

24/21
9



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO

ESCUELA NACIONAL DE ESTUDIOS PROFESIONALES

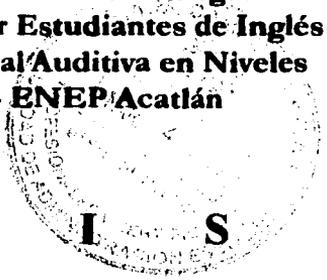
Permito a la Biblioteca de la UNAM a difundir en formato electrónico e impreso el contenido de mi trabajo recepcional.

NOMBRE: Salazar Orozco

FECHA: 17/02/2003

FIRMA: [Firma]

Estudio Para la identificación de Estrategias de Aprendizaje Utilizadas por Estudiantes de Inglés con Preferencia Perceptiva Auditiva en Niveles Básicos en el CEI - ENEP Acatlán



T E S I S

Que para obtener el título de:
LICENCIADA EN ENSEÑANZA DEL INGLÉS

P r e s e n t a :
Ana María Salazar Orozco

ASESORA:
Lic. Emma Navarrete



Febrero 2003.

TESIS CON FALLA DE ORIGEN

A



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.

PAGINACION

DISCONTINUA

DEDICATORIAS

A mis padres,

por darme no sólo la vida, sino SU vida.

A mi esposo,

por su amor de ayer, de hoy... de siempre.

A mis hermanos,

por encontrar en ellos mucho más que cariño, apoyo y fortaleza.

A mis peques,

por ser las estrellas que dan luz a mi vida.

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

AGRADECIMIENTOS

A la Profa. Emma Navarrete

Por su tiempo, esfuerzo, dedicación y entusiasmo en este proyecto. Por ser más que profesora, compañera.

A los Profesores

Angeles Banba
Marcela García
Julieta Morales
J. Angel Reyes

Por el tiempo dedicado a la lectura y estudio de este trabajo, por sus comentarios e impresiones.

A Ma. Elena e hijas

Por estar ... siempre estar ! Por su cariño y apoyo de toda la vida.

A Dios

Por permitirme llegar aquí

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

CONTENIDOS

Índice de Tablas	iii
INTRODUCCIÓN	1
CAPÍTULO I MARCO TEÓRICO	4
1.1 Comprensión Auditiva	4
1.1.1 Definición	4
1.2 La Comprensión Auditiva en Diferentes Metodologías	6
1.3 Importancia de la Comprensión Auditiva	10
1.3.1 Tipos de Comprensión Auditiva	11
1.4 Modelos de la Comprensión Auditiva	12
1.4.1 Modelos <i>Bottom-up</i> y <i>Top-down</i>	13
1.5 Estilos y Estrategias de Aprendizaje	15
1.5.1 Estilos de Aprendizaje	16
1.5.1.1 Definición	16
1.5.1.2 Modelos de Estilos de Aprendizaje	18
1.5.2 Estrategias de Aprendizaje	24
1.5.2.1 Definición	24
1.5.2.2 Clasificación de Estrategias	28
CAPÍTULO II METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN	44
2.1 Investigación	44
2.2 Población	45
2.2.1 Características	45
2.2.2 Selección	45
2.3 Instrumentos	45
2.3.1 Diseño	45
2.3.1.1 Instrumento 1: Estilos Perceptuales	46
2.3.1.2 Instrumento 2: Estrategias de Aprendizaje	46
2.3.2 Validación	48
2.4 Procedimiento de Aplicación	49
2.5 Análisis de Datos	49
2.5.1 Calificación	49
2.5.1.1 Instrumento 1: Estilos Perceptuales	49
2.5.1.2 Instrumento 2: Estrategias de Aprendizaje	50

CAPITULO III RESULTADOS	51
3.1 Interpretación de Resultados	57
CONCLUSIONES	65
APÉNDICES	63
Apéndice "A" Perceptual Learning Preferences Survey (Inglés)	65
Apéndice "B" Perceptual Learning Preferences Survey (Español)	68
Apéndice "C" Strategy Inventory For Language Learning (SILL)	71
Apéndice "D" Encuesta Sobre Estrategias Para el Aprendizaje de una Lengua	77
Apéndice "E" Encuesta Sobre Estrategias Para el Aprendizaje de una Lengua	80
Apéndice "F" Tabla de Sintesis de Resultados	83
BIBLIOGRAFÍA	84

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

INDICE DE TABLAS

Tabla 1	Resultados del 'Perceptual Learning Preferences Survey'	51
Tabla 2	Frecuencia de uso por puntos	52
Tabla 3	Frecuencia de uso por grupos de estrategias	52
Tabla 4	Frecuencia de uso de las estrategias de Memoria	53
Tabla 5	Frecuencia de uso de las estrategias Cognoscitivas	54
Tabla 6	Frecuencia de uso de las estrategias de Compensación	54
Tabla 7	Frecuencia de uso de las estrategias Metacognoscitivas	55
Tabla 8	Frecuencia de uso de las estrategias Afectivas	56
Tabla 9	Frecuencia de uso de las estrategias Sociales	56

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

INTRODUCCION

El interés por descifrar la interrogante sobre los procesos mentales que envuelven a la comprensión de un discurso hablado en lengua materna o segunda lengua es un tema que ha ocupado a filósofos desde tiempos antiguos, a psicólogos desde principios del siglo XX, y recientemente a lingüistas y profesores de lenguas. De hecho, el estudio de este proceso se ha convertido en tema principal de las teorías de adquisición de lengua y de la pedagogía.

Por otra parte, la idea de que el estudiante de lenguas utiliza estrategias o técnicas especiales que pueden ayudarle a la adquisición o aprendizaje de una segunda lengua es relativamente nueva, habiendo surgido ésta en la literatura hace poco más de 20 años, a partir de la preocupación por identificar las características de los estudiantes eficientes. La sugerencia de que el “buen estudiante de lenguas” pudiera estar haciendo algo especial o diferente fue introducida por Rubin (1975), quien intenta señalar y aislar lo que el “buen estudiante de lenguas” hace con el fin de identificar los procesos mentales y comportamientos asociados con éste, para luego planear las maneras de hacer que el estudiante de bajo rendimiento haga lo mismo. El trabajo de Rubin suponía, lo que los psicólogos cognoscitivos estaban trabajando independientemente, que los individuos son competentes por la manera especial en que procesan la información. El trabajo de Rubin demostró que los buenos estudiantes aplican estrategias de aprendizaje al aprender una segunda lengua, y que éstas pueden ser descritas y clasificadas.¹

En la teoría cognoscitiva se considera que los individuos “procesan” la información, y a los pensamientos involucrados en esta actividad cognoscitiva se les llama *procesos mentales*. A decir de O'Malley y Chamot (1990), una teoría de adquisición de segunda lengua debe describir cómo se almacena en la memoria el conocimiento sobre la lengua, y cómo el resultado de este proceso es la comprensión y producción automática del lenguaje. Señalan además, que la teoría debe describir lo que son las estrategias de aprendizaje, cómo se almacena la información sobre éstas en la memoria,

¹ Rubin (1981) propone una clasificación en la que divide a las estrategias de aprendizaje en dos grupos primarios –directas e indirectas–, y un número de subgrupos.

cómo se aprenden y llegan a ser automáticas, y por qué influyen en el aprendizaje en una forma positiva.

Hoy día, tanto investigadores como profesores de lengua resaltan la importancia de los factores que interactúan en la comprensión auditiva, y se dan a la tarea de identificar los componentes de ésta, analizar los procesos involucrados, y relacionarlos con los estilos y estrategias de aprendizaje individuales. De la misma manera se estudian y proponen actividades diversas que ayuden a los alumnos no sólo a desarrollar esta habilidad, sino a descubrir la manera en que pueden obtener mejores resultados en su aprendizaje global.

Partiendo de los puntos anteriores, el presente trabajo pretende identificar las estrategias de aprendizaje más utilizadas por estudiantes con preferencia perceptual auditiva para conocer de una manera más detallada la forma en que los estudiantes con esta modalidad perceptiva practican la comprensión auditiva, lo que dará indicadores para la elaboración de materiales didácticos más adecuados, y el desarrollo de actividades que proporcionen, a lo largo de un curso, práctica suficiente en las distintas estrategias, de forma tal que los estudiantes obtengan un mejor rendimiento en su proceso de aprendizaje.

El desarrollo de este trabajo parte con la presentación de un marco teórico donde se muestran los antecedentes de la comprensión auditiva y su desarrollo a través de las diversas metodologías de enseñanza de lenguas a lo largo de la historia y hasta la actualidad. Asimismo, se presentan los tipos de comprensión auditiva que se identifican, su importancia dentro del proceso de aprendizaje de lenguas, así como algunos modelos en que se les puede clasificar. En este capítulo se incluye también la clasificación que hace Oxford de las estrategias de aprendizaje, enfocándola a la comprensión auditiva; así como la teoría que rodea a los diversos estilos de aprendizaje a que más frecuentemente se hace mención en la literatura.

Posteriormente, se presenta la investigación que se llevó a cabo, se incluye la descripción de la población, de los instrumentos, el procedimiento de aplicación, así como la forma en que se hizo el análisis de los datos.



La última parte está conformada por los resultados de la investigación y la interpretación de éstos, mismos que podrían ser de utilidad para aquellos que trabajan en el área de enseñanza de lenguas extranjeras, ya que a partir de éstos se podrían hacer ajustes en los programas, metodologías y materiales que se utilizan en la enseñanza de lenguas.

CAPITULO I

MARCO TEORICO

1.1 Comprensión Auditiva

Durante muchos años se ha recalado la importancia que la comprensión auditiva (CA) tiene dentro del proceso del aprendizaje de una lengua extranjera. Hasta hace poco no se le había dado el enfoque debido, ya que se le consideraba simplemente como un proceso de decodificación de mensajes, y/o como una habilidad pasiva, donde el alumno era sólo receptor de la lengua, y donde se ponían en práctica sólo técnicas de entretenimiento, tales como llenar espacios en letras de canciones, o ver películas.

1.1.1 Definición

Uno de los principales problemas que enfrenta la investigación sobre comprensión auditiva es precisamente la falta de un acuerdo común sobre una definición homogénea. Existen múltiples definiciones, se podría decir que cada autor presenta una propia, y éstas van desde las muy sencillas, como la de Underwood (1989:1): "listening is the activity of paying attention to and trying to get meaning from something we hear", hasta las más amplias que incluyen la noción de que la comprensión necesita ser definida a partir de varios tipos: crítica, global, intensiva, interaccional, transaccional, recreacional, y selectiva (Rost, 1990). El vocabulario utilizado para discutir este tema es difuso, mientras que algunos términos tienen un nivel de abstracción muy alto, otros describen algunos procesos psicológicos o neurológicos muy específicos. Por todo esto resulta difícil encontrar una definición conceptual universal, pero a continuación se presentan los razonamientos de algunos autores.²

² Para un análisis de definiciones de comprensión auditiva, ver Glen, E. 1989. A Content Analysis of Fifty Definitions of Listening. *Journal of the International Listening Association*, 3, 21-31.

Para Anderson y Lynch (1988) la comprensión auditiva es un proceso muy complejo en el cual el alumno debe integrar los siguientes elementos: identificar las señales habladas de entre los sonidos, segmentar el discurso en palabras, comprender la sintaxis de la(s) expresión(es) de manera que el significado que el emisor quiso dar sea comprendido, y formular una respuesta apropiada, mediante el empleo del conocimiento lingüístico. Los autores señalan que además de estas habilidades lingüísticas, deben estar presentes las funciones de la lengua, es decir, que exista un propósito al escuchar algo, así como un conocimiento de aspectos no-lingüísticos, los cuales le ayudarán a la mejor comprensión del mensaje.

Bowen (1985: 73) la define como "...attending to and interpreting oral language. The student should be able to hear oral speech in English, segment the stream of sounds, group them into lexical and syntactic units (words, phrases, sentences), and understand the message they convey."

Por otra parte, O'Malley, Chamot y Kupper (1989: 434) señalan que "Listening comprehension is an active and conscious process in which the listener constructs meaning by using cues from contextual information and from existing knowledge, while relying upon multiple strategic resources to fulfill the task requirements."

Finalmente, Mendelsohn (1994:19) la define simplemente como "the ability to understand the spoken language of native speakers".

Como se puede observar, las definiciones varían, sin embargo, todas resaltan el hecho de que se trata de un proceso complejo que requiere de diversos elementos para llevarlo a cabo.

Para los fines de este estudio, se considerará a la CA como un proceso activo y complejo en el cual se identifica, segmenta, e interpreta un mensaje, utilizando tanto conocimiento lingüístico como aspectos no lingüísticos, guiado por un propósito específico, y durante el cual se aplican diversas y particulares estrategias.

A fin de poder entender mejor este proceso será necesario partir de la importancia que la CA ha tenido a través de la historia en las diversas metodologías de la enseñanza de lenguas.



1.2 La Comprensión Auditiva en Diferentes Metodologías

La comprensión auditiva se ha convertido en la base de un número de metodologías y teorías de adquisición de segunda lengua (el método directo, audio-lingual, 'total-physical response', el enfoque natural, y el comunicativo). Una de las hipótesis que sustentan estas teorías es que la adquisición de una segunda lengua es un proceso en el que las reglas lingüísticas se internalizan mediante la amplia exposición del estudiante a la lengua meta, y, particularmente, a *input*³ comprensible que represente para el alumno un reto. La mayor parte de la investigación sobre la comprensión no se basa, en opinión de Dunkel (1991), en la teoría, ya que la problemática radica principalmente en el hecho de que existe la duda de si los procesos que se llevan a cabo al desarrollar esta habilidad pueden ser observados y estudiados. Sin embargo, algunas teorías sugieren que, en contextos de instrucción, el *input* modificado por el profesor aumenta la comprensión, y ésta a su vez promueve la adquisición. El punto principal de estas discusiones es sobre las adaptaciones que se deben hacer sobre el *input* para aumentar la comprensión, en lugar de que sea sobre las maneras en que los estudiantes procesan ese *input*. De hecho, frecuentemente se resta importancia al procesamiento consciente del alumno durante la instrucción, por considerarlo como un proceso implícito (Brown, 1984), y no como un proceso 'activo', como lo califica Mendelsohn (1995), en el que los oyentes no sólo procesan, sino también interpretan ese *input*.

Por lo anterior, se considera necesario hacer una descripción de la importancia que la CA ha tenido en dichas metodologías.

De acuerdo con Kelly (1976), a partir de 1870 y hasta 1925, con la utilización del método *Grammar-Translation*, los lingüistas se preocuparon principalmente por la lingüística comparada.

La CA no existía como se conoce hoy día, ya que el énfasis en la enseñanza recaía en la lectura y escritura. El único interés en la lengua hablada era en la enseñanza de la pronunciación, lo que trajo como consecuencia que el interés se enfocara en los cambios que se producían en los sonidos principalmente, sin considerar en lo absoluto la entonación o ritmo, lo que significó un desarrollo importante en la fonética. La contribución más grande de los lingüistas a la enseñanza de

³ Se entiende por *input* aquella información que el alumno recibe, y que es entendida por su significado, y no por la *forma* del mensaje. Krashen, S. 1982.

lenguas entre 1880 y 1949 fue en el área de la fonología debido a que se asumía que el problema principal al escuchar una lengua radicaba en la identificación de los sonidos que formaban las palabras. Con este método se esperaba que los alumnos conocieran las reglas para la correcta asociación de sonidos y los signos gráficos en el sistema de escritura. Las oportunidades de practicar esto eran muy reducidas, excepto a través de la lectura en voz alta. En este método las habilidades comunicativas no eran el objetivo de la instrucción en la lengua extranjera, por lo que se brinda muy poca importancia a la habilidad oral y de comprensión, y casi ninguna a la pronunciación.

Más tarde aparece el método Directo, donde se consideraba que después de mucha exposición a la lengua hablada, los estudiantes aprendían a comprenderla, asociando la lengua con una acción específica. El énfasis en la lengua meta como medio de instrucción en el salón de clase era sinónimo de una pronunciación correcta. Debido a que el estudio de la fonética se había desarrollado años atrás, se utilizaban técnicas de entrenamiento en la producción de sonidos imitando modelos, apoyándose en la explicación sobre los movimientos del aparato articulatorio necesarios para producir los sonidos de la lengua meta.

Durante los años 1940's se comenzó a dejar a un lado el énfasis en los fonemas aislados y se dio a conocer que los patrones de entonación eran parte integral del sistema. Es en esta década, con este nuevo énfasis en la capacidad y necesidad de comunicación en otra lengua, cuando surge el término 'auro-oral' (más tarde 'audiolingual') para describir un método que apuntaba al desarrollo de las habilidades aurales y orales, como base sobre las cuales se fundamentara la lectura y escritura. No fue sino hasta fines de los años 50's que se dio un gran auge a la enseñanza de lenguas extranjeras, y se comenzaron a desarrollar materiales específicos para ello. Richards (1989:49) señala que en 1961 se proclamaron los cinco principios lingüísticos sobre los que la metodología de la enseñanza de lenguas debía basarse:⁴

1. "Language is speech, not writing.
2. A language is a set of habits.
3. Teach the language, not about the language.

⁴ Para una discusión sobre estos principios, ver Moulton, W. "Linguistics and Language Teaching in the United States 1940-1960", in Morhmann, Sommerfelt, and Whatmough. 1961:86-89.



