a diferencia de la primera sección, en esta parte se incluyen oraciones completas, algunas de ellas subordinadas, que incluyen diferentes tiempos verbales con sus

respectivas declinaciones. Regularmente la mecánica de esta sección consiste en proporcionar una frase en inglés, cuya traducción correcta en VORD deberá seleccionar el examinado de una lista de opción múltiple que se le proporcionará. Aunque a lo largo del examen el vocabulario que se utiliza no es muy extenso, las declinaciones y transformaciones gramaticales son muy variadas. En la fig. VORD2 se presenta un reactivo prototipo del test de morfología verbal

VORD3 *Phrase and Sentence-Level Syntax*, la siguiente sección de VORD, incluye ejercicios mediante los cuales los examinados habrán de inducir los patrones de construcción de oraciones y frases, para luego ponerlos en práctica. En esta parte se presenta al sujeto con una frase completa en VORD, y cinco versiones de la misma en inglés; a través de un detenido análisis de sus componentes y orden sintáctico, el examinado tiene que seleccionar la opción que crea corresponde a la oración en VORD. Un reactivo típico de VORD3 se presenta a continuación (Fig VORD3)

#### Ilustración 11: VORD2 (Verbal Morphology)

**Instructions:** select a correct translation to the following sentences.

**It was not completed**

- a. dravazunadi (Past passive negative nominalizer)
- b. dravunadi (Past active negative nominalizer)
- c. dravazunaki (Future passive negative nominalizer)
- d. dravazunad (Past passive negative finite)\*
- e. dravundad (Past active negative finite)

Answer: (\_\_\_\_)

\* respuesta correcta. (Basado en Parry & Stansfield, 1990: 55)

El objetivo combinado de estas tareas es medir las habilidades analíticas del alumno (la habilidad del sujeto para internalizar y utilizar reglas gramaticales), en lugar de poner énfasis en la memoria u otros factores considerados por Carroll en el MLAT. (Parry y Child, 1990)

A lo largo de todo el examen, las instrucciones para la utilización de los reactivos y las reglas que deberán aplicarse, así como las listas del vocabulario pertinente, se encuentran disponibles al alumno.

**Ilustración 12: VORD3 (Phrase and Sentence-Level Syntax)**

**Instructions:** select a correct translation to the following phrase

**Dravazukani kolb**

Answer: (     )

- a. The plan which will not be completed...\*
- b. The plan is not to be completed...
- c. The plan is not completed...
- d. The incomplete plan
- e. The plan will not be completed...

\* respuesta correcta; las indicaciones entre paréntesis no se presentan en el examen (Basado en Parry & Stansfield, 1990: 55)

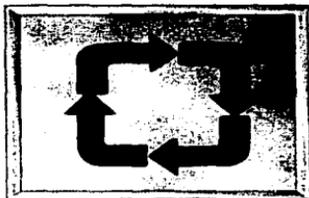
La evaluación de la aptitud lingüística ha constituido una de las más importantes prioridades del gobierno estadounidense, con la excepción de algunos proyectos aislados que han involucrado a alguna institución educativa o a alguna asociación o fundación privada, los proyectos importantes han iniciado en las agencias estadounidenses involucradas directamente, o al menos relacionadas, con la enseñanza de idiomas extranjeros. Desde el Departamento de Defensa, pasando

por el Servicio Exterior Estadounidense, hasta la Agencia Central de Inteligencia, las investigaciones en el área han tenido dos objetivos principales: lograr predecir con un margen de fiabilidad, el éxito de los alumnos en el aprendizaje de una L2, y por otro y de manera menos prioritaria, determinar los componentes de la aptitud lingüística.

El interés de agencias oficiales y cuasioficiales del gobierno estadounidenses en la evaluación de la aptitud parece provenir de la apremiante necesidad de dichas instituciones de contar con el personal más calificado para labores diversas, en la menor cantidad de tiempo disponible y con el mejor aprovechamiento de recursos. Asimismo, es evidente que el enfoque pragmático de las agencias gubernamentales hacia el área de la aptitud lingüística es consecuencia lógica de los objetivos de las diferentes instancias, las cuales en un sentido estricto no están interesadas en contribuir para el avance de la ciencia por sí misma, sino como un medio para eficientar su funcionamiento o poner en práctica determinadas aplicaciones.

# CAPITULO TRES

## III APTITUD: APLICACIONES PRINCIPALES



### *Introducción*

La gran mayoría de las investigaciones en el área de la aptitud lingüística han surgido de una necesidad específica de las instituciones que las han patrocinado, en todos los casos, se han tratado de desarrollar instrumentos capaces de determinar, con un grado de certeza aceptable, la capacidad de un individuo para aprender una L2, o lo que es lo mismo, su aptitud lingüística. En todos los casos, los instrumentos de aptitud han sido utilizados para discriminar entre los sujetos que tienen más posibilidades de alcanzar el éxito en una clase de lenguas, de los que no; lo anterior, a fin de hacer un uso más adecuado de los recursos, tanto materiales como humanos, que regularmente son escasos en la mayoría de las instituciones. En todos los estudios se ha verificado la validez de los exámenes de aptitud a través de su correlación con las calificaciones que obtienen varios sujetos de prueba al final de un curso intensivo.

Todos los estudios en el área se basan en la idea de que, a través de una serie de pruebas especializadas, es posible determinar el grado de ausencia o presencia de ciertas habilidades en un individuo, las cuales son consideradas clave en el proceso de aprendizaje de una L2; con esta información, es posible inferir qué probabilidades tiene una persona de desempeñarse con éxito en la adquisición de una segunda lengua. Las pruebas de aptitud, por lo tanto, no determinan quién puede aprender una lengua extranjera y quién no, por el contrario, sólo proporcionan información específica en torno a las posibilidades de determinado sujeto de tener éxito en la clase de lenguas. Comúnmente se acepta que todo individuo promedio es capaz de alcanzar cierto nivel de desarrollo en una segunda lengua, siempre y cuando se cuente con el tiempo necesario y las condiciones de aprendizaje favorables. No obstante, es claro que no cualquier persona es capaz de adquirir con rapidez y facilidad una L2, esta situación es la base principal del uso de los instrumentos de aptitud lingüística por parte de instituciones tanto privadas como de gobierno, dado que éstas no cuentan con tiempo o recursos ilimitados, de hecho, en la mayoría de los casos requieren de las personas más capaces, a fin de no “desperdiciar” sus recursos.

### ***Las aplicaciones de los instrumentos de evaluación de la aptitud***

Los instrumentos de aptitud han tenido muchas aplicaciones desde su aparición, aunque en un principio la idea era únicamente seleccionar a los alumnos con mayores habilidades para aprender una L2, posteriormente su uso se expandió a otros ámbitos. De hecho, las baterías para la evaluación de la aptitud proporcionan información valiosa en torno a la “configuración” de las habilidades consideradas clave para un buen desempeño en el desarrollo de una L2, en un individuo determinado. En particular, la función predictiva ha sido la más importante y extendida en el uso de los instrumentos de aptitud, generalmente las instituciones que aplican los test de aptitud de esta manera, buscan sacar el mayor provecho de los recursos con que cuentan. No obstante, este uso no es el único, la información que proporcionan los exámenes de aptitud se han utilizado con mucho éxito en

labores de selección y colocación. Asimismo, los instrumentos de aptitud, en conjunción con otras herramientas y procedimientos, como el uso de test de motivación, a la realización de una entrevista, han dado lugar a una importante gama de aplicaciones. En cada caso, los instrumentos han sido utilizados para obtener información valiosa sobre el potencial de éxito de los alumnos y las condiciones en que tal éxito puede darse.

### ***La Comisión de Servicio Público de Canadá***

#### **Generalidades**

La Comisión de Servicio Público de Canadá [The Public Service Commission] es uno de los mejores ejemplos del uso de los exámenes de aptitud de una manera creativa, además de los procedimientos "tradicionales" que se utilizan en las instituciones de enseñanza de idiomas alrededor del mundo, como la realización de exámenes de conocimientos y pruebas para determinar el grado de competencia oral, o en su caso, habilidades específicas como la comprensión de lectura, la directiva de la Comisión de Servicio Público canadiense utiliza una combinación de los dos principales instrumentos de aptitud, junto con una batería de cuestionarios y test especializados para la detección de varios rasgos personales directamente relacionados con variables individuales de aprendizaje (ver Cap 1); así como entrevistas realizadas por una comisión de expertos de diversas áreas relacionadas tanto con métodos de evaluación como en los campos de pedagogía, psicología, lingüística, etc., quienes proporcionan información valiosa de primera mano en cuanto a aspectos tan básicos como el tipo de motivación, a través del llenado de formas especializadas que ya han sido normalizadas por estudios anteriores.

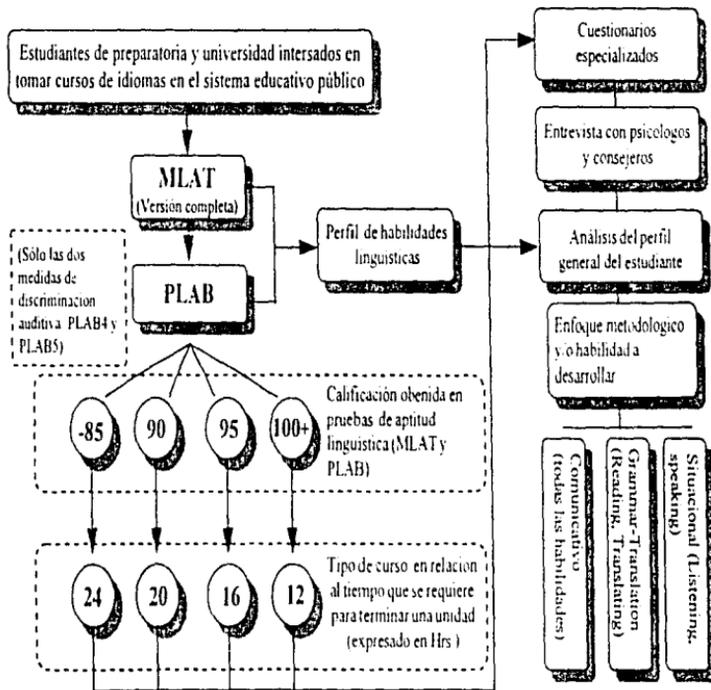
En términos generales, la información que se recaba por medio de los procedimientos de selección antes mencionados, se utiliza, tras un exhaustivo análisis, para la canalización de alumnos en distintas vertientes y modalidades de enseñanza que se encuentran disponibles en las diferentes instituciones oficiales del país norteamericano. Estas modalidades incluyen distintos enfoques metodológicos,

así como una variedad de modalidades de cursos que varían en duración y tipo de enseñanza en los programas de instrucción de francés del gobierno canadiense. Todo individuo interesado en ingresar al sistema de cursos de francés impartidos dentro del programa gubernamental de Canadá, tiene que presentar, además de los exámenes de conocimientos, la forma completa del MLAT (los 5 subtests, incluyendo la versión completa de MLAT5 *Paired Associates*, la cual es con frecuencia cambiada -u omitida- por una sección de menos complejidad y duración), las dos pruebas de habilidad auditiva de la batería de evaluación de la aptitud lingüística de Pimsleur (PLAB5 *Sound Discrimination*, y PLAB5 *Sound Symbol Association*), y un test especializado para medir la capacidad de una persona para aislar información lingüística con un contexto auditivo controlado, denominado White Noise Hearing Test

Este instrumento mide lo que comúnmente se denomina como "un buen oído", es decir, la capacidad de una persona de identificar sonidos (o en su caso, entender palabras) con un contexto auditivo de fondo. Con frecuencia, los estímulos de este test se presentan en una cinta grabada, misma que ha sido procesada anteriormente para incluir un grado creciente de sonidos de fondo, como el sonido de ambiente en un restaurante, con eventos auditivos específicos como el ruido de carcajadas, platos o música. (Parry y Stansfield, 1990: 12)

Con los resultados de todas las pruebas, la Comisión de Servicio Público de Canadá elabora un perfil para cada aspirante que posteriormente es utilizado como una herramienta auxiliar en la colocación de los alumnos en tres tipos diferentes de cursos de francés. Según los hallazgos de Wesche (1981), este procedimiento de selección y colocación ha demostrado ser extremadamente exitoso en cuanto a la predicción de rangos de éxito en el proceso de adquisición de una L2 (ver ilustración 13).

### Ilustración 13: Esquema de procedimientos de selección/colocación de alumnos de la Comisión de Servicio Público de Canadá



### Características

El gobierno canadiense ha adoptado estos lineamientos a pesar de los problemas (la agrupación de personas de acuerdo a su habilidad es un punto muy controversial en la educación). Sin embargo, según los estudios de Wesche (1981), existen algunos sujetos que *necesitan del doble de tiempo para terminar las mismas lecciones que otros*. Así, la Comisión de Servicio Público de Canadá ha optado por utilizar este complejo procedimiento a la luz de las restricciones de recursos y tiempo que son características de todo organismo principalmente gubernamental relacionado con la enseñanza idiomas extranjeros.

La versión del MLAT utilizada en este tipo de programas contiene una escala para la formación de cuatro grupos, los estudiantes colocados en el grupo más bajo requieren de veintiún horas para completar una lección, mientras que los estudiantes del grupo más alto requieren tan solo de trece horas, lo que es un tercio menos de tiempo.

Ilustración 14: Relación grados MLAT/tipo de curso

Grupo	Grados combinados obtenidos en el MLAT/PLAB	Cantidad de Hrs. por lección (promedio)
Grupo 1	75-80	21 Hrs.
Grupo 2	81-85	17 Hrs.
Grupo 3	86-94	15 Hrs.
Grupo 4	95 en adelante	13 Hrs.

( Parry and Stansfield, 1990)

Sin embargo, los esfuerzos del gobierno de Canadá no se detienen ahí: las condiciones de aprendizaje también son hasta cierto punto personalizables, dado que se ofrecen varias modalidades de instrucción ó enfoques metodológicos. Con este abanico de posibilidades, la Comisión de Servicio Público de Canadá está en posibilidades de cubrir en gran medida las necesidades del educando en cuanto a aptitud, motivación, personalidad, y estilos de aprendizaje. Lo anterior es muy importante dado que la correlación entre las variables antes mencionadas (y estudiadas en el Primer Capítulo) y el éxito escolar ha sido significativo, sobre todo en el área de los estilos de aprendizaje. En la justificación que hace la Comisión de Servicio Público de Canadá en relación a sus procedimientos de selección y colocación, Wesche señala las investigaciones en el área han revelado que "individuals have different ways of taking in and committing to memory new information, and that learning conditions which are optimal for one individual may be inappropriate for another". (Wesche, 1981: 125). Así, en los programas de instrucción de la Comisión de Servicio Público de Canadá se ofrecen tres diferentes acercamientos metodológicos: el enfoque comunicativo-audiovisual, el analítico-gramatical y el funcional-situacional. Los orientadores del programa utilizan los datos obtenidos a través de las serie de subpruebas de habilidad lingüística (las 5 partes del MLAT, los 2 test del PLAB, y la prueba White Hearing Noise) diseñadas para explorar los puntos fuertes y débiles del educando en términos de habilidad auditiva, codificación fonética, sensibilidad gramatical y memoria mecánica [rote memory]. Subsecuentemente, los individuos son colocados dentro del enfoque metodológico que mejor les conviene y dentro del grupo al que corresponden.

#### ***Centro de Lenguas Extranjeras del Instituto de Idiomas de la Defensa (DLIFLC)***

Los miembros de las fuerzas armadas estadounidenses que se desenvuelven en actividades relacionadas con el exterior, o están vinculados de alguna manera con el aprendizaje de una L2, están obligados a presentar el DLAT (*Defense Language Aptitude Test*) o la versión más reciente de esta batería de evaluación de la aptitud lingüística, el DLAB (*Defense Language Aptitude Battery*). En general, la aplicación

de estos exámenes de la aptitud lingüística se ha concentrado en labores de selección de aspirantes a cursos de entrenamiento lingüístico, y para la colocación en clases de idiomas particulares. Las cuatro instituciones militares estadounidenses (Fuerza Aérea, Ejército, la Armada y la Naval), año con año dedican una buena cantidad de recursos para la enseñanza de idiomas de los miembros de las instituciones uniformadas que están siendo entrenados para convertirse en políglotas militares (military linguists). La gran mayoría del entrenamiento lingüístico es impartido por el Centro de Idiomas Extranjeros del Instituto de Idiomas de la Defensa (DLIFLC) en cursos que fluctúan en duración entre 25 a 47 semanas.

Tanto en el DLIFLC, como en otros institutos de lenguas del gobierno de E U A, los idiomas que se imparten están agrupados en cuatro categorías de acuerdo con la dificultad que representa su aprendizaje para personas nativas del inglés (ver ilustración 15. Relación dificultad de idioma/grados DLAB). Durante años, el criterio de ingreso del DLIFLC ha tomado en cuenta tanto las categorías de dificultad de los idiomas, como los grados obtenidos en el DLAB en el proceso de selección de estudiantes, y ha emitido recomendaciones en cuanto a los alumnos que deberán ser seleccionados y el idioma que habrán de estudiar.

Las calificaciones DLAB mínimas recomendadas van desde 85 puntos para los idiomas comprendidos en la primera categoría de dificultad, hasta 100 puntos para los idiomas del grupo VI. Según la información recabada a lo largo de más de 20 años de experiencia con esta metodología, los resultados son elocuentes por sí solos; en general, el grado de predicción del éxito que alcanza este método corresponde determinar cerca del 44% de la varianza.

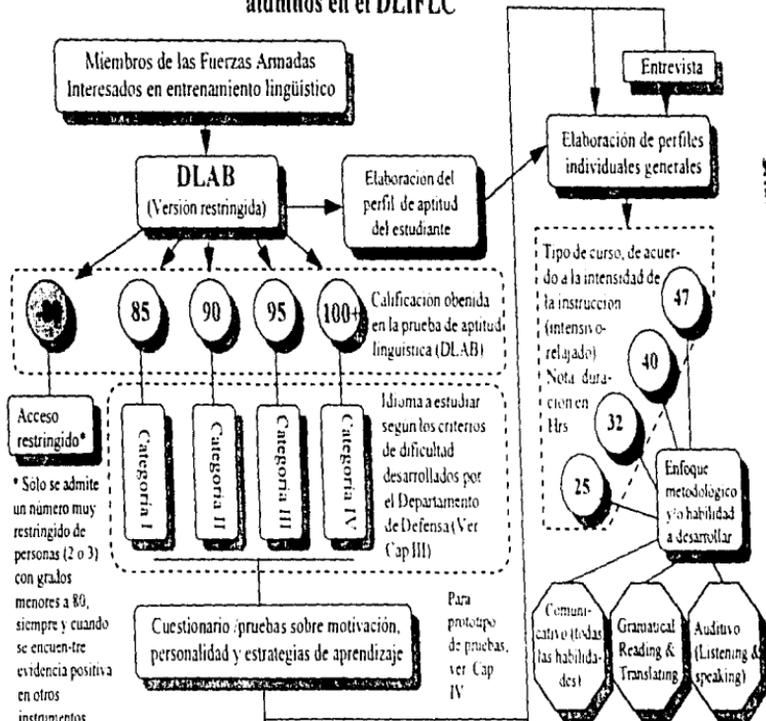
**Ilustración 15: Relación dificultad de idioma/grados DLAB**

<b>Categorías de idiomas (por dificultad)</b>	<b>Grado mínimo DLAB para Ingreso</b>
<b>Grupo I</b>	85
<b>Grupo II</b>	90
<b>Grupo III</b>	95
<b>Grupo IV</b>	100 ó más

*( Parry and Stansfield, 1990)*

La decisión del DLIFLC de utilizar un mecanismo de selección basado en las puntuaciones obtenidas por alumnos en el DLAB, se cimienta en varias investigaciones que evidencian una correspondencia importante entre las calificaciones arrojadas por la batería de aptitud y el resultado en los cursos de idiomas, tanto en términos de fracaso académico, así como al nivel de competencia logrado por los alumnos que terminan el curso. De hecho, según datos del año fiscal 1987 (Lett Jr. y O'Mara, 1990: 222), los rangos de agotamiento académico (reflejado por fracaso durante los cursos o la deserción) para estudiantes admitidos con un puntaje DLAB tanto por debajo como por encima de los recomendados por el Instituto, revelan una correspondencia observable importante (p. 223). En todos los casos, los alumnos "exitosos" fueron aquellos estudiantes que cumplieron con los siguientes tres criterios: a) completaron en su totalidad el curso, b) lograron el nivel 2 en la habilidad auditiva (listening) y c) alcanzaron el nivel 2 en lectura o habilidad oral, y obtuvieron al menos el nivel 1 en la otra habilidad, conforme a los criterios de puntuación definidos por la Conferencia Interagencias sobre Lenguajes (ILR).

## Ilustración 16: Esquema de procedimientos de selección/colocación de alumnos en el DLIFLC



\* Solo se admite un número muy restringido de personas (2 o 3) con grados menores a 80, siempre y cuando se encuentre evidencia positiva en otros instrumentos

ESTA TESIS NO DEBE SALIR DE LA BIBLIOTECA

En conjunción con este mecanismo de selección/colocación, DLIFLC utiliza una variedad de instrumentos de evaluación para canalizar a sus alumnos tanto en diferentes enfoques metodológicos, como en diversas modalidades de entrenamiento lingüístico, que varían principalmente en la cantidad de horas, así como en la velocidad de avance de la clase (ver ilustración 16. Esquema de procedimientos de selección/colocación de alumnos en el DFICFL). La mayoría de los detalles del proceso utilizado por DLIFLC se desconocen, debido a que el Departamento de Defensa prohíbe la difusión de esta información y en general restringe el acceso a personas no vinculadas a la milicia, sin embargo, se sabe que además de la realización de entrevistas a los aspirantes a ser admitidos en los programas de enseñanza de lenguas del DLIFLC, se utilizan diversos instrumentos para la evaluación de actitudes y motivación, así como de estrategias de aprendizaje.

De hecho, el Departamento de Defensa estadounidense también ha patrocinado diversos estudios encaminados a determinar con mayor precisión las variables involucradas en el proceso de aprendizaje de una L2, a fin de crear un modelo de factores que posibiliten la obtención de un instrumento altamente válido en la predicción del éxito en la adquisición de una L2. De estos proyectos sobresale el *Language Skill Change Project*, dirigido de manera conjunta por el DLIFLC y el Instituto de Investigación del Ejército, con la coordinación y apoyo del Grupo de Asesoramiento de Proyectos, organismo presidido por la Escuela y Centro de Inteligencia del Ejército, en Fort Huachuca. (ver Cap. IV)

Cabe mencionarse en este punto que los procesos de selección y colocación aplicados por el DLIFLC varían en cierto grado con la mayoría de los casos conocidos, incluyendo el proyecto de la Comisión de Servicio Público de Canadá, en que se toma en cuenta el lenguaje meta de los alumnos (ver ilustración 17. *Categorías de idiomas por dificultad*).

Los procesos utilizados varían en determinada forma, en relación con el lenguaje que se va a estudiar, asimismo, los requerimientos en cuanto al perfil de alumno que será admitido en determinado curso, dependen ampliamente de las habilidades que se desea desarrollar en la persona, y en gran medida, de las necesidades de las instituciones armadas. Aunque de manera general las agencias militares estadounidenses ponen un gran énfasis en el desarrollo de las habilidades auditivas, los programas son muy distintos cuando se trata de desarrollar otras habilidades, como la comprensión de lectura, o la habilidad oral.

Ilustración 17: Categorías de idiomas por dificultad

**Clasificación DLIFLC:**

(para hablantes nativos de inglés, según el Departamento de la Defensa de E U A )

Categoría I	Categoría II	Categoría III	Categoría IV
<p>Alemán Danés Francés Griego Hebreo Indonesio Japonés Mandarin Portugués Español Sueco Sueño</p>	<p>Alemán Hindi Indonesio bahasa Malayo Rumano Urdu</p>	<p>Arabe (Dari) Azerbaiyano Bengalí Vietnamita Birmano Camboyano Chino Finés Griego Húngaro Indonesio Japonés Koreano Lao Malaio Parsa Punjabi Ruso Serbio-croata Tailandés Tailandés-siamés Turco Vietnamita o anamita</p>	<p>Arabe Chino Japonés Coreano</p>

(Pary and Stansfield, 1990, p.224)

### ***Aplicaciones principales***

En suma, la utilización de los exámenes de aptitud es amplia y variada. Existen áreas en donde las medidas de aptitud son complementarias y otras donde constituyen una fuerte herramienta para hacer más eficiente la enseñanza de lenguas. De todas formas, las principales aplicaciones que hasta la fecha se conocen de los instrumentos evaluativos de la aptitud se enlistan a continuación:

#### **Predicción del éxito en el aprendizaje de una L2.**

Las baterías de aptitud lingüística en principio fueron elaboradas con la idea de poder predecir, con base en los datos arrojados por el instrumento lingüístico determinado, si el estudiante tendría éxito en la clase de lenguas. El principio teórico en primera vista parece sólido, a través de las pruebas de aptitud se pueden analizar las potencialidades del estudiante y determinar si éste posee, o no, el complejo de habilidades necesario para lograr el dominio de una lengua extranjera con facilidad, y así subsecuentemente predecir su éxito.

El carácter predictivo de estos instrumentos es una de sus características más importantes, sin embargo, ésta es inferida y de carácter secundario. Las pruebas de habilidad lingüística intentan aportar la evidencia necesaria que sustente el supuesto de que el alumno cuenta con la habilidad necesaria para lograr el éxito en la clase de lenguas, sin embargo, *su éxito no depende únicamente de su aptitud, sino de un complejo de variables de aprendizaje imposibles de controlar*, un alumno puede estar ampliamente habilitado para aprender una lengua extranjera, sin embargo, podría estar atravesando por alguna crisis emocional, no estar motivado para aprender la lengua o, quizá no se sienta cómodo en la clase de lenguas por cuestiones de actitud individual, incompatibilidad con la metodología ó enfoque metodológico, desaveniencia de carácter con el profesor, o por otras variables contextuales, como el ambiente escolar, razón por la cual el estudiante en cuestión no tendrá éxito a pesar de ser apto para el aprendizaje de lenguas. (Wesche, 1981). Aún así, los instrumentos para la evaluación de la aptitud han demostrado tener un

alto grado de validez y han alcanzado altas correlaciones con pruebas de aprovechamiento. De ahí que lo anterior tan solo refuerce el valor predictivo de tales pruebas; a pesar de ser muchas las variables de aprendizaje de una lengua, las medidas de aptitud son de gran ayuda

No obstante, es necesario recalcar el hecho de que las predicciones hechas con base en datos de aptitud no son inequívocas, a pesar de acertar con un alto grado de certeza si el alumno cuenta, o no, con aptitud lingüística, la cuestión de éxito o no en la clase de lenguas no depende tan solo de la aptitud

### Selección.

La utilización de las pruebas de aptitud para seleccionar individuos a un determinado curso de lenguas es una aplicación con un alto grado de utilidad potencial. Los instrumentos de aptitud lingüística fueron utilizados por vez primera de manera institucional por el Ejército de EUA como una forma de seleccionar a aquellos oficiales con mayores probabilidades de aprovechar los cursos intensivos de lenguas que se impartían bajo el auspicio del Alto Comando estadounidense. Este tipo de cursos de idiomas tenían por objeto habilitar a sus soldados para comunicarse en sitios lejanos en donde la Administración gubernamental correspondiente mantenía bases militares o llevaba a cabo misiones especiales de carácter estratégico.

Las características de los cursos requerían de un perfil específico de estudiante para que pudieran funcionar adecuadamente: el estudiante debía tener una alta aptitud lingüística que le permitiera lograr retener conocimientos y asimilar grandes cantidades de aspectos lingüísticos en poco tiempo; en pocas palabras, poder llevar el paso de los cursos intensivos y lograr un alto desempeño.

En primera instancia, el Ejército del país instrumentó los llamados "cursos prueba" [trial courses], los cuales tenían una duración de tres semanas y en donde se impartían clases similares a los cursos intensivos normales de la Armada. Esta

situación respondía al supuesto de que el avance del estudiante durante dichos cursos sería indicativo de su futuro desempeño. Aunque regularmente los resultados de tales cursos eran precisos, su costo era demasiado alto y no eran prácticos, de ahí que la directiva del Ejército haya optado por encomendar a varios estudiosos en el área la elaboración de modelo que explicara los componentes de la habilidad lingüística para que, a partir de él, fuera posible construir un instrumento capaz de evaluar si determinado sujeto era, o no, apto para aprender idiomas extranjeros con facilidad. Algunos de los estudios quedaron cortos ante tales expectativas, sin embargo, los investigadores Berkhouse, Mendelson y Kehr (1959) fueron capaces de elaborar el ALAT, el cual contenía pruebas de vocabulario y estructuras gramaticales de un lenguaje artificial. Estos estudios pioneros fueron la base de numerosas investigaciones posteriores que dieron lugar a las pruebas de aptitud, tal y como se conocen hoy en día.

El aspecto que nos concierne de estas experiencias es la forma de utilización de las pruebas: para selección. Sin embargo, es necesario precisar que tal selección no tiene que ver con cúmulo de conocimientos, sino más bien con rangos de aprendizaje. Los instrumentos evaluativos de la aptitud son capaces de seleccionar un perfil de estudiante en términos de una relación compleja entre velocidad y asimilación de aprendizaje. Es claro también que esta selección puede hacerse más eficiente mediante el uso de otros instrumentos de evaluación de otros factores y características; por ejemplo, pruebas de inteligencia, conocimientos, cuestionarios sobre la historia académica de los aspirantes en otras materias, pruebas de actitud e intereses, entrevistas, tests de personalidad, etc.

La cuestión de aprovechamiento enfrentada al vector tiempo es crucial en muchos sectores. Las restricciones de tiempo y/o recursos obligan a individuos e instituciones -al igual que compañías e iniciativa privada- a considerar el asunto desde la perspectiva económica-práctica: el máximo aprovechamiento posible de los recursos con un mínimo de pérdida y desperdicio es, incluso, una directiva empresarial.

### **Colocación en grupos.**

La función de colocación, al igual que las demás utilidades de los instrumentos de aptitud, está expresada en términos de rangos de aprendizaje, en lugar de conocimientos; es decir, la separación y canalización de estudiantes de acuerdo a sus habilidades se da debido a diferentes sistemas de enseñanza

De acuerdo con Wesche (1981), existen estudiantes que necesitan hasta el doble del tiempo para completar una lección en relación con el estudiante promedio. Asimismo, las diferencias de desempeño en función del tiempo de alumnos aptos lingüísticamente hablando, con aquellos, es aún mayor, de ahí que sea necesario separar aquellos alumnos que son aptos de los que no lo son. En otras palabras, homogeneizar la población de cada grupo en la medida de lo posible

Los problemas que surgen como resultado de un grupo de avance desigual son numerosos: retraso de unos, aburrimiento de otros, desesperación en algunos estudiantes, frustración en los otros, etc. La corrección de estas diferencias es importante y ahorradora de recursos. En la actualidad existen instituciones interesadas en facilitar al máximo el avance del estudiante. Este interés se manifiesta mediante la instrumentación de diferentes grupos, los cuales siguen un programa de objetivos de aprendizaje más "relajado" -o apresurado, según el caso- que permita al alumno sentirse dentro de su nivel de avance y, propicie en consecuencia, un mejor desempeño. La utilización de exámenes de aptitud lingüística para estos fines ha sido un tanto limitada, sin embargo, su potencial es amplio. Cualquier profesor de lenguas con la suficiente experiencia puede vislumbrar el cúmulo de dificultades que se pueden evitar si es posible contar con una población que avance a pasos similares.

### **Asesoramiento.**

El valor analítico de los datos arrojados por los instrumentos de medición de la aptitud -complementados si se desea por otros instrumentos de diagnóstico-, pueden servir de marco para precisar dificultades y encontrar soluciones a diversos problemas de aprendizaje. La información obtenida a través de la aplicación de instrumentos evaluativos de la aptitud lingüística puede ser usada para determinar la presencia -o la ausencia- de cierta habilidad o subhabilidad lingüística, así como el área en que esas dificultades ocasionan mayor problema. Una vez obtenidos los datos necesarios, el consejero o persona responsable, puede sugerir caminos alternativos que conduzcan a un mejor desempeño académico del educando.

La utilidad de las pruebas de aptitud en la elaboración de un perfil individual de determinado sujeto es amplia. Dado el hecho de que los datos arrojados por las pruebas de aptitud no son unitarios, las "deficiencias" o debilidades de un sujeto en cuanto a habilidades para aprender una L2 pueden rastreadse con cierto grado de precisión. La información recabada por las pruebas de aptitud, y otros instrumentos de diagnóstico, puede incluso graficarse con el objeto de presentar, de manera entendible, el perfil de habilidades de una persona.

Una vez realizado este análisis, consejeros especiales pueden sugerir ejercicios alternativos (es decir, diferentes a los utilizados en la clase de lenguas) que ayuden al educando a superar sus deficiencias de avance y/o corregir algunas prácticas de estudio. De la misma manera, este perfil ayudaría a una persona calificada y con experiencia a delimitar las causas del fracaso o desempeño pobre de un alumno e, incluso, determinar éstas se deben a una actitud o motivación negativa.

### **Canalización de habilidades.**

Una vez más la Comisión de Servicio Público de Canadá es un buen ejemplo de la utilización de las pruebas de aptitud, y otras herramientas, con fines de canalización.

A partir de la aplicación de diferentes subtests de habilidad lingüística, los administradores del programa de educación hacen la evaluación necesaria para decidir que enfoque metodológico de los ofrecidos por la Comisión es, por lo menos, más apropiado para facilitar un buen desempeño. De todos los alumnos que estudian dentro de los programas auspiciados por la Comisión de Educación de Canadá, aproximadamente el 70% está inscrito en cursos con un enfoque audiovisual, 20% en el enfoque analítico y un 10% en el enfoque funcional. Los orientadores educativos utilizan los datos arrojados por siete subpruebas de aptitud para explorar las potencialidades del estudiante en las áreas específicas (-habilidad auditiva, codificación fonética, sensibilidad gramatical, y memoria mecánica- para luego colocarlos dentro del método adecuado de enseñanza.

Los resultados del experimento canadiense son ilustrativos. Los estudiantes que obtienen bajas calificaciones en las secciones diseñadas para medir la habilidad auditiva, regularmente son incapaces de obtener buenos grados dentro de cursos impartidos con el enfoque audiovisual. Esta situación responde al hecho de que tal acercamiento metodológico se basa grandemente en ejercicios orales y diálogos grabados, los cuales se tienen que aprender de memoria y recitarlos de forma oral. Dentro de este enfoque no se trabaja en traducciones, ni se ofrecen explicaciones gramaticales detalladas, en estos cursos tampoco se ejercita la comprensión de lectura ni la escritura como en otros enfoques.

De la misma forma, aquellos sujetos que obtienen bajas calificaciones en las secciones de codificación fonética, regularmente enfrentan grandes dificultades en la repetición de material grabado; faltas de ortografía y lectura de comprensión muy lenta son otras de las características de éstos alumnos. Una vez más, el método audiovisual parece ser inapropiado para estudiantes que presentan este tipo de perfil académico.

Por otra parte, los alumnos que muestran bajo puntaje en las secciones de sensibilidad gramatical raramente logran el dominio de la lengua con un alto grado

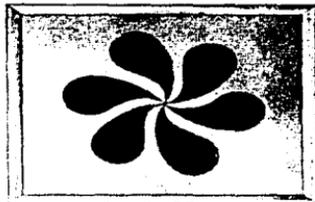
de sofisticación. Las explicaciones abstractas sobre gramática no son asimiladas con facilidad y este tipo de alumno regularmente observa un progreso muy lento en una clase comunicativa. Si este tipo de estudiantes cuenta con buenas habilidades de memoria, éstos son colocados dentro del Enfoque Funcional, el cual enfatiza la producción oral en contexto.

Por otra parte, los estudiantes que demuestran altos niveles de sensibilidad gramatical, tienden a obtener las mejores calificaciones, este tipo de alumnos progresan tanto en el Enfoque Audiovisual, como en el Analítico, dependiendo de su preferencia personal y estilos de aprendizaje (Wesche, 1981). Altas calificaciones en las secciones de memoria parecen ser importantes para el éxito en los Enfoques Audiovisual y Funcional, pero no en el Analítico, el cual demanda una fuerte práctica individual de nuevo vocabulario antes de escucharlo o producirlo.

La investigadora Wesche (1981) resume adecuadamente los resultados del proyecto canadiense: *"The appropriately matched students reported greater interests in foreign languages, more initiative to continue practicing French out of class, more positive attitude toward the teaching method used, and less anxiety in class"* (p. 137)

# CAPITULO CUATRO

## IV RECONSIDERANDO EL CONCEPTO DE APTITUD LINGÜÍSTICA



### *Introducción*

Desde la aparición irrestricta de las primeras pruebas de la aptitud lingüística a mediados del presente siglo, el estudio del proceso de aprendizaje ha avanzado un buen trecho; no sólo se ha profundizado ampliamente en el desarrollo de nuevas metodologías en el área de la aptitud lingüística, sino que además contamos ahora con un conocimiento más completo de los procesos de aprendizaje, así como de las variables que lo afectan. En términos generales, desde la consolidación de MLAT y herramientas similares (PLAB, ALAT o DLAB) como instrumentos válidos en la predicción del éxito en el aprendizaje de una L2, la mayoría de los estudios en el área se han concentrado en determinar las relaciones de otras variables, con la aptitud lingüística, tal y como se mide por dichas herramientas estándar, a fin de encontrar correlaciones significativas entre determinadas variables, las evaluaciones de aptitud, y el desempeño escolar.

En otras palabras, los instrumentos de evaluación de la aptitud lingüística han dejado en gran medida de ser cuestionados como herramientas válidas en la predicción del éxito escolar, para convertirse en medios legítimos de investigación. No obstante, es claro que las pruebas de aptitud estándar no son infalibles, de hecho, conforme ampliamos nuestro conocimiento en la lingüística y otras áreas relacionadas, se vuelve más aparente la necesidad de revisar profundamente las bases que cimientan dichos exámenes. Lo anterior a fin de encontrar nuevos y más eficientes métodos de evaluación de la aptitud lingüística, así como para aumentar nuestro conocimiento del complejo proceso de aprendizaje de una L2 y los factores que desempeñan un papel determinante en propiciar o bloquear el éxito de un individuo en la clase de lenguas.

En el presente capítulo se examina de cerca el concepto de aptitud lingüística, tomando en consideración sus características y definiciones principales, sus alcances y limitaciones, y se presentan de manera esquemática los puntos más importantes de las investigaciones sobre el tema, a fin de ofrecer un panorama general de la trayectoria de los estudios en el área. Aunque en esta parte se han tratado de abordar los puntos más generales y menos controversiales del área, el carácter de las aseveraciones que aquí se presentan continúa siendo preliminar, existe mucho espacio de no coincidencia en los estudios, y un acuerdo entre investigadores es todavía difícil. En esta parte también se analizan las limitaciones del concepto y se estudian brevemente las corrientes vanguardistas de investigación en torno a la aptitud lingüística, y en general a los esfuerzos de instituciones vanadas en la búsqueda de mejores y más eficientes instrumentos para la predicción del éxito en el aprendizaje de una L2. De hecho, se puede hablar de que la *predicción del aprendizaje de una L2* se ha convertido en uno de los objetivos prontos y estratégicos de varias instituciones estadounidenses de enseñanza de idiomas, principalmente de sector militar y de inteligencia. A este respecto, se abordan las conclusiones y estudios más sobresalientes de la Conferencia Especial para la Investigación y Evaluación de la Aptitud Lingüística (1988), patrocinada por la Mesa Redonda Interagencias, la cual es un organismo de investigación integrado por representantes de todas las agencias gubernamentales estadounidenses involucradas o interesadas en el proceso de enseñanza/aprendizaje de idiomas extranjeros.



### ***La aptitud lingüística: una mirada más cercana***

Luego de examinar no sólo el lugar que ocupa la aptitud lingüística en el esquema general del proceso de aprendizaje de una L2 (Capítulo I *La aptitud lingüística, uno de los factores de aprendizaje de una L2*), sino las principales concepciones y modelos de las subhabilidades que lo componen (Capítulo II *La evaluación de la aptitud lingüística*), estamos en condiciones de realizar un análisis más detenido sobre el concepto y sus características. En términos generales, la aptitud lingüística constituye una de las variables individuales (de tipo cognoscitivo, según la clasificación de Gardner, 1990) que influyen en el proceso de aprendizaje de una L2; si bien se desconoce con precisión qué papel desempeña el concepto en dicho proceso (es decir, la proporción en la que es responsable la aptitud lingüística del éxito en el proceso de aprendizaje), a juzgar por las correlaciones entre las medidas de los principales instrumentos para la evaluación de la aptitud y los grados de aprovechamiento de alumnos de una clase de lenguas, es claro que su papel es importante.

#### ***Definiciones***

Los estudios sobre la aptitud lingüística a lo largo de la historia se han desarrollado en dos vertientes principales íntimamente relacionadas entre sí, por un lado los estudios en el área se han enfocado a la investigación de las habilidades del ser humano, con el objeto de determinar cuáles son las características o capacidades que permiten a un individuo aprender una L2 con facilidad. Por otro lado, los estudios se han concentrado en la creación de herramientas efectivas para la medición o evaluación de estas habilidades, a fin de determinar las posibilidades de un individuo de enfrentarse con éxito a la tarea de aprender una L2. En su mayoría, las investigaciones sobre la aptitud lingüística han partido de sitios diversos, sin embargo, en términos generales, todas ellas han derivado en una propuesta de definición de lo que constituye la aptitud lingüística, así como de las partes que la componen.

En los diversos modelos de la aptitud lingüística se pueden observar diferencias importantes que se resaltarán en su momento, sin embargo, en un sentido amplio, todos los estudios en el área coinciden en que la aptitud es un complejo de habilidades de diversa naturaleza cuyo carácter es esencial en el proceso de aprendizaje de una L2. Si bien no existe mucho acuerdo en torno al número y tipo de "subhabilidades" que conforman la aptitud lingüística, podemos hablar de un modelo general de la aptitud, cuyas características estudiaremos más adelante.

Desgraciadamente, el grado aceptable de coincidencia que es posible observar entre los diferentes estudios sobre la aptitud lingüística, no se presenta en relación a las definiciones del concepto. En esta área es posible encontrar definiciones muy diversas que describen de manera más o menos constante un continuo que va desde lo más estrecho, hasta la definición más amplia de lo que es y conforma la aptitud lingüística. Las baterías de evaluación de la aptitud más reconocidas en la actualidad y del dominio público lo constituyen MLAT y PLAB, ambos instrumentos parten de una concepción más o menos diferente que estudiaremos a continuación, posteriormente revisaremos algunas definiciones alternativas propuestas por diversos investigadores, para luego presentar de manera esquemática las características más importantes de los instrumentos de evaluación de la aptitud lingüística.

Carroll define la aptitud lingüística como el "rango en el que aprenden los adolescentes y adultos una segunda lengua, en relación a un criterio determinado". Tal definición es muy útil en cuanto a la delimitación del concepto, a pesar de su estrechez conceptual. Por un lado, la aptitud lingüística definida en términos de Carroll reconoce que los estudios en el área se han concentrado mayoritariamente en el estudio del proceso de aprendizaje en adolescentes y adultos.

Aunque existen razones históricas que pueden explicar este fenómeno, (debido a la prominencia en aquella época de las teorías que caracterizaban de manera fundamentalmente diferente el aprendizaje de una L2 por parte de infantes y

adolescentes y adultos), es claro que la razón principal de este fenómeno se deriva del hecho de que las instituciones principales que patrocinaban las principales investigaciones en el área estaban interesadas en encontrar soluciones a sus respectivos problemas de selección de alumnos. En todas las instituciones involucradas en la investigación de la aptitud lingüística, la oferta de alumnos invariablemente se centra en personas mayores de edad, o al menos en su adolescencia.