4. A language is what its native speakers say, not what someone thinks they ought to say.
5. Languages are different."

Surgieron entonces los fundamentos psicológicos del método Audiolingual, de entre los cuales uno de los más importantes es que las distintas habilidades se aprenden más eficazmente si el material a estudiar se presenta en la forma oral antes que en la escrita. De ahí que era indispensable el entrenamiento auro-oral antes que las otras habilidades. El desarrollo de esta habilidad se lograba por medio de la formación de hábitos en una forma mecánica, mediante la memorización de diálogos y la práctica de ejercicios de repetición, todo esto con la ayuda de materiales audiovisuales, grabadoras o laboratorios de lenguas. La enseñanza de la comprensión auditiva, pronunciación, gramática y vocabulario estaban relacionadas con el desarrollo de la fluidez oral, por lo tanto el entrenamiento consistía en que el alumno desarrollara una habilidad para la comprensión auditiva, basada en: una pronunciación correcta, el reconocimiento de símbolos de la lengua, así como de señales gráficas, y la habilidad para reproducir estos símbolos en la forma escrita. La enseñanza de la comprensión auditiva era sinónimo de un entrenamiento en la discriminación auditiva de patrones de sonido básicos. Las etapas que se seguían eran: reconocimiento, discriminación, imitación, repetición, y memorización. Sin embargo, la comprensión *per se*, quedaba excluida.

Durante esta época el enfoque que se había dado durante años a lo que se llamaba comprensión auditiva cambió. Ahora esta habilidad ocupaba el primer lugar, al igual que la producción oral, mas esta comprensión auditiva seguía siendo muy limitada, ya que lo que el alumno escuchaba y emitía oralmente eran oraciones pre-hechas y nada naturales. Se enfatizaba el uso correcto de la pronunciación, acentuación, entonación, y ritmo, sin embargo, y como se comprobó al paso de los años, el alumno nunca fue, ni sería capaz de comunicarse libremente en situaciones reales.

En los años 50's casi toda la enseñanza se basaba en la idea de que si se le enseñaba al alumno a manejar los distintos bloques de la lengua –sonidos, palabras, y estructuras -, él uniría estos elementos por sí solo y, de esta manera, podría utilizar el idioma para comunicarse. Se creía entonces que el problema para comprender una lengua extranjera radicaba en la identificación de sonidos, los cuales formaban palabras; de tal forma que se asumía que el reconocimiento de sonidos constituía la parte principal de esta habilidad. Los ejercicios más comunes eran *minimal-pairs*, y la identificación de palabras dentro de oraciones, utilizando diferentes grados de acentuación y

entonación. Sin embargo, no existía el interés por ayudar al alumno a comprender el significado global de un mensaje, o de llegar a una inferencia o conclusión de lo que había escuchado. Más tarde, para mediados de los 60's, se trabajaría con el significado de las palabras de acuerdo con la entonación de la oración (si era una afirmación, orden, pregunta, etc.) (Brown, 1987), y después se comenzó a incluir estas oraciones dentro de grabaciones de textos pequeños. La única innovación que se llevó a cabo durante esta década, en cuanto a ejercicios se refiere, fue la identificación de segmentos, acentuación de palabras, y el significado de acuerdo con la entonación.

En la siguiente década se desarrolló el enfoque comunicativo, que pretende lograr un balance entre la lengua escrita y la oral. Este enfoque ofrecía la oportunidad de 'adquirir' la lengua, ya que los alumnos aprendían a trabajar con la lengua hablada mediante el proceso de comunicación, en donde el significado se daba a través de la interacción; y mediante funciones. Los ejercicios auditivos se consideraban muy valiosos, en el sentido de que éstos simulaban las condiciones de comprensión de la 'vida real' con las cuales operaban los usuarios de la lengua (Ur,1984; Underwood,1989). Asimismo, se enfatizaba el uso de lenguaje (o material) auténtico, en donde la gramática y el vocabulario no eran tan importantes como el significado (Rost, 1990). Además, se consideraba que las tareas que permitían a los alumnos el acceso a lenguaje auténtico proporcionaban la mejor práctica de la comprensión auditiva (Rixon, 1986); se seguía dando importancia a la pronunciación y entonación, pero éstas eran aún aprendidas mediante la repetición; y se enfatizaba la importancia de la enseñanza de las cuatro habilidades, aunque cada una por separado.

También en la década de los 70's surge el enfoque humanístico, donde se combinan el material lingüístico y los sentimientos, emociones, y experiencias de los alumnos. En este enfoque se enfatizan las habilidades auro-orales, y la comunicación debe resultar 'significativa' al alumno.

Con la aparición del enfoque cognoscitivo, se pretende enseñar a los alumnos a usar estrategias de aprendizaje, considerando que éstos pueden ser conscientes de mucho de lo que aprenden: vocabulario, estructuras, y funciones; haciendo énfasis en la comunicación, la comprensión, y la instrucción. De acuerdo con los principios de este enfoque, la pronunciación no resulta tan importante.



El panorama que se presenta en la actualidad es mucho muy diferente al de hace algunos años⁵. Hoy día varias metodologías y enfoques se basan en el principio de enseñar la comprensión auditiva antes que cualquier otra habilidad, por ser ese el orden en que los niños aprenden su primera lengua (escuchan, hablan, leen, escriben), y el cual sería el orden lógico de una clase orientada a la comunicación. Sin embargo, la situación de un adolescente o adulto aprendiendo una segunda lengua es diferente. Postovsky (1981) sostiene que el entrenamiento inicial en la CA facilita el desarrollo de una segunda lengua en grados más altos que el entrenamiento en la habilidad oral, pero Rivers (1981) señala que no hay que perder de vista que la decisión con respecto al orden de presentación de las habilidades y el tipo de comprensión auditiva que se usará depende de los objetivos del curso.

1.3 Importancia de la Comprensión Auditiva

Así como el 'hablar' no es sinónimo de 'comunicar', el 'oír' no significa 'comprender'. La comunicación se da cuando lo que se dice es comprendido por otra persona. La dificultad principal, en este sentido, no radica en darse a entender, ya que esto se puede lograr con ayuda de medios paralingüísticos, o bien mediante la escritura; sino en el ser capaz de entender y comprender lo que se escucha. Si no se logra esto, no se lleva a cabo comunicación alguna, y si el objetivo que se persigue es precisamente la comunicación, la enseñanza de la comprensión auditiva es primordial (Rivers, 1981). Se ha estimado que el tiempo que un adulto está expuesto a actividades de comunicación es: el 40-50% a escuchar, 25-30% a hablar, 11-16% a leer, y sólo el 9% a escribir (Rivers 1981; Oxford 1993).

Rost (1994:141-142) coincide con esta apreciación, e indica que la comprensión auditiva es vital dentro del salón de clase porque proporciona *input* al alumno, con el cual, en un nivel adecuado, se permite que el aprendizaje de comienzo, y señala que:

- ♦ La lengua hablada proporciona al alumno un medio de interacción. Debido a que los estudiantes deben interactuar para lograr la comprensión, el acceso a hablantes nativos de la lengua resulta primordial.
- ♦ La lengua hablada, auténtica, presenta al alumno un reto para tratar de entenderla como realmente la

⁵ Nunan (1999) proporciona una lista de trabajos muy importantes en relación con la comprensión auditiva llevados a cabo de 1982 a 1997, así como los resultados de éstos.

usan los hablantes nativos.

- ◆ Los ejercicios aurales proporcionan a los profesores los medios para atraer la atención de los alumnos hacia formas nuevas (vocabulario, gramática, patrones de interacción) de la lengua.

Una vez que se ha puntualizado la importancia que la comprensión auditiva juega dentro del proceso de aprendizaje-adquisición de una lengua, hay que mencionar que la realidad nos muestra que la enseñanza de esta habilidad sigue siendo, de alguna manera, descuidada y pobremente enseñada en muchos de los programas de enseñanza de lenguas. Las razones por las que este fenómeno se presenta son variadas, entre ellas podrían mencionarse que los materiales auditivos tradicionales frecuentemente no son los más adecuados; en muchos casos, los contenidos del material dejan mucho que desear en cuanto a lo interesante y relevante que puedan ser; otro punto es que, hasta hace unos años, no se aceptaba abiertamente que la comprensión auditiva debe ser enseñada explícitamente, se pretendía que el alumno la fuera adquiriendo-aprendiendo a lo largo del proceso; además, la mayoría de los profesores de lengua no se sienten realmente seguros sobre cómo enseñarla y evaluarla, o de cómo hacer que los diferentes tipos de estudiantes la practiquen de una manera efectiva.

1.3.1 Tipos de Comprensión Auditiva

El tipo de CA que se debe utilizar dentro de una situación de instrucción debe depender directamente de las necesidades de los estudiantes, y éstas de sus intereses, del propósito que tengan al utilizar la lengua, y de la situación en la que se vean involucrados, lo que se reflejará en los objetivos del curso. Así pues, la CA puede ser:

Extensiva: cuando lo que se busca es la oportunidad de desarrollar y ejercitar habilidades para escuchar de la manera más natural posible. Esto se logra mediante la exposición del alumno a distintos tipos de materiales, dependiendo de su nivel en la lengua meta. Este tipo de CA ayuda a mantener el nivel de motivación e interés del alumno, a la vez que le proporciona la oportunidad de mantener contacto con el idioma en su forma oral, por lo que no se trabajan contenidos lingüísticos del curso. Algunos ejemplos son los programas de radio y televisión, películas, grabaciones de conversaciones, conferencias, etc.

Intensiva: se trabaja con sólo uno o dos aspectos específicos de la lengua meta, como puede ser la gramática, vocabulario, fonética, etc. Es un trabajo más detallado y relacionado con los contenidos del curso. La información que se maneja en estos textos es más densa y concreta. Rixon (1986) señala que este tipo de material debe estar acompañado de una serie de ejercicios y actividades que permitan desarrollar la habilidad para escuchar y practicar aspectos de la lengua.

Recíproca y No-recíproca. De acuerdo con Anderson y Lynch (1988), la primera se refiere a aquellas actividades en las que existe retroalimentación entre los participantes, se presenta la posibilidad de intercambiar información, y se hace una negociación del contenido del mensaje. En la segunda, la información que se maneja toma un solo sentido, no hay retroalimentación entre emisor y receptor, ejemplo de ello son el escuchar la radio, ver la televisión, asistir a una conferencia, etc.

Selectiva: tiene por objeto ayudar a los alumnos a obtener información específica de textos, aún cuando éstos rebasen el nivel lingüístico del alumno. (Rost, 1990)

Global: ayuda al alumno a construir una idea general del texto, y a desarrollar la habilidad de identificar temas y puntos de transición entre ellos mediante la predicción y construcción de inferencias con un manejo mínimo de estructuras, y evaluación de los resultados de acuerdo con sus interpretaciones. (Rost, 1990)

Nunan (1999) señala que para clasificar los tipos de comprensión auditiva se debe considerar una serie de variables como el propósito del alumno para escuchar, el papel que juega el oyente, y el tipo de texto. Señala que estas variables se pueden mezclar para proporcionar diferentes configuraciones, y que cada una de ellas requiere del uso de estrategias particulares por parte del alumno.

1.4 Modelos de la Comprensión Auditiva

Algunos investigadores se han abocado a estudiar cómo se lleva a cabo el proceso de la comprensión auditiva, cuál es el orden en que ésta se debe presentar, y cuáles son los propósitos que se tienen para la comprensión de un discurso.

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

1.4.1 Modelos *Bottom-up* y *Top-down*

De acuerdo con Richards (1988), el proceso de construcción, o reconstrucción de significado se da en dos planos, y en cada uno de ellos el alumno utiliza diferentes tipos de conocimiento.

El proceso *bottom-up* asume que la comprensión auditiva es un proceso de decodificación de sonidos en forma lineal, desde la unidad de significado más pequeña (fonemas) hasta textos completos. Con esta perspectiva, las unidades fónicas son decodificadas y unidas para formar palabras, las palabras se unen para formar frases, la unión de frases forma oraciones, y éstas a su vez, textos completos con significado. En este proceso lineal el significado es lo último que se obtiene. Anderson y Lynch (1988) llaman a esto 'the listener as tape-recorder view of listening', porque se asume que el estudiante construye (o reconstruye) el significado original utilizando los sonidos que recibe, como claves. Para llevar a cabo este proceso el oyente utiliza conocimiento lingüístico, el cual está constituido por su competencia léxica y gramatical. La primera funciona como un diccionario mental para asignar significado a las palabras que recibe; la segunda se utiliza como un conjunto de estrategias que se aplican al análisis de la información recibida.

Para que se lleve a cabo la comprensión el proceso *bottom-up* no es suficiente, ya que aún analizando los sonidos, palabras, expresiones, y oraciones de un mensaje, no es posible saber con certeza su significado real si no se conoce la situación, el contexto en el que éste se presenta, por lo que se pone en funcionamiento el proceso *top-down*. Este proceso se refiere a la 'interpretación coherente' de un mensaje hablado, donde ambas partes de este término son importantes. En primer lugar, es necesario que haya coherencia tanto con lo que se acaba de escuchar, como con el conocimiento que el oyente tenga sobre el mundo, esto es, lo que se conoce sobre ciertas situaciones, sobre los participantes, sus objetivos y propósitos, y sobre la manera en que generalmente éstos se cumplen, para poder dar sentido a lo que se escucha. En segundo lugar, se trata de una 'interpretación' de lo que el hablante dice, en el sentido de que es la versión del oyente, a quien Anderson y Lynch (1988) consideran como un "active model builder". En esta manera de procesar la lengua el modelo mental que se construye como representación de un mensaje hablado es el resultado de la combinación de la información nueva que se recibe con el conocimiento y experiencia propios del oyente.

De acuerdo con O'Malley (1989) y O'Malley y Chamot (1990), las ventajas de este proceso son que permite al alumno anticipar eventos, predecir conclusiones, e inferir el significado de alguna parte del discurso que no se haya comprendido.

O'Malley (1990) sugiere que las personas pueden alternar ambos procesos, dependiendo de las demandas de la tarea, la dificultad de los puntos contenidos en el texto, y la etapa de aprendizaje en la que se encuentre el alumno. Si se trata de inferir causas y efectos, temas o secuencias, se utiliza mucho el proceso *top-down*; pero si se trata de llevar a la práctica una receta de cocina o seguir rutas en mapas, se utiliza más el proceso *bottom-up*. Asimismo, O'Malley comprobó que los mejores oyentes hacían uso de ambos tipos de procesamiento, mientras que los menos eficientes se preocupaban por determinar el significado de palabras en forma aislada, fuera de contexto, es decir, utilizaban sólo el proceso *bottom-up*.

Otro elemento que acompaña a los procesos cognoscitivos son los propósitos que se tienen para la comprensión de un discurso, a los que llamaremos **funciones de la lengua**. Richards (1988) distingue entre dos propósitos por los que la gente utiliza la lengua, y les llama *funciones interaccionales* (o *interpersonales*) y *funciones transaccionales*, que para Anderson y Lynch (1988) son necesarias para la mejor comprensión de un mensaje.

La *función interaccional* es aquella en la que el fin primordial de la comunicación es social, y no se precisa de la transmisión de información, sino de crear interacción entre los participantes. En este caso no se trata sólo de decir cosas obvias, sino de que surja identificación de intereses mutuos entre los participantes cuando el mensaje es vago e indirecto. Es en este tipo de discurso donde se utiliza mucho el proceso *top-down*, debido a que, como los participantes probablemente se conocen y comparten ciertos antecedentes, muchos detalles no se precisan claramente, ni se hace referencia a determinados elementos dentro de la conversación.

La *función transaccional* del discurso es aquella en la que la lengua se utiliza principalmente para la transmisión de información. La atención se centra, no en el otro participante, sino en el mensaje. Para que esta función se lleve a cabo exitosamente es muy importante que la información sea transmitida de una manera concreta y coherente, de la misma forma que debe asegurarse que el mensaje haya sido comprendido. La manera en que se maneja la información en este tipo de

situaciones es explícita y directa, por lo que el contenido, coherencia, y claridad son elementos muy importantes. Richards (1988) sugiere que esta es la función que se maneja, por lo general, dentro del salón de clase.

Una vez presentados los procesos de la comprensión, y las funciones de la lengua, se puede señalar que, sin importar la situación en la que se encuentren un hablante y un oyente, siempre existe una combinación de procesos y funciones para poder llegar a la comprensión adecuada de un discurso.

Para desarrollar actividades, y elaborar materiales apropiados para la enseñanza de la comprensión auditiva en un idioma extranjero, es indispensable no sólo comprender los procesos que se llevan a cabo, sino también conocer la relación de éstos con los diferentes propósitos de la lengua, los estilos, y las estrategias de aprendizaje. Richards (1988:200) enfatiza la necesidad de utilizar materiales apropiados dependiendo del fin que se persiga, y de acuerdo con la naturaleza misma del material, y concluye: "Ways of using listening passages should be explored which help students employ appropriate listening strategies for particular listening purposes."

1.5 Estilos y Estrategias de Aprendizaje

"When students cannot learn the way we teach them, we must teach them the way they learn".

(Dunn, 1990:18)

En la última década del siglo XX uno de los temas que han sobresalido en la investigación sobre la enseñanza-aprendizaje de lenguas es sin duda la clasificación, aplicación y evaluación de los estilos y estrategias de aprendizaje, en donde al alumno no sólo se le proporciona material de estudio, sino también se le auxilia en la identificación, comprensión, y aplicación de ciertas estrategias que le ayudarán a lograr sus objetivos, tomando en cuenta su muy particular forma de aprendizaje.

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

1.5.1 Estilos de Aprendizaje

Los esfuerzos por hacer investigación sobre la adquisición de una segunda lengua se han enfocado también a explorar las diferencias individuales que existen entre los estudiantes, para entender mejor los factores que influyen en el proceso de aprendizaje. La investigación muestra que el aspecto de los estilos de aprendizaje es un factor significativo, particularmente con relación a estudiantes adultos de inglés (Rossi-Le: 1995).

Es sabido que las personas no sólo son diferentes entre sí debido a la edad, sexo, capacidades, características de personalidad, o preferencias, sino que también difieren con respecto a sus técnicas de aprendizaje. Mientras que un método puede funcionar a la perfección con algunos alumnos, es muy posible que no suceda así con otros. Es por esta razón que se requiere conocer cuáles son los estilos de aprendizaje de los alumnos con los que se trabaja. Sin embargo, y como punto de partida, se hace necesario definir qué significa estilo de aprendizaje.

1.5.1.1 Definición

Antes de definir estilos de aprendizaje se debe entender qué es estilo.