Otro aspecto importante que es posible observar de la concepción de Carroll de la aptitud lingüística es la mención explícita a un "rango de aprendizaje". En los términos del estudioso estadounidense, el rango de aprendizaje la constituye la relación tiempo/cantidad de aprendizaje (avance), es decir, el avance de un individuo en función de la cantidad de tiempo que le toma lograrlo. Lo anterior es uno de los aspectos más importantes del concepto: la gran utilidad potencial de los estudios de aptitud no radica en la capacidad de una institución de determinar (seleccionar) a las personas que *pueden* aprender una L2, sino en poder discriminar a través de las herramientas de la evaluación de la aptitud lingüística a aquellas personas con *mayores posibilidades de aprender una L2 de una manera rápida y efectiva*. En este sentido, los estudios sobre la aptitud lingüística ofrecen a las instituciones involucradas en la enseñanza de lenguas la incorporación de una dimensión más a los procesos de selección de alumnos. No sólo es posible discriminar entre las personas que cuentan con los conocimientos necesarios para ingresar a determinada clase de lenguas, sino también a las personas que más probablemente podrán aprovechar los cursos de entrenamiento lingüístico (retornaremos a este punto más adelante).

Por su parte, Pimsleur define a la aptitud como *el complejo de habilidades que permiten a una persona aprender una L2 con eficiencia y facilidad*; según la concepción de la aptitud lingüística del investigador estadounidense, las habilidades que se requieren para tener éxito en la adquisición de una L2 son muchas; sin embargo, propone un modelo que contempla las tres más importantes: inteligencia

verbal, motivación y habilidad auditiva (ver Capítulo I; PLAB) La definición de Pimsleur es muy parecida a la de Carroll, sin embargo, el instrumento de evaluación en el que se realiza su concepción de la aptitud lingüística incluye dos elementos nuevos: una sección vinculada con los intereses del alumno, y otra relacionada con el desempeño del sujeto en cuestión en otras áreas.

Sin entrar en detalles sobre el diseño de PLAB, cabe señalar que la inclusión de estas dos secciones a la batería de evaluación de la aptitud de Pimsleur, evidencian el reconocimiento por parte del investigador de que la predicción del éxito en el proceso de adquisición de una L2, no depende únicamente de las habilidades consideradas parte de la aptitud, sino también de los intereses del sujeto examinado. La sección de *intereses* del PLAB otorga un lugar especial a los factores afectivos, principalmente aquellos relacionados con el complejo denominado motivación y/o actitud. Por su parte, la sección de calificaciones en materias importantes, busca vincular otras habilidades con el aprendizaje de una L2, con la idea de contar con un panorama más completo en torno a la configuración de las habilidades del sujeto, a fin de recabar información que sirva para encontrar y solucionar problemas de aprendizaje.

Por otra parte, Parry (1984) define el concepto de aptitud como *la habilidad para aprender y entender una L2, en función de la cantidad de tiempo requirido para asimilar conocimientos lingüísticos, y la perseverancia en la tarea de aprendizaje*. Una vez más el énfasis de los estudios en el área está sobre el concepto de la relación tiempo/avance de los alumnos. Con una formación primariamente en el campo de la lingüística aplicada y una vasta experiencia en los mecanismos y necesidades del sector militar y de inteligencia estadounidense, T. S. Parry, (Ph. D., Ohio University, Jefe de la División de Entrenamiento Lingüístico de la Agencia Central de Inteligencia) cimienta su argumento en favor de la utilización de exámenes de aptitud en la necesidad de eficientar los recursos disponibles de las instituciones de enseñanza de lenguas. Aunque las oficinas gubernamentales que desarrollan estudios en el área de aptitud no son muy dadas a revelar sus logros,

principalmente cuando dichas instituciones pertenecen al sector militar o de inteligencia, se sabe que los instrumentos de aptitud son herramientas importantes en labores de selección y colocación de alumnos en cursos de lenguas con diferentes características (ver Cap III). En este sentido, los esfuerzos de las agencias gubernamentales tiene la prioridad de establecer, a través de diversas investigaciones, las formas de evaluar las habilidades que hacen de una persona un buen estudiante de lenguas. en un sentido estricto, los estudios de las escuelas del Ejército y Marina de E.U.A., y de manera más sobresaliente por el Centro de Lenguas Extranjeras del Instituto de Idiomas de la Defensa (DLIFLC), están concentrados en la elaboración de instrumentos eficaces para la predicción del éxito de alumnos en las clases de lenguas. Solo de manera secundaria las investigaciones buscan arrojar nueva información sobre el concepto de aptitud o del proceso de aprendizaje de una lengua extranjera (ver siguiente apartado *aspecto predictivo de los estudios de aptitud*).

Por otro lado, Ellis (1985) al frente de un grupo de lingüistas cautamente simpatizantes de los estudios de aptitud, reconoce la importancia de las investigaciones de Carroll, Pimsleur, y otros, pero se muestra renuente a aceptar las principales definiciones de las investigaciones en el área. De acuerdo con el investigador, la habilidad general para aprender una L2 es demasiado compleja como para estar únicamente integrada por cuatro o cinco subhabilidades principales, asimismo, el investigador es uno de los primeros estudiosos en señalar lo que posteriormente se ha catalogado como el "sesgo cognoscitivo" de los estudios de aptitud, los cuales generalmente no consideran en sus esquemas la esfera afectiva o social, así como otros factores vinculados principalmente con las estrategias y estilos de aprendizaje. En este sentido, Ellis (1985: 176) sugiere la limitación importante de los esfuerzos definitorios de la aptitud, a fin de reconocer la estrechez conceptual de las principales investigaciones en el área, según el investigador, la aptitud debe ser considerada como *la capacidad de un individuo para enfrentarse con éxito a la tarea de desarrollar una nueva lengua, con un mínimo de esfuerzo y en un tiempo menor del que les toma al promedio desarrollar el mismo nivel de competencia lingüística*.

Sin embargo, en cuanto a los exámenes de aptitud, Ellis sólo los considera importantes como evidencia de la habilidad del alumno para resolver problemas y tareas del tipo que se presenta en los exámenes de aptitud, y no como evidencia de su capacidad general para aprender una L2. En otras palabras, para Ellis, las calificaciones arrojadas por los instrumentos de evaluación de la aptitud, en un sentido estricto, solo reflejan *la capacidad de un sujeto para resolver exámenes de evaluación de la aptitud* (Ellis, 1985). Este problema de las baterías de evaluación de la aptitud lingüística ha sido abordado por muchos investigadores y, de hecho no es privativo del área de la aptitud, sino una característica propia de las ciencias del ser humano. En su momento, y aún en la actualidad, un buen número de estudiosos cuestionan, no solo la validez de los exámenes de aptitud lingüística, sino también la de otros instrumentos evaluatorios, como los test de inteligencia, los test de personalidad, etc.

En últimos años, un equipo de investigadores ha reconocido la gran necesidad de desarrollar una definición operativa de la aptitud para el aprendizaje de una L2. En sus estudios, Canale y Swain (1990) han definido la aptitud lingüística como la habilidad para desarrollar cuatro aspectos de la competencia comunicativa lingüística: la competencia gramatical, sociolingüística, discursiva y estratégica (Oxford, 1990:69). Según Canale y Swain, la competencia gramatical es el grado de dominio alcanzado por el estudiante en relación al código lingüístico, la competencia sociolingüística es el grado de dominio alcanzado sobre las formas gramaticales en cuanto a su uso apropiado en diferentes contextos sociales para transmitir funciones comunicativas, a fin de reflejar estilos, registros, etc. La competencia discursiva es la habilidad para combinar ideas a fin de lograr la cohesión en la forma y la coherencia de pensamiento, y la competencia estratégica es la habilidad para utilizar ciertas estrategias para compensar los vacíos de conocimiento del estudiante sobre la lengua objeto. Esta definición, además de ser muy útil, posee características que sólo se encuentran, en el mejor de los casos, esbozadas en los otros estudios del área, como es notable, la aptitud lingüística de Canale y Swain es multidimensional en cuanto a su acercamiento, y además escapa de las limitaciones cognoscitivas

que característicamente han limitado el desarrollo del área. Las investigaciones de Canale y Swain se encuentran a la vanguardia de los estudios en el área y serán abordadas con mayor detenimiento en la sección de vertientes de investigación, más adelante

### **El aspecto predictivo de los estudios de aptitud**

Como ha podido observarse en las secciones anteriores, las dos vertientes en las que se han desarrollado los estudios de aptitud a lo largo de la historia, pese a estar íntimamente interrelacionadas, no han observado el mismo grado de avance a través del tiempo. Si bien en un principio las investigaciones en el área tenían como objetivo principal lograr un mejor entendimiento del mecanismo de aprendizaje de los individuos y de las habilidades relacionadas con este mecanismo, ha sido el valor predictivo de las investigaciones en el área el aspecto que ha recibido más atención por parte de investigadores e instituciones. Las razones son entendibles: la capacidad de poder determinar con un grado de certeza aceptable el futuro desempeño de sujetos en el salón de clase, es una herramienta de valor importante, no sólo debido a su potencial para elevar la productividad de instituciones, sino de manera quizás más importante, para eficientar los recursos disponibles por instituciones de gobierno. Así pues, como se ha esbozado anteriormente, las investigaciones en el área de la aptitud lingüística han descuidado los aspectos conceptuales, principalmente relacionados con la definición aceptable del concepto, en términos teóricos, para concentrarse de lleno en los esfuerzos para la elaboración de un instrumento capaz de determinar el grado de presencia o ausencia de determinada habilidad. Aunque a simple vista los dos enfoques de investigación parecen en esencia ser los mismos, existe un punto en donde difieren, mientras que los estudios sobre la aptitud encaminados a estudiar la habilidad del ser humano para aprender una L2, se concentran en buscar las subhabilidades que componen el concepto de aptitud (concepto hasta el momento considerado parte únicamente de la esfera cognoscitiva), las investigaciones para la creación de una batería con capacidad predictiva del éxito de alumnos en el proceso de aprendizaje se



concentran en buscar instrumentos que puedan evaluar los factores que muestran un papel preponderante en proceso de aprendizaje de una L2 (sean éstos o no de carácter cognoscitivo) Las investigaciones de años recientes, próximas a la Conferencia Interagencias sobre Lenguaje, y también de carácter posterior, han mostrado esta tendencia, como puede fácilmente ser observado en el tipo de investigaciones que se llevan a cabo en varias instituciones. Así, el estudio de la aptitud lingüística está dando lugar a investigaciones centradas en los factores de aprendizaje de una L2, con miras a la creación de una batería para la predicción del éxito en el proceso de aprendizaje de una L2 (ver más adelante, *vertientes de investigación*)

### **Características generales del concepto de aptitud lingüística**

En términos generales, los estudios de aptitud lingüística y los esfuerzos en materia de elaboración teórica del área, se han desarrollado por caminos muy similares, todas las investigaciones conocidas hasta el momento poseen determinadas características generales que, en un sentido estricto, constituyen el estado general de los estudios de la aptitud lingüística. Tales características del área pueden agruparse en dos categorías generales, los rasgos relativos a los estudios de la aptitud, y las características generales de los modelos que se han elaborado en torno a la aptitud lingüística, es decir, las subhabilidades que integran el esquema general de la aptitud lingüística, o la habilidad general del ser humano de aprender una L2 con facilidad. El primer grupo se analiza a continuación.

### **Características generales de los estudios de aptitud.**

- *Los instrumentos estándar para la medición de la aptitud lingüística, es decir, pruebas como el MLAT, PLAB, DLAB u otra herramienta similar, son capaces de discriminar con un grado aceptable de efectividad entre alumnos que mostrarán un buen desempeño en el aprendizaje de una L2, de aquellos que no lo harán.*

- Si bien no es posible aún determinar con precisión qué papel desempeña la variable individual denominada aptitud lingüística en el esquema general del proceso de aprendizaje, es decir, *en qué proporción es responsable la aptitud lingüística del desempeño final de un alumno en la clase de lenguas*, es evidente cuando se analizan las investigaciones en el área que las habilidades comprendidas en lo que se conoce como aptitud lingüística son, en gran medida, determinantes del proceso de aprendizaje lingüístico

Aunque varios investigadores han sugerido algunos esquemas a este respecto, basándose en análisis estadístico de variables que utilizan entre otros instrumentos, la ecuación producto-momento de Pearson (Krashen, 1980, por ejemplo asevera que la aptitud es responsable de hasta casi un tercio del proceso de aprendizaje), en términos generales no existe acuerdo entre expertos en este sentido. No obstante, la importancia de la aptitud es evidente cuando se considera que las medidas arrojadas por los instrumentos de aptitud son capaces de discriminar de manera aceptable a los alumnos que habrán de mostrar un mejor aprovechamiento en la clase de lenguas, incluso cuando dichas medidas no son utilizadas en conjunción con otros instrumentos de valor predictivo en la clase de lenguas, o mediante la utilización de baterías variadas de análisis de motivación u otros factores considerados importantes en la predicción del éxito en la clase de lenguas

Asimismo, las medidas de aptitud muestran una validez muy sólida cuando se las compara con las proyecciones arrojadas por otros instrumentos de evaluación de otros factores de aprendizaje como pruebas de personalidad, motivación, estrategias o incluso la inteligencia

- *Las habilidades que se contemplan en los principales modelos teóricos como componentes independientes que integran el concepto complejo de la aptitud lingüística (phonetic coding ability, rote memory, etc. ), corresponden en un grado aceptable y de manera diversa con los subtest que componen una prueba de aptitud estándar.*

- Todos y cada uno de los test de aptitud considerados estándar actualmente son el resultado de muchos años de investigación en torno al concepto de la aptitud lingüística y lo que éste incluye. Aunque cada una de las investigaciones en el área han partido de un lugar diferente -Carroll cimienta sus investigaciones en la observación de los alumnos que mostraban ser aptos para el aprendizaje de una L2, mientras que Pimsleur parte del sitio contrario: investigando a los alumnos "problema", ver *Cap. II*- todas las investigaciones conocidas hasta el momento culminan en la elaboración de un modelo de la aptitud, que incluye entre otras cosas, la definición de las subhabilidades que componen el complejo de la aptitud lingüística. A cada uno de estos modelos, corresponde también una concepción o "concreción" de sistema propuesto que toma forma en los exámenes de aptitud. Carroll, por mucho el precursor de los estudios de la aptitud lingüística en el mundo, propone un modelo con cuatro subhabilidades (Phonetic coding ability, Grammatical sensitivity, Inductive ability y Memory abilities); cada una de estas subhabilidades señaladas como importantes en la aptitud lingüística busca ser evaluada por los subtest de su batería de aptitud, el MLAT. Si bien no es posible establecer vínculos uno-a-uno entre los subtests y el modelo de subhabilidades propuesto por los investigadores en el área, la evidencia recabada durante el uso de estas baterías de evaluación sugiere que *de una u otra forma cada uno de las secciones o subtest que componen un examen de aptitud es capaz de evaluar en grado diverso una o varias de la habilidades que se consideran componentes de la aptitud general*

*para el aprendizaje de una L2* Lo anterior se sucede debido a las subhabilidades o componentes básicos de la aptitud lingüística - habilidades que potencialmente podrían descomponerse a su vez u otras subhabilidades, y así sucesivamente hasta lograr un grado de especificidad imposible de manejar- no son fáciles de evaluar, si bien algunos de los componentes de la aptitud lingüística son menos complicados a la hora de elaborar reactivos, como por ejemplo la "sensibilidad gramatical", existen otros como la "habilidad inductiva" o la "capacidad de codificación fonética", o incluso el componente de Pimsleur conocido como "rote memory" o memoria mecánica, que por más que se puedan especializar los subtest, es mucho más complicado aislar exitosamente los reactivos que únicamente se relacionarán con la subhabilidad propuesta. Así, las subpruebas que forman los instrumentos de evaluación de la aptitud lingüística evalúan, en diferentes formas y proporciones, aspectos de los componentes o subhabilidades de la aptitud lingüística, y lo hacen además de manera válida. (Parry y Childs, 1990)

- *La información obtenida por los subtests que componen los instrumentos de evaluación de la aptitud estándar (MLAT, PLAB, DLAB u pruebas similares), tales como MLAT4 Words in Sentences, MLAT2 Phonetic Script, PLAB1. Sound Discrimination, en efecto corresponden a habilidades que son necesarias en determinada medida para el aprendizaje de una L2.*

- En estrecha relación con el punto anterior y de manera complementaria, es posible decir que las subpruebas que conforman los instrumentos estándar de la aptitud lingüística, en efecto son capaces de medir de manera aceptable el grado de presencia o ausencia de una habilidad. Si bien como se ha especificado en el punto anterior no es posible establecer relaciones directas del tipo biunívoco

es inequívoco entre los subtest de las pruebas de aptitud y las partes que integran determinado modelo de la aptitud lingüística, las investigaciones en el área proporcionan evidencia contundente de que los subtest de las pruebas de aptitud, al menos son capaces de evaluar un aspecto relevante de las habilidades necesarias para aprender una L2.

En otras palabras, aunque estudios posteriores mucho más especializados que los actuales lleguen a revelar algún día que las habilidades que integran el concepto complejo de la aptitud lingüística según determinado investigador no corresponden satisfactoriamente con su realización en los tests de aptitud existentes, aún así los instrumentos no pueden ser desechados dado que han probado ser válidos en la medición de cierto tipo de habilidades que, a juzgar por los estudios especializados, son relevantes en el proceso de aprendizaje de una L2. (Parry y Childs, 1990)

- *Los exámenes de aptitud lingüística estándar (MLAT, PLAB, DLAB u otra) son herramientas que han mostrado un alto grado de validez en la predicción del éxito de sujetos adolescentes y adultos, en el aprendizaje de una L2 en un ambiente formal e intensivo.*

- A lo largo de su historia, las investigaciones en el área de la aptitud lingüística han mostrado un patrón regular; inician con una investigación detallada, a veces a través de complejos análisis estadísticos de factores, otras veces por medio de experimentos variados, que buscan determinar las habilidades que son necesarias para aprender una L2 con facilidad. Si bien diferentes investigadores utilizan diferentes acercamientos al problema, todas las investigaciones han arribado a un punto específico: la elaboración de un modelo con determinadas características de lo que constituye o integra la habilidad

general para el aprendizaje de una L2, es decir la aptitud lingüística. En este punto, se inicia el proceso de elaboración de una batería de evaluación que sea capaz de evaluar las habilidades que han sido señaladas como integradoras de la aptitud lingüística, si bien este proceso es bastante delicado, los procedimientos de validación han sido siempre los mismos: enfrentar las medidas obtenidas por las baterías de evaluación a los resultados de una prueba completa de aprovechamiento, que se administra al final de un curso de diferentes características temporales, pero con un enfoque tradicional, es decir, utilizando las metodologías y recursos corrientes de cualquier otra clase de lenguas, y con una comunidad de sujetos que van desde las últimas etapas de la adolescencia, hasta adultos. Aunque lo anterior obviamente es el camino más "lógico" para la validación de este tipo de instrumentos, es preciso señalar que el procedimiento tiene varias implicaciones: los instrumentos para la evaluación de la aptitud lingüística son herramientas que han probado ser válidas en una situación específica; en una clase de lenguas en donde se utilizan metodologías tradicionales (métodos audiovisuales o gramaticales, y con individuos adolescentes y adultos (Parry y Childs, 1990), en donde el tiempo reducido y la enseñanza con frecuencia se imparte de forma intensiva. A lo anterior es importante agregar que en la mayoría de los casos los grupos de investigación están formados por voluntarios (Carroll, 1962), situación que garantiza la motivación, a menos moderada, de los alumnos participantes.

- *Los exámenes de aptitud lingüística estándares son capaces de señalar efectivamente a las personas que tienen mayores probabilidades de obtener las calificaciones más altas de una clase con un determinado periodo de duración (con frecuencia un semestre, un año, o cursos intensivos de varias semanas).*

- Las medidas arrojadas por los instrumentos de evaluación de la aptitud proporcionan información sobre las habilidades lingüísticas de determinado individuo, a fin de inferir la capacidad "general" de dicho sujeto para enfrentar con éxito el proceso de aprendizaje de una L2. Si bien la validez de las predicciones de los instrumentos de aptitud lingüística es considerablemente alta, es preciso señalar que una alta aptitud, no significa el éxito en clase de lenguas, los avances en el campo de la lingüística aplicada y otras áreas relacionadas como la pedagogía y psicología, han demostrado ampliamente que el proceso de aprendizaje es algo muy complejo que se ve afectado de diferentes maneras por una número no determinado de variables. El aprendizaje de una L2, asimismo, es un proceso, cuyo esquema de variables presenta una diversidad y complejidad importante. La aptitud lingüística es sólo una de las variables de aprendizaje, si bien su importancia en el proceso de aprendizaje parece ser considerable, su sola presencia no garantiza el éxito del proceso. Así, los instrumentos de aptitud proporcionan información sobre la habilidad general de un individuo para aprender una L2, o su aptitud lingüística, situación en la cual se puede realizar una predicción sobre el éxito de dicho individuo en el proceso de aprendizaje de una L2. Por tanto, los alumnos señalados como aptos lingüísticamente, *tendrán más posibilidades de aprender una L2 con facilidad, de los que han sido calificados de manera diversa*. De igual forma, los alumnos señalados como moderadamente aptos lingüísticamente, o sin aptitud lingüística, *tendrán más posibilidades de fracasar al intentar aprender una L2, lo cual, de la misma forma, no significa que no podrán hacerlo*. Si un alumno con aptitud lingüística moderada o baja está lo suficientemente motivado, cuenta con buenas y efectivas estrategias de aprendizaje, está dispuesto a esforzarse ampliamente por aprender, y en general muestra una configuración de variables de aprendizaje favorable (ver inciso siguiente), es posible que logre el éxito en la clase de lenguas.