Styles are those general characteristics of intellectual functioning (and personality type, as well) that especially pertain to you as an individual, that differentiate you from someone else. (Brown, 1994:104)

En este sentido, *estilo* es un término que se refiere a aquellas tendencias o preferencias consistentes que perduran en una persona. La manera en que aprendemos algo en general, así como la forma en que enfrentamos un problema parecen depender de una mezcla de elementos de personalidad y cognición, a lo que Brown (1994) llama *estilo cognoscitivo*. Cuando los estilos cognoscitivos están relacionados específicamente con un contexto educativo, y en donde se integran aspectos afectivos y fisiológicos, entonces se les llama *estilos de aprendizaje*. Con respecto a este concepto, se hará referencia a diferentes definiciones para con ello poder llegar a un entendimiento más completo del término.

Para Brown (1994:105) los estilos de aprendizaje son... “cognitive, affective, and psychological traits that are relatively stable indicators of how learners perceive, interact with, and respond to the learning environment.”

Por su parte, Dunn et.al (1989:50), definen al estilo de aprendizaje como “...a biologically and developmentally imposed set of personal characteristics that make the same teaching method effective for some and ineffective for others.”

La definición de Hunt (en Davidman 1981:642) es: “Learning style describes a student in terms of those educational conditions under which he is most likely to learn...to say that a student differs in learning styles means that certain educational approaches are more effective than others for him.”

Kinsella (1995:171) señala que ‘Learning styles refers to an individual’s natural, habitual, and preferred way(s) of absorbing, processing, and retaining new information and skills which persist regardless of teaching methods or content area.’

Después de revisar las definiciones presentadas, se puede decir que coinciden en señalar que los estilos de aprendizaje son características o preferencias naturales personales para percibir, procesar, interactuar, y retener información dentro de un contexto educativo. Este proceso no es estrictamente cognoscitivo, sino que también involucra aspectos físicos y afectivos. Así pues, el concepto de los estilos de aprendizaje ofrece una comprensión de las diferencias culturales y lingüísticas individuales entre estudiantes, tomando también en consideración aspectos como la edad y el sexo.⁶

Como se puede apreciar, el área de estilos de aprendizaje es complicada. Por un lado, muchos investigadores han presentado diferentes modelos de los estilos de aprendizaje, pero todos y cada uno de ellos nombran a los elementos que los conforman con una terminología propia, lo que dificulta su comprensión y manejo. En algunos casos esta terminología y categorías se traslapan, y

⁶ Para diferencias según el género, ver Oxford, R. 1993. Evidence and Instructional Implications of Gender Differences in Second/Foreign Language Learning Styles and Strategies. *Applied Language Learning*. 4, 65-94.



en otros casos, algunos otros aspectos se contrastan, lo que ha provocado que la investigación sobre los estilos de aprendizaje sea menos accesible y práctica para su uso dentro del salón de clase.

Para los propósitos de este trabajo se considerará a los estilos de aprendizaje como aquellas características internas que frecuentemente no se perciben o no se utilizan conscientemente, y que son la base para recibir y comprender mejor cierta información nueva.

1.5.1.2 Modelos de Estilos de Aprendizaje

A pesar de que existen varias clasificaciones de los estilos de aprendizaje, los modelos de Dunn/Price (1975, 1979, 1989)⁷, Ehrman y Oxford (1990), y Reid (1995), son los más conocidos.

Ehrman y Oxford (1990) clasifican los estilos de aprendizaje en: a) cognoscitivo, b) de personalidad, y c) psicológico. Dunn (1989) los organiza dentro de cinco categorías: a) ambientales, b) físicos, c) emocionales, d) sociológicos, y e) psicológicos; y señala que mientras algunos modelos incluyen usualmente sólo de uno a cuatro elementos, su modelo examina todas las características que influyen en el desarrollo de una persona. Parecería que los individuos normalmente muestran ciertas tendencias generales hacia un estilo u otro, sin embargo Brown (1994) indica que éstos varían en relación con el contexto que se presente.

Otro de los modelos más sencillos y completos es el de Reid (1995), quien divide a los estilos de aprendizaje en tres categorías: (1) cognoscitivos, (2) sensoriales, y (3) afectivos/temperamentales.

Para los propósitos de esta investigación, se utilizará esta última clasificación ya que, por un lado, se incluye a casi todos los elementos identificados por Dunn; y por otro, también tienen presencia elementos bipolares, como los que a continuación se presentan.

⁷ Cuando se menciona el modelo Dunn/Price, se hace referencia a la clasificación de estilos de aprendizaje identificados por el 'Learning Style Inventory' desarrollado por R. Dunn., K. Dunn, y G. Price 1979, 1981, 1985, 1989. Lawtence, Kans. Price Systems.

(1) Estilos Cognoscitivos

La palabra *cognition* significa 'pensar' o 'saber'. Este término se utiliza comúnmente para indicar que la gente difiere en la manera de pensar y procesar información, esto es, la manera de percibir el medio ambiente y de organizar la información sobre el mismo. Es importante hacer notar, como lo hace Chapelle (1995), que la definición de los estilos cognoscitivos proporciona información sobre cómo enfrenta el alumno el aprendizaje, mas no el qué tan bien éste aprende.

Dentro de los estilos cognoscitivos se encuentran:

a) Sensibilidad al campo⁸

Se refiere al grado de confianza del alumno en sí mismo, así como en referentes internos y externos al percibir y procesar información al momento de interactuar con el medio ambiente. Este campo puede ser dependiente o independiente.

Dependiente del campo (Field-dependent field-sensitive): el alumno con esta característica tiende a percibir el campo o situación completo, no en partes; aprende mejor utilizando un contexto; es especialmente sensible a las relaciones humanas y la interacción; y busca una autoridad que le guíe.

Independiente del campo (Field-independent): la percepción de los elementos es independiente de un contexto o campo. El alumno aprende más eficazmente paso por paso, o en secuencias, empezando por el análisis de hechos, para luego pasar a las ideas; confía en su propio juicio para decidir qué y cómo aprender; y trabaja independientemente, por lo que hace buen uso de su tiempo, y rechaza que alguien le guíe.

Al presentar una figura geométrica simple dentro de una compleja, una persona puede identificar la simple inmediatamente, (independiente del campo); mientras que a otra, quien se distrae por lo que rodea a la figura, le puede tomar más tiempo identificarla, (dependiente del

⁸ Para un cuadro comparativo sobre estrategias, categorías de enseñanza y características del material de instrucción de acuerdo con este estilo cognoscitivo, ver a Herold, L., Ramirez, M., & Castañeda, A. 1974. *Cultural Democracy: Bicognitive Development and Education*. N.Y.: Academic Press.

campo)⁹. Chapelle (1995) señala que este tipo de estilo, dependiente/independiente, no se relaciona de una manera predecible con el éxito en el aprendizaje de una segunda lengua.

b) Analítico – Global

Analítico: el alumno con esta característica aprende mejor si lo hace individualmente, prefiere fijar sus propias metas, y responde a la presentación de material en una manera secuencial, lineal (independiente del campo).

Global: a este tipo de alumno se le facilita aprender a través de experiencias concretas, y mediante la interacción con otra gente (dependiente del campo).

c) Reflexivo – Impulsivo

Reflexivo: tiende a tomarse tiempo para considerar opciones antes de responder (frecuentemente son estudiantes más precisos).

Impulsivo: aprende mejor cuando es capaz de responder de una manera inmediata, y toma riesgos (frecuentemente son estudiantes con más fluidez).

d) Tolerancia a la ambigüedad

Ely (1995) considera a la tolerancia a la ambigüedad como una tendencia a percibir o interpretar información marcada por significados vagos, incompletos, fragmentados, múltiples, probables, mal estructurados, inciertos, inconsistentes, opuestos, contradictorios, o poco claros, como fuentes potenciales de incomodidad o amenaza psicológica. Algunos estudios muestran que las personas más tolerantes a la ambigüedad están también más dispuestas a correr riesgos, y más receptivas al cambio. Si un alumno experimenta un sentimiento de amenaza o incomodidad cuando se enfrenta a cierta inseguridad lingüística, y no se siente inclinado a correr riesgos, el aprendizaje se verá impedido seriamente en por lo menos tres áreas: en el aprendizaje de elementos lingüísticos individuales (fonológicos, morfológicos, sintácticos, semánticos, etc.); en la práctica de las habilidades de aprendizaje de lengua; y en la adopción de esas habilidades como estrategias permanentes.

⁹ El instrumento que más comúnmente se utiliza para valorar si las personas son 'field dependent' o 'independent', es el Embedded Figures Test. Para un análisis de éste ver a Chapelle, A. 1995. "Field-Dependence/Field Independence in the L2 Classroom." En *Learning Styles in the ESL-EFL Classroom*.

(2) Estilos Sensoriales

a) De percepción

Visual: los estudiantes prefieren aprender por medio del canal visual, por lo tanto les gusta la lectura, necesitan estimulación visual mediante videos, películas, carteles, etc.

Auditivo: a este tipo de alumno le gusta el canal de aprendizaje oral-aural, por lo que prefiere las conversaciones, discusiones, y el trabajo en equipo. Este tipo de alumno siempre necesita de instrucciones en forma oral.

Táctil y kinestético: a estas dos preferencias perceptuales generalmente se les agrupa en una sola, llamada también *haptic*. El movimiento y la manipulación de objetos son características con que deben contar las actividades enfocadas a este tipo de personas. Su aprendizaje se beneficia, en el caso del alumno táctil, con la construcción de modelos en tercera dimensión, cajas, o cualquier material relacionado con el tópico a aprender; mientras que al alumno kinestético le agrada el estar en constante movimiento, por lo que prefiere actividades como juegos y *role plays* que le permitan moverse.

Reid reporta que a partir de este grupo de preferencias perceptuales se han llevado a cabo muchos estudios, los cuales concluyen que el 20-30% de los alumnos aprenden mayormente por medio del sentido del oído, el 40% son visuales, y el 30-40% restante aprenden utilizando alguna combinación de sentidos, vista/tacto, oído/vista, o cualquier otra. Existen también estudios que reportan que los niños pequeños aprenden mejor cuando se les involucra en actividades en las que utilizan el tacto y en las que participan activamente *-tactile kinesthetic-*. Oxford et.al (1992) señalan que la cultura americana promueve mayormente el aprendizaje visual, el auditivo en cierta grado, pero usualmente se castiga al aprendizaje kinestético después del grado escolar de la primaria. Dunn (1989) indica que cuando se utiliza la preferencia perceptual 'primaria' para presentar nuevo material, y ésta se refuerza utilizando las preferencias 'secundarias' y 'terciarias' del alumno, se obtienen mejores resultados que si se utiliza sólo una de ellas.¹⁰

A pesar de los muchos estudios que se habían llevado a cabo hasta la década de los 80's, ninguno había sido dirigido a personas que no fueran nativo-hablantes (Reid, 1995). A mediados de los 1980's se llevó a cabo una investigación en la cual participaron 43 universidades de Estados

¹⁰ Para revisar resultados de algunas investigaciones con respecto a estilos perceptuales en estudiantes de diferentes grados y áreas de estudio, ver a Dunn, R. 1989.

Unidos, con alumnos de diferentes nacionalidades. Los resultados de esta investigación mostraron que los estudiantes prefieren los estilos de aprendizaje kinestético y táctil, y más específicamente, los alumnos de nivel superior tienen mayor preferencia por los sentidos de la vista y el tacto, mientras que los de nivel medio-superior prefieren aprender por medio del oído.¹¹

b) Estilos Ambientales¹²

En este apartado se considera la preferencia del alumno por aspectos que tienen que ver con el *sonido, luz, temperatura, organización del salón de clase, ingesta de alimento, hora, y movilidad* al momento en que se encuentran estudiando.

c) Estilos Sociológicos¹³

Este inciso se refiere a la manera en que el alumno prefiere estudiar, ya sea de manera *individual, en pareja, equipo, o grupo*; y si gusta de tener una figura de autoridad que le guíe durante el proceso.

(3) Estilos Afectivos / Temperamentales

a) Este tipo de estilos está relacionado con la lateralización hemisférica del cerebro. Kinsella (1995) considera al hemisferio izquierdo analítico porque se especializa en distinguir las partes que comprenden un todo. Este tipo de procesamiento de información depende de la habilidad de discriminar las características importantes de un todo, de reducirlo a sus partes, esto es, de analizar. El hemisferio izquierdo es lineal y secuencial en su manera de procesar información, se mueve de un punto a otro paso por paso. Por esta razón el hemisferio izquierdo es más eficaz para procesar las matemáticas, notas musicales, y el lenguaje. El codificar y decodificar lenguaje depende, en este sentido, de la conciencia sobre la secuencia de los sonidos, y del orden en que las palabras aparecen. El hemisferio izquierdo puede recuperar y unir palabras lógica y sintácticamente; también hace posible pensar racional y objetivamente. Por otro lado, el

¹¹ Los resultados de esta investigación también fueron analizados de acuerdo con el área de estudio, la edad, tiempo de permanencia en el país, y nacionalidad. Los resultados de un proyecto piloto reportaron casi las mismas conclusiones: Reid, 1983. *Perceptual Learning Style Preferences of International Students*. Paper presented at the National NAFSA Conference. Cincinnati.

¹² Resultados de algunas investigaciones con respecto a estos estilos de aprendizaje se pueden encontrar en Dunn, R. 1989.

¹³ Reid (1989) reporta resultados de investigaciones llevadas a cabo con relación a este tema con estudiantes de diferentes niveles de escolaridad.

hemisferio derecho se especializa en combinar las partes para crear un todo. No procesa estímulos con el principio de 'uno a la vez', sino que busca relaciones. Ya que tiene poder de crear imágenes, el hemisferio derecho funciona mejor para la mayoría de las tareas visuales y espaciales; con relación al aprendizaje de lenguas, es capaz de procesar e interpretar ambigüedad, ironía y metáfora lingüística. También percibe las relaciones que escapan a la lógica del hemisferio izquierdo, permitiendo pensar intuitivamente y responder sensiblemente a cuestiones emocionales. Kinsella (1995) señala que ambos tipos de pensamiento prevalecen en todos los estudiantes, aunque con diferentes grados de efectividad.

b) Los tipos de estilos temperamentales que se identifican están relacionados con la manera más efectiva en que los alumnos aprenden; los cuales son:

Introvertido – Extrovertido. Se aprende mejor ya sea a través de experiencias, contacto, y relaciones con los demás, o de manera más individual e independiente.

Sensible – Perceptivo (Sensing Perception learner). Estos términos están relacionados con el tipo de experiencias con las que mejor se aprende, ya sea por medio de hechos observables, o mediante experiencias significativas, y relaciones con los demás. *Thinking Feeling learner.* El alumno al que le gusta pensar aprende más fácilmente de circunstancias impersonales y consecuencias lógicas; mientras que al que le gusta sentir se inclina por experiencias personales, y valores sociales.

Judging perceiving learner. Mientras que el primer tipo de alumno aprende mejor mediante la reflexión y el análisis, el estudiante perceptivo prefiere la negociación.

Como se puede apreciar, muchos de los elementos que comprenden un estilo de aprendizaje individual son bipolares, lo que representa un continuum de un extremo a otro. Kinsella (1995) señala que ya que cada estilo tiene rangos de inteligencia similares, no se puede ni debe etiquetar a un alumno por tener una preferencia perceptual específica. Además, sugiere promover el aprendizaje 'colaborativo' como un método viable que permite a los alumnos intercambiar experiencias y les ayuda a ver a las actividades académicas como cooperativas y enriquecedoras debido a la variedad de estilos y experiencias educativas que se involucran.

Por lo anterior se puede decir que la teoría de los estilos de aprendizaje ayuda a los alumnos de todas las edades a conocer más sobre sus estilos y necesidades, a identificarlos y utilizarlos de

una manera más eficiente.¹⁴ Se ha comprobado que "...students learn more if they are in a class whose methodology matches their cognitive style." (Davidson, 1985:27), y donde además se consideran las estrategias de aprendizaje.

Si los educadores asumen que los estilos de aprendizaje se pueden identificar y adaptar, y que éstos se pueden convertir en estrategias de aprendizaje conscientes, entonces los alumnos, hablantes nativos y no-nativos, pueden obtener resultados muy favorables en el proceso de aprendizaje de una lengua.

1.5.2 Estrategias de Aprendizaje

La literatura sobre estrategias de aprendizaje ha aumentado notablemente en los últimos diez a veinte años. A pesar de que siempre se han utilizado técnicas o estrategias para el aprendizaje de lenguas no es sino hasta hace poco que se comienzan a analizar, clasificar y reconocer como un elemento primordial dentro de la educación. Hoy día se escriben libros y artículos al respecto, de entre los cuales destacan autores como Rubin, 1981; Chamot y Kupper, 1989; Wenden y Rubin, eds., 1987; O'Malley, Chamot y Kupper, 1989, 1990; Oxford, 1990; y Rost, 1990. La investigación sobre estrategias de aprendizaje en la literatura de adquisición de segunda lengua se ha enfocado a describir las estrategias usadas por estudiantes de segunda lengua exitosos, y estos autores se han dado a la tarea de demostrar que los estudiantes aplican estrategias para mejorar el aprendizaje de una segunda lengua, y que éstas pueden ser identificadas, clasificadas, y definidas.

1.5.2.1 Definición

Brown (1987:91) define a las estrategias de aprendizaje como: "those specific 'attacks' that we make on a given problem."

¹⁴ Para identificar algunos de estos estilos de aprendizaje, sensoriales, temperamentales, o cognoscitivo, en los estudiantes, se puede utilizar el "Style Analysis Survey" (SAS) de Oxford, en Reid, J. 1995.

Oxford (1994) señala que “Foreign or second language (L2) learning strategies are specific actions, behaviors, steps, or techniques students use to improve their progress in apprehending, internalizing, and using the L2”.

O'Malley et.al (1989:422) señalan que, en un esfuerzo por comprender información de textos orales, el oyente lleva a cabo una serie de procesos mentales. Sin embargo, pocas veces se da una relación perfecta entre el *input* y los conocimientos, por lo que se presentan vacíos en la comprensión. Por ello se requiere de un esfuerzo para obtener significado o para facilitar aprendizaje nuevo, por lo que definen a las estrategias de aprendizaje como: “Mental processes that are activated in order to understand new information that is ambiguous or to learn or retain new information...”.