- **Las habilidades que componen el concepto complejo de la aptitud lingüística son susceptibles de ser medidas de manera independiente, a través de subtests específicos, como los incluidos en las baterías de evaluación de la aptitud lingüística estándares**

- Evidencia recabada sugiere que diferentes individuos pueden contar con diferentes "configuraciones de aptitud", formadas por el nivel de habilidad específico mostrado en cada uno de los subtest que componen una prueba de aptitud lingüística, pudiendo presentarse casos en los que un individuo posee una gran habilidad auditiva, y estar por debajo de promedio en términos de sensibilidad gramatical. (Carroll, 1990 11-17) Lo anterior se desprende de numerosas investigaciones sobre el comportamiento de los subtest de las principales baterías de evaluación de la aptitud lingüística en la predicción del éxito en la clase de lenguas, al enfrentar los resultados de las secciones por separado de las baterías de evaluación de la aptitud lingüística y cuestionarios más detallados de aprovechamiento, así como observaciones de profesores y psicólogos especializados, la Comisión del Servicio Público de Canadá, al igual que otros investigadores, han encontrado que los individuos varían no sólo en cuanto a sus niveles generales de habilidad lingüística, sino también en cuanto a las subhabilidades que la integran. Lo anterior hasta cierto punto es lógico, dado que las variaciones a un nivel general deben derivarse de variaciones a un nivel específico, sin embargo, las variaciones observadas, contrario a lo que podría ser el sentido común, no muestran fluctuaciones uniformes, sino en algunas ocasiones, son bastante drásticas; es decir, un alumno puede ser altamente capaz en los reactivos relacionados con el área de sensibilidad gramatical, y mostrar un nivel muy bajo en tareas de codificación y descodificación fonética. La información anterior, por tanto, puede utilizarse -y de hecho se ha utilizado en diversas instituciones, ver Cap. III- para

generar lo que se ha calificado como la "configuración o perfil de aptitudes" individuales de estudiantes (Wesche, 1981) El uso de estas configuraciones, aunado a otros instrumentos evaluativos, se ha utilizado para labores de colocación y selección, así como para asesoramiento y diseño de metodologías (Cap III Principales aplicaciones. .)

- *La relación entre los grados de aptitud arrojados por los instrumentos estándar y el éxito del sujeto en términos de competencia lingüística (incluyendo las habilidades orales, como pronunciación, fluidez, etc) en un marco temporal más prolongado, no ha sido estudiada con profundidad.*

- Como se ha mencionado con anterioridad, los procedimientos de validación de las baterías estándar de la aptitud lingüística ha sido a través de pruebas de aprovechamiento al término de uno o varios cursos intensivos de lenguas. Si bien algunos experimentos han extendido su marco temporal a varios años, en general se carece de información confiable en cuanto al desarrollo a largo plazo de los individuos en el proceso de aprendizaje de una L2.

Si bien no existe razón para dudar del rango de validez de las pruebas de aptitud lingüística en un marco temporal más prolongado, es necesario investigar el rango de logro alcanzado por los alumnos que fueron señalados en su momento como lingüísticamente aptos, a fin de determinar la relevancia e importancia de las subhabilidades integradoras de la aptitud lingüística, a un nivel general en el proceso de aprendizaje de una L2. Aunque existe evidencia que sugiere que las personas señaladas con mayor aptitud lingüística por los instrumentos estándar, alcanzan mayores niveles de competencia, o dominio, no es del todo claro si los niveles de dominio entre personas lingüísticamente

aptas y los individuos catalogados como poseedores de una aptitud lingüística moderada o baja, es significativa, o carece de importancia en un marco temporal más grande

- *Existe un rango de variación en cuanto a nivel de logro y ritmo de aprendizaje del que no dan cuenta los exámenes de aptitud estándar, existen casos en los que personas con baja aptitud lingüística -según las evaluaciones de aptitud estándar - logran el éxito en la clase de lenguas, mientras que personas por encima del promedio de aptitud lingüística, se desempeñan de manera pobre en los cursos de idiomas extranjeros.*
  - Una vez más, es necesario recordar que el aprendizaje de una L2 es un proceso que involucra un número muy grande de variables, a través de un sistema de influencia aún no determinado con precisión. Cuando se establece el grado de aptitud lingüística que posee un individuo, se arroja información sobre la capacidad de dicho sujeto de resolver problemas de determinada característica, sin embargo, esta información no determina en ninguna forma el desempeño que tal persona mostrará en el salón de clases. La configuración de factores de aprendizaje o variables para determinado sujeto en determinada situación de aprendizaje, determinarán en su conjunto el desempeño de un individuo
- *De lo anterior se desprende que para la predicción efectiva y eficiente del éxito en el aprendizaje de una L2 por parte de sujetos no basta con considerar la información arrojada por las baterías de evaluación de la aptitud lingüística, es necesario incluir muchas otras variables e instrumentos que arrojen datos más precisos o complementarios, como las pruebas de motivación, personalidad o estilos de aprendizaje.*



- Los avances en diversas áreas relacionadas con el proceso de aprendizaje de una L2, como la psicología, la pedagogía y otras áreas vanguardistas que incluyen las más recientes tecnologías, han aportado en años recientes un cúmulo de información no sólo en torno al proceso de aprendizaje, sino también en relación a los efectos de diversas variables, tanto individuales como de contexto, sobre el proceso de percepción, recolección y proceso de información. En los últimos años se han llevado a cabo variadas investigaciones sobre el proceso de aprendizaje que han arrojado evidencia sobre nuevos factores relevantes al mecanismo de asimilación de conocimientos, así como para el mejor entendimiento de los factores de aprendizaje que han sido determinados con anterioridad. Si bien en la década pasada se realizaron importantes investigaciones para la utilización conjunta de test experimentales para la exploración de aspectos como la personalidad, la motivación, así como de estrategias y estilos de aprendizaje, - como en el caso de la Comisión del Servicio Público de Canadá y el Departamento de Defensa de E U A - no ha sido sino hasta finales de la década de los 80, que estas investigaciones han empezado a rendir frutos (ver siguiente sección).

- *A pesar de que la validez de los instrumentos para la evaluación de la aptitud lingüística de que se dispone en la actualidad ha sido demostrada ampliamente, es claro que existen áreas en donde existe margen para realizar mejoras, o ampliar el rango de validez en la predicción del éxito en el proceso de aprendizaje de una L2*

- Lo anterior se hace evidente cuando consideramos que en la medida en que las investigaciones han avanzado en las áreas relacionadas con el proceso de aprendizaje de una L2, las baterías estándar para la evaluación de la aptitud lingüística, han permanecido prácticamente invariables desde hace cuatro décadas

Las investigaciones a este respecto han tomado lugar principalmente en dos vertientes principales: por un lado, los esfuerzos para la renovación o actualización de las baterías estándar para la evaluación de la aptitud lingüística, cuyo precursor ha sido el mismo Carroll (1990) y otros investigadores, y por otro, la búsqueda de nuevos instrumentos que nos permitan, no sólo ensanchar nuestra concepción de la aptitud lingüística, sino también la búsqueda e investigación de otras variables relevantes al proceso de aprendizaje, a fin de crear baterías para la predicción del éxito en la clase de lenguas. Ambas serán abordadas en las siguientes secciones en torno a los prospectos sobre los estudios de aptitud.

#### **Características del modelo general de la aptitud lingüística**

Las diferentes baterías de evaluación de la aptitud lingüística tuvieron un origen diverso, propiciado principalmente por la diferencia de los objetivos de las instituciones que patrocinaron las investigaciones, como se ha visto con anterioridad en este proyecto (Ver Cap II y III). En un nivel general, todas las investigaciones en el área partieron de análisis complejos de variables, así como de diversas observaciones empíricas, para arribar a un modelo de la aptitud lingüística en el cual pudieran basar las subsecuentes investigaciones. Aunque de manera estricta los diferentes modelos de la aptitud lingüística presentan algunas discrepancias, el área de concordancia entre los diferentes proyectos en el área es importante. De hecho, gracias a esta coincidencia conceptual es posible hablar en un sentido amplio de un modelo general de la aptitud lingüística.

Como se ha mencionado con anterioridad, el surgimiento de modelos o esquemas de la aptitud lingüística, o habilidad general para el aprendizaje de una L2, es resultado de varios años de investigaciones y, en cierto sentido, constituye no sólo un esfuerzo por conciliar diferentes datos y observaciones en un ente teórico, sino también la necesidad de organizar una infinidad de información en trozos más

manejables. Lo anterior principalmente debido a que el proceso de descomposición de una habilidad general, como lo es la aptitud lingüística, en una serie de "subhabilidades", puede ser una tarea potencialmente abrumadora, y desgraciadamente fútil en términos de investigación. La tarea de los investigadores en este sentido ha sido elaborar una clasificación que no solo corresponda en la medida de lo posible a articular el cúmulo de hechos e información en el área, sino también a facilitar el mismo proceso de investigación.

Así, cuando Carroll propone un modelo de aptitud lingüística que incluye cuatro subhabilidades, no está proponiendo la existencia de dichas subhabilidades como entes separados, o como si éstas fueran las cuatro piezas del rompecabezas de la aptitud, sino propone una forma de agrupación, con un carácter manejable y significativo, que a su vez incluye un número no determinado de habilidades "menores". De hecho, la habilidad de "codificación fonética" de Carroll, por ejemplo, puede ser considerada una habilidad general y a su vez ser descompuesta o desintegrada en sus "subhabilidades", así, podemos agrupar a) la habilidad para discriminar sonidos lingüísticos, b) la habilidad para asociar símbolos y sonidos, y c) la habilidad para recordar sonidos, bajo el rubro general de la "habilidad de codificación fonética". Así, el modelo "general" de la aptitud lingüística, el cual agrupa a todas las investigaciones de la aptitud que se conocen hasta el momento, está formado por las siguientes cuatro subhabilidades, o categorías de habilidades: habilidades fonético-auditivas, habilidades analítico-gramaticales, habilidades de memoria, y habilidades diversas.

### ***Habilidades fonético-auditivas***

Las habilidades que están vinculadas de una u otra forma con la producción y recepción de sonidos, así como por su procesamiento lingüístico. Entre las subhabilidades que la integran se puede mencionar la habilidad de discriminación auditiva, la habilidad para reconocer patrones de sonidos y poderlos agrupar en unidades de significado, la capacidad para "mapear" fonéticamente imágenes

auditivas, etc. En esta categoría también se incluyen habilidades orales o de pronunciación, como por ejemplo, la habilidad para imitar sonidos desconocidos o imitar determinado acento o cadencia lingüística.

### ***Habilidades analítico-gramaticales***

Las habilidades para descubrir patrones o reglas en una muestra de información lingüística y poder aplicar tales lineamientos de manera efectiva; las reglas o patrones pueden ser de naturaleza sintáctica o morfológica. Entre las subhabilidades que se agrupan en esta categoría general puede incluirse la habilidad para descubrir y utilizar las reglas gramaticales de una lengua, a partir de varias muestras; la capacidad para inferir de manera efectiva los patrones sintácticos de oraciones, la habilidad para inferir el funcionamiento de determinada partícula o palabra, en función de sus partes o en función de la posición de dicho elemento en un conjunto de información lingüística, etc.

### ***Habilidades de memoria***

Las habilidades relacionadas con el almacenamiento, categorización y recuperación de datos e información lingüística, de una manera eficiente. En esta categoría se incluyen habilidades tales como la capacidad de un individuo de recordar palabras, establecer relaciones entre palabras y situaciones o cosas, la habilidad para utilizar eficientemente sinónimos y antónimos, y según evidencias varias, para la facilidad y articulación verbal.

### ***Habilidades diversas***

En este punto se agrupan a todas las habilidades que de una u otra forma han sido incluidas en algunas versiones de los test de aptitud lingüística, pero que no poseen un carácter general; las "habilidades diversas", por tanto, son aquellas habilidades, características personales, o comportamientos, que a la luz de algunas investigaciones, han mostrado algún grado de relevancia en el esquema general de

aptitud lingüística y que han sido consideradas en las baterías de evaluación estándares. En esta categoría sobresalen: a) la habilidad para manejar un amplio vocabulario (según estudios de Pimsleur la capacidad verbal en este sentido se correlaciona de manera sólida con la habilidad para aprender una L2), b) la inteligencia general (considerada en algunas versiones del DLAB, y realizada en el PLAB a través del subtest "Grades in major subjects").

#### ***Perspectivas sobre el futuro de los estudios de aptitud lingüística***

Luego de la aparición de las principales pruebas para la evaluación de la aptitud lingüística en la década de los 60 y 70, el área observó un creciente desinterés por parte de la comunidad de investigadores; durante más de una década los estudios sobre el área se concentraron en profundizar en las relaciones que dichas herramientas de investigación tenían con otras pruebas experimentales sobre alguno de los factores de aprendizaje, en lugar de avanzar en nuestro conocimiento de la aptitud lingüística y el proceso de aprendizaje. De hecho, existe un período de casi una década durante el cual prácticamente "no se hizo nada" en el área de la aptitud lingüística; tal estancamiento de la investigación puede atribuirse a varios factores, entre los que destacan las imposibilidad en aquellos momentos de resolver los problemas conceptuales del área, la falta de interés -y por lo tanto patrocinio- de instituciones y fundaciones en el campo de la aptitud, y la aparente imposibilidad de mejorar el desempeño de las baterías de evaluación de la aptitud, las cuales habían mostrado un nivel de validez considerable.

Sin embargo, a principios de la década de los 80, producto de varios factores tanto académicos como propios de la vida político-económica de E.U.A., los estudios en el área ocuparon una vez más la atención de una buena parte de los estudiosos en lingüística aplicada. Si bien algunos de los factores que se consideran como responsables del estancamiento de investigación en el campo de la aptitud lingüística aún constituyen un problema, durante el primer lustro de la década de los 80, los estudios sobre la aptitud se multiplicaron y numerosas investigaciones, tanto

en el sector público como en el privado, diversas instituciones patrocinaron estudios en el área. En el caso público, el gobierno de E.U.A. a través de sus agencias principalmente del sector de la defensa, mostró un creciente interés en el área de la aptitud lingüística y la predicción del éxito en el aprendizaje de una L2, situación que atribuye a tres factores principales: a) la necesidad de contar con nuevos instrumentos para la evaluación de la aptitud, b) la necesidad de un plan de investigación sistemático centrado en mejorar los procedimientos de evaluación de la aptitud lingüística actuales, y c) la necesidad de realizar una revisión cuidadosa de la aplicación de las medidas de la aptitud en el gobierno y en la profesión de enseñanza de lenguas en general.

### **Conferencia Interagencias sobre Lenguaje**

En la primavera de 1987 la Conferencia Interagencias sobre Lenguaje (Interagency Language Roundtable, ILR), organismo gubernamental que agrupa a los representantes de todas las agencias oficiales involucradas, vinculadas o interesadas en el entrenamiento lingüístico, analizó la necesidad de crear un nuevo proyecto de gran alcance sobre la evaluación de la aptitud para el aprendizaje de una L2. Esta discusión de alto nivel derivó en la celebración de una sesión especial sobre aptitud lingüística en la conferencia preparatoria de lingüistas, con vistas a la celebración de la Mesa Redonda sobre Lenguaje y Lingüística de la Universidad de Georgetown.

Dado el alto nivel de interés mostrado durante estos encuentros de académicos e investigadores, la ILR decidió patrocinar una conferencia especial sobre aptitud lingüística y su evaluación (Parry y Stansfield, 1990). Durante estos encuentros, los académicos e investigadores reconocieron la necesidad de elaborar nuevos instrumentos de evaluación, capaces de determinar la aptitud lingüística de una manera más precisa y completa de lo que se logra en la actualidad. Tales observaciones se basaron en el hecho de que los instrumentos estándar para la evaluación de la aptitud lingüística son muy antiguos:



*(...) Some widely used instruments are becoming out of date, for example, the Modern Language Aptitude Test (MLAT) was developed and validated in the late 1950's, and the Defense Language Aptitude Battery (DLAB), in the early 1970's. Since then, knowledge of the human learning process and the objectives and methods of language training have changed considerably. The older aptitude measures do not take into account new insights revealed by cognitive psychologists into the human learning process in general, and the language learning process in particular. The time has come to rethink the whole notion of what constitutes an "aptitude" to learn foreign languages. (Parry y Stansfield, 1990:3)*

Sin embargo, es necesario señalar que el interés del gobierno de E U A en el área de la aptitud lingüística no fue casual, ni producto únicamente del interés académico, sino también resultado de la agravación paulatina de varios problemas a un nivel general, entre los que destacan, a) la escasez de políglotas para el sector militar y de inteligencia, b) el próximo retiro de casi el 80% de los expertos sobre lenguaje y políglotas militares (al llegar sus fechas de retiro en los próximos años), y c) la reducción paulatina de los recursos fiscales de las instituciones armadas y de inteligencia. Estos factores hacen que los instrumentos para la evaluación de la aptitud lingüística se hayan convertido en proyectos prioritarios del gobierno de EUA.

### **El Simposio sobre la Evaluación de la Aptitud Lingüística**

El Simposio sobre la Evaluación de la Aptitud Lingüística se llevó a cabo del 14 al 16 de septiembre de 1988 en el Instituto del Servicio Exterior (FSI) de la Escuela de Idiomas de Arlington (ALS), Virginia. Los fondos para la celebración de este encuentro provinieron de la Agencia Central de Inteligencia (CIA), el Instituto de Idiomas de la Defensa (DLI), la Agencia Federal de Investigación (FBI), la Agencia de Seguridad Nacional (NSA), y el Departamento de Educación. El Centro de Lingüística Aplicada (CAL) estuvo encargado de la planeación del evento, al tiempo

que el comité organizador estuvo integrado por T.S. Parry (CIA), Medeline Ehrman (FSI), J.R. Child (Departamento de la Defensa), C.W. Stansfield (CAL), y D.M. Kenyon (CAL).

### **Tendencias de investigación**

Durante las celebraciones del Simposio sobre la Evaluación de la Aptitud Lingüística fue posible observar una gran variedad de trabajos en el área, no sólo en lo concerniente a las investigaciones sobre la aptitud lingüística, sino además en relación a las aplicaciones actuales de los instrumentos evaluatorios de la aptitud y de áreas relacionadas. Si bien virtualmente en su totalidad los investigadores y estudiosos asistentes se mostraron a favor de una revisión cuidadosa y exhaustiva de las actuales baterías estándar - Carroll se mostró renuente a aceptar que las baterías de evaluación, especialmente el MLAT están alcanzando su grado de obsolescencia - no fue posible identificar claramente una postura definida general. En términos amplios, los investigadores asistentes apoyaron la idea de buscar medios más eficientes para seleccionar a aquellos candidatos con la mejor aptitud para aprender una L2, a fin de obtener una productividad máxima de los recursos canalizados al entrenamiento lingüístico. Para lograr lo anterior, los estudiosos reconocieron la necesidad de medidas de aptitud lingüística más sofisticadas de las que se cuenta actualmente. En este sentido, la habilidad para identificar a los estudiantes potencialmente exitosos tendrá que ser adaptada para tomar en cuenta los siguientes factores: a) el idioma a aprenderse, b) las habilidades lingüísticas que se busca desarrollar (i.e., listening, speaking, reading, writing); c) el nivel de competencia (proficiency) que desea alcanzarse, y d) las situaciones y tareas para que serán utilizadas las habilidades a ser aprendidas.

Pese a la divergencia entre investigadores, es posible identificar tres vertientes de investigación que empiezan a tomar forma en diversas instituciones oficiales; si bien una buena parte de los logros alcanzados durante la serie de conferencias sobre aptitud lingüística han sido catalogados como "clasificados", y en consecuencia no

están disponibles para el público, podemos esbozar tres rutas de investigación importantes: 1) el mejoramiento y actualización de los instrumentos de evaluación de la aptitud lingüística; 2) la expansión del concepto de aptitud lingüística, y 3) la identificación de factores diversos a los considerados dentro del esquema de la aptitud lingüística, que muestren un factor predictivo del éxito del proceso de aprendizaje de una L2

Si bien esta clasificación corresponde en gran medida al estado actual de la investigación del área, es preciso señalar que estas "tendencias" no están completamente delimitadas ni se han consolidado como caminos de investigación propiamente dichos, de hecho, varias instituciones e investigadores en sus estudios abordan varios de los aspectos contenidos en esta categorización de tendencias

### ***Mejoramiento y actualización***

El mejoramiento y actualización de los instrumentos para la evaluación de la aptitud lingüística es una de las tendencias de investigación en la actualidad; si bien en algunos casos los investigadores no están del todo convencidos de que sea posible mejorar de manera dramática las actuales herramientas para la evaluación de la aptitud lingüística, -como el caso de Carroll (1990)-, en general existe acuerdo en que el estado de la ciencia lingüística, así como de áreas íntimamente relacionadas, ha evolucionado de manera considerable desde la elaboración y pilotaje del MLAT o el PLAB. Lo anterior es en esencia el argumento más sólido en favor de la revisión profunda de las actuales pruebas de la aptitud lingüística: en la actualidad sabemos mucho más del proceso de aprendizaje y de los factores que lo afectan, así como de los procesos tanto internos como externos del sujeto que tienen que ver con el área, situación que debe reflejarse igualmente en los exámenes de aptitud.

No obstante, en ningún caso existen propuestas de fondo para el mejoramiento significativo de los test de aptitud, de manera general, las propuestas de J.B. Carroll, son las más interesantes. A continuación se presentan de forma esquemática

algunos de los puntos más importantes que actualmente se analizan en el marco de esta tendencia de investigación.

### *Modificaciones al MLAT*

Existen algunos defectos menores que se han descubierto en el Test Moderno de Aptitud Lingüística, principalmente estas anomalías tienen que ver con secciones del instrumento que no han funcionado adecuadamente. Por ejemplo, en la sección de aprendizaje de números (MLAT1: *Number Learning*), se ha detectado una coincidencia desafortunada entre los números a aprender, y sus nombres: si esta sección se examina con atención, se detectará una correspondencia entre los números y el orden alfabético en el que se presentan sus nombres. Por otro lado, la segunda sección (MLAT2: *Phonetic Script*) regularmente presenta una desviación estadística negativa, hecho que sugiere que el examen es demasiado fácil para la mayoría de los examinados y, por lo tanto carece del suficiente poder discriminatorio en los altos niveles de habilidad. Asimismo, las instrucciones de la parte tres (MLAT3: *Spelling Clues*) no son lo suficientemente claras para algunas personas en el sentido de que no enfatizan de manera apropiada la naturaleza de la sección: un test de velocidad.