Rubin (1987:19) señala que: “..., learner strategies includes any set of operations, steps, plans, routines used by the learner to facilitate the obtaining, storage, retrieval and use of information, that is, what learners *do* to learn and *do to regulate* their learning.” Para ello, es necesario que el estudiante tenga conocimientos sobre la lengua y sobre el proceso de aprendizaje, ya que este conocimiento puede ser la base para seleccionar y activar una estrategia sobre otra.

Aunque son muchas las variables que pueden contribuir al éxito de los estudiantes, el punto en el que se centra la atención de este trabajo son los comportamientos y procesos mentales de los estudiantes durante el aprendizaje, por lo que esta última definición de Rubin resulta muy acertada. En este sentido, se considerará a las estrategias de aprendizaje como habilidades externas que los estudiantes utilizan, usualmente de manera consciente, para lograr un mejor desempeño en su aprendizaje, y con las cuales se pueden mejorar los estilos de aprendizaje.

En cuanto a lo que se pretende lograr con la utilización de las mismas, O'Malley et.al (1990:43) indican que el objetivo del uso de una estrategia es “...to affect the learner's motivational or affective state, or the way in which the learner selects, acquires, organizes, or integrates new knowledge.” O'Malley (1985) señala que el entrenamiento en estrategias es efectivo para el mejoramiento del desempeño de los estudiantes en una amplia variedad de tareas.

Chamot (1995) por su parte, señala que los estudiantes que utilizan estrategias hábilmente son capaces de regular su propia manera de desempeñar una tarea, ya que pueden elegir y cambiar

estrategias dependiendo de sus objetivos, la naturaleza de la tarea, y de su conocimiento metacognoscitivo sobre sus propios procesos de aprendizaje. Mendelsohn (1994) enfatiza la importancia de que el alumno sea consciente de sus propias estrategias, a lo que llama *Metastrategic awareness*.

Por su parte, Oxford (1990:1) apunta que “strategies are especially important for language learning because they are tools for active, self-directed involvement, which is essential for developing communicative competence.” Señala también que todas las estrategias de aprendizaje de una lengua están orientadas hacia este gran fin: la competencia comunicativa, la cual está integrada por:

- La competencia gramatical (grammatical competence) es el grado en que el usuario de la lengua domina el código lingüístico, incluyendo vocabulario, gramática, pronunciación, ortografía, y formación de palabras.
- La competencia o precisión sociolingüística (sociolinguistic competence) es el grado en que lo expresado puede ser usado o comprendido adecuadamente en varios contextos sociales. Esto incluye el conocimiento de los actos del habla tales como el persuadir, disculparse, o describir.
- La competencia en el discurso (discourse competence) es la habilidad de combinar ideas para lograr la cohesión en la forma, y la coherencia en el pensamiento, por encima del nivel de la oración.
- La competencia en estrategias (strategic competence) es la habilidad de usar estrategias para cubrir las limitaciones con respecto al conocimiento del lenguaje.

Partiendo de esta clasificación, se puede corroborar que las estrategias de aprendizaje juegan un papel muy importante en el proceso de enseñanza-aprendizaje ya que, al ser utilizadas por el alumno al aprender una lengua, le facilitan y llevan al desarrollo y fortalecimiento de esa competencia comunicativa. Sin embargo, para lograrla se requiere además que la lengua sea usada dentro de un contexto, de manera tal que le sea significativa. Las estrategias estimulan en gran medida el crecimiento de la competencia comunicativa en general, ya que ayudan a explicar el rendimiento de los buenos estudiantes de lenguas¹⁵ (Oxford, 1989). De acuerdo con Oxford (1989), los factores que más afectan la elección de estrategias de aprendizaje son la motivación, el sexo, los

¹⁵ Rubin, J. (1975) proporciona las características de los 'buenos estudiantes de segunda lengua' en "What the Good Learner Can Teach Us." *TESOL Quarterly*, 9, 41-50.

antecedentes culturales, las actitudes y creencias, el tipo de tarea, la edad, el nivel de la segunda lengua, el estilo de aprendizaje, y la tolerancia a la ambigüedad.

Al tiempo que la competencia comunicativa se incrementa, las estrategias pueden favorecer el desarrollo de aspectos particulares de cada una de las competencias que integran la competencia comunicativa, ayudando con ello al alumno a ser, hasta cierto punto, autosuficiente. "Use of the appropriate learning strategies enables students to take responsibility for their own learning by enhancing learner autonomy, independence, and self-direction."(Oxford, 1989:391).

A diferencia de otros factores afectivos y de personalidad que los alumnos ya traen consigo, las estrategias de aprendizaje se pueden introducir y desarrollar. Oxford (1989) y Oxford et.al (1993) establecen que existen diversos aspectos que influyen en la elección de estrategias de aprendizaje, entre los que se encuentran: la lengua que se está aprendiendo y el nivel de aprendizaje de ésta; los métodos de enseñanza; la habilidad (aptitud) del alumno; el grado de conciencia metacognoscitiva; los requisitos de la tarea, la orientación de la carrera o campo de especialización; la nacionalidad; el sexo; además de variables afectivas tales como las actitudes y motivación; aspectos de personalidad como el tipo de personalidad y estilo de aprendizaje; y, si es relevante, el tipo de entrenamiento en estrategias.¹⁶

Con respecto a la relación que existe entre el uso de estrategias de aprendizaje y el éxito en el aprendizaje de lenguas, Green y Oxford (1995), y Oxford y Ehrman (1995) señalan que los estudiantes más exitosos hacen un mayor uso de estrategias de aprendizaje que los que no lo son. En particular, indican que el factor más importante en el desarrollo de la habilidad para aprender una segunda lengua es el uso activo de la lengua meta, haciendo gran énfasis en la práctica en situaciones naturales, y concluyen que el uso activo de estrategias de aprendizaje ayuda a los alumnos a tener mayor éxito. Green y Oxford (1995:293) concluyen que "Use of particular strategies might lead to proficiency, but proficiency might lead to use (or abandonment) of particular strategies".

¹⁶ Oxford señala que se ha demostrado que mientras varios de estos factores, como el nivel de aprendizaje, origen, campo de especialización, y métodos de enseñanza, están fuertemente relacionados con la elección de estrategias de aprendizaje, otros, como la motivación y el sexo, no han recibido suficiente investigación como para tener conclusiones firmes.



A continuación se presenta una de las clasificaciones más recientes y detalladas de las estrategias de aprendizaje, enfocando aquellas que se pueden aplicar más directamente a la comprensión auditiva.

1.5.2.2 Clasificación de Estrategias

Muchos especialistas han hecho estudios sobre las estrategias de aprendizaje, por lo que han surgido varias clasificaciones, sin ser una mejor o peor que las demás. Brown (1987) por ejemplo, las clasifica en dos subgrupos: estrategias de aprendizaje, y estrategias de comunicación, teniendo relación la primera con el *input*, y la segunda con el *output*. O'Malley et.al (1989), hablan también de las estrategias de producción, y señalan que, mientras que las estrategias de aprendizaje están relacionadas con la adquisición de lengua, las de producción y comunicación tienen que ver con el uso de la misma. Por otro lado, existe también la clasificación de Oxford (1990), quien divide las estrategias de aprendizaje en dos grupos: estrategias directas, y estrategias indirectas.

Para los fines de este trabajo, ésta última clasificación será la que se manejará, por ser una de las más actuales, y además se presenta de una manera muy detallada y clara. Esta se aplica a las cuatro habilidades, de entre las cuales se encuentra la comprensión auditiva, tema base de este trabajo. Otra característica por la que se optó por utilizar esta clasificación es porque resulta ser la que menos terminología técnica presenta, lo cual la hace más accesible.

Para Oxford (1990) las estrategias de aprendizaje son operaciones empleadas por el alumno para facilitar la adquisición, almacenaje, recuperación, y uso de la información, y el uso de éstas ayuda a que el aprendizaje sea más fácil, rápido, divertido, autodirigido, efectivo, y transferible a nuevas situaciones.

Oxford (1990) señala que las estrategias directas están relacionadas con el aprendizaje en sí, y con el uso de la materia, en este caso, una lengua extranjera. Aquí se incluye a las estrategias cognoscitivas, de memoria, y de compensación. Por otra parte, el segundo grupo de estrategias contribuye, aunque indirectamente, a que se dé el aprendizaje, siendo no por ello menos importantes. En este grupo se encuentran las estrategias Metacognoscitivas, Afectivas, y Sociales.

A continuación se presenta el cuadro general de las estrategias de aprendizaje de Oxford.

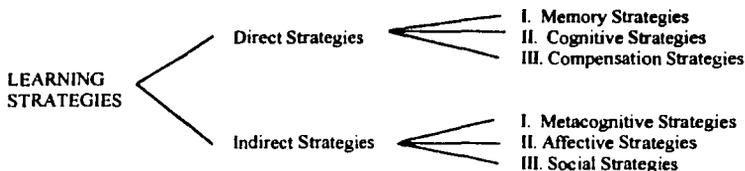


Diagrama del sistema de estrategias de Oxford (1990:16).

Ambos grupos de estrategias, directas e indirectas, son igualmente importantes y se apoyan mutuamente. Las estrategias de aprendizaje, como indica Oxford, cuentan con ciertas características a saber:

- No siempre son observables al ojo humano. El cooperar con los compañeros, por ejemplo, es un hecho observable, sin embargo el hacer asociaciones mentales, no lo es.
- No siempre son acciones conscientes, ya que después de cierta práctica y uso, estas estrategias, así como cualquier otra habilidad o comportamiento, pueden llegar a darse automáticamente, lo cual es lo más deseable en el proceso de aprendizaje de una lengua.
- Son fáciles de enseñar y modificar, caso contrario al de los estilos de aprendizaje o a aspectos de personalidad, los cuales son muy difíciles de cambiar.
- Son flexibles, ya que no siempre se presentan en secuencias predecibles o en patrones exactos. Existe un gran toque de individualidad en la forma en que el alumno elige, combina y da secuencia a sus estrategias, aunque también en algunos casos llega a combinarlas de manera predecible.

A fin de entender cómo se apoyan estas estrategias entre sí, es necesario dar una descripción detallada de cada una de ellas, poniendo más énfasis en aquéllas relacionadas con la comprensión auditiva.

Estrategias Directas

A las estrategias de aprendizaje que están directamente relacionadas con la lengua meta se les llama 'directas'. Todas ellas requieren de un proceso mental de la lengua, sin embargo, en los tres subgrupos que las forman (de Memoria, Cognoscitivas, y de Compensación) este proceso se lleva a cabo de diferente manera y con distintos propósitos.

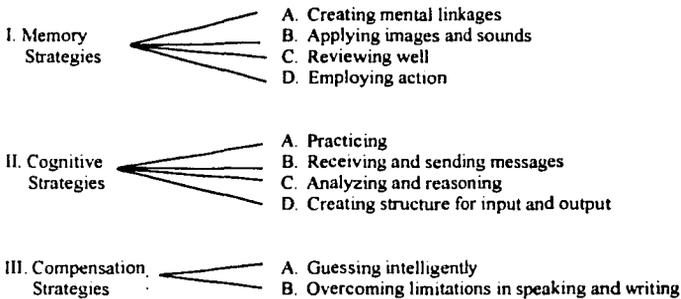


Diagrama de las Estrategias Directas (Oxford 1990:38).

I. Estrategias de Memoria

Las estrategias de Memoria tienen la función de ayudar al alumno a almacenar en la memoria material importante que escucha o lee, y recuperarlo cuando lo necesite para la comprensión o la producción. A pesar de que las estrategias de memoria contribuyen en gran medida al aprendizaje de una lengua, a los alumnos no les agrada mucho el utilizarlas (conscientemente), aunque se debe mencionar que en la mayoría de los casos éstos no se dan cuenta de lo mucho que se sirven de ellas inconscientemente.

Las estrategias de Memoria son:

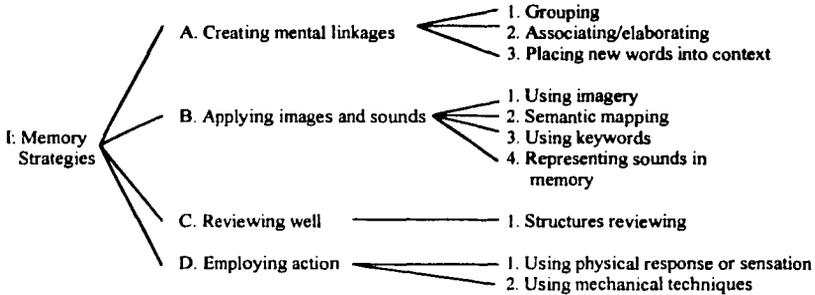


Diagrama de las Estrategias de Memoria (Oxford 1990:39).

A) Creación de eslabones mentales

Este grupo de estrategias –agrupar, asociar, y usar contexto, forma la base para el resto de las estrategias de memoria. El alumno con preferencia perceptual auditiva se beneficia con el uso de estas estrategias ya que clasifica o reclasifica la información que recibe y la relaciona con conceptos que ya conoce para hacer asociaciones. Todo esto lo lleva a cabo dentro de un contexto, lo que facilita su recuperación en el momento en que lo requiere.

B) Uso de imágenes y sonidos

Mientras que en las estrategias para crear eslabones mentales se hace referencia a la práctica de clasificación de material, aquí se maneja la idea de cómo hacerlo, esto es, mediante la relación de la información de la lengua meta con conceptos en la memoria por medio de imágenes visuales significativas, ya sea en la mente, o mediante un dibujo; por medio de un mapa semántico, el cual muestra cómo ciertos grupos de palabras se relacionan entre sí; y mediante el uso de palabras clave para hacer asociaciones auditivas o visuales.

C) Repaso

El escuchar nueva información en una sola ocasión no es suficiente para poder asociarla, almacenarla, y recuperarla más tarde. Para ello es necesario analizarla y repasarla varias veces, por lo que el alumno hará uso de esta estrategia toda vez que esté interesado en que esta información llegue a serle familiar para su posterior utilización.

D) Empleo de movimientos

A pesar de que los alumnos que más se benefician con esta estrategia son principalmente los que tienen preferencia perceptual kinestética, el alumno auditivo se verá favorecido siempre que escuche algo nuevo al tiempo que ve la acción física. Un uso diferente de esta estrategia consiste en asociar la expresión que escucha con una sensación física.

Las estrategias de Memoria, permiten al alumno almacenar material verbal para más tarde recuperarlo cuando lo necesite en el proceso comunicativo.

II. Estrategias Cognoscitivas

Las estrategias Cognoscitivas permiten al alumno entender y producir nuevas formas y estructuras de la lengua, y son esenciales en el aprendizaje de ésta. La función que tienen es la de que el alumno manipule o transforme la lengua meta. Este tipo de estrategias son las más utilizadas por los alumnos, y son muy variadas, ya que van desde la repetición hasta el análisis de expresiones y el resumir. El diagrama de las estrategias Cognoscitivas se presenta un poco más adelante.

A) Practicar

Señala Oxford (1990) que este es tal vez el grupo de estrategias cognoscitivas más importante. El escuchar la lengua meta en un cassette o disco en repetidas ocasiones, así como el imitarla, podría parecer no muy creativo, importante, o significativo a primera vista. Sin embargo, si a los que se escucha son nativo-hablantes, y si el tema que tratan resulta interesante al alumno, entonces se puede considerar que esto que escucha repetidamente le ayudará a reconocer después esas expresiones al escucharlas nuevamente. Estas estrategias resultan particularmente importantes para

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

mejorar la pronunciación y el uso de estructuras, vocabulario, expresiones idiomáticas, entonación, gesticulación, y estilo, no sólo al producirlos, sino para ser identificados al escucharlos.

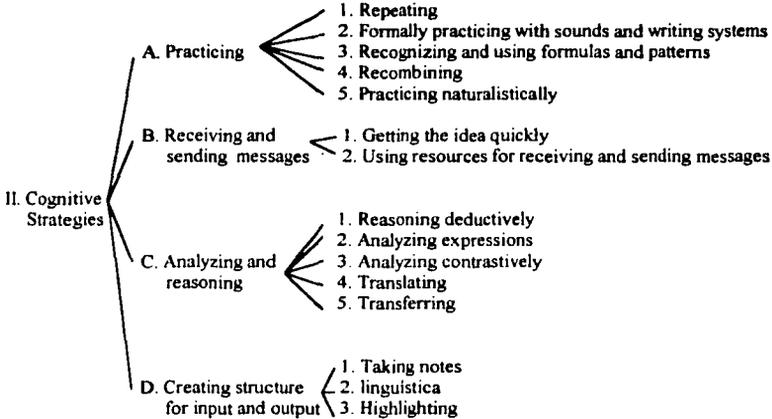


Diagrama de las Estrategias Cognoscitivas (Oxford 1990:69)

Otra estrategia que aquí se incluye es la de practicar formalmente con sonidos, la cual se enfoca más a la percepción de sonidos (pronunciación y entonación), que a la comprensión de significado. Oxford señala que en los ejercicios de percepción auditiva (en oposición a los ejercicios de 'comprensión auditiva') es esencial presentar ayuda visual y contextual mínima, por lo tanto, las grabaciones son las más recomendadas.

La estrategia que se centra en el uso de la lengua para la comunicación real es llamada 'práctica natural' que, en cuanto a la CA, incluye el comprender el significado de la lengua hablada en un contexto tan natural como sea posible. Así el alumno sentirá que está aprendiendo una lengua que puede usar, y le dará confianza en su habilidad para escuchar. Para lograr esto es necesario utilizar discurso real en los ejercicios de comprensión auditiva tanto como sea posible aunque éste no sea

completamente auténtico, de hecho, se recomienda que sea semi-auténtico cuando el nivel del alumno así lo requiera.

B) Recibir y enviar mensajes

Otra estrategia que se utiliza mucho en el trabajo auditivo es la de captar la idea rápidamente, ya sea ésta general o específica (skimming, scanning) al momento de recibir un mensaje. También en ocasiones se hace necesario utilizar otras estrategias tales como el uso de diccionarios, libros de gramática, enciclopedias, etc. para poder enviar o entender mejor un mensaje.

C) Analizar y razonar

Las estrategias que forman este grupo ayudan al alumno a usar el pensamiento lógico para entender y emplear las reglas gramaticales y el vocabulario de la lengua meta. Especialmente los adultos tienden a razonar la lengua meta, construyen modelos formales en su mente basados en el análisis y la comparación de lo que escuchan, crean reglas generales y las revisan cuando se les presenta nueva información. Este proceso es muy valioso, sin embargo en ocasiones se cometen errores al generalizar reglas o al transferir expresiones de una lengua a otra.

El análisis contrastivo de sonidos, palabras, y sintaxis de la lengua meta para encontrar similitudes y diferencias con la lengua materna es una estrategia comúnmente utilizada en las primeras etapas del aprendizaje de una lengua para entender el significado de lo que se escucha. Asimismo, lo es la traducción, sin embargo ésta debe ser utilizada con moderación.

D) Producción de estructura para *input* y *output*

Constantemente los alumnos se enfrentan a palabras nuevas en la radio, la televisión, en películas, conferencias, artículos, conversaciones, etc, lo cual les produce cierta tensión. Para comprenderlas mejor, el alumno necesita estructurar toda esta información en partes manejables mediante el uso de estrategias tales como tomar notas y resumir, la primera muy útil en la comprensión auditiva. Estas estrategias son necesarias tanto para la comprensión como para la producción de la lengua.

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

III Estrategias de Compensación

Las estrategias de Compensación permiten que los alumnos utilicen la lengua meta en las cuatro habilidades ya sea para comprenderla o para producirla, a pesar de las limitaciones que éstos tengan en el idioma. Estas estrategias ayudan a cubrir la falta de gramática y principalmente, de vocabulario. Las estrategias que forman este grupo son:

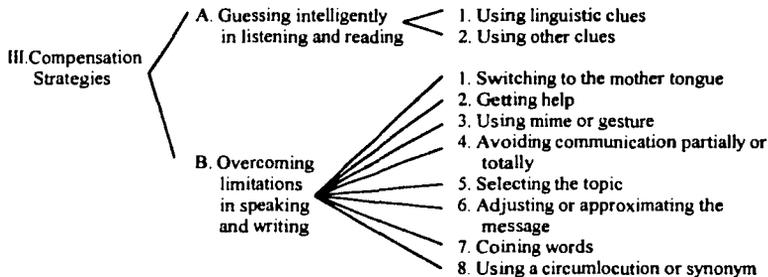


Diagrama de las Estrategias de Compensación. (Oxford 1990: 91)

Este grupo de estrategias resulta útil a los alumnos cuando éstos no saben o no escuchan algo claramente, cuando se encuentran en una situación en la cual el significado de lo que escuchan está sólo implícito, o es intencionalmente vago.

A) Adivinar al escuchar y leer

Como ya se ha mencionado, en la comprensión auditiva no es necesario que el alumno reconozca y entienda palabra por palabra lo que escucha para comprender el mensaje. Para ello se apoya en estrategias como la de *adivinar* (guessing), ya que por medio de claves lingüísticas tomadas de su propio idioma, o de otros medios, como son títulos o sobrenombres; o comportamientos no verbales, como el tono de voz, expresiones faciales, énfasis, lenguaje corporal, etc., logra descifrar el mensaje. A fin de entender un mensaje, el oyente se apoya en las claves perceptuales auditivas o visuales relacionadas con la situación; la estructura de lo que escucha:

introducciones, títulos, conclusiones, etc.; la organización de frases, palabras, números, y letras que indiquen importancia o prioridad; y descripciones de las personas de quien se habla. Es aquí precisamente donde el bagaje cultural del alumno cobra una gran importancia, ya que el conocimiento de la cultura, del tema de discusión, y de temas generales actuales ayudan al alumno a hacer conjeturas sobre lo que escucha.

B) Vencer limitaciones al hablar y escribir

La compensación se utiliza no sólo al comprender una lengua, sino también al producirla. Estas estrategias le permiten al alumno, por ejemplo, producir expresiones ya sea al hablar o al escribir, aún sin que éste tenga el completo conocimiento del idioma.

Aunque todos los alumnos necesitan y utilizan las estrategias de Compensación, los alumnos menos capaces las necesitan aún más. Algunas de estas estrategias los ayudan a tener más fluidez en lo que ya saben, mientras que otras les llevarán a obtener información acerca de lo apropiado o aceptado en la lengua meta. Lo más interesante es que aquél alumno que sea más hábil en la utilización de tales estrategias se comunica mejor que aquél que sabe más palabras o estructuras de la lengua meta. Aquí radica la importancia de este grupo de estrategias.

Hasta aquí se han presentado las estrategias Directas. A manera de resumen se puede decir que, aunque todas estas estrategias están directamente relacionadas con la lengua y requieren de un proceso mental, éste se lleva a cabo de manera diferente en cada uno de los tres grupos. Las estrategias de memoria ayudan al alumno a almacenar y recuperar información nueva. Las cognoscitivas permiten que el alumno entienda y produzca este material de diferentes maneras. Y las de compensación permiten que, a pesar de la falta de conocimientos, el alumno pueda usar la lengua para comunicarse. Oxford (1990) señala que para que las estrategias directas funcionen mejor se requiere del apoyo de las estrategias Indirectas, las cuales se presentan a continuación.

Estrategias Indirectas

Las estrategias Indirectas son llamadas así porque ayudan a manejar el aprendizaje de un idioma sin involucrar directamente a la lengua meta. Las estrategias que forman este grupo son las

Metacognoscitivas, las Afectivas, y las Sociales. Las estrategias Indirectas son útiles en casi cualquier situación de aprendizaje de un idioma, y se aplican a las cuatro habilidades: escuchar, hablar, leer, y escribir.

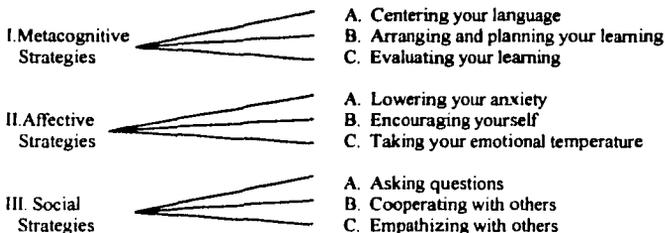


Diagrama de las Estrategias Indirectas (Oxford 1990:136)

I. Estrategias Metacognoscitivas

“Metacognitive means beyond, beside, or with the cognitive. Therefore, metacognitive strategies are actions which go beyond purely cognitive devices, and which provide a way for learners to coordinate their own learning process.” (Oxford 1990:136)

Las estrategias Metacognoscitivas permiten al alumno controlar su propio aprendizaje, esto es, coordinar el proceso de aprendizaje mediante el uso de funciones como el centrar, organizar, planear, y evaluar.

Muy comúnmente sucede que los alumnos están bombardeados por muchos elementos nuevos, vocabulario, reglas gramaticales, diferentes sistemas de escritura y fonológicos, costumbres sociales y, en ocasiones, métodos no tradicionales, lo que provoca que el alumno se sienta perdido en su proceso de aprendizaje. Este grupo de estrategias ayuda al alumno a centrar su atención y energía en tareas, actividades, habilidades, o material específicos.

Las estrategias Metacognoscitivas incluyen:

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

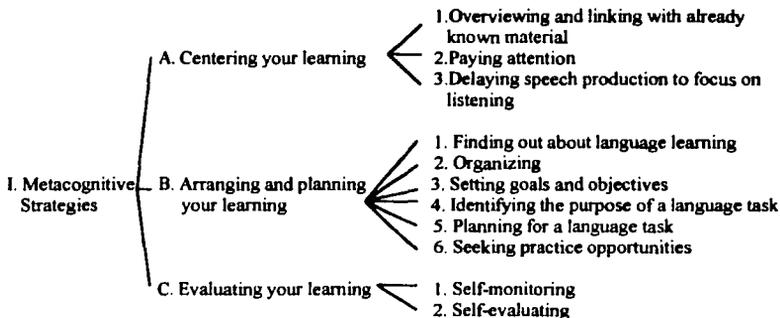


Diagrama de las Estrategias Metacognoscitivas (Oxford 1990: 137)

A) Concentrarse en el aprendizaje

El alumno puede centrar su aprendizaje poniendo atención, en primer lugar, al material de estudio, y relacionarlo con lo que ya sabe. Una estrategia particularmente importante es la de dar prioridad a la habilidad de la comprensión auditiva, y postergar la producción oral.

B) Orden y planeación del aprendizaje

Este grupo de estrategias ayuda al alumno a organizar y planear su aprendizaje de una manera eficiente y efectiva para obtener el mejor provecho. Aquí el alumno se esfuerza por descubrir cómo funciona el aprendizaje de una lengua, lo que le ayudará a organizarse, a establecer objetivos, y a planear los elementos y funciones necesarios para una tarea o situación.

La estrategia que presenta una importancia relevante dentro de este grupo es la de buscar o crear oportunidades para practicar el idioma en situaciones reales. Los alumnos que estén seriamente interesados en aprender una lengua deben responsabilizarse de buscar oportunidades para practicar lo más posible, no sólo dentro, sino principalmente fuera del salón de clase.

C) Evaluación del aprendizaje

Las estrategias de auto-monitoreo y auto-evaluación ayudan al alumno a saber qué tanto ha progresado en su aprendizaje, así como a aprender de sus errores. Este tipo de estrategias proporciona al alumno las herramientas necesarias para auto-evaluarse.

Desafortunadamente, los alumnos utilizan las estrategias metacognoscitivas menos frecuentemente que las cognoscitivas, y tienden a utilizar más las de planeación, que las de autoevaluación o monitoreo, motivo por el cual en muchas ocasiones éstos parecen no notar los resultados.

II. Estrategias Afectivas

El factor afectivo es como una red, la cual incluye aspectos como autoestima, actitudes, motivación, ansiedad, shock cultural, inhibición, toma de riesgos, y tolerancia a la ambigüedad. El aspecto afectivo del alumno es probablemente una de las influencias más importantes para el éxito o fracaso en el aprendizaje de una lengua. Mientras que los sentimientos negativos impiden el progreso, las emociones y actitudes positivas pueden hacer que el aprendizaje de una lengua sea más efectivo y agradable. La autoestima resulta ser un elemento primordial. Las actitudes y la motivación juntas influyen en el aprendizaje de una lengua, tanto en la habilidad en la lengua en general, como en habilidades específicas (listening, reading, etc.). Además, algunas investigaciones sugieren que la combinación de actitudes y motivación influyen de una manera muy importante en el hecho de que un alumno pierda o mantenga las habilidades de la lengua una vez finalizado el periodo de enseñanza-aprendizaje. Es por lo que este grupo de estrategias juega un papel tan importante, ya que, como lo señala Oxford, "Good language learners are often those who know how to control their emotions and attitudes about learning." (p.140).

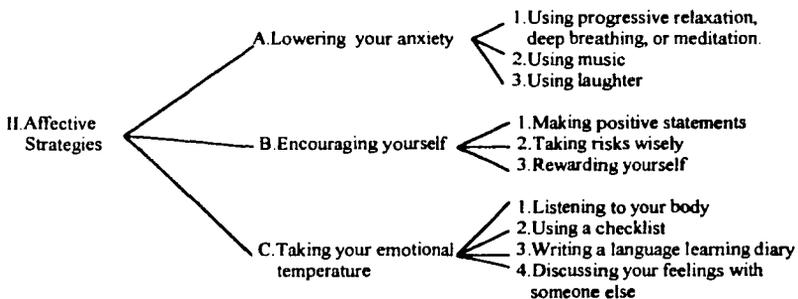


Diagrama de las Estrategias Afectivas (Oxford, 1990:141)

A) Reducción de la ansiedad

Las tres estrategias que forman este grupo tienen un componente tanto físico, como emocional y su función principal es la de reducir la ansiedad en el alumno, aunque se debe tomar en cuenta que un nivel de ansiedad moderado ayuda a alcanzar un nivel apropiado de desempeño, mientras que un nivel de ansiedad muy alto bloquea el aprendizaje. Por lo que si el alumno aprende a manejar este elemento, tendrá muchas más oportunidades de tener un buen desempeño. Para reducir la ansiedad el profesor puede proponer al alumno algunas técnicas de relajación, hacer uso de música en la clase, o llevar a cabo algunas actividades divertidas que hagan al alumno reír y sentirse bien.

B) Autoestimulación

La autoestima se refleja en las actitudes, las cuales influyen en la motivación para aprender. Las actitudes son predicciones de la motivación en cualquier área de la vida y, especialmente, en el aprendizaje de una lengua. A este grupo de estrategias se le tiene generalmente en el olvido. Los alumnos siempre esperan ser estimulados por otras personas, y no se dan cuenta que son ellos mismos los que pueden ayudarse en este sentido. La autoestimulación puede cambiar los sentimientos y actitudes de la persona, y con ello lograr un mejor y más eficaz aprendizaje de la lengua. Con la autoestimulación se puede lograr, indirectamente, reducir la ansiedad y la tensión que implica el presentar un examen, por ejemplo.

C) Revisión de la temperatura emocional

Este grupo de estrategias ayuda al alumno a valorar sus sentimientos, motivaciones, y actitudes y en muchos casos relacionarlos con las tareas de aprendizaje. Oxford (1990) señala que a menos que el alumno sepa lo que siente, y por qué se siente de esa manera, no será capaz de controlar su lado afectivo. Estas estrategias son útiles para percibir actitudes negativas y emociones que impiden el progreso.

III. Estrategias Sociales

“Language is a form of social behavior; it is communication, and communication occurs between and among people.” (Oxford 1990:144). El aprendizaje de una lengua involucra a otras



personas, por lo que el uso de las estrategias Sociales apropiadas juega un papel muy importante en este proceso.

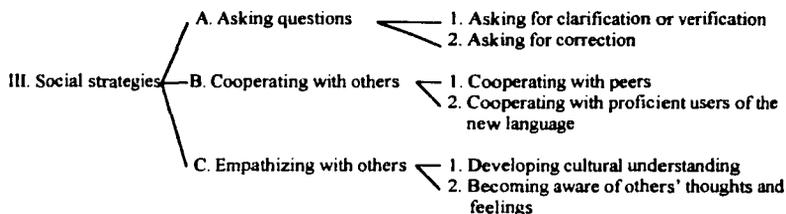


Diagrama de las Estrategias Sociales (Oxford 1990: 145)

A) Formular preguntas

Una de las interacciones sociales más importantes es el hacer preguntas, medio por el cual los alumnos obtienen grandes beneficios: ayuda a que se presente mayor cantidad de *input* en la lengua meta; y el dar respuesta a esa pregunta indica si ésta fue comprendida, lo que proporciona retroalimentación en cuanto a las habilidades de producción del alumno.

B) Cooperar con los demás

Estas estrategias son la base del aprendizaje de una lengua de una manera cooperativa, lo cual no sólo aumenta el desempeño, sino que también mejora la autoestima y aceptación social. La cooperación implica que no hay competencia, y la presencia de un espíritu de grupo estimula la interdependencia positiva y el apoyo mutuo. El aprendizaje cooperativo muestra efectos significativos tales como autoestima alta, seguridad, mayor y más rápido desempeño, más respeto al profesor, a la escuela y a la materia, un mejor uso de estrategias cognoscitivas, menos prejuicios, y un mayor sentimiento altruista y de interés mutuo.

Algunas ventajas de utilizar estas estrategias son que existe una mayor satisfacción tanto del estudiante como del profesor, una motivación más fuerte para aprender, se dan más oportunidades

para practicar, surge más retroalimentación en cuanto a errores, y existe un mayor uso de las diferentes funciones de la lengua.

C) Empatía

Oxford (1990) define a la empatía como la habilidad de 'ponerse en los zapatos de otro' para entender mejor la perspectiva de esa persona. La empatía es esencial para lograr una comunicación exitosa en cualquier lengua, y especialmente necesaria al aprender otra. Estas estrategias pueden ayudar al alumno a aumentar su percepción del mundo. La empatía puede desarrollarse más fácilmente cuando los alumnos entienden la cultura de la segunda lengua y están conscientes de los pensamientos y sentimientos de los demás. Para lograrlo es necesario ayudar a los alumnos a confrontar y, posiblemente, modificar sus actitudes definidas culturalmente hacia la cooperación y competencia, ésta última muy fuertemente reforzada por las escuelas.

Después de conocer las características de cada una de estas estrategias se puede ver que las estrategias de Memoria y las Cognoscitivas refuerzan la competencia gramatical, mientras que la competencia sociolingüística se verá muy favorecida con el uso de las estrategias Sociales, tales como el hacer preguntas, y cooperar con los compañeros. Los grupos de estrategias de Compensación, Sociales, y Cognoscitivas, ayudan en gran medida a que se lleve a cabo una comunicación más auténtica, lo cual propicia lo que Oxford llama 'competencia en el discurso'. Y por último, la competencia en estrategias se verá favorecida con las estrategias de Compensación. Todo esto conlleva a desarrollar en el alumno la competencia comunicativa que se persigue en la enseñanza-aprendizaje de lenguas.

Hasta aquí se han presentado las estrategias de aprendizaje de acuerdo con la clasificación de Oxford. A pesar de que existen otros modelos, no se ha llegado a un completo acuerdo en cuanto a cuáles o cuántas estrategias existen realmente. Sin embargo, lo que sí se puede decir es que la mayoría de ellas promueven en gran medida el aprendizaje de una lengua.