Según Carroll, el aumento considerable de nuestra capacidad para entender los procesos de aprendizaje de una L2 en el ser humano, durante los últimos 30 años, no ha contribuido a la identificación o creación de nuevos esquemas de la aptitud lingüística. De hecho, Carroll afirma que el modelo básico de la aptitud, integrado por cuatro subhabilidades básicas -*phonetic coding, grammatical sensitivity, memory, inductive language learning*- debe continuar siendo el mismo. No obstante, Carroll concede que la investigación ha contribuido al refinamiento de las definiciones de estas subhabilidades. En este sentido, Carroll expresa apoyo a la idea de que la habilidad de codificación fonética, la cual está íntimamente relacionada con las habilidades auditivas del ser humano, debe estudiarse más a fondo, dado que reconoce que las pruebas del MLAT en este sentido son incapaces de diferenciar



entre la habilidad de codificación fonética -una habilidad principalmente de carácter cognoscitivo-, de la habilidad auditiva estrictamente concebida. Según Carroll, una baja calificación en el área de codificación fonética puede ser resultado de una baja capacidad auditiva, o incluso de alguna enfermedad o anomalía auditiva, producto de un problema o defecto físico del oído del sujeto, más que a una baja habilidad cognoscitiva. Al respecto, Carroll se muestra en favor de mejores instrumentos o pruebas alternativas que sean capaces de determinar la causa del pobre desempeño en esta área por parte de un alumno.

Aunque las aseveraciones del "padre de los test de aptitud" parecen algo drásticas, una cosa es cierta desde el inicio de las investigaciones de la aptitud hasta la fecha, el mecanismo de estudio y evaluación de la aptitud ha permanecido prácticamente sin cambios. Se empieza con una investigación específica y se culmina con la creación de un modelo de la aptitud en donde se basan los tests de evaluación. No obstante, lo anterior no necesariamente es evidencia de que el concepto ha llegado a su máximo potencial, sino más bien refleja las limitaciones de las actuales metodologías y técnicas de investigación.

En este contexto, Carroll presenta un catálogo bastante interesante y específico en torno a posibles modificaciones y mejoras a las pruebas y al esquema de habilidades integradoras de la aptitud lingüística. No obstante su carácter altamente específico escapa los alcances de esta obra. Para una explicación completa, vea el artículo de Carroll, incluido en Parry y Stansfield (1990:11-29). Por último, Carroll presenta un amplio catálogo de habilidades cognoscitivas que considera deberán estudiarse a fondo, a fin de determinar su relación con el proceso de aprendizaje de una L2 o, en su caso, con la aptitud lingüística. Entre las habilidades que menciona el investigador se encuentran la habilidad de fluidez verbal y la capacidad para el manejo de un vocabulario amplio.

### ***Expansión del concepto de Aptitud Lingüística***

Por otro lado, existe la corriente de estudio encaminada a la investigación y revisión del concepto de aptitud lingüística, que tiene como objeto la expansión de nuestro conocimiento, no sólo de las relaciones que guardan los componentes de la aptitud con el proceso de aprendizaje de una L2, sino también y de manera más importante, con el fin de recabar la información que permita elaborar un modelo más completo de concepto de aptitud que sea capaz de integrar los avances de la psicología y otras áreas afines, y que a la vez, contribuya de manera notable a eficientar los actuales instrumentos de evaluación y, en forma específica, los procedimientos de predicción del éxito en la clase de lenguas. Esta tendencia de investigación puede a su vez dividirse en dos enfoques de estudio principales: a) las investigaciones que buscan expandir el actual modelo de aptitud lingüística, a fin de incluir otros aspectos cognoscitivos que han mostrado ser relevantes en el proceso de aprendizaje, y b) los estudios que no limitan su atención al concepto de aptitud lingüística, incluso cuando éste es percibido de una manera "amplia" en relación a las investigaciones de los años 60 y 70, sino que además intentan identificar otras variables individuales importantes en el proceso de aprendizaje y que, en consecuencia, posean un valor predictivo del éxito en la clase de lenguas. La primera tendencia de investigación será analizada en este apartado, mientras que la otra será desarrollada en la siguiente sección; si bien ambas vertientes están íntimamente relacionadas, su divergencia principal en cuanto a la concepción de la aptitud lingüística -tema que nos ocupa- hace entendible su revisión en forma separada.

De manera general, la primera corriente de estudios parte de la idea de que el modelo funcional y general de aptitud que le subyace a las principales baterías de evaluación actuales carece de la "amplitud" teórica necesaria para fomentar la investigación, y de manera más notoria, es incapaz de funcionar cuando se lo enfrenta a los nuevos descubrimientos de ciencias relacionadas en el área cognoscitiva. En el último cuarto del siglo XX, en el campo de la psicología se ha observado lo que podría catalogarse como una "revolución cognoscitiva" (Baars

1986), el principal efecto de este fenómeno ha sido ampliar los horizontes de las investigaciones en el área, a fin de no estar limitados por un esquema operativo basado en relaciones estímulo-respuesta, o sustentados únicamente en proposiciones conductistas. Los trabajos más representativos en esta corriente provienen de las investigadoras Rebecca L. Oxford (1990) sobre la relación entre los estilos y estrategias de aprendizaje con la aptitud, y Madeline Ehrman (1990) en torno al papel de los tipos de personalidad en el proceso de aprendizaje.

Si bien estas investigaciones vanguardistas contienen varios aspectos importantes que las hacen diferentes una de otra, es preciso señalar que los campos de coincidencia son importantes. Aunque aún no es del todo claro que camino tomarán las investigaciones en esta área, actualmente es posible presentar de manera esquemática los puntos más importantes de esta corriente de investigación.

#### *La aptitud lingüística, las estrategias y los estilos de aprendizaje*

Las estrategias y estilos de aprendizaje han sido objeto de una amplia gama de investigaciones a partir del último cuarto del s. XX, principalmente a lo que se ha dado en calificar como la revolución "cognoscitiva" de la psicología y áreas relacionadas. Si bien en la actualidad no existe una corriente de investigación única, es preciso señalar que los avances en este campo han aportado mucha información valiosa en torno al proceso de aprendizaje de una L2, y de manera particular, en torno al funcionamiento interno del sujeto cuando éste se enfrenta a una tarea de aprendizaje específica. El estudio de las estrategias y estilos de aprendizaje, como se ha mencionado con anterioridad, asemeja un mosaico de teorías y observaciones que todavía en la actualidad carece de un sistema claro, sin embargo, el motor principal de estas investigaciones generalmente ha sido la concepción cada vez más generalizada de que los esquemas de la aptitud lingüística son demasiado estrechos.

En este sentido, las investigaciones en el área de los estilos y estrategias de aprendizaje realizados por varios investigadores, y de manera sobresaliente por las lingüistas Oxford y Ehrman, han abierto nuevos horizontes para el estudio de la aptitud lingüística

Si bien no es fácil encontrar una ruta de investigación clara, los estudios sobre los estilos y estrategias de aprendizaje parecen sugerir que las habilidades consideradas en el esquema general de la aptitud lingüística no son los únicos factores relevantes en el proceso de aprendizaje de una L2. De manera más clara, los estudios de R Oxford, (1988, 1990) muestran que las llamadas estrategias y estilos de aprendizaje son posibles componentes, o al menos factores íntimamente relacionados, con la aptitud lingüística, y por lo tanto, poseen un valor predictivo importante. El estilo de aprendizaje constituye el conjunto de características potentes e inherentes del individuo relacionadas con la manera en que el sujeto prefiere aprender o lidiar con nueva información, el estilo de aprendizaje contiene muchos elementos de tipo cognoscitivo, social y afectivo

Por otro lado, las estrategias de aprendizaje son procedimientos o acciones que toma el sujeto para reforzar o afianzar algún aspecto de su aprendizaje: el acceso, almacenamiento, recuperación, y uso de información (Rigney, 1978; op cit por Oxford 1990:70). Las estrategias de aprendizaje pueden clasificarse en seis categorías, según la taxonomía de Oxford: a) estrategias de memoria, b) estrategias cognoscitivas, c) estrategias de compensación, d) estrategias metacognoscitivas, e) estrategias afectivas, y f) estrategias sociales. Si bien es claro que estas clasificaciones no pueden ser tajantes y que existe un alto grado de traslape entre las diversas categorías, este modelo de las estrategias de aprendizaje constituye actualmente por mucho el más aceptado por los investigadores.

Aunque no es del todo claro para los investigadores la relación de las estrategias de aprendizaje con el desempeño escolar en la clase de lenguas, evidencia recabada sugiere que muchas de las estrategias de aprendizaje, especialmente aquellas

agrupadas en la categoría de estrategias cognoscitivas, constituyen una parte muy importante del proceso cognoscitivo del ser humano, y de hecho, existen estudios que sugieren que determinado grupo de estrategias deben ser conceptos subordinados a la aptitud lingüística. Así, los estudios de Oxford y Ehrman sugieren que los estilos de aprendizaje, por lo menos aquellas dimensiones que son de naturaleza cognoscitiva, deben incluirse en el concepto de aptitud lingüística, aunque las investigaciones no han estudiado a fondo esta posibilidad, existe evidencia de que algunos estilos de aprendizaje determinado, se correlacionan ampliamente con la aptitud lingüística. De hecho, según investigaciones de Parry, los sujetos que muestran una alta aptitud lingüística, generalmente son aquellos que fueron catalogados como del tipo "agudo", "field independent", y "precisos"

Como se puede observar, aún no existe suficiente información en este campo de investigación para apoyar aseveraciones más definidas, sin embargo, una cosa es clara conforme se investiga más el proceso de aprendizaje, es más claro que el concepto y modelo de aptitud lingüística, así como las herramientas que se han creado para medirla, han sido definidos de una manera muy restrictiva, al enfocarse primariamente al estudio de los aspectos puramente cognoscitivos del proceso de aprendizaje

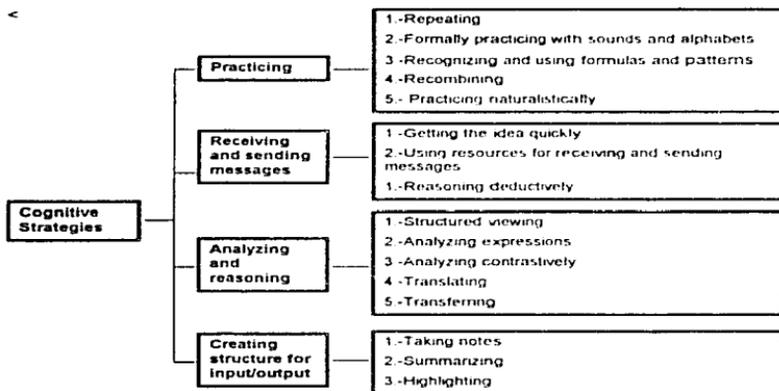
Considerando esta conceptualización cognoscitiva de la aptitud, es entendible que los investigadores no se hayan aventurado a estudiar las relaciones entre la aptitud y los aspectos que no necesariamente son de carácter puramente cognoscitivo de los estilos y estrategias de aprendizaje.

### *Estudios importantes*

Los aspectos que más se han estudiado en esta vertiente de investigación tienen que ver con las estrategias y estilos de aprendizaje; si bien el número de estudios que se llevan a cabo en esta área es importante, es posible agrupar tales proyectos en tres categorías principales: las investigaciones sobre la dicotomía field

independence/dependence FD/FI (estilos de aprendizaje, ver Cap. I), los estudios sobre una de las dimensiones de los estilos de aprendizaje: la competencia/cooperación CO/CO, y la reflexión/impulsividad RE/IM

Ilustración 18: Las estrategias cognitivas, según el modelo de Oxford



(Parry y Stansfield, 1990:109)

De estos tres aspectos, el binomio FD/FI ha sido el más estudiado, lográndose descubrir un número importante de dimensiones relacionadas procesamiento analítico-global, hemisfericidad cerebral, las dimensiones de Kolb y la tolerancia por la ambigüedad.

- *Procesamiento analítico-global*. Una de las dimensiones consideradas en los estudios sobre la dicotomía FI/ID, en general, los individuos que muestran un enfoque analítico pertenecen al extremo Field Independent, mientras que las personas que utilizan un acercamiento global pertenecen al área del Field Dependent.

Aunque falta mucho por investigar en esta área, los descubrimientos preliminares dan evidencia para sustentar la aseveración que las personas con un enfoque analítico regularmente aprenden una L2 con más facilidad que los sujetos con una estructura cognoscitiva global. No obstante, esta diferencia de aprovechamiento sólo parece ser válida en las primeras etapas del proceso de aprendizaje, dado que posteriormente, ambos estilos tienden a equilibrarse.

- *Hemisfericidad cerebral*. La hemisfericidad cerebral o la "lateralidad" es una área vanguardista de los estudios de la esfera cognoscitiva que ha recibido un renovado impulso a causa de las más recientes tecnologías que hacen posible prácticamente "observar" el cerebro humano en funcionamiento y que ha demostrado que la dominancia cerebral -la tendencia de una persona a utilizar con mayor frecuencia uno de sus hemisferios cerebrales- se relaciona estrechamente con el tipo cognoscitivo del individuo, y este a su vez con su habilidad para aprender una L2. Con anterioridad se pensaba que el hemisferio izquierdo era el lugar en donde se procesaba la información verbal, mientras que el hemisferio derecho era el lugar en donde las imágenes visuales y espaciales eran procesadas.

En la actualidad se sabe que ambos hemisferios procesan información lingüística, pese a que lo hacen de diferentes maneras: el hemisferio izquierdo parece procesar el lenguaje por medio del análisis y la abstracción, mientras que el hemisferio derecho aparentemente reconoce las palabras como patrones visuales o auditivos a través de un sistema de reconocimiento de formas tipo *gestalt*.

- **Las dimensiones de Kolb** Las dimensiones cognitivas de Kolb -observación reflectiva (ver) vs experimentación activa (hacer), experiencia concreta (sentir) vs conceptualización abstracta (pensar)- pertenecen al Inventario de estilos de aprendizaje de Kolb. Los estudios de Kolb han mostrado gran correlación con las baterías de análisis de los estilos de aprendizaje, y en general con el aprendizaje de una L2 por parte de alumnos menores de 12 años (ver Oxford, en Parry y Stansfield, 1990: 85).
- **Tolerancia por la ambigüedad** Si bien la mayoría de los investigadores consideran la tolerancia por la ambigüedad como uno de los componentes del estilo de aprendizaje, existen algunos estudios que la consideran como una de las variables afectivas, específicamente de personalidad. De cualquier forma, la tolerancia por la ambigüedad ha mostrado ser una variable importante con un amplio valor predictivo en el proceso de aprendizaje de una L2 (Naiman, Frohlich y Todesco, 1975; Reiss, 1981, 1985; Rubin y Thompson, 1982). En los estudios de Naiman, Frohlich, Stern y Todesco (1978) se comprobó que la tolerancia por la ambigüedad es uno de los factores que predicen con mayor precisión el éxito en el salón de clase; de la misma forma, otros estudios han demostrado que los alumnos con un alto grado de tolerancia por la ambigüedad eran los estudiantes con mayor éxito en la clase de idiomas y en el manejo de tareas lingüísticas específicas. Por su parte, los estudios de Ehrman y Oxford (1989) comprobaron que los individuos "field-independent" y con una marcada tolerancia por las situaciones ambiguas, con regularidad son los sujetos que alcanzan un alto dominio (proficiency) lingüístico y competencia gramatical, así como una desarrollada habilidad auditiva.

#### **Identificación de factores diversos a la aptitud lingüística**

La última vertiente de investigación en el campo de la aptitud se concentra mayormente en el estudio del proceso de aprendizaje a través de un marco muy amplio; si bien muchas investigaciones del área sugieren que la aptitud es la variable

de aprendizaje con mayor valor predictivo, es claro que esta observación en gran medida responde al tipo de procedimientos que se han utilizado en su estudio y validación (ver atrás. características generales de la aptitud lingüística). Conforme aprendemos más del proceso de aprendizaje de una L2, es más evidente que un modelo basado únicamente en los aspectos cognoscitivos no puede ser lo suficientemente preciso como para responder a las nuevas investigaciones en el área. Así, los estudiosos de la materia han empezado a denunciar lo que consideran como el "sesgo cognoscitivo" de los estudios de aptitud, como un lastre teórico que no ha dejado avanzar las investigaciones, y por ende, que ha impedido la creación de mejores baterías para la predicción del éxito en el aprendizaje de una L2 (Parry y Stansfield, 1990: 6).

Durante el simposio sobre el estudio y la evaluación de la aptitud lingüística, un número considerable de estudiosos rechazó el término de evaluación de la "aptitud lingüística", debido a sus connotaciones restrictivamente cognoscitivas. Este sector de estudiosos -los cuales en su mayoría realizan investigaciones con un enfoque primariamente centrado en la tercera tendencia de estudios- se mostró en favor de una terminología más "incluyente" y amplia, como el "*análisis de las variables con valor predictivo del éxito en el proceso de aprendizaje de una L2*". Lo anterior, además de demostrar que el estudio de la aptitud lingüística se está transformando, es clara evidencia de esta tercera ruta de investigación. Según un buen número de académicos, la modificación del término "aptitud lingüística", permitirá un mayor balance teórico y contribuirá a favorecer la investigación en el área al facilitar la inclusión de una amplia gama de factores con gran potencial predictivo: factores cognoscitivos, afectivos y sociales, tales como las características actitudinales, motivacionales, de personalidad, y variables demográficas (sexo, edad, experiencia, etnicidad, etc.), así como estrategias y estilos de aprendizaje. Así, la tercera vertiente de investigación se ha concentrado principalmente en la búsqueda y análisis de variables de aprendizaje que muestren un valor predictivo relevante en el proceso de aprendizaje de una L2, en lugar de concentrarse en aspectos únicamente de tipo cognoscitivo, los cuales se asocian fuertemente con la aptitud

**lingüística.** Dado el estado actual de las investigaciones, no es del todo claro si este camino de investigación en realidad está "abandonando" el área que tradicionalmente se ha considerado la aptitud lingüística, para abordar otras variables, o si, por el contrario derivará en el ensanchamiento del concepto de la aptitud lingüística, como puede visualizarse en la segunda tendencia de investigación estudiada. Si bien en términos prácticos el camino que tomaran las investigaciones en el futuro no es de mucha importancia (los test de aptitud -o como sea que se les denomine posteriormente- seguirán siendo utilizados en maneras muy similares a las actuales), cabe señalar que en términos de investigación lingüística, el futuro de las actuales tendencias de investigación será determinante para la concepción de la aptitud lingüística como tal.

A lo largo de la historia, la aptitud lingüística en general ha sido considerada un concepto complejo formado por un número de habilidades de tipo cognoscitivo, si bien desde hace varios años los avances en la ciencia lingüística han dado pie a que se empiece a concebir la aptitud lingüística como algo que se extiende más allá de la esfera puramente cognoscitiva, es hasta ahora que las investigaciones parecen tomar un rumbo definido que, eventualmente, nos conducirá a un entendimiento más completo del concepto. Una cosa es segura: los actuales esquemas sobre las variables de aprendizaje dejan un espacio de movimiento muy reducido para una concepción muy amplia -que incluya aspectos de las esferas tanto cognoscitivas, como afectivas y sociales- de lo que constituye la aptitud lingüística. Así, las investigaciones de vanguardia en esta área podrían derivar en la elaboración de todo un nuevo modelo de los factores de aprendizaje y la interrelación que existe entre ellos.

### *Estudios importantes*

Entre las investigaciones más sobresalientes de esta vertiente de estudio es posible identificar los proyectos de investigación que se han concentrado en la búsqueda de variables con valor predictivo del éxito en el proceso de aprendizaje de una L2, en su

mayoría, estos estudios se concentran en la investigación de variables tales como la personalidad, los estilos de aprendizaje y la motivación, al tiempo que tratan de identificar nuevas variables. Los estudios sobre las variables "conocidas" (personalidad, motivación, etc.) se desarrolla, por una lado, a través de la elaboración y uso de baterías de evaluación cada vez más especializadas, por ejemplo, la versión más reciente del *Myers-Briggs Type Indicator* (MBTI), cuyo objeto es identificar el tipo de personalidad de un sujeto, a través de varias dimensiones de personalidad, como extroversión-introversión, sentido-intuición, pensamiento-sentimiento, juicio-percepción, etc.

Estas dimensiones cubren elementos tanto cognoscitivos como afectivos de lo que regularmente se denomina "tipo psicológico". Por otro lado, la investigación sobre las variables de aprendizaje como motivación, personalidad o estilo de aprendizaje, depende también de elaborados cuestionarios, cuya fuente principal de información proviene directamente del sujeto, así como de su percepción de sí mismo y de sus habilidades.

### *Language Skill Change Project*

Así, los estudios sobre la predicción del éxito en el proceso de aprendizaje de una L2 con frecuencia se realizan a través del análisis complejo de variables y agrupamientos de variables de diferente tipo, utilizando ecuaciones de regresión matemática. Entre los estudios más elaborados de esta vertiente de investigación sobresale el proyecto *Language Skill Change Project* (LSCP), del Departamento de Defensa de E.U.A., en el cual se utilizó un amplio esquema de variables - prácticamente todas las conocidas hasta la fecha - para determinar no únicamente la relación entre tales variables, sino de manera más importante, determinar el valor predictivo de dichas variables, tanto desde un enfoque discreto, como grupal (clustered). El esquema de agrupamiento de variables utilizado en los análisis de regresión múltiple del LSCP incluye 11 agrupamientos de variables (ver ilustración 19. Language Skill Change Project /Agrupamiento de variables)

### Ilustración 19: Language Skill Change Project

#### Agrupamiento de variables

<b>1.- HABILIDAD GENERAL</b> - ASVAB GT	<b>8 - MOTIVACION/ACTITUD ( A LAS 12 SEMANAS)</b> - Dificultad del curso + Ansiedad en clase + Intensidad motivacional + Actitud hacia el aprendizaje + Actitud hacia el curso + Actitud hacia el instructor
<b>2.- APTITUD LINGUISTICA</b> - DLAB	<b>9 - ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE</b> - Uso de la L2 - Hábitos de estudio - Manejo de lengua - Uso de imágenes mentales - Intensidad de estudio - Planeación
<b>3.- DEMOGRAFIA</b> - Sexo - Educación - Edad	<b>10 - PERSONALIDAD Y TIPO COGNOSCITIVO</b> - Empatía - Tolerancia por la ambigüedad - Field Independence - Extroversión
<b>4.- HEMISFERICIDAD</b>	<b>11 - OTRAS HABILIDADES</b> - W-G Critical thinking Inventory - Test de memoria de Flanagan - Test de expresión de Flanagan
<b>5.- ESTUDIOS PREVIOS</b> - Calificaciones de idiomas (Secundaria) - Calificaciones (High School) - Calificaciones Universidad - Otros estudios de idiomas	
<b>6.- DOMINIO DE IDIOMAS</b> - Experiencia en el DLI - Otros estudios	
<b>7.- MOTIVACION/ACTITUD</b> - Inventario de Personalidad + Interés en Lenguas Extranjeras + Integración + Instrumental (varios tipos)	<b>NOTA:</b> el signo "+" indica que los apartados contienen mayores subdivisiones
	<i>Parry y Stansfield, 1990 p 247</i>

La *habilidad general* se refiere a lo que normalmente se considera la habilidad intelectual general e incluye habilidades de todo tipo, como la habilidad verbal, la memoria, la capacidad de pensamiento matemático, y la aptitud para la adquisición de habilidades o conocimiento en una área en particular. Aunque no ha demostrado el valor predictivo que se asocia normalmente con los estudios de la aptitud, investigaciones diversas comprueban la importancia de la habilidad intelectual general en el aprendizaje de una L2, así como de otras tareas de aprendizaje o de tipo cognoscitivas.

Esta variable agrupada fue estudiada en el proyecto a través de un instrumento vocacional de las fuerzas armadas, específicamente el complejo compuesto conocido como la habilidad General Técnica (GT). En términos generales, es un instrumento compuesto de subtests en materia verbal, así como de razonamiento matemático. De la misma forma, en el dominio general existen varias versiones de "tests de aptitud general", con frecuencia utilizados para la selección de personal en diversas empresas privadas. La *aptitud lingüística*, por otro lado, se mide a través de la versión restringida del DLAB, esta batería de evaluación ha mostrado un rango de validez que en algunos casos supera el desempeño del MLAT.

Los *aspectos demográficos* (edad, sexo, estatus social, etc.), los cuales integran en términos generales los archivos individuales de estudiantes, se utilizan de manera diversa en el estudio del proceso de aprendizaje de una L2. En general, las experiencias sobre el proceso de aprendizaje de una L2 han demostrado que el éxito en el salón de clases es un indicador complejo de la habilidad de un individuo para aprender una L2 y de su motivación para desempeñarse adecuadamente en un entorno académico.

La *hemisfericidad cerebral*, como se vio anteriormente, está relacionada estrechamente con el aprendizaje de una L2 y de hecho es parte de muchos cuestionarios especializados de diversa índole científica, como el Language Background Questionnaire (LBQ) que se utiliza de manera rutinaria en los

procedimientos de acceso a las Instituciones Armadas o de Inteligencia, y del cual se han derivado varias versiones especiales para uso con investigaciones de punta en el área de predicción del éxito en el proceso de aprendizaje de una L2. Estudios neurológicos han demostrado que la función cerebral está íntimamente relacionada con los procesos de aprendizaje en general y, especialmente, con los estilos cognoscitivos (Parrý y Stansfield, 1990: 241).

*Experiencia lingüística previa* se refiere al historial de aprendizaje de lenguas de un individuo en particular; esta información, la cual es también incluida en algunas versiones del LBO, es extraída de los archivos de los oficiales en el caso de las Fuerzas Armadas. Según evidencia experimental, el historial de aprendizaje lingüístico es un fuerte indicador de éxito en el aprendizaje de una L2.

Lo anterior puede deberse a la "ventaja" con la que cuentan los individuos que han iniciado el aprendizaje en etapas tempranas de su vida, principalmente en aspectos de vocabulario y sintaxis, y a las actitudes positivas hacia el lenguaje adquirido a través de dicho entrenamiento lingüístico. Por otro lado, la pasada experiencia en el aprendizaje de lenguas extranjeras de otro tipo, debe también ser un fuerte indicador del éxito en la adquisición de una L2, tanto en cuanto al deseo por aprender y la habilidad para aprender lenguajes, así como debido a la adquisición de un entendimiento más amplio en cuanto a diferentes estructuras sintácticas.

*Actitudes y motivación.* Este aspecto es considerado en dos puntos del proceso de aprendizaje: al inicio de los cursos, y en un periodo posterior de 12 semanas. En esta área el trabajo de R. Gardner es elocuente en sentido que parte del núcleo para la medición de la actitud y la motivación utilizado en el LSCP.

Las *estrategias de aprendizaje* han motivado un creciente interés por parte de los investigadores del área, principalmente en cuanto al papel que desempeñan en el proceso de adquisición de una L2 y en el desarrollo de nuevas habilidades.

lingüísticas. Existe un creciente cúmulo de evidencia que sugiere que los “buenos” estudiantes de lenguas utilizan un mayor número de estrategias, mejores estrategias, y estrategias más apropiadas para el tipo de habilidad lingüística en cuestión. (Papalia y Zampogna, 1977, Tyacke y Mendolison, 1986) En el área de las investigaciones sobre las estrategias de aprendizaje sobresalen los estudios de Oxford, académica que participa en el proyecto Language Skill Change a través de la elaboración del Inventario de Estrategias para el Aprendizaje de Idiomas (*Strategy Inventory for Language Learning, SILL*, ver más adelante)

*Personalidad* Diversas variables de personalidad con valor predictivo del éxito en el salón de clases han sido identificadas. Entre estas se encuentra la empatía (Naiman, Fröhlich y Todesco, 1975), extroversión (Naiman, et al., 1975), field independence (Bialystok y Fröhlich, 1978), pensamiento analítico (Shipman y Shipman, 1985), tolerancia por situaciones ambiguas (Witkin y Goodenough, 1977), “intelectualidad” (Kirby y Hiller, 1973)

*Otras habilidades* Tres medidas de habilidades adicionales se incluyeron en la batería Time 1 -utilizada en las investigaciones del Language Skill Change Project: Watson-Glaser Critical Thinking Appraisal (Watson-Glaser, 1977, 1980), Flanagan’s Industrial Test of Memory, y Flanagan’s Industrial Test of Expression (Flanagan, 1963, 1980).

#### *Datos preliminares*

Las investigaciones del Departamento de Defensa han sido importantes no sólo en cuanto a la nueva información que se ha encontrado sobre el proceso de aprendizaje de una L2, sino también debido a la relevancia de estudios de gran alcance y envergadura en el área. Si bien los resultados no han sido definitivos, los puntos que estas investigaciones han subrayado son dignos de notar. Para una discusión mucho más completa del proyecto, sus limitaciones y resultados, ver John A. Lett, Jr., y Francis E. O’Mara (1990).

- *El éxito en el proceso de aprendizaje es susceptible de ser medido, incluso en una situación ampliamente controlada, como es el caso de las escuelas del Departamento de Defensa. A pesar de los estándares tan rigurosos por los que se rige el DLIFLC en materia de selección de alumnos, aun así se presentan diferencias importantes entre sujetos en cuanto a su desempeño en el desarrollo de una L2. Con sólo una excepción, las 20 ecuaciones de predicción utilizadas en este proyecto fueron capaces de predecir de manera significativa el fracaso y el éxito en la clase de lenguas. En promedio, las medidas arrojadas por las ecuaciones de predicción lingüística del proyecto LSCP dieron cuenta del 27.7% de la varianza en las medidas de criterio.*
- *El rango de predicción o "predictabilidad" varía en función del criterio a utilizar sobre el éxito de los sujetos.* En general, las tres habilidades lingüísticas evaluadas al final del curso de entrenamiento varían en torno al grado de predicción que muestran. La predicción del dominio o avance en el terreno de la habilidad "speaking" es mucho más difícil, en relación a las habilidades de lectura "reading", o la habilidad auditiva "listening". Dado que amplias investigaciones han demostrado que estas variaciones no pueden atribuirse a diferencias en la manera en que estas tres habilidades son evaluadas por el DLPT, es necesario considerar otras explicaciones: a) la dificultad inherente en la evaluación confiable de la competencia verbal (*speaking proficiency*), b) la complejidad mayor que involucra el aprender a generar un lenguaje, en lugar de únicamente interpretar lo escrito o dicho por otros, c) al hecho de que las medidas verbales (*speaking*) tienden a ser más estrechas que las medidas de "listening" y "reading", y d) otros factores aun no identificados.
- *La habilidad cognoscitiva predice consistentemente el éxito del aprendizaje de una L2.* Los casos en los que el éxito en el aprendizaje de una L2 fue previsto con mayor precisión fueron precisamente aquellos arrojados por las baterías de evaluación de aspectos o habilidades cognoscitivas. Las tres medidas de habilidad cognoscitiva (ASVAB, DLAB, y otras habilidades) figuraron prominentemente en la predicción del éxito, entre estos tres instrumentos predictivos, el test DLAB parece ser el más valioso en la predicción del aprendizaje de idiomas más difíciles (Categorías II, III y IV), mientras que el test ASVAB GT fue mucho más acertado cuando se lo aplicaba a tareas de predicción de idiomas más fáciles.

Esta evidencia parece sugerir que el DLAB es un instrumento mucho más capaz de discriminar diferencias en los rangos de habilidad cognoscitiva muy alta, del tipo comúnmente relacionado con lenguajes como ruso y coreano

- *Las medidas no cognoscitivas ofrecen un potencial significativo en la predicción y reforzamiento del éxito en el aprendizaje de una L2.* La evidencia recabada por el LSCP en materia de "variables no cognoscitivas", parece demostrar que la actitud, motivación y la aplicación de estrategias de aprendizaje realizan *contribuciones significativas* a la predicción del éxito en las habilidades auditivas y de lectura (*listening, reading*), con la motivación proporcionando incrementos relativamente importantes en la predicción de las habilidades verbales (*speaking skills*)

### Los estudios de la aptitud, LEI y CIE

A lo largo de su historia, los estudios de la aptitud lingüística se han desarrollado en estrecha relación con las escuelas de enseñanza de idiomas extranjeros de las instituciones que han patrocinando dichas investigaciones. En todos los casos, el uso de las baterías de evaluación de la aptitud surgidas de tales esfuerzos académicos, se han convertido en parte importante de los procesos de selección, colocación y asesoría de alumnos para los cursos de lenguas impartidos por sus escuelas de idiomas. Aunque cada caso posee características propias, en general, las investigaciones más exitosas -entre las que se encuentra la Comisión de Servicio Público de Canadá y la Escuela de Idiomas del Instituto de Lenguas Extranjeras del Departamento de Defensa de EUA- presentan un perfil característico, ambos casos: a) involucran instituciones educativas con una alta demanda de instrucción lingüística, b) ofrecen una gama importante de opciones de estudio, y c) enfrentan restricciones crecientes de recursos tanto humanos como materiales.

En todos los casos en que se ha introducido el uso de las herramientas de la aptitud lingüística en los procedimientos de selección de alumnos, los resultados han sido positivos; por un lado, los sistemas de selección han mostrado un aumento en su efectividad, reflejada directamente en la disminución de la tasa de fracaso escolar, al tiempo que los maestros han obtenido información importante en torno a la

configuración de habilidades de sus alumnos, hecho que en la mayoría de los casos ha redundado, por un lado, en una mayor adecuación de las metodologías de enseñanza, y por otro, en sistemas más eficientes de auxilio académico a los alumnos.

El Centro de Idiomas Extranjeros Acatlán (CIE-Acatlán), y la Licenciatura en Enseñanza de Inglés (LEI), son dos áreas en las que los estudios de aptitud pueden ser aplicados con un alto potencial de éxito, guardando toda la distancia necesaria, existe una gran similitud entre los casos de la Comisión de Servicio Público de Canadá, el Instituto de Lenguas de la Defensa, el CIE-Acatlán, y LEI: todos los casos están vinculados a un número considerable de alumnos -y en consecuencia a arduas y costosas actividades de selección/colocación de alumnos-, y todas las instituciones enfrentan restricciones en cuanto a los recursos humanos y materiales de los que pueden disponer para cumplir con sus tareas, y en general dichas instituciones ofrecen una gama considerable de posibilidades.

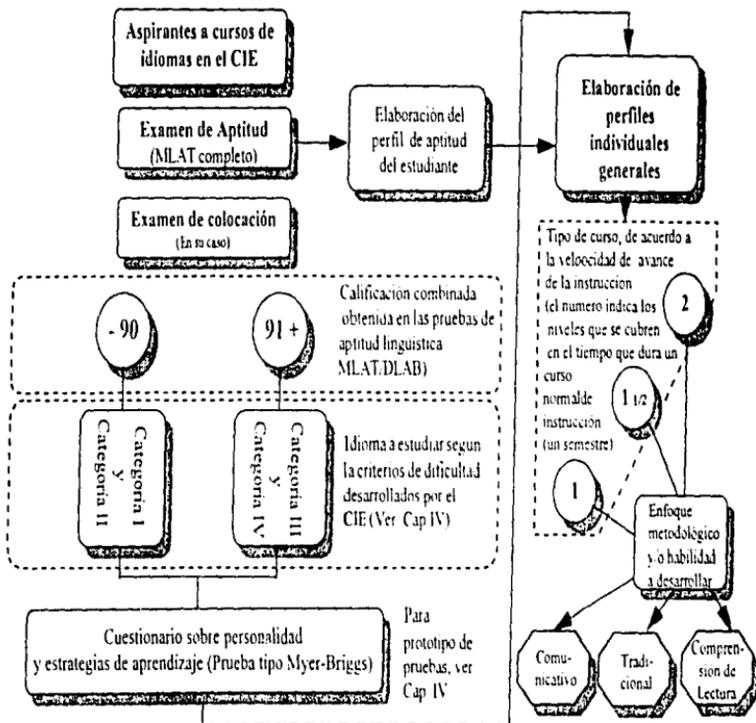
#### *Los estudios de aptitud y el CIE-Acatlán*

El CIE Acatlán es una institución con el perfil necesario para poder tomar ventaja de los avances en el área de la aptitud lingüística, si bien existen algunas diferencias de objetivos y tipo de instrucción respecto de la Comisión del Servicio Público de Canadá y el Instituto de Lenguas de la Defensa, es claro que los procedimientos de selección y colocación de alumnos en el CIE "Acatlán" recibirían un fuerte impulso en dirección de mayor eficiencia en tiempo y recursos. Siendo uno de los centros de enseñanza de idiomas más importantes de México, el CIE-Acatlán ofrece una amplia gama de cursos de lenguas en más de seis variedades para la capacitación de los alumnos provenientes de más de una docena de licenciaturas de la Universidad Nacional Autónoma de México. En la mayoría de los casos, los alumnos pueden elegir entre dos programas de enseñanza, orientados principalmente al desarrollo de habilidades de comprensión de lectura, por un lado, y en un programa "global", el cual busca desarrollar de manera más amplia las cuatro habilidades lingüísticas. Si bien en una buena parte de los casos la elección de los alumnos en cuanto al

programa en el que se inscribirán depende ampliamente de los requisitos establecidos en el plan de estudios de su licenciatura y no, en términos generales, al interés del alumno, aún así existe un amplio margen de aplicación para los exámenes de aptitud. En primer lugar, la utilización de una de las baterías para la evaluación de la aptitud podría contribuir de forma importante a facilitar y eficientar los procedimientos de colocación de alumnos de acuerdo a sus niveles de habilidad lingüística, de tal forma que la enseñanza pueda realizarse en marcos temporales de diversas características, propiciando de esta forma un mayor nivel de homogeneidad favorable para el aprendizaje. Por otro lado, la información obtenida a través de los test de aptitud podría utilizarse en un sistema de selección similar al instrumentado por el Instituto de Lenguas de la Defensa, a fin de canalizar a los alumnos al estudio de un idioma que no "rebase" sus capacidades lingüísticas, así, utilizando una guía similar a la elaborada por el Departamento de Defensa en relación a la dificultad de los idiomas -es necesario realizar estudios para determinar la tabla de dificultad para hablantes nativos del español-, el CIE-Acatlán podría establecer un sistema de habilidades requisito para el ingreso a determinada clase de lenguas, en función de la calificación obtenida por los alumnos (ver DLAB, Cap. III)

De la misma forma, cabe señalar que la inclusión de baterías de evaluación de la aptitud lingüística, así como de otras herramientas, requiere de una complicada investigación previa, encaminada, no sólo a determinar con precisión las necesidades reales del CIE Acatlán, sino también para la elaboración de las baterías de evaluación que correspondan adecuadamente a las características -e idiosincrasia- de los estudiantes de la UNAM. Cabe mencionar que las tablas de dificultad de idiomas elaboradas por el Departamento de Defensa, no pueden utilizarse directamente en el sistema de selección del CIE propuesto, dado que es claro que habrá algunas diferencias importantes. En la *ilustración 20. Esquema de procedimientos de selección y colocación de los alumnos propuesto para el CIE* se presentan los aspectos principales de la propuesta. Es preciso subrayar el carácter preliminar de la propuesta para el CIE, así como la necesidad de realizar investigaciones detalladas, en caso de que haya interés en el proyecto.

## Ilustración 20: Esquema de procedimientos de selección/colocación de alumnos propuesto para el CIE



### ***Los estudios de aptitud y la LEI***

Por su parte, la Licenciatura en Enseñanza del Inglés es otra área en la que los estudios de la aptitud lingüística podrían aplicarse, a fin de mejorar no sólo los sistemas de colocación y canalización de alumnos, como en el caso propuesto para el CIE-Acattán, sino además para eficientar los mecanismos de selección de alumnos que aspiran a ingresar al programa de LEI, y asesoría de los que ya se encuentran en ella. La LEI es una de las pocas opciones de estudio que cuentan con un examen de requisito, el cual es necesario para ingresar a la licenciatura, además de los procedimientos normales de ingreso a la UNAM, lo anterior deriva del hecho de que el programa de la LEI fue diseñado para la formación de profesores de lenguas, y no para la enseñanza del inglés, como se piensa regularmente.

Si bien una buena parte de las materias que se imparten dentro del programa de LEI están orientadas a la enseñanza del inglés propiamente dicho, éstas solo tienen como objetivo el perfeccionamiento de los conocimientos de la lengua de los próximos profesores de inglés. En vista de esto, es evidente que para desempeñarse adecuadamente en esta licenciatura, es necesario que los sujetos que ingresen cuenten con el nivel de competencia lingüística necesaria en el inglés, de otra forma, estarían a la deriva en las clases.

Aunque desde su creación la LEI ha cumplido cabalmente con sus procedimientos de selección, la experiencia ha demostrado que la selección de alumnos con respecto a su conocimiento del inglés, no debe ser el único factor a considerar en el esquema de ingreso al programa. Lo anterior se ha hecho evidente, dado que los grupos de nuevo ingreso, pese a mostrar un nivel aceptablemente homogéneo en las primeras semanas de instrucción, se tornan en un grupo ampliamente heterogéneo a final del primer semestre o en ocasiones mucho antes. Lo anterior debido a la diferencia de logro y avance de los alumnos conforme se desarrolla la clase.

Este aspecto es uno de los fenómenos más importantes para sustentar la utilización de los exámenes de aptitud como herramientas auxiliares en los procesos de selección y colocación de alumnos en el esquema de la Licenciatura en la Enseñanza de inglés

Si bien las probabilidades de un esquema de enseñanza en la LEI que contemple la creación de diferentes grupos de enseñanza, en función de la aptitud de alumnos, son muy remotas, principalmente debido a restricciones de recursos en la Máxima Casa de Estudios, la elaboración de un sistema de selección que, además de los parámetros actuales considere la dimensión de la aptitud lingüística, es algo con amplias perspectivas de instrumentación. Con la inclusión de un sistema de vanguardia en la selección de alumnos es posible, por un lado, seleccionar no sólo a los alumnos que cuentan con los conocimientos necesarios para poderse desempeñar adecuadamente en la LEI, sino también, se podrá discriminar efectivamente entre aquellos sujetos que cuentan con un nivel aceptable de aptitud lingüística, de aquellos que no lo poseen, y de esta forma, reducir a por lo menos en algunos aspectos la variación entre sujetos en relación a sus habilidades y, en consecuencia, la heterogeneidad en los grupos de la LEI.

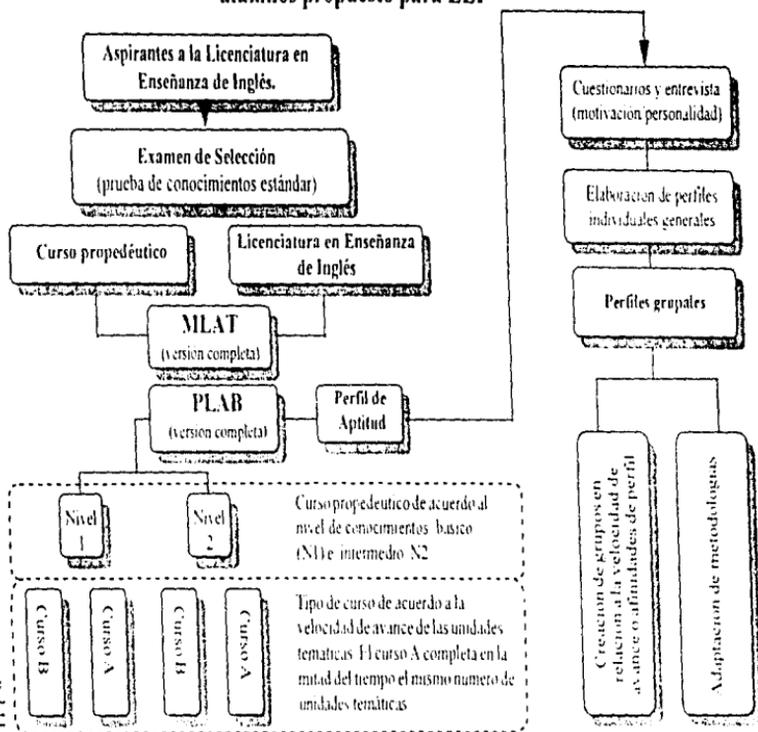
Por otra parte, la utilización de herramientas para la evaluación de la aptitud lingüística -sin descartar asimismo el uso de otros instrumentos evaluatorios-, podría contribuir también a la creación de un perfil de habilidades individualizado, y grupal, que podría utilizarse de diversas maneras. En primer lugar, la creación de perfiles de habilidad individual permitirá al profesor, coordinador o administrador escolar determinar problemas específicos de aprendizaje en sujetos, y en consecuencia, poder dar asesoraría especializada. Por otro lado, la creación y mantenimiento de un perfil individual permitirá a su vez estudiar más objetivamente la composición de determinado grupo de alumnos, a fin de seleccionar tanto tipo de materiales a utilizar en clase, como enfoque metodológico. El perfil de habilidades grupal puede también proporcionar información valiosa sobre las habilidades "fuertes" y "débiles" de determinado grupo de lenguas, a fin de permitir al profesor atacar de manera

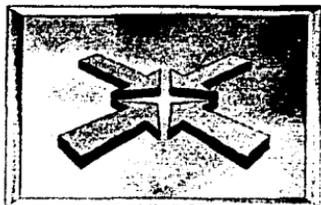
eficiente problemas de aprendizaje. Por otro lado, el programa de la LEI contempla la impartición de cursos propedéuticos, diseñados para capacitar a los alumnos que no alcanzaron el nivel necesario para ingresar al programa de la licenciatura. Con frecuencia, los sujetos elegibles a tomar el curso propedéutico, son aquellos que quedaron levemente por debajo del criterio de selección, los cuales requieren sólo de "afinar" los conocimientos que ya poseen, o en su caso llenar los huecos de información lingüística que presentan. En este caso, es claro que la utilización de medidas de aptitud para la creación de grupos -al menos dos- de acuerdo con su habilidad lingüística, sería un procedimiento con amplias probabilidades de tener éxito. Si bien parece ser que el procedimiento de selección para los cursos propedéuticos será modificado, es posible vislumbrar aplicaciones para los instrumentos de selección, independientemente del sistema que se instrumente (ver ilustración 21. Esquema de procedimientos de selección/colocación de alumnos propuesto para LEI)

Por otro lado, será necesario realizar investigaciones exhaustivas de las necesidades de la LEI, antes de tomar cualquier decisión en torno a la utilización de mecanismos de selección más sofisticados, así como tomar en cuenta las políticas educativas de la UNAM en el momento. Lo anterior debido principalmente a que no es del todo claro qué tipo de recursos estarían disponibles para un proyecto de este tipo, así como qué lineamientos establecería la política institucional en una propuesta de selección. En México, el acceso a la educación es también un asunto de carácter político, razón por la que se requiere de análisis mucho más profundos.