Una vez revisados los estilos y estrategias de aprendizaje se puede recalcar la importancia que tiene el hecho de que profesores y alumnos conozcan sus preferencias en cuanto a estilos se refiere, así como las estrategias que se utilizan en el salón de clase, y de las que se puede echar mano para poder participar más activa y eficazmente en el desarrollo del aprendizaje. Rossi-Le

(1995) sugiere que una manera de llevar a cabo esto es administrando a los estudiantes un cuestionario para estilos y otro para estrategias de aprendizaje a fin de realmente conocer lo que prevalece en nuestros estudiantes, para con ello poder desarrollar programas, materiales, y actividades más adecuados y que redunden en un aprendizaje más efectivo.

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

CAPITULO II

METODOLOGIA DE LA INVESTIGACION

Investigaciones recientes en el campo de la adquisición-aprendizaje de lenguas se han enfocado a explorar las diferencias individuales que existen entre los estudiantes de segunda lengua para poder entender mejor los factores que forman parte del proceso de aprendizaje de lengua. A través de la investigación se ha demostrado que el estilo perceptual es un factor significativo en el aprendizaje de segunda lengua, particularmente con relación a estudiantes adultos. El propósito del presente estudio fue examinar la relación que existe entre el estilo de aprendizaje perceptual auditivo y las estrategias de aprendizaje utilizadas por los estudiantes adultos con esta característica. La relación entre estos dos aspectos tiene implicaciones tanto para la enseñanza práctica en el salón de clase, como para la elaboración de materiales de instrucción.

En este capítulo se proporcionan los detalles de la investigación y se incluye la descripción de la población, los instrumentos, y el procedimiento de aplicación y de análisis de los datos.

2.1 Investigación

En el primer capítulo se trató el tema de los estilos y las estrategias de aprendizaje. Como se ha especificado, existe la necesidad de llevar a cabo investigación que relacione a la comprensión auditiva con el uso de estrategias, con el fin de tener información que ayude a comprender por qué algunos estudiantes tienen un mejor desempeño en la comprensión auditiva que otros. Este tipo de investigación puede proporcionar las bases para el desarrollo y/o perfeccionamiento de actividades y materiales que ayuden a los estudiantes a desarrollar más su habilidad para comprender, almacenar, recuperar, y producir lenguaje. El presente trabajo pretendió determinar, por medio de la encuesta de Kinsella (1993) el estilo de aprendizaje de 100 estudiantes de inglés como lengua extranjera, y posteriormente se hizo un análisis de las estrategias que utilizan los estudiantes con estilo de aprendizaje perceptual auditivo, mediante el cuestionario de Oxford (1990). Se trabajó con el

material de Kinsella debido a que éste está diseñado expresamente para identificar estilos perceptuales. Con respecto al trabajo de Oxford, éste se considera de los más completos, detallados y claros.

2.2 Población

2.2.1 Características

En esta investigación se trabajó con 100 alumnos hispanohablantes de la Universidad Nacional Autónoma de México campus Acatlán, de los cuales 50 son hombres, y 50 mujeres. Su edad fluctúa entre los 18 y 28 años. Su preparación universitaria varía mucho ya que provienen de carreras diferentes como son derecho, psicología, relaciones internacionales, diseño gráfico, arquitectura, ingeniería, ciencias de la comunicación, y actuaría. Todos los sujetos son mexicanos, excepto uno, quien es de Panamá. La población de los cien sujetos formaba parte de grupos diversos de los niveles 2º a 4. Los instrumentos se aplicaron a los 100 estudiantes de inglés en una fecha a mediados del semestre 2000-2.

2.2.2 Selección

El criterio de selección de los sujetos para esta investigación fue que estuvieran inscritos en curso de inglés, siempre y cuando éste no fuera el primer nivel. Este criterio obedece a las siguientes razones: a) que habiendo tenido cierta experiencia previa en el aprendizaje del idioma, sus estrategias estarían mejor definidas que las de una persona que estudia una lengua extranjera por primera vez; y b) al estar estudiando inglés en ese momento, se presume que al alumno se le facilitaría más el recordar qué tipo de estrategias utiliza para aprender el idioma. El sexo, la edad, o carrera universitaria son factores que no se consideraron en este estudio.

2.3 Instrumentos

2.3.1 Diseño

Se utilizaron dos instrumentos, uno para conocer el estilo de aprendizaje predominante de cada uno de los estudiantes, y otro para establecer las estrategias que más utilizan los alumnos con



estilo de aprendizaje auditivo. Ninguno de los dos instrumentos fueron diseñados por la investigadora, ya que se utilizaron los diseñados por Kinsella (1993), y Oxford (1990) para tales efectos. Cabe mencionar, sin embargo, que a este último tuvieron que hacerse varias modificaciones con el fin de adecuarlo para los propósitos específicos de este estudio. Dichas modificaciones fueron supervisadas y autorizadas por la autora. Con respecto a lo que se debía llevar a cabo en cada uno de los instrumentos, los estudiantes sólo debían marcar una respuesta de entre las que se proporcionaban.

2.3.1.1 Instrumento 1: Estilos Perceptuales

Con el fin de conocer las preferencias perceptuales de cada sujeto se utilizó el “Perceptual Learning Preferences Survey” (Kinsella, 1993), el cual consta de 32 reactivos (Apéndice A), y fue traducido al español por la investigadora (Apéndice B). Delante de cada uno de ellos aparecen tres espacios que obedecen a las respuestas USUALMENTE, A VECES, y CASI NUNCA. El sujeto debía marcar una de las tres.

Ejemplo:

USUALMENTE A VECES CASI NUNCA

Puedo recordar la mayor parte de la información que escucho en una conferencia o clase sin tomar apuntes.

2.3.1.2 Instrumento 2: Estrategias de Aprendizaje

El “Strategy Inventory for Language Learning (SILL)” (Oxford, 1990) fue el instrumento que se utilizó para determinar las estrategias que utiliza el alumno con preferencia perceptual auditiva (Apéndice C), del cual se hizo también la traducción al español (Apéndice D). Sin embargo, en este caso fue necesario hacer varios cambios a la versión original, con el fin de que los reactivos se ajustaran al alumno con esta preferencia perceptual específica. El procedimiento fue el siguiente:

- 1) Se hizo la traducción del cuestionario al español.
- 2) Se analizó cada uno de los reactivos contenidos en él para ver si éstos aplicaban a la comprensión auditiva, y se observó que se daban varios casos:

a) Muchos de los ítems mostraban o reflejaban el uso de estrategias directamente relacionadas a un solo estilo de aprendizaje específico, el cual no era el auditivo.

Por ejemplo:

#4 *I remember a new English word by making a mental picture of a situation in which the word might be used.*

(Muestra preferencia visual)

#7 *I physically act out new English words.*

(Muestra preferencia kinestética)

#10 *I say or write new English words several times.*

(Muestra también preferencia kinestética)

b) Había reactivos que mostraban tendencia hacia lo general, como es el caso de:

#33 *I try to find out how to be a better learner of English.*

#34 *I plan my schedule so I will have enough time to study English.*

3) Se hicieron las modificaciones pertinentes de acuerdo con cada caso, las cuales fueron las siguientes:

a) Suprimir palabras

Ejemplo:

#10 *I say or write new English words several times.*

Se cambió *or write*, y quedó:

Repito varias veces las palabras nuevas en inglés.

#23 *I make summaries of information that I hear or read in English.*

Se suprimió *or read*, y quedó:

Hago resúmenes de la información que escucho en inglés.

b) Modificar un poco la oración utilizando como apoyo las mismas definiciones y aplicaciones que proporciona la autora sobre cada una de las estrategias, para así enfocarlas hacia los alumnos con preferencia perceptual auditiva específicamente.

Ejemplo:

#7 *I physically act out new English words.*

Se modificó a:

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

Cuando escucho una palabra nueva en inglés la cual no entiendo, pero veo cómo alguien la actúa físicamente, la comprendo y memorizo más fácilmente.

#33 I try to find out how to be a better learner of English.

Se modificó a:

Trato de investigar cómo mejorar mi pronunciación y comprensión del inglés.

#34 I plan my schedule so I will have enough time to study English.

Se modificó a:

Planeo mi horario para tener tiempo suficiente para practicar la comprensión auditiva en inglés.

c) Se eliminaron reactivos en su totalidad cuando éstos no aplicaban en lo absoluto al tipo de estudiante con el que se trabajó.

Ejemplo:

#4 I remember a new English word by making a mental picture of a situation in which the word might be used.

#25 When I can't think of a word during a conversation in English I use gestures.

#26 I make up new words if I do not know the right ones in English.

La versión final de este instrumento se muestra en el apéndice E.

2.3.2 Validación

La manera en que se llevó a cabo esta tarea fue la siguiente. Primero, la investigadora hizo la traducción de ambos instrumentos del inglés al español. Más tarde se proporcionó la copia de ésta a dos profesores nativo-hablantes bilingües, quienes a su vez, hicieron la traducción nuevamente del español al inglés. Los profesores y la investigadora se reunieron para verificar que tanto la traducción como la interpretación de los instrumentos fueran las más adecuadas. En algunos casos los profesores hicieron recomendaciones en cuanto a detalles de estilo. Finalmente, ambos instrumentos fueron enviados a las autoras para que éstas los aprobaran y dieran la certificación y autorización de uso correspondientes.

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

2.4 Procedimiento de Aplicación

Se aplicaron ambos instrumentos a cada grupo de alumnos durante la última media hora de una sesión de las ya programadas de su clase de inglés, esto con el fin de que no se vieran presionados por el tiempo. Al llegar a cada grupo la investigadora se identificó e informó que iban a contestar un cuestionario en español el cual formaba parte de una investigación para conocer más sobre cómo aprenden inglés, y que éste no sería sometido a ningún tipo de evaluación por parte de su profesor con respecto al curso que tomaban en ese momento. Se les solicitó que lo contestaran de la manera más sincera posible, y que para hacerlo se tomaran algunos segundos para analizar cada uno de los reactivos, así como sus últimas experiencias en el aprendizaje del inglés. Hecho esto, y después de asegurarse de que los sujetos no tuvieran ninguna duda, la investigadora proporcionó a cada alumno un juego de formas que incluía los dos instrumentos, cada uno con sus respectivas indicaciones y hojas para respuestas. Si durante el proceso surgía alguna duda, ésta se atendía personalmente por la investigadora. Se permitió que los sujetos realizaran la tarea a su propio ritmo, sin embargo la mayoría terminó en un lapso de 10 a 20 minutos. Una vez finalizada la tarea, la forma era entregada a la investigadora, quien verificaba que los datos personales de cada sujeto estuvieran completos. Todo tipo de instrucción o respuesta se hizo en español.

2.5 Análisis de Datos

2.5.1 Calificación

Para poder analizar los datos arrojados por los dos instrumentos, se evaluaron los resultados con base en el sistema de evaluación proporcionados por los diseñadores de los cuestionarios, los cuales cuentan con instrucciones específicas para tal efecto.

2.5.1.1 Instrumento 1: Estilos Perceptuales

La manera en que se obtuvo el (los) estilo(s) predominante(s) de cada sujeto fue utilizando la guía de evaluación proporcionada específicamente por Kinsella (1993) (apéndice F). En este cuestionario se consideran 3 puntos a la respuesta 'USUALMENTE', 2 puntos a 'A VECES', y 1 punto a 'CASI NUNCA'.

2.5.1.2 Instrumento 2: Estrategias de Aprendizaje

Oxford incluye, con el cuestionario sobre estrategias, una hoja de evaluación del mismo (incluida en apéndice C), por lo que se siguieron las indicaciones pertinentes. Sin embargo, partiendo del hecho de que este cuestionario fue modificado de su forma original, se hizo necesario también hacer algunos ajustes a la hoja de evaluación (incluida en apéndice D). La evaluación de este instrumento se llevó a cabo, originalmente, dividiéndolo en secciones (de la A a la F), representando cada letra a cada uno de los grupos de estrategias de aprendizaje. De igual manera se agruparon los reactivos ya modificados, y se prosiguió a seguir el mismo sistema de evaluación al originalmente propuesto.

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

CAPITULO III

RESULTADOS

Los resultados de la aplicación del 'Perceptual Learning Preferences Survey' de Kinsella demostraron que de los estilos de aprendizaje perceptuales visual, auditivo, y kinestético, el más común fue el visual, con un porcentaje del 47 %; el auditivo representó el 25 %; el kinestético el 17 %, y una combinación de éstos el 11 %.

Tabla 1: Resultados del 'Perceptual Learning Preferences Survey'.

Estilo de Aprendizaje	%
Visual	47 %
Auditivo	25 %
Kinestético	17 %
Combinación	11 %

En el grupo de los estudiantes visuales, el 66 % mostraron una preferencia por el estilo visual verbal, y el 34 % restante se inclinó por el visual no verbal.

Para el mejor y más fácil manejo de los resultados relacionados con las estrategias de aprendizaje, se establecieron tres niveles de utilización de las estrategias, en lugar de los cinco presentados en la encuesta de Oxford (1990).

Los resultados del SILL mostraron que el uso de estrategias por parte de los estudiantes auditivos, en general, es moderado. Ningún grupo reportó ser 'siempre o casi siempre' utilizado, así como tampoco ninguno reportó ser 'nunca o casi nunca' utilizado. Las categorías de estrategias más frecuentemente usadas por los estudiantes con preferencia perceptual auditiva fueron las

Metacognoscitivas y las Afectivas, con una valoración de 'frecuentemente usadas'. Estas fueron seguidas por el grupo de estrategias Cognoscitivas y por las de Compensación. Los grupos de estrategias reportadas como de uso 'poco frecuente' fueron las estrategias Sociales y las de Memoria.

Tabla 2: Frecuencia de uso por puntos.

Uso de estrategias	Puntos
Frecuente	4-5
Moderado	3
Poco frecuente	1-2

Tabla 3: Frecuencia de uso por grupos de estrategias.

Estrategias	% Uso		
	Frecuente	Moderado	Poco Frecuente
Metacognoscitivas	25%		
Afectivas	25%		
Cognoscitivas		20.8%	
Compensación		14.5%	
Sociales			8.3%
Memoria			6.2%

Comparando los grupos de estrategias se observa que la frecuencia de uso varía considerablemente entre ellos. Sin embargo, el análisis del uso de estrategias visto de manera particular proporciona datos un poco más extremos. Los ejemplos más significativos se presentan a continuación.

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

En general, las estrategias de Memoria fueron las que los estudiantes reportaron utilizar con menor frecuencia que cualquier otro grupo (6.2%). De entre éstas, el ítem # 7, emplear movimientos, es la que mayormente usan, dentro de la escala de 'uso frecuente' (60%), seguido por el ítem # 1, hacer asociaciones (58%). Los ítems que muestran las estrategias utilizadas de manera moderada son el # 2, uso de palabras o frases dentro de un contexto (50%) y el # 8, repasar (45%). De este grupo de estrategias hubo dos en particular donde se reportó uso poco frecuente, el ítem #5, representación de sonidos en la memoria (10%) y el # 6, uso de técnicas mecánicas (10%).

Tabla 4: Frecuencia de uso de las Estrategias de Memoria

# Item	% Uso		
	Frecuente	Moderado	Poco Frecuente
7	60%		
1	58%		
2		50%	
8		45%	
5			10%
6			10%

El grupo de estrategias Cognoscitivas mostró un buen índice de utilización entre los estudiantes auditivos (25%), donde las estrategias usadas frecuentemente fueron las representadas por los ítems # 17, captar la idea rápidamente (78%), el # 15, practicar la CA de manera natural (70%), y el # 19, uso de recursos para recibir y enviar mensajes (73%). Las estrategias utilizadas en el rango de moderado fueron los ítems # 14, practicar la conversación de manera natural (65%), el #21, análisis contrastivo (63%), el #22, análisis de expresiones (58%), y el #20, razonamiento

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

deductivo (53%). Por otra parte, hubo una estrategia de las de este grupo cuyo uso se mostró poco frecuente, el ítem # 23, hacer resúmenes (8%).

Tabla 5: Frecuencia de uso de las Estrategias Cognoscitivas

# Item	% Uso		
	Frecuente	Moderado	Poco Frecuente
17	78%		
15	70%		
19	73%		
14		65%	
21		63%	
22		58%	
20			53%
23			8%

Debido a que del grupo de estrategias de Compensación la mayoría están relacionadas con la producción oral y escrita, sólo dos ítems aplican a la comprensión auditiva, ellos son el #24, uso de claves lingüísticas para adivinar significado, el cual reportó uso moderado (67.5%), y el #25, uso de otras claves para anticipar información, con uso poco frecuente (17.5%).

Tabla 6: Frecuencia de uso de las Estrategias de Compensación

# Item	% Uso		
	Frecuente	Moderado	Poco Frecuente
24		67.5%	
25			17.5%

En el grupo de las estrategias Metacognoscitivas aparecen dos ítems que reflejan uso frecuente por parte de los estudiantes, el #28, poner atención a lo que se escucha (80%), y el #27, auto-monitoreo de errores (60%). De igual forma, aparecen dos ítems, el #30, organización de condiciones óptimas (17.5%), y el #32, establecer objetivos (30%) los cuales muestran uso poco frecuente. El ítem #33, auto-evaluación, fue el único que mostró uso moderado (55%).

Tabla 7: Frecuencia de uso de las Estrategias Metacognoscitivas

# Ítem	% Uso		
	Frecuente	Moderado	Poco Frecuente
28	80%		
27	60%		
33		55%	
30			17.5%
32			30%

De las estrategias Afectivas el ítem que reflejó poco uso fue el #36, recompensarse a sí mismo (27.5%), mientras que las más frecuentemente usadas fueron las representadas por los ítems #35, tomar riesgos (75%), y el #34, reducir la ansiedad (67.5%). Los ítems dentro de la escala de uso moderado fueron el #39, hablar con alguien sobre los sentimientos personales (62.5%) y el #38, poner atención a las señales del cuerpo (50%).

**TESIS CON
FALLA DE ORIGEN**

Tabla 8: Frecuencia de uso de las Estrategias Afectivas

# Item	% Uso		
	Frecuente	Moderado	Poco Frecuente
35	75%		
34	67.5%		
39		62.5%	
38		50%	
36			27.5%

Finalmente, dentro del grupo de las estrategias Sociales, sólo una mostró datos de poco uso, el #42, cooperar con hablantes de la lengua meta (17.5%); mientras que los ítems #40, verificar o aclarar información (60%), y el #43, hacer preguntas en inglés (57.5%) mostraron uso moderado.

Tabla 9: Frecuencia de uso de las Estrategias Sociales

# Item	% Uso		
	Frecuente	Moderado	Poco Frecuente
40		60%	
43		57.5%	
42			17.5%

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

3.1 Interpretación de resultados

Los resultados que arrojó el Perceptual Learning Preference Survey en este trabajo concuerda con los resultados de otros estudios. Reid (1995) reporta que el 20-30% de los estudiantes son auditivos, 40% visuales, y el 30-40% restante utilizan una combinación de sentidos. En el presente estudio el estilo perceptual más favorecido fue el visual (47%), seguido por el auditivo (25%), después el kinestético (17%), y finalmente una combinación de éstos (11%).

Existen estudios, como el de Rossi-Le (1995) que muestran que la preferencia perceptual de estudiantes que hablan español es la auditiva y kinestética, poniendo a la visual en segundo término. Sin embargo hay que hacer notar que este estudio se llevó a cabo con estudiantes inmigrantes, situación que difiere en gran medida del caso de estudiantes de inglés como lengua extranjera.

Los resultados del presente estudio concuerdan, en parte, con los resultados presentados por Reid (1995) quien concluye que los estudiantes de nivel superior tienen mayor preferencia por los sentidos de la vista y el tacto. Esta preferencia por la percepción visual se puede deber a que los adultos tienden a confiar más en este sentido toda vez que han tenido más experiencia y madurez en la práctica de la lectura y mayor exposición a la palabra escrita, por lo que se sienten más cómodos aprendiendo visualmente.

Por otra parte, la preferencia por la percepción auditiva en este estudio se puede deber a que los estudiantes de nivel superior están altamente expuestos a la palabra hablada a lo largo de su preparación universitaria. También puede influir, como lo señala Rossi-Lee (1995) la fuerte tradición oral que forma parte de la cultura hispánica.

Con respecto a las estrategias de aprendizaje, como se esperaba, los estudiantes auditivos reportaron hacer uso de todos los grupos de éstas, sin haber resultados extremos. Sin embargo, sí se obtuvieron datos interesantes con respecto a los grupos de estrategias predominantes.

Los dos grupos de estrategias más utilizados fueron los de las Metacognoscitivas y las Afectivas. Es muy probable que el estudiante con preferencia perceptual auditiva más que preocuparse por la manipulación o transformación de la lengua meta (función de las estrategias

cognoscitivas, y probablemente objetivo principal de los estudiantes visual/verbales), se interese por ser capaz de coordinar, enfocar y organizar la información que recibe para obtener el significado de ésta, así como de su proceso de aprendizaje (función metacognoscitiva).

Las dos estrategias Metacognoscitivas con mayor frecuencia de uso en este estudio, poner atención a lo que se escucha, y automonitoreo de errores, son representativas de las principales preocupaciones de los estudiantes al escuchar un mensaje en la lengua meta, de ahí la importancia de usarlas. Por el contrario, los estudiantes brindan poca atención al establecimiento de objetivos y a la organización de condiciones óptimas (ítems #30 y #32). Lo primero se puede deber a que, generalmente, las actividades en sí ya tienen un propósito específico, de tal manera que el estudiante no tiene que preocuparse ya por establecerlo, y más frecuentemente, que los estudiantes no están acostumbrados a racionalizar objetivos en el aprendizaje de la lengua meta. Con respecto a la organización de condiciones óptimas, puede ser que el alumno no esté acostumbrado a organizar sus horarios y actividades, o no esté consciente de los beneficios que esto le puede brindar; y que dentro del salón de clase no puede tener mucho manejo de aspectos físicos como la luz, ruido y espacio.

Por otro lado, la estrategia de autoevaluación, ítem #33, mostró uso moderado (55%), lo cual puede ser comprensible debido a que los estudiantes están revisando constantemente qué tanto comprenden de lo que escuchan o qué tan bien lo hacen, ya sea de manera formal, por medio de ejercicios, o inconscientemente.

La importancia que toman las estrategias Afectivas por parte de los estudiantes auditivos parece ser obvia. El descifrar el significado de un mensaje en la lengua meta casi siempre representa para el estudiante una actividad de singular dificultad (por las razones que se han expuesto en el primer capítulo), actividad que involucra conceptos como ansiedad, tolerancia a la ambigüedad y toma de riesgo, entre otros, por lo que los estudiantes auditivos parece ser utilizan de manera importante las estrategias Afectivas para poder tener control sobre éstos aspectos. Así lo demuestra el frecuente uso de las estrategias 'tomar riesgos', ítem # 35 (75%), y 'reducir la ansiedad', ítem # 34 (67.5%).

'Hablar sobre las experiencias propias', ítem # 39 (62.5%), y 'poner atención a las señales del cuerpo', ítem #38 (50%) son estrategias que los estudiantes reportaron usar moderadamente. Tal

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

vez estas estrategias se utilizan mucho más de lo reflejado por los resultados, sin embargo, con mucha frecuencia ésto se hace de manera inconsciente. Resulta interesante ver cómo el estudio muestra que aunque el 'poner atención a las señales del cuerpo' (como tensión, ansiedad, miedo; etc.) resultó tener un uso moderado, los estudiantes hacen buen uso de la estrategia 'reducir la ansiedad'. Esta es una señal de lo que un 'buen oyente' hace para mejorar su desempeño.

'Recompensarse a sí mismo', ítem #36, resultó una estrategia muy poco favorecida por los estudiantes (27.5%), lo cual puede deberse a que existe baja autoestima, o porque éste espera una recompensa de parte del profesor, como puede ser una buena calificación o diploma. Sin embargo, es importante y necesario que el estudiante descubra cómo recompensarse a sí mismo cuando su desempeño es bueno.

Las estrategias Cognoscitivas permiten al alumno aprender y producir lenguaje por diferentes medios. Aunque Oxford (1995) señala que este grupo de estrategias es el más popular entre los estudiantes de lenguas, no se aprecia así en este estudio. Cabe mencionar, sin embargo, que este grupo obtuvo un buen porcentaje de utilización (20.8%). La explicación a esto puede ser que, aunque un gran número de estrategias se pueden enfocar a la comprensión auditiva, hay también muchas que se aplican exclusivamente a la producción oral.

Del grupo de las Cognoscitivas, las estrategias que los estudiantes reportaron usar con mayor frecuencia son las relacionadas con la práctica directa de la comprensión auditiva, como son: 'captar la idea rápidamente', ítem #17 (78%), 'practicar la comprensión auditiva de manera natural', ítem #15 (70%), y 'hacer uso de recursos para recibir y enviar mensajes', ítem #19 (73%). Estos resultados reflejan, de manera global, una de las principales preocupaciones e intereses del estudiante de nivel superior, que es el ser capaz de llevar a cabo estas tareas en la vida cotidiana de manera satisfactoria.

Entre las estrategias utilizadas de manera moderada se encuentran el 'análisis contrastivo', ítem #21 (63%), y 'análisis de expresiones', ítem #22 (58%), sin embargo la que sobresale es 'practicar la conversación de manera natural', ítem #14 (65%) lo cual refleja que los estudiantes auditivos ven en la práctica de la conversación una oportunidad perfecta para practicar la comprensión auditiva.

'Hacer resúmenes', ítem #23, resultó muy poco usada por los estudiantes auditivos (8%). Esta estrategia, aunque puede muy bien funcionar con textos orales, puede resultar un poco más utilizada con textos escritos, debido a que el estudiante tiene la oportunidad de leer la información las veces que lo considere necesario para poder resumir, lo que no siempre se da con textos orales. Por otra parte, mientras más se practique la comprensión auditiva de manera natural, resulta menos frecuente el resumir. Esta estrategia puede presentarse con mayor frecuencia mientras más formal sea la práctica de la comprensión auditiva.

Siguiendo el orden de mayor a menor frecuencia de uso, el grupo que sigue a las Cognoscitivas es el de las estrategias de Compensación, con un porcentaje de utilización poco elevado (14.5%).

Las estrategias de Compensación permiten a los estudiantes usar la lengua meta ya sea para la comprensión o para la producción, a pesar de sus limitaciones en conocimiento. Sin embargo sólo dos de ellas son aplicables a la comprensión. Estas son el 'uso de claves lingüísticas para adivinar significado' (ítem #24) y 'uso de otras claves para anticipar información' (ítem #25). De la primera se reportó uso moderado (67.5%), mientras que la segunda resultó poco utilizada (17.5%). Es probable que el bajo índice de utilización de claves lingüísticas para la mejor comprensión de un texto oral se deba a que, generalmente, no se cuenta con tiempo suficiente para hacer este tipo de análisis al momento de escuchar el texto, no así cuando se trata de un texto escrito. Sin embargo, resulta interesante y sorprendente la poca frecuencia de uso de la estrategia 'uso de otras claves para anticipar información', ítem #25 (17.5%), considerando que éstas pueden ser proporcionadas por el contexto, la situación, las relaciones personales, el tema, o por claves auditivas o visuales.

Mucho se ha investigado en los últimos años con respecto a la mejor comprensión de un mensaje, y se ha recalcado la importancia de los elementos arriba descritos. Al desarrollar este estudio se esperaba que el grupo de estrategias de Compensación fuera de los más utilizados, toda vez que se trataba de estudiantes de lengua extranjera ya que, a diferencia del aprendizaje de segunda lengua, el estudiante no cuenta con un entorno 100% favorecedor para la adquisición de la lengua, y debe aprovechar cualquier elemento que le ayude a la mejor comprensión de mensajes orales. Sin embargo, no sucedió así.

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

El otro grupo de estrategias del que se esperaba un mayor uso es el de las de Memoria, éste obtuvo un porcentaje de frecuencia de 6.25, el más bajo de los seis grupos. Este resultado concuerda con lo que dice Oxford (1995:40) "Although memory strategies can be powerful contributors to language learning, some research shows that language students rarely report using these strategies." Podría pensarse que una posible explicación a este hecho es que los estudiantes no las utilizan mucho después de cubrir los niveles básicos, pero es importante hacer notar que, aún cuando este estudio se llevó a cabo con estudiantes principiantes, los resultados son los mismos. Otra posible explicación es que los estudiantes no son conscientes de qué tanto las utilizan, y por ello no reportan su uso. Parece ser que el estudiante auditivo, más que preocuparse por guardar en la memoria información que puede utilizar en el futuro, centra su atención en reducir su ansiedad para sentirse bien y poder así enfocar y organizar la información que recibe.

Las estrategias de Memoria que más alto porcentaje reportaron, dentro del rango de uso moderado fueron 'emplear movimientos', ítem #7 (60%), y hacer asociaciones, ítem #1, (58%). El empleo de movimientos físicos o de asociar información nueva con conceptos que ya se conocen son actividades que facilitan al estudiante la comprensión y le ayudan, más tarde, para hacer la recuperación de información que necesite, estrategias de las que se sirve el estudiante muy a menudo. A éstas les siguen: 'uso de palabras dentro de un contexto', ítem #2 (50%), y 'reparar', ítem #8 (45%), estrategias que, en conjunto, brindan siempre buenos resultados cuando se desea memorizar y/o recuperar información que se ha recibido. El contexto juega un papel muy importante debido a que al recibir un mensaje el receptor utiliza todo su conocimiento y elementos que rodean al mensaje para poder dar una interpretación a la información que recibe. Por otra parte, el reparar de manera estructurada lleva al alumno a hacer un uso automático de la lengua, ya que siempre está repasando lo que ya aprendió al mismo tiempo que está aprendiendo nueva información. Esto favorece en gran medida para que después de cierto tiempo esta información llegue a serle tan familiar que al momento de recuperarla lo hace de manera natural o automática.

Dos de las estrategias de Memoria de las cuales se reportó un uso casi nulo fueron 'representación de sonidos en la memoria', ítem #5 (10%), y 'uso de técnicas mecánicas', ítem #6 (10%). Parece ser que el relacionar palabras de acuerdo con el sonido, así como usar claves fonéticas o rimas no son las técnicas preferidas de los estudiantes auditivos, por lo menos no conscientemente. Probablemente el caso más común de uso de representación de sonidos en la

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

memoria es para memorizar cognados. El uso de tarjetas o de un récord de palabras aprendidas no parecen ser tampoco, técnicas que los estudiantes utilizan con frecuencia.

Si bien es cierto que algunas personas llegan a aprender un idioma sólo con el uso de películas, música, cursos en audiocassettes, y ahora con la computadora, estos casos son mas bien aislados. Oxford (1990) señala que la lengua es una forma de comportamiento social, es comunicación, y que el aprender una lengua involucra el comunicarse con otras personas, por lo que las estrategias Sociales resultan muy importantes en el proceso de aprendizaje de una lengua. Sin embargo, el porcentaje de utilización de estas estrategias en este estudio fue de 8.3%, considerado éste como muy bajo. Aún cuando hoy en día los enfoques y metodologías de enseñanza de lenguas apuntan hacia la 'comunicación dentro del salón de clase', se sabe que resulta muchas veces difícil llevar esto a la práctica, al menos como se desearía. El caso de la enseñanza de idiomas a nivel de lengua extranjera resulta muy deficiente, si se compara con el aprendizaje de una segunda lengua, en donde las situaciones de comunicación en la lengua meta se amplían a un rango impresionantemente mayor. En este estudio, el ítem que se refiere a la 'práctica de la lengua meta con hablantes nativos', ítem #42, fue el de más baja utilización (17.5%), como era de esperarse, debido a que no es fácil que el estudiante tenga acceso a la práctica directa con nativo-hablantes. Por otra parte, se puede apreciar que dentro de la escala de uso moderado los estudiantes verifican información, ítem #40 (60%) y hacen preguntas, ítem #43 (57.5%), lo que muestra su interés por comprender la información que reciben.

En general, los resultados del presente estudio son congruentes tanto con otros estudios (Oxford, 1993; Reid, 1995; Oxford, 1995; Oxford y Ehrman, 1995), como entre sí. El papel que juegan las estrategias Metacognoscitivas y Afectivas en el proceso de la CA es incuestionablemente importante, así lo muestran los resultados. La frecuencia de utilización de los otros grupos de estrategias concuerda también con la realidad que viven los estudiantes en estos tiempos, en esta sociedad, donde se refleja el interés y la necesidad que existe por el manejo de la lengua de manera natural. Bajo estas circunstancias la instrucción en el uso de estrategias apropiadas en el proceso de aprendizaje de lengua se percibe indispensable.

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

CONCLUSIONES

El propósito del presente estudio fue examinar las estrategias de aprendizaje utilizadas por estudiantes de inglés de nivel básico con estilo de aprendizaje perceptual auditivo. Para poder llevar a cabo la investigación se revisaron y aplicaron el "Perceptual Learning Preferences Survey" de Kinsella (1993) y el "Strategy Inventory for Language Learning (SILL) de Oxford (1990).

La preocupación e interés de los estudiantes de lengua por practicar la comprensión auditiva (y la conversación) de manera natural se reflejó claramente en este estudio. El trabajar con lenguaje auténtico representa para el estudiante un reto que le permite tomar riesgos, le satisface esta necesidad de practicar de forma más natural y, después de un buen desempeño, le ayuda a elevar su autoestima. Estos aspectos, en conjunto, representan a los tres grupos de estrategias más utilizados entre los estudiantes auditivos.

Los resultados obtenidos mostraron que una cuarta parte de los estudiantes de inglés a nivel universitario tienen preferencia perceptual auditiva, sin embargo casi el 50% son visuales. Con respecto a estrategias de aprendizaje, la población de estudiantes auditivos utiliza estrategias de manera moderada.

Al inicio de la investigación se tenía la hipótesis de que el grupo de estrategias más utilizado entre los estudiantes con esta característica sería el de las de Memoria, considerando que al llevar a cabo una actividad de comprensión auditiva se trata de retener en la memoria la mayor cantidad de información posible. Sin embargo, los resultados fueron diferentes a esta hipótesis. Las estrategias Metacognoscitivas y Afectivas son las más utilizadas, mientras que las de Memoria son el grupo menos usado (6.2%).

Entre otros resultados se mostró que la importancia que los estudiantes auditivos le brindan a las estrategias Afectivas (25%) es la misma que a las Metacognoscitivas (25%). Los estudiantes auditivos mostraron preferencia por la coordinación, enfoque y organización de la información que

escuchan, y se preocupan principalmente por poner atención a la información que reciben, y por monitorear sus errores.

Por lo anterior, se puede decir que resulta relevante el diseño de metodologías, cursos, materiales y lecciones que lleven al estudiante a tener no una clase de lengua, sino una experiencia de lengua, esto es, que la situación de aprendizaje se asemeje tanto a una situación de adquisición, de tal forma que el estudiante encuentre la necesidad y el deseo de usar estrategias de aprendizaje a un alto nivel. Esto no significa que la instrucción formal deba ser omitida, sino que la autenticidad de la interacción con la lengua debe resultar indispensable. Para lograr esta autenticidad en la interacción es necesario que se fomente la práctica de los procesos 'bottom-up' y 'top-down' bajo una acertada planeación y desarrollo de una serie de actividades organizadas por etapas donde los estudiantes tengan la oportunidad de enfrentarse a una serie de situaciones que les permitan practicar diferentes tipos de comprensión auditiva con material que les ayude a emplear estrategias apropiadas de acuerdo con propósitos específicos y, si es posible, donde el contenido pueda personalizarse, de forma que los estudiantes jueguen un papel tan activo como sea posible dentro del proceso.

En esencia, la instrucción en estrategias resulta imprescindible en la clase de lengua debido a que contribuye al objetivo principal: la competencia comunicativa, al tiempo que ayuda al estudiante a dirigir y manejar su propio proceso de aprendizaje, esto es, aprende cómo aprender.

Es importante hacer notar la necesidad de más investigación que relacione a los estilos y estrategias de aprendizaje con la comprensión auditiva. Que los profesores se den a la tarea de verificar que las características de sus alumnos en particular concuerden con los de los estudios. El crear oportunidades de colaboración entre investigadores y profesores a través de la retroalimentación es una excelente manera de corroborar que las cosas se están haciendo bien, y que metodologías y actividades están cumpliendo su función.

El presente estudio deja muchos caminos abiertos para la investigación, entre los cuales se puede revisar la relación de las estrategias de aprendizaje y el sexo, los otros estilos perceptivos, o las áreas de estudio de los estudiantes. Cualquier trabajo de investigación en estas ramas ayudará a proporcionar una visión más clara del proceso de enseñanza-aprendizaje de lengua en nuestras instituciones.

APENDICES
APÉNDICE "A"

PERCEPTUAL LEARNING PREFERENCES SURVEY

Kate Kinsella (1993)

DIRECTIONS: This survey has been designed to help you and your teachers better understand the ways you prefer to learn. Think about your most recent school experiences while you read each of the following statements. Then place a check mark () on the response line that most accurately describes how you learn.

USUALLY SOMETIMES RARELY

- | | USUALLY | SOMETIMES | RARELY |
|---|---------|-----------|--------|
| 1. I can remember most of the information I have heard in a lecture or class discussion without taking notes. | _____ | _____ | _____ |
| 2. I learn more by reading about a topic than by listening to a lecture or a class discussion. | _____ | _____ | _____ |
| 3. I learn more about a subject when I can use my hands to make or draw something. | _____ | _____ | _____ |
| 4. When I study new material, I learn more easily by looking over visual aids in a chapter, such as charts and illustrations, than by reading the assigned pages. | _____ | _____ | _____ |
| 5. Talking about a subject with someone else helps me better understand my own ideas. | _____ | _____ | _____ |
| 6. I take notes during class lectures and discussions and read them carefully several times before a test. | _____ | _____ | _____ |
| 7. When I read a textbook, newspaper or novel, I picture the ideas or story in my mind. | _____ | _____ | _____ |
| 8. I am skilled with my hands and can easily repair things or put things together. | _____ | _____ | _____ |
| 9. I remember information that I have discussed in class with a partner or a small group better than information that I have read or written about. | _____ | _____ | _____ |
| 10. I get confused when I try to figure out graphs and charts that do not come with a written explanation. | _____ | _____ | _____ |
| 11. When I read, I underline or highlight ideas to make the main ideas stand out and to not get distracted. | _____ | _____ | _____ |
| 12. I remember information well by listening to tapes. | _____ | _____ | _____ |
| 13. I am physically coordinated and do well at sports. | _____ | _____ | _____ |
| 14. To remember a new word, I must hear it and say it. | _____ | _____ | _____ |
| 15. I would rather see a film on a subject than listen to a lecture or read a book or magazine article. | _____ | _____ | _____ |
| 16. I prefer reading a newspaper or magazine as a source of news rather than listening to the radio or watching the television. | _____ | _____ | _____ |
| 17. I make drawings in my study notes or on study cards to remember new vocabulary and important material. | _____ | _____ | _____ |
| 18. I read assigned material and notes aloud to myself to concentrate and understand better. | _____ | _____ | _____ |



19. When I listen to an explanation or lecture, I form mental images or pictures to understand better. _____
20. When I am not sure how to spell a word, I write it in different ways to see what looks most correct. _____
21. I best understand homework or test instructions by reading them on the board or on a handout rather than by just listening to them. _____
22. It is easier for me to remember illustrations and charts in textbooks if they are done in bright colors. _____
23. I prefer to watch the television or listen to the radio for news rather than to read a newspaper or magazine. _____
24. I understand and remember more about a subject from a field trip than from a lecture or a textbook. _____
25. To remember a new word, I must see it several times. _____
26. Before making or drawing something, I first picture in my mind what my completed project will look like. _____
27. I find it difficult to figure out what to do on homework assignments when the teacher just gives us a handout without discussing it in class. _____
28. I write or draw while listening to a lecture or a class discussion in order to concentrate and not get restless. _____
29. I have difficulty understanding a new term if I have only a definition with no examples or illustrations. _____
30. I regularly read newspapers, magazines, or books for pleasure and information. _____
31. When I am learning about a new subject, I get more interested and remember much more if I can have "hands-on" experience such as drawing, building a model, or doing a lab experiment. _____
32. When I have homework reading assignments, I take notes or summarize the main ideas in writing. _____

TESIS CON
 FALLA DE ORIGEN

**PERCEPTUAL LEARNING PREFERENCES SURVEY:
SCORING GUIDE**

DIRECTIONS: Each of the checks you entered on the survey has a point value:

USUALLY = 3 points; SOMETIMES = 2 points; RARELY = 1 point.

For each column, find the item number on the survey and enter the point value on the line to the right. Then add the total number of points in each column.

VISUAL/VERBAL		VISUAL/NONVERBAL		AUDITORY		VISUAL/TACTILE KINESTHETIC	
Number	Points	Number	Points	Number	Points	Number	Points
2.	_____	4.	_____	1.	_____	3.	_____
6.	_____	7.	_____	5.	_____	8.	_____
10.	_____	15.	_____	9.	_____	11.	_____
16.	_____	17.	_____	12.	_____	13.	_____
21.	_____	19.	_____	14.	_____	20.	_____
25.	_____	22.	_____	18.	_____	24.	_____
30.	_____	26.	_____	23.	_____	28.	_____
32.	_____	29.	_____	27.	_____	31.	_____
Total	_____	Total	_____	Total	_____	Total	_____

In the space below, list your perceptual learning preferences, from your highest score to your lowest score. Your highest total indicates your perceptual learning preference(s). Your next highest total indicates another strong preference, especially if the two numbers are close.

PERCEPTUAL LEARNING PREFERENCES

1. _____
2. _____
3. _____
4. _____

**TESIS CON
FALLA DE ORIGEN**

APÉNDICE "B"

PERCEPTUAL LEARNING PREFERENCES SURVEY

Kate Kinsella (1993)

Nombre: _____ Sexo: _____ Edad: _____

Nacionalidad: _____ Carrera: _____ Nivel Inglés: _____

ENCUESTA SOBRE PREFERENCIAS PERCEPTUALES

Instrucciones: Esta encuesta ha sido diseñada para ayudarte a tí y a tus profesores a entender mejor las maneras en que prefieres aprender. Mientras lees cada una de las siguientes oraciones piensa sobre tus experiencias más recientes en la escuela. Después, marca la línea de la respuesta que mejor describa cómo aprendes.

	USUAL- MENTE	A VECES	CASI NUNCA
1. Puedo recordar la mayor parte de la información que escucho en una conferencia o clase sin tomar apuntes.	_____	_____	_____
2. Aprendo más leyendo sobre un tema que escuchando una conferencia o clase.	_____	_____	_____
3. Aprendo más sobre un tema cuando dibujo o hago algo con las manos.	_____	_____	_____
4. Cuando estudio algo nuevo aprendo más fácilmente viendo ilustraciones en un capítulo, tales como cuadros o gráficas, que leyendo las páginas específicas.	_____	_____	_____
5. El hablar sobre un tema con alguien más me ayuda a entender mejor mis propias ideas.	_____	_____	_____
6. Tomo notas durante las ponencias del profesor y las discusiones en clase, y las leo cuidadosamente varias veces antes de un examen.	_____	_____	_____
7. Cuando leo un libro, periódico o novela, visualizo las ideas o historia en mi mente.	_____	_____	_____
8. Tengo habilidad con las manos y puedo reparar o armar cosas fácilmente.	_____	_____	_____
9. Recuerdo mejor la información que he discutido en clase con un compañero o un grupo, que la información sobre la que he leído o escrito.	_____	_____	_____

- | | | | |
|--|-------|-------|-------|
| 10. Me confundo cuando trato de entender gráficas y cuadros que no tienen una explicación por escrito. | _____ | _____ | _____ |
| 11. Cuando leo subrayo o marco información para hacer que las ideas principales resalten, y para no distraerme. | _____ | _____ | _____ |
| 12. Recuerdo bien la información que escucho en cassettes. | _____ | _____ | _____ |
| 13. Tengo coordinación física y soy bueno en los deportes. | _____ | _____ | _____ |
| 14. Para recordar una palabra nueva debo escucharla y repetirla varias veces. | _____ | _____ | _____ |
| 15. Prefiero ver una película, que escuchar una conferencia, o leer un libro o revista sobre un tema. | _____ | _____ | _____ |
| 16. Prefiero leer las noticias en un periódico o revista, que escuchar el radio o verlas en la televisión. | _____ | _____ | _____ |
| 17. Hago dibujos en mis apuntes o en tarjetas para recordar vocabulario nuevo y material importante. | _____ | _____ | _____ |
| 18. Leo el material asignado y mis apuntes en voz alta para concentrarme y entender mejor. | _____ | _____ | _____ |
| 19. Cuando escucho una explicación o conferencia me formo imágenes mentales para comprender mejor. | _____ | _____ | _____ |
| 20. Cuando no estoy seguro de cómo escribir una palabra, la escribo de diferentes maneras para ver cómo se ve más correcta. | _____ | _____ | _____ |
| 21. Entiendo mejor las instrucciones para la tarea o un examen cuando las leo que cuando sólo las escucho. | _____ | _____ | _____ |
| 22. Me es más fácil recordar ilustraciones y cuadros si éstos están a color. | _____ | _____ | _____ |
| 23. Prefiero ver la televisión o escuchar las noticias en el radio, que leer un periódico o una revista. | _____ | _____ | _____ |
| 24. Entiendo y recuerdo mejor sobre un tema realizando una práctica de campo, que con una conferencia o libro. | _____ | _____ | _____ |
| 25. Para recordar una palabra nueva debo verla varias veces. | _____ | _____ | _____ |
| 26. Antes de hacer o dibujar algo, primero visualizo en mi mente el proyecto terminado. | _____ | _____ | _____ |
| 27. Se me dificulta entender qué hacer en las tareas cuando el profesor sólo da el material sin discutirlo en clase. | _____ | _____ | _____ |
| 28. Escribo o dibujo mientras escucho una conferencia o clase, para concentrarme y no distraerme. | _____ | _____ | _____ |
| 29. Se me dificulta entender un término nuevo si sólo tengo una definición sin ejemplos o ilustraciones. | _____ | _____ | _____ |
| 30. Regularmente leo periódicos, revistas, o libros por placer, y para informarme. | _____ | _____ | _____ |
| 31. Cuando estoy aprendiendo sobre algo nuevo, me intereso más y recuerdo mucho mejor si puedo realizar cosas con las manos, tales como dibujar, construir modelos, o hacer un experimento de laboratorio. | _____ | _____ | _____ |
| 32. Cuando tengo tareas de leer, tomo notas o resumo las ideas principales por escrito. | _____ | _____ | _____ |

**Nota: La traducción de la hoja de evaluación no se hizo debido a que los estudiantes no la utilizaron. La investigadora llevó a cabo la evaluación individual de todos los participantes.*

TESIS CON
 FALLA DE ORIGEN

APÉNDICE "C"

STRATEGY INVENTORY FOR LANGUAGE LEARNING (SILL)

Version for Speakers of Other Languages Learning English

Strategy Inventory for Language Learning (SILL)

Version 7.0 (ESL/EFL)

© R. Oxford, 1989

Directions

This form of the STRATEGY INVENTORY FOR LANGUAGE LEARNING (SILL) is for students of English as a second or foreign language. You will find statements about learning English. Please read each statement. On the separate Worksheet, write the response (1, 2, 3, 4, or 5) that tells HOW TRUE OF YOU THE STATEMENT IS.

1. Never or almost never true of me.
2. Usually not true of me.
3. Somewhat true of me.
4. Usually true of me.
5. Always or almost always true of me.

NEVER OR ALMOST NEVER TRUE OF ME means that the statement is very rarely true of you.

USUALLY NOT TRUE OF ME means that the statement is true less than a half the time.

SOMEWHAT TRUE OF ME means that the statement is true of you about half the time.

USUALLY TRUE OF ME means that the statement is true more than half the time.

ALWAYS OR ALMOST ALWAYS TRUE OF ME means that the statement is true of you almost always.

Answer in terms of how well the statement describes you. Do not answer how you think you should be, or what other people do. There are no right or wrong answers to these statements. Put your answers on the separate Worksheet. Please make no marks on the items. Work as quickly as you can without being careless. This usually takes about 20-30 minutes to complete. If you have any questions, let the teacher know immediately.

EXAMPLE

1. Never or almost never true of me.
2. Usually not true of me.
3. Somewhat true of me.
4. Usually true of me.
5. Always or almost always true of me.

Read the item, and choose a response (1 through 5 as above), and write it in the space after the item.

I actively seek out opportunities to talk with native speakers
of English. _____

You have just completed the example item. Answer the rest of the items on the Worksheet.

Strategy Inventory for Language Learning
Version 7.0 (ESL/EFL)
© R. Oxford, 1989

1. Never or almost never true of me.
2. Usually not true of me.
3. Somewhat true of me.
4. Usually true of me.
5. Always or almost always true of me.

(Write answers on Worksheet)

Part A

1. I think of relationships between what I already know and new things I learn in English.
2. I use new English words in a sentence so I can remember them.
3. I connect the sound of a new English word and an image or picture of the word to help me remember the word.
4. I remember a new English word by making a mental picture of a situation in which the word might be used.
5. I use rhymes to remember new English words.
6. I use flashcards to remember new English words.
7. I physically act out new English words.
8. I review English lessons often.
9. I remember new English words or phrases by remembering their location on the page, on the board, or on a street sign.

Part B

10. I say or write new English words several times.
11. I try to talk like native English speakers.
12. I practice the sounds of English.
13. I use the English words I know in different ways.
14. I start conversations in English.
15. I watch English language TV shows spoken in English or go to movies spoken in English.
16. I read for pleasure in English.
17. I write notes, messages, letters, or reports in English.
18. I first skim an English passage (read over the passage quickly) then go back and read carefully.

1. Never or almost never true of me.
2. Usually not true of me.
3. Somewhat true of me.
4. Usually true of me.
5. Always or almost always true of me.

(Write answers on Worksheet)

19. I look for words in my own language that are similar to new words in English.
20. I try to find patterns in English.
21. I find the meaning of an English word by dividing it into parts that I understand.
22. I try not to translate word-for-word.
23. I make summaries of information that I hear or read in English.



Part C

24. To understand unfamiliar English words, I make guesses.
25. When I can't think of a word during a conversation in English, I use gestures.
26. I make up new words if I do not know the right ones in English.
27. I read English without looking up every new word.
28. I try to guess what the other person will say next in English.
29. If I can't think of an English word, I use a word or phrase that means the same thing.

Part D

30. I try to find as many ways as I can to use my English.
31. I notice my English mistakes and use that information to help me do better.
32. I pay attention when someone is speaking English.
33. I try to find out how to be a better learner of English.
34. I plan my schedule so I will have enough time to study English.
35. I look for people I can talk to in English.
36. I look for opportunities to read as much as possible in English.
37. I have clear goals for improving my English skills.
38. I think about my progress in learning English.

1. Never or almost never true of me.
2. Usually not true of me.
3. Somewhat true of me.
4. Usually true of me.
5. Always or almost always true of me.

(Write answers on Worksheet)

Part E

39. I try to relax whenever I feel afraid of using English.
40. I encourage myself to speak English even when I am afraid of making a mistake.
41. I give myself a reward or treat when I do well on English.
42. I notice if I am tense or nervous when I am studying or using English.
43. I write down my feelings in a language learning diary.
44. I talk to someone else about how I feel when I am learning English.

Part F

45. If I do not understand something in English, I ask the other person to slow down or say it again.
46. I ask English speakers to correct me when I talk.
47. I practice English with other students.
48. I ask for help from English speakers.
49. I ask questions in English.
50. I try to learn about the culture of English speakers.

Your name _____ Date _____

**Worksheet for Answering and Scoring
the Strategy Inventory for Language Learning (SILL)**

Version 7.0 (ESL/EFL)

© R. Oxford, 1989

1. The blanks (_____) are numbered for each item on the SILL.
2. Write your response to each item (that is, write 1, 2, 3, 4, or 5) in each of the blanks.
3. Add up each column. Put the result on the line marked SUM.
4. Divide by the number under SUM to get the average for each column. Round this average off to the nearest tenth, as in 3.4.
5. Figure out your overall average. To do this, add up all the SUMS for the different parts of the SILL. Then divide by 50.
6. When you have finished, the teacher will give you the Profile of Results. Copy your averages (for each part and for the whole SILL) from the Worksheet to the Profile.

SILL Worksheet (continued)

Version 7.0 (ESL/EFL)

© R. Oxford, 1989

<u>Part A</u>	<u>Part B</u>	<u>Part C</u>	<u>Part D</u>	<u>Part E</u>	<u>Part F</u>	<u>Whole SILL</u>
1. _____	10. _____	24. _____	30. _____	39. _____	45. _____	SUM Part A _____
2. _____	11. _____	25. _____	31. _____	40. _____	46. _____	SUM Part B _____
3. _____	12. _____	26. _____	32. _____	41. _____	47. _____	SUM Part C _____
4. _____	13. _____	27. _____	33. _____	42. _____	48. _____	SUM Part D _____
5. _____	14. _____	28. _____	34. _____	43. _____	49. _____	SUM Part E _____
6. _____	15. _____	29. _____	35. _____	44. _____	50. _____	SUM Part F _____
7. _____	16. _____		36. _____			
8. _____	17. _____		37. _____			
9. _____	18. _____		38. _____			
	19. _____					
	20. _____					
	21. _____					
	22. _____					
	23. _____					

SUM _____ SUM _____ SUM _____ SUM _____ SUM _____ SUM _____ SUM _____

: 9 = _____ : 14 = _____ : 6 = _____ : 9 = _____ : 6 = _____ : 6 = _____ : 50 = _____
(OVERALL AVERAGE)

Your Name _____ Date _____

Profile of Results on the Strategy Inventory for Language Learning