¿Sería posible rechazar alumnos únicamente sobre la base de su poca aptitud lingüística? ¿Habría la posibilidad de crear varios grupos de enseñanza, de acuerdo a la habilidad lingüística de los sujetos en cuestión? Esta y otras interrogantes deberán responderse, antes de iniciar una investigación encaminada a la utilización de esquemas de selección más complejos que incluyan el uso de instrumentos de aptitud lingüística.

## Ilustración 21: Esquema de procedimientos de selección/colocación de alumnos propuesto para LEI





## CONCLUSIONES

Los estudios de la aptitud lingüística, al igual que muchos otros esfuerzos de investigación en el área de la lingüística aplicada -por concentrarnos en una área específica de las humanidades-, parecen ofrecer muchas más preguntas que respuestas. El presente trabajo no es la excepción. Pese a que en la actualidad claramente nos encontramos en un punto definitorio en la historia de los estudios de la aptitud para el aprendizaje de una L2 (situación que puede avizorarse a partir de las investigaciones actuales en la materia), aún resta un número considerable de interrogantes por resolver, en la medida en que la labor científica contribuya al mejoramiento de nuestros conocimientos, estaremos en condiciones de proporcionar un panorama más definitivo a nuestras inquietudes.

Sin embargo, decir que en el área de la aptitud lingüística todo es confusión, es también un grave error; si bien en la actualidad carecemos de un modelo rector de carácter infalible que ofrezca una visión completa y coherente sobre el área de la aptitud lingüística, ello no significa que nuestro conocimiento sobre el área no haya avanzado grandes trechos desde el comienzo de su historia

De hecho, en términos generales, la aptitud lingüística, a diferencia de otros aspectos pertinentes de la lingüística aplicada, es uno de las áreas sobre las cuales se han realizado más investigaciones y de las que cuentan con un importante cúmulo de información científica. Lo anterior, posibilita -entre otras cosas- la realización de análisis agudos y objetivos sobre los aspectos más sólidos de los estudios.

La presente investigación partió de una inquietud específica: determinar el valor de los estudios de la aptitud lingüística a la luz de los avances más recientes en la lingüística aplicada y áreas relacionadas, con el objeto de saber si todavía existe un lugar en el entorno contemporáneo tanto en el área de enseñanza y aprendizaje, como en los campos de investigación y administración escolar, para el concepto de aptitud lingüística y aspectos relacionados. Si bien es claro que los estudios de aptitud lingüística y sus principales aplicaciones han perdido la prominencia que tenían a principios de la segunda mitad de este siglo, es preciso señalar que en la actualidad los estudios de la aptitud lingüística se han posicionado como herramientas clave en las áreas de predicción del éxito escolar y en labores de selección y colocación de alumnos en cursos de idiomas. En este sentido, la primera y más importante conclusión de la presente investigación es que los estudios de la aptitud lingüística *siguen siendo* herramientas importantes, tanto en materia de enseñanza de lenguas -principalmente como auxiliares en la adaptación de metodologías y en el asesoramiento de alumnos respecto a problemas de aprendizaje, como en cuanto a la administración escolar y planeación de currícula -a través de la eficiencia del sistema de selección, colocación y canalización de habilidades.

No obstante, cabe señalar que los estudios de aptitud lingüística en la actualidad atraviesan por un profundo proceso de redefinición, el cual está impulsado principalmente por los avances en materia de lingüística aplicada, psicología cognoscitiva y otras áreas relacionadas, así como por la creciente necesidad de las principales instituciones de enseñanza de lenguas de eficientar el entrenamiento lingüístico, no sólo con fines de ahorro de recursos, sino también con el objeto de responder a la demanda de personal preparado lingüísticamente. De hecho, en los próximos años y como resultado de las nuevas corrientes de investigación, los conceptos de aptitud lingüística y conceptos relacionados habrán de encontrar un nuevo cauce, que en muchos sentidos probablemente redefina en su totalidad nuestro conocimiento actual del área. Así, en la actualidad los estudios de aptitud en la actualidad se revisten de una importancia amplia, principalmente debido a su valor predictivo del éxito en el aprendizaje de una L2, y como herramientas para la selección y colocación de alumnos en cursos de idiomas.

Por otro lado, en la actualidad también se reconocen ampliamente las deficiencias de los estudios de aptitud, principalmente en cuanto a su estrechez conceptual y funcional. Si bien es claro que los estudios de aptitud y sus principales aplicaciones muestran una validez científica importante, principalmente en relación a la predicción del éxito en el aprendizaje de una L2, también es cierto que no existe una definición del concepto de aptitud lingüística que satisfaga a todos los círculos de estudiosos, o que dé respuesta consistente a los fenómenos del área. De la misma forma, las definiciones del área carecen de la precisión científica necesaria para permitir un acercamiento riguroso de investigación. Mientras no existan las herramientas metodológicas y tecnológicas necesarias, no será posible avanzar grandes trechos en este sentido.

A continuación se presentan los aspectos de la aptitud lingüística que, a opinión del autor, y en términos muy generales, pueden considerarse como los "hechos establecidos" de nuestra área de estudios, si bien en disciplinas tan controversiales como la que nos ocupa es difícil hablar de "conclusiones", como aspectos concretos

e incontrovertibles de la materia, cabe señalar que, basados en el gran cúmulo de información que han arrojado las muchas investigaciones del área, a lo largo de más de cincuenta años, es posible identificar algunos puntos con un carácter conclusivo en el sentido de que son aspectos que engloban de manera amplia la serie de fenómenos que toman lugar en el campo de la aptitud lingüística. Los apartados que a continuación se presentan constituyen a juicio del autor, no solo los puntos más sobresalientes de la presente investigación, sino también los aspectos más importantes a considerar en el área de estudios de la lingüística aplicada y, mayormente, en el área de la aptitud lingüística. Aunque algunos de estos puntos ya han sido abordados en otras secciones de la obra, cabe señalar que la descripción que aquí se hace, constituye un acercamiento preliminar a esta área de alta complejidad y, en un sentido amplio, constituye un panorama general del estado que guarda nuestra área de estudios, así como a las dificultades a las que se enfrenta

- *En la actualidad, los estudios de la aptitud lingüística y sus principales aplicaciones, continúan siendo herramientas valiosas en el campo de la lingüística aplicada, tanto en materia de eficiencia del proceso de aprendizaje de una L2, así como en la forma de herramientas auxiliares en labores de selección, planeación, asesoramiento y colocación de alumnos. Si bien la percepción de los estudios de aptitud ha cambiado mucho desde su surgimiento en a mitad del s XX, en la actualidad dichos estudios continúan siendo una de las áreas que ofrece gran potencial como auxiliar en labores de selección de alumnos y otras actividades relacionadas. En la actualidad es claro que los estudios de la aptitud lingüística no son la panacea de los problemas de selección y predicción del éxito en el aprendizaje de una L2; de hecho, su alta validez en relación a la discriminación de alumnos con mayores probabilidades de triunfar en la clase de lenguas, ha mostrado depender del tipo de entorno de aprendizaje, así como del tipo de enseñanza al que se tiene acceso. Es decir, las pruebas de aptitud alcanzan su mayor potencial cuando la enseñanza*



es sistemática, tiempo de instrucción es limitado y la motivación es alta. Cuando las condiciones se alteran, generalmente variando el sistema de enseñanza, o la metodología, la validez de los instrumentos tiende a variar de una manera aún no determinada, lo anterior, además de obviar la necesidad de una revisión profunda de los instrumentos de evaluación de la aptitud lingüística, tomando en cuenta los nuevos conocimientos en áreas de estudio relacionadas, es señal clara de que el área de la aptitud debe extenderse, a fin de cubrir un esquema más amplio de fenómenos

Pese a lo anterior, el funcionamiento de los instrumentos de aptitud lingüística ha sido preponderante en instituciones oficiales, principalmente debido a su capacidad de discriminación de alumnos con habilidades lingüísticas. De hecho, el alto rango de validez de los estudios de aptitud lingüística sugiere un incremento importante en la optimización de los sistemas educativos, no sólo de selección y colocación de alumnos a cursos de idiomas, sino también en las áreas de investigación y administración escolar

Así, los estudios de aptitud en términos generales no han perdido importancia, ni han sido rebasados por el avance de nuestro conocimiento en diversas áreas relacionadas del quehacer científico.

*El éxito en el aprendizaje de una L2 puede ser anticipado o predicho por los instrumentos de aptitud lingüística estándares, con un nivel aceptable de confiabilidad.* Entre las características de los estudios de la aptitud lingüística, ésta es quizás la más importante y la que es responsable en gran medida de la atención de que goza el área por parte de instituciones de enseñanza. No importa desde qué perspectiva se considere este hecho, existe evidencia incontrovertible de que las medidas arrojadas por los instrumentos de evaluación de la

aptitud lingüística se correlacionan directamente y en un grado importante, con el éxito en el aprendizaje de una L2. Si bien se ha observado variaciones de validez entre de distintas pruebas y en diferentes situaciones de investigación, en todos los casos se logró un grado aceptable de predicción del éxito. Cabe señalarse en este punto que el "éxito en el aprendizaje de una L2" se ha determinado a través de una prueba estándar de conocimientos al final de un curso prueba, y se ha expresado en una escala de 0 a 100. En esta medida se incluyen aspectos evaluatorios de todas las habilidades lingüística, y en algunos casos, se utiliza también el criterio del profesor en la evaluación de aspectos complejos como la fluidez y la pronunciación.

- *Los instrumentos estándar de la aptitud lingüística miden o evalúan principalmente habilidades con un carácter preponderantemente cognoscitivo.* Los instrumentos de la aptitud lingüística están compuestos por una variedad de subpruebas que, en términos generales, se enfocan a la medición de habilidades cognoscitivas. Este aspecto ha sido abordado por muchos investigadores y en la actualidad se conoce como "el sesgo cognoscitivo" de los estudios de aptitud, principalmente debido a los más recientes descubrimientos en materia de lingüística aplicada y áreas relacionadas como la psicología cognoscitiva, que han demostrado que el proceso de aprendizaje de una L2 involucra un número no determinado de habilidades de todo tipo, no únicamente cognoscitivas. Esta situación, "el sesgo cognoscitivo", en fechas recientes ha tratado de estrecharse por medio de la inclusión de variables parcialmente cognoscitivas, como las estrategias de aprendizaje, en el esquema general de los estudios de la aptitud lingüística. Sin embargo, es muy pronto aún para determinar qué camino seguirán los estudios de aptitud lingüística.

- *Las habilidades de la esfera cognoscitiva consideradas en los estudios de la aptitud lingüística son preponderantes en el proceso de aprendizaje de una L2. Evidencia arrojada por diversas investigaciones en el área de la predicción del éxito en el proceso de aprendizaje de una L2, en donde se han incluido grupos amplios de variables, demuestran que las habilidades de tipo cognoscitivo -evaluadas por los instrumentos estandar de la aptitud lingüística, así como por otras pruebas de aptitud-, poseen un carácter preponderante en el resultado del proceso de aprendizaje lingüístico. Si bien se han identificado muchas variables con valor predictivo y que pertenecen a esferas distintas a la cognoscitiva, su importancia dentro del esquema general de aprendizaje de una L2, es muchas veces menor al de sus contrapartes cognoscitivas (Parry y Stanfield, 1990). Aunque este fenómeno responde en determinada medida al esquema actual de enseñanza, en el cual se enfatizan mayoritariamente las habilidades cognoscitivas, es claro que por mucho que se investigue, las habilidades del tipo cognoscitivo seguirán ocupando un lugar importante en el esquema de aprendizaje de una L2.*
- *La validez de los instrumentos para la evaluación de la aptitud lingüística se ha obtenido en situaciones de estudio formales, por medios tradicionales y en condiciones intensivas de entrenamiento lingüístico. Desde principios de su historia, los instrumentos para la evaluación de la aptitud han sido validados a partir de la correlación de sus resultados con medidas de aprovechamiento arrojadas por exámenes estándar, aplicados al término de un curso formal, por medios tradicionales. Cuando alguna de estas condiciones se altera, la validez de los instrumentos para la evaluación de la aptitud parece disminuir. Si bien existen muchas razones para este fenómeno, como por ejemplo el hecho de que las habilidades cognoscitivas en los enfoques tradicionales de enseñanza de lenguas se revisten de*

importancia, no es del todo claro qué papel desempeña la aptitud lingüística, tal y como se define en los instrumentos de aptitud estándares, en un esquema más amplio, tanto de enfoques metodológicos, como en relación a tiempos y periodos de enseñanza. Esta situación parece apuntar a que los exámenes para la aptitud lingüística se concibieron en un entorno "tradicional" de enseñanza aprendizaje, en donde el éxito se define en términos muy estrictos la capacidad del alumno para resolver adecuadamente los reactivos de un examen final. Conforme estos parámetros se modifican, es claro que los exámenes de aptitud lingüística deberán a su vez mostrar determinadas variaciones, tanto en cuanto a los reactivos, como en relación a la definición fundamental de "éxito en el aprendizaje de una L2"

- *Pese a los avances en la lingüística aplicada, es aún imposible determinar con precisión qué es la aptitud para el aprendizaje de una L2 y las subhabilidades que la componen.* En el área de los estudios de la aptitud lingüística es posible encontrar definiciones tan variadas, como investigaciones. De hecho, el alcance de las definiciones varía en función de las necesidades de la investigación; es decir, la definición del concepto de aptitud lingüística en la mayoría de los casos, parece estar subordinada a los objetivos de la investigación en cuestión. Así, es claro que aún no es posible elaborar una definición que satisfaga a todos los sectores de investigadores, principalmente debido a nuestra ignorancia con respecto al proceso de aprendizaje y a la manera en que las habilidades y factores se relacionan entre sí
- *El nivel de predicción del éxito en el aprendizaje de una L2 puede ser mejorado a través de la inclusión de aspectos de carácter no cognoscitivo o parcialmente cognoscitivo.* A juzgar por las más reciente investigaciones, tanto del Departamento de Defensa de E.U.A., como

de otros países, notablemente el gobierno canadiense, es claro que la predicción del éxito en el aprendizaje de una L2 no debe recaer únicamente en los instrumentos para la evaluación del a aptitud lingüística. A través de los años se ha podido determinar que muchas otras variables y factores intervienen en el proceso, y muchas de estas variables ya han sido identificadas científicamente. Con la inclusión de mayores dimensiones de evaluación, en un sentido similar a los experimentos de la Comisión de Servicio Público de Canadá y de la Escuela de Idiomas de la Defensa, los niveles de predicción del éxito en el aprendizaje de una L2 no solo han mostrado una validez mayor (Parry y Childs, 1990), sino que además ha sido posible obtener información crucial sobre el perfil de habilidades del sujeto.

- *La relación entre competencia comunicativa y las medidas de aptitud no ha sido estudiada en profundidad.* Si bien la evidencia recabada hasta el momento parece sugerir que las personas más "aptas lingüísticamente" según las medidas de aptitud arrojadas por instrumentos estándar, son mayoritariamente las mismas que se desempeñan de mejor manera en el desarrollo de las habilidades comunicativas, hasta la fecha se carece de información científica en este respecto. La estrechez de la definición conceptual del éxito en el aprendizaje de una L2 en las principales investigaciones en el área, así como la aparente falta de inquietud de las instituciones de analizar esta relación, han contribuido de manera determinante a que esta incógnita persista. Aunque de manera indirecta se ha estudiado la relación entre las habilidades comunicativas y las medidas de aptitud -a través del análisis por separado de los subtest que conforman las principales pruebas de aptitud lingüística, así como por la importancia que este análisis fragmentario de los test de aptitud ha tendido para las actividades de colocación, principalmente en cuanto al enfoque metodológico de alumnos- no existe evidencia clara que apoye la

aseveración anterior de que los alumnos más aptos lingüísticamente, son en su mayoría los mismos que logran la competencia comunicativa con facilidad. Es necesaria mayor investigación en el área

Como se ha hecho evidente a lo largo de esta obra, la importancia de los estudios de aptitud lingüística sobre la investigación del proceso de aprendizaje de una L2 es vasta no obstante, permanecen muchos "vacíos" de información tanto en nuestra materia de estudios, como en áreas relacionadas. Si bien en la presente investigación se han estudiado los aspectos más importantes del área de aptitud lingüística, así como los aspectos que requieren de mayor investigación, a continuación se presentan de manera sintetizada tres sugerencias sobre posibles investigaciones que de una u otra forma podrían contribuir a clarificar los puntos más apremiantes de nuestra área de estudios:

- Aunque muchas de las actuales investigaciones en el área parecen encaminarse en la dirección de ensanchar el concepto de la aptitud lingüística, a fin de incluir otro tipo de aspectos y variables no considerados en las pruebas estándar de la aptitud lingüística, aún falta mucho por hacer en este respecto (Parry y Childs, 1990). A juzgar por la evidencia recabada a lo largo de varias décadas de estudio, los modelos de la aptitud utilizados en la década de los 60 y 70 -los cuales en su mayor parte siguen en funcionamiento- aún hoy en día a través de pruebas como el MLAT, PLAB y DLAB-, carecen de la flexibilidad y la amplitud teórica necesarias para funcionar adecuadamente a la luz de los más recientes avances de la lingüística aplicada (ver Cap. IV). Si bien como se ha mencionado en la primera parte de las conclusiones aún existe un lugar para los estudios de la aptitud lingüística en el entorno de enseñanza/aprendizaje contemporáneo, es claro que esta situación no podrá mantenerse por mucho tiempo. Los avances de la ciencia lingüística, psicología y otras áreas, han demostrado que en el proceso de aprendizaje intervienen muchos más factores y variables

que las consideradas en las principales baterías de aptitud. Asimismo, los sistemas y metodologías de enseñanza empiezan a alejarse de lo que tradicionalmente ha sido la enseñanza de lenguas, para incursionar en nuevos terrenos de instrucción, el caso más observable hoy en día constituye el enfoque comunicativo de la enseñanza de idiomas. En el caso de la UNAM, los estudios en el área de la aptitud apenas comienzan, situación que es ventajosa en cierto sentido, y desventajosa en otros aspectos.

En primer lugar, las investigaciones en la UNAM podrán iniciar con una perspectiva mucho más clara del área, a fin de enfocar los esfuerzos de investigación a los aspectos importantes. Por otro lado, es lamentable que, pese a experimentar una ardua carga en cuanto a sistemas de selección y eficientación de la enseñanza, la Máxima Casa de Estudios no haya explorado aún este tipo de alternativas.

Así, la UNAM deberá concentrarse en la adaptación de los instrumentos estándar de la aptitud, a las condiciones e idiosincrasias de nuestro entorno educativo, desde el diseño de los reactivos, hasta la elaboración detallada de los parámetros de dificultad lingüística que deberán utilizarse para la creación de un instrumento de aptitud para México. No se trata de una "traducción" del MLAT, por ejemplo, sino de la creación de esta batería para el entorno mexicano. Las tablas de dificultad de idiomas, por ejemplo, deben crearse en función de un detallado estudio comparativo de idiomas, así como en abundantes investigaciones de campo, no es posible ni adecuado en ningún sentido, utilizar las nomenclaturas desarrolladas para estudiantes de inglés como una L2 que fueron creadas en otros países, tomando en consideración otros entornos educativos.



- **Por otro lado, es necesario un proyecto amplio de investigación de los factores de aprendizaje de una L2, a fin de determinar qué variables poseen un valor predictivo observable del éxito en el aprendizaje, a fin de eficientar las baterías de evaluación de la aptitud. En este sentido, los trabajos estadounidenses son elocuentes, sin embargo, es preciso que tales investigaciones sean también producto de investigaciones locales, no por un afán científico nacionalista sino por la importancia de los factores sociales y afectivos en el proceso, y tomando en consideración diferencias de entorno de aprendizaje entre, por ejemplo, EUA y México**
- **Mucho trabajo de investigación y análisis de datos debe realizarse a un nivel conceptual, con el fin de desentrañar la relación entre variables como aptitud, personalidad y motivación, y los conceptos de aprendizaje y el éxito en el aprendizaje de una L2. En esta ocasión, al igual que en los otros casos, es de primordial importancia considerar estos aspectos en relación estrecha y directa con el entorno educativo mexicano. Lo anterior es necesario, dado que el papel que desempeña la UNAM como la Máxima Casa de Estudios, es en ciertos aspectos muy diferente al que desempeñan instituciones estadounidenses, tanto desde una perspectiva educativa pura, como desde muchos otros puntos de vista.**

# APENDICE



## Apéndice A

A continuación se incluyen fragmentos del test *Keirsey Temperament Sorter*, una de las herramientas que se utilizan para la identificación de tipos de personalidad, y que en términos generales, es muy similar al test de personalidad Myers-Briggs. Se incluyen sólo algunos reactivos como ejemplo.

### The Keirsey Temperament Sorter

**Please check the answer that you think describes best your actions or opinions. Please be honest.**

#### 1. At a party do you

- interact with many, including strangers
- interact with a few, known to you

#### 2. Are you more

- realistic than speculative
- speculative than realistic

#### 3. Is it worse to

- have your "head in the clouds"
- be "in a rut"

#### 4. Are you more impressed by

- principles
- emotions

5. Are you more drawn toward the

- convincing
- touching

6. Do you prefer to work

- to deadlines
- just "whenever"

7. Do you tend to choose

- rather carefully
- somewhat impulsively

8. At parties do you

- stay late, with increasing energy
- leave early, with decreased energy

9. Are you more attracted to

- sensible people
- imaginative people

10. Are you more interested in

- what is actual
- what is possible

11. In judging others are you more swayed by

- laws than circumstances
- circumstances than laws

12. In approaching others is your inclination to be somewhat

- objective
- personal

13. Are you more

- punctual
- leisurely

14. Does it bother you more having things

- incomplete
- completed

15. In your social groups do you

- keep abreast of other's happenings -get behind on the news

16. In doing ordinary things are you more likely to

- do it the usual way
- do it your own way

17. Writers should

- "say what they mean and mean what they say"
- express things more by use of analogy

18. Which appeals to you more

- consistency of thought
- harmonious human relationships

19. Are you more comfortable in making

- logical judgments
- value judgments

20. Do you want things

- settled and decided
- unsettled and undecided

21. Would you say you are more

- serious and determined
- easy-going

22. In phoning do you

- rarely question that it will all be said
- rehearse what you'll say

23. Facts

- "speak for themselves"
- illustrate principles

24. Are visionaries

- somewhat annoying
- rather fascinating

25. Are you more often

- a cool-headed person
- a warm-hearted person

26. Is it worse to be

- unjust
- merciless

27. Should one usually let events occur

- by careful selection and choice
- randomly and by chance

28. Do you feel better about

- having purchased
- having the option to buy

29. In company do you

- initiate conversation
- wait to be approached

30. Common sense is

- rarely questionable
- frequently questionable

31. Children often do not

- make themselves useful enough
- exercise their fantasy enough

32. In making decisions do you feel more comfortable with

- standards
- feelings

33. Are you more

- firm than gentle
- gentle than firm

34. Which is more admirable:

- the ability to organize and be methodical
- the ability to adapt and make do

35. Do you put more value on the

- definite
- open-ended

36. Does new and non-routine interaction with others

- stimulate and energize you
- tax your reserves

37. Are you more frequently

- a practical sort of person
- a fanciful sort of person

38. Are you more likely to

- see how others are feeling
- see how others see

39. Which is more satisfying

- to discuss an issue thoroughly
- to arrive at agreement on an issue

40. Which rules you more

- your head
- your heart

41. Are you more comfortable with work that is

- contracted
- done on a casual basis

42. Do you tend to look for

- the orderly
- whatever turns up

43. Do you prefer

- many friends with brief contact
- a few friends with more lengthy contact

44. Do you go more by

- facts
- principles

- 45 Are you more interested in
- production and distribution
  - design and research
- 46 Which is more of a compliment:
- "There is a very logical person "
  - "There is a very sentimental person ."
- 47 Do you value in yourself more that you are
- unwavering
  - devoted
- 48 Do you more often prefer the
- final and unalterable statement
  - tentative and preliminary statement
- 49 Are you more comfortable
- after a decision
  - before a decision
- 50 Do you
- speak easily and at length with strangers
  - find little to say to strangers
- 51 Are you more likely to trust your
- experience
  - hunch
- 52 Do you feel
- more practical than ingenious
  - more ingenious than practical
- 53 Which person is more to be complimented: one of
- clear reason
  - strong feeling
- 54 Are you more inclined to be
- fair-minded
  - sympathetic
- 55 Is it preferable mostly to
- make sure things are arranged
  - just let things happen
- 56 In relationships should most things be
- renegotiable
  - random and circumstantial
- 57 When the phone rings do you
- hasten to get to it first
  - hope someone else will answer
- 58 Do you prize more in yourself
- a strong sense of reality
  - a vivid imagination
- 59 Are you drawn more to
- fundamentals
  - overtones
- 60 Which seems the greater error:
- to be too passionate
  - to be too objective
- 61 Do you see yourself as basically
- hard-headed
  - soft-hearted
- 62 Which situation appeals to you more
- the structured and scheduled
  - the unstructured and unscheduled
- 63 Are you a person that is more
- routinized than whimsical
  - whimsical than routinized
- 64 Are you more inclined to be
- easy to approach
  - somewhat reserved

65. In writings do you prefer

- the more literal
- the more figurative

66. Is it harder for you to

- identify with others
- utilize others

67. Which do you wish more for yourself.

- clarity of reason
- strength of compassion

68. Which is the greater fault:

- being indiscriminate
- being critical

69. Do you prefer the

- planned event
- unplanned event

70. Do you tend to be more

- deliberate than spontaneous
- spontaneous than deliberate

---

CGI Jungian Personality Test by  
Jonathan Magid, SunSITE Admin,  
jem@sunsite.unc.edu

---

#### Keirsey Temperament Test Results

EI: (20)  
Introvert+-----+-----+-----+-----+  
+Extrovert  
SN: (20)  
iIntuition+-----+-----+-----+-----+  
+Sensation  
TF (20)  
Feeling +-----+-----+-----+-----+  
+Thinking  
JP (20)  
Perceiving+-----+-----+-----+-----+  
+Judging

---

CGI Jungian Personality Test  
Jonathan Magid, SunSITE Admin,  
jem@sunsite.unc.edu

A continuación se incluyen fragmentos del Language Learning Questionnaire, una de las herramientas que utiliza el Departamento de Defensa estadounidense para identificar aspectos de motivación, actitud, estilos y estrategias de aprendizaje de los alumnos que asisten a los cursos de lenguas de la Escuela de Idiomas Extranjeros de la Defensa.

Cabe señalar que el cuestionario se imparte en tres diferentes etapas del curso de idiomas, a fin de rastrear cambios en las respuestas de los alumnos. (Childs, 1990).

## Language Learning Questionnaire

Questionnaire # \_\_\_\_\_

This questionnaire has been designed to help to know more about how we can meet individual learning styles in our language training program. Please give accurate and complete responses. All responses will be kept strictly confidential and will not become part of your official file.

### Part I - General Information

Please fill in the information requested with complete and accurate information. Do not write in the far right-hand column of numbered spaces.

1. Your age \_\_\_\_\_ (1) \_\_\_\_\_
2. Sex \_\_\_\_\_ (2) \_\_\_\_\_
3. Language currently being studied \_\_\_\_\_ (3) \_\_\_\_\_
4. Previous languages studied \_\_\_\_\_ (4) \_\_\_\_\_
- 4a. Language 1 \_\_\_\_\_ Time in training: \_\_\_\_\_ (4a) \_\_\_\_\_
- 4b. Language 2 \_\_\_\_\_ Time in training: \_\_\_\_\_ (4b) \_\_\_\_\_
- 4c. Language 3 \_\_\_\_\_ Time in training: \_\_\_\_\_ (4c) \_\_\_\_\_
5. Foreign residency: \_\_\_\_\_ (5) \_\_\_\_\_
- 5a. Area 1 \_\_\_\_\_ Time in residence: \_\_\_\_\_ (5a) \_\_\_\_\_
- 5b. Area 2 \_\_\_\_\_ Time in residence: \_\_\_\_\_ (5b) \_\_\_\_\_
- 5c. Area 3 \_\_\_\_\_ Time in residence: \_\_\_\_\_ (5c) \_\_\_\_\_

### Part II

Respond to each of the following questions by circling the one option that best characterizes your feelings in relation to the question. Do not write in numbered spaces.

6. How do you perceive your own ability to learn foreign languages?

- a. Poor
- b. Below Average
- c. Average
- d. Above Average
- e. Outstanding

(6) \_\_\_\_\_

7. How motivated are you to learn the language you are currently studying?

- a. Not at all motivated
- b. Somewhat motivated
- c. Sufficiently motivated
- d. Very motivated
- e. Highly motivated

(7) \_\_\_\_\_

8. Considering your own course objectives and the amount of training completed, how satisfied are you with your progress in speaking the language?

- a. Not at all satisfied
- b. Somewhat satisfied
- c. Sufficiently satisfied
- d. Very satisfied
- e. Highly satisfied

(8) \_\_\_\_\_

9. Considering your own course objectives and the amount of training completed, how satisfied are you with your progress in reading the language?

- a. Not at all satisfied
- b. Somewhat satisfied
- c. Sufficiently satisfied
- d. Very satisfied
- e. Highly satisfied

(9) \_\_\_\_\_

10. Considering your own course objectives and the amount of training completed, how satisfied are you with your progress in understanding the spoken language?

- a. Not at all satisfied
- b. Somewhat satisfied
- c. Sufficiently satisfied
- d. Very satisfied
- e. Highly satisfied

(10) \_\_\_\_\_

11. How satisfied are you overall with the language instruction you have received to date?

- a. Not at all satisfied
- b. Somewhat satisfied
- c. Sufficiently satisfied
- d. Very satisfied
- e. Highly satisfied

(11) \_\_\_\_\_

12. Even though a variety of techniques may be used in the classroom to help you learn to speak the language, which of the following seems to be used most by your instructor?

- a. Having you memorize dialogues and grammar forms
- b. Having you drill and practice grammatical structures
- c. Having you ask and answer questions
- d. Having you participate in role plays

(12) \_\_\_\_\_

13. With which one of the following do you feel most comfortable in learning to speak the language?

- a. Having you memorize dialogues and grammar forms
- b. Having you drill and practice grammatical structures
- c. Having you ask and answer questions
- d. Having you participate in role plays

(13) \_\_\_\_\_

14. Even though a variety of techniques may be used in the classroom to help you learn to read the language, which of the following seems to be used most by your instructor?

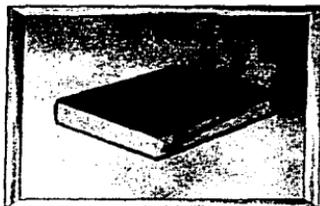
- a. Having you translate text word-for-word
- b. Having you look at text to identify recurring topics
- c. Having you find the main ideas and some of the supporting facts
- d. Having you read text rapidly to get the main idea of the topic in outline form
- e. Having you read to get the whole picture and the ways in which the details relate to that picture.

(14) \_\_\_\_\_

15. With which one of the following do you feel most comfortable in learning to read the language?

- a. Having you translate text word-for-word
- b. Having you look at text to identify recurring topics
- c. Having you find the main ideas and some of the supporting facts
- d. Having you read text rapidly to get the main idea of the topic in outline form
- e. Having you read to get the whole picture and the ways in which the details relate to that picture.

(15) \_\_\_\_\_



## BIBLIOGRAFÍA

- Baker, D. LANGUAGE TESTING A Critical Survey and Practical Guide. Londres: Eduard Arnold. 1989.
- Berkhouse, R.G; Mendelson, M.A. y Kehr, C. Comparison of the Army Language Aptitude Test with a Commercial Aptitude Test. Washington, D.C.: Personnel Research and Procedures Division, The Adjutant General's Office. (Research Memorandum 59-3). 1959
- Butterworth, G. y Hatch. E. "A Spanish-speaking Adolescent's Acquisition of English Syntax". en E. Hatch (ed.) Second Language Acquisition, Rowley, Massachussetts: Newbury House. 1978.
- Carroll, J.B. "The Prediction of Success in Intensive Foreign Language Training" en R. Glaser (ed.) Training Research and Education. Pittsburgh: University of Pittsburgh Press. 1962.

- \_\_\_\_\_ "A Revisionist Model of School Learning" en B.S. Bloom (ed) Human Characteristics and School Learning (s I) Review of Education 1977.
- \_\_\_\_\_ "Twenty-five Years of Research on Foreign Language Aptitude" en K.C. Diller (ed) Individual Differences and Universals in Language Learning Aptitude Rowley, Massachusetts: Newbury House Publishers 1981
- \_\_\_\_\_ "Cognitive Abilities in Foreign Language Aptitude: Then and Now" en Parry S. y Stansfield (eds) Aptitud Reconsidered Oxford: ERIC 1990
- Carroll, J.B. y Sapon, S.M. Modern Language Aptitude Test, New York: The Psychological Corporation 1959
- \_\_\_\_\_ Modern Language Aptitude Test -Elementary Nueva York: The Psychological Corporation 1967
- Chastain, K. "Affective and Ability Factors in Second Language Acquisition" en Language Learning (s I) 1975
- Cohen, D. Intelligence, What is it? Nueva York: M. Evans & Company, Inc. 1974
- Docurs, R.M., Mount, G.E. y Jones, M.H. Construction and Validation of Foreign Language Aptitude Test, Los Angeles: UCLA, Department of Psychology, 1952. (American Documentation Institute, Document No. 4167).
- Ehrman, M. E. "The Role of Personality Type in Adult Language Learning: An Ongoing Investigation" en Parry S. y Stansfield (eds) Aptitud Reconsidered Oxford: ERIC 1990
- Ferenich, M. (ed.) Reattivo di attitudine linguistica, Florence: Organizzazioni Speciali, 1964.

- Frith, J.R. "Selection for Language Training by a Trial Course" en Georgetown University Monograph Series in Languages and Linguistics, 1953
- Gardiner, M. y Walter, D. "Evidence of Hemispheric Specialization from Infant EEG". en S. Harnad (ed) Lateralization in the Nervous System. New York: Academic Press, 1976
- Gardner, R.C. "Motivational Variables in Second Language Learning" en Journal of Educational Psychology, 1972, 56
- Gardner, R.C. y Lambert, W.E. "Motivational Variables in Second Language Acquisition" Canadian Journal of Psychology, 1959, 13
- \_\_\_\_\_. "Language Aptitude, Intelligence, and Second Language Achievement." Journal of Educational Psychology, 1965, 56
- \_\_\_\_\_. Attitudes and Motivation in Second Language Learning. Rowley, Massachusetts: Newbury House Publishers, 1972
- \_\_\_\_\_. "Attitudes, Motivation, and Personality as Predictors of Success in Foreign Language Learning" en Parry S. y Stansfield (eds) Aptitud Reconsidered. Oxford: ERIC, 1990
- Gardner, R.C.; Smythe, R.; Clement, R. y Gliksmann, L. "Second Language Learning: A Social Psychological Perspective" Canadian Modern Language Review, 1976, 32
- Genessee, F. "Is There an Optimal Age for Starting Second Language Instruction?" McGill Journal of Education, 1977, 12
- Hatch, E. "Optimal Age or Optimal Learners?" Workpapers in TESL, 1977, 11

Ingram, E. "Psychology and Language Learning" en J.P.B. Allen y S.P. Corder (eds.) Papers in Applied Linguistics. The Edinburgh Course in Applied Linguistics (Vol 2) Londres: Oxford University Press 1975

\_\_\_\_\_ "Basic Concepts in Testing" en J.P.B. Allen y A. Davies (eds.) Testing and Experimental Methods. The Edinburgh Course in Applied Linguistics (Vol 4) Londres: Oxford University Press 1977

Jakobovits, L.A. Foreign Language Learning. A Psycholinguistic Analysis of the Issues. Rowley, Massachusetts: Newbury House Publishers 1970

Krashen, S. Second Language Acquisition and Second Language Learning. Oxford: Pergamon Press 1981

\_\_\_\_\_ "Lateralization, Language Learning, and the Critical Period". Language Learning 1973 23

\_\_\_\_\_ "Mental Abilities Underlying Linguistic and Non-linguistic Functions" Linguistics, 1973 115.

\_\_\_\_\_ "The Development of Cerebral Dominance and Language Learning: More New Evidence" en D. Dato (ed.) Developmental Psycholinguistics. Theory and Applications. (Georgetown Round Table on Language and Linguistics) Washington: Georgetown University, 1975

\_\_\_\_\_ "The Monitor Model for Adult Second Language Performance" en M. Burth, H. Dulay y M. Finocchiaro (eds.) Viewpoints on English as a Second Language. New York: Regents 1977.

\_\_\_\_\_ "Individual Variation in the Use of the Monitor". en W. Ritchie (ed.) Principles of Second Language Learning. New York: Academic Press. 1978.

- \_\_\_\_\_. "Adult Second Language Acquisition and Learning: A review of Theory and Applications". en R. Gingras (ed) Second Language Teaching and Foreign Language Learning. Arlington, Virginia: Center for Applied Linguistics. 1978.
- \_\_\_\_\_. "Attitude and Aptitude in Relation to Second Language Acquisition and Learning" en K. Diller (ed) Individual Differences and Universals in Language Learning Aptitude. Rowley, Massachusetts: Newbury House. 1980.
- Krashen S. y Scarcella, R. "On Routines and Patterns in Language Acquisition and Performance." Language Learning. 1978. 28.
- Krashen S; Long M. y Scarcella, R. "Age Rate and Eventual Attainment in Second Language Acquisition" TESOL Quarterly. 1979. 13.
- Larsen, D. y Smalley, W. Becoming Bilingual: A Guide to Language Learning. Connecticut: Practical Anthropology. 1972.
- Lett, J. y O'Mara, F.E. "Predictors of Success in an Intensive Foreign Language Learning Context: Correlates of Language Learning at the Defense Language Institute Foreign Language Center". en Parry S. y Stansfield (eds) Aptitud Reconsidered. Oxford: ERIC. 1990.
- Luria, M.A. y Orleans, J.S. Luria-Orleans Modern Language Prognosis Test. Yonkers, Nueva York: World Book Co., 1928.
- Oller, J. "Attitude Variables in Second Language Learning". en M. Burth; H. Dulay y M. Finocchiaro (eds.) Viewpoints on English as a Second Language. Nueva York: Regents. 1977.

- Oller, J; Hudson, A. y Liu, P. "Attitudes and Attained Proficiency in ESL: a Sociolinguistic Study of Native Speakers of Chinese in the United States". Language Learning. 1977. 27.
- Osgood, C.E. y Sebeok, T.A. Psycholinguistics: A Survey of Theory and Research Problems. Indiana: Indiana University Press. 1965.
- Oxford, R. "Styles, Strategies, and Aptitude: Connections for Language Learning". en Parry S. y Stansfield (eds) Aptitud Reconsidered. Oxford: ERIC. 1990.
- Oyama, S. "A Sensitive Period for the Acquisition of a non-Native Phonological System". Journal of Psycholinguistic Research. 1976. 5.
- Parry T. S. y Stansfield (eds) Aptitud Reconsidered (A Series of Papers Presented at the Special Conference on Language Aptitude Research and Evaluation, sponsored by the Interagency Language Roundtable) Oxford: ERIC. 1990.
- Parry, T.S. y Child, J. "Preliminary Investigation of the Relationship between VORD, MLAT, and Language Proficiency". en Parry S. y Stansfield (eds) Aptitud Reconsidered Oxford: ERIC. 1990.
- Pimsleur, P. Language Aptitude Battery. Nueva York: Harcourt Brace Jovanovich. 1966.
- Pimsleur, P. Foreign Language Learning Ability Washington D.C.: Georgetown University Press (Series in Languages and Linguistics). 1961.
- Pimsleur, P; Sundland, D.M. y McIntyre, R.D. Under-achievement in Foreign Language Learning: First Report, Washington, D.C.: U.S. Office of Education. 1963.
- Pimsleur, P; Stockwell, R.P. y Comrey, A.L. "Foreign Language Learning Ability" Journal of Educational Psychology. 1962. 53.

- Pimsleur, P; Mosberg, L. y Morrison, A.L. "Student Factors in Foreign Language Learning". The Modern Language Journal. 1962. 46.
- Seashore, C.E; Lewis, D. y Seatveit, J G Seashore Measures of Musical Talents Nueva York: The Psychological Corporation. 1956
- Seliger, H; Krashen, S. y Ladefoged, P. "Maturational Constraints in the Acquisition of Native-like Accent in Second Language Learning". Language Science. 1975.
- Snow, C. y Hoefnagel-Hohle M. "Age Differences in Second Language Acquisition". en E. Hatch (ed.) Second Language Acquisition. Rowley, Massachussets: Newbury House 1978
- Spolsky, B "Attitudinal Aspects of Second Language Learning. Language Learning. 1969. 19
- Stansfield, C. W. "Review of the Pimsleur Language Aptitude Battery". en D. J. Keyser y R.C. Sweetland (eds.) Test Critiques. (Vol VII). Kansas City: Test Corporation of America. 1989
- Stevick, E Memory, Meaning, and Method. Rowley, Massachussets: Newbury House. 1976.
- Symonds, P.M. Foreign Language Prognosis Test. Nueva York: Teachers College, Bureau of Publications. 1930.
- Taylor, Wilma (et.al.) "Como Desarrollar las Aptitudes Psicolingüísticas" Barcelona: Fontanela, S.A. 1974.
- Vickers, M.A. The Aptitude Factor in Foreign Language Learning. Cd. de Mexico: Research Project for the Division of Graduate Studies of the Universidad de las Américas. 1985.

Walker, M; Willams, M. y Navarrete, O. "Aptitude and Language Learning of FBI Special Agents". Ponencia presentada en IRL Invitational Symposium on Language Aptitude Testing, Arlington, Virginia. 1988.

Weiss, A.P. "Linguistics and Psychology". Language. 1925. 1.

Wesche, M. "Learning Behaviors of Successful Adult Students on Intensive Language Training". en Henning, C. (ed.) Proceedings of the Los Angeles Second Language Research Forum. Los Angeles: UCLA Press. 1977.

\_\_\_\_\_. "Language Aptitude Measures in Streaming, Matching Students with Methods, and Diagnosis of Learning Problems". en K.C. Diller (ed.) Individual Differences and Universals in Language Learning Aptitude. Rowley, Massachussets: Newbury House Publishers. 1981.

Witelson, S. "Early Hemisphere Specialization and Interhemispheric Plasticity". en S. Segalowitz y F. Gruber (eds.) Language Development and Neurological Theory. Nueva York: Academic Press. 1977.

Wolfe, D. (ed). The Discovery of Talent. Lectures on the Development of Exceptional Abilities and Capacities. Massachussets: Harvard University Press. 1969.

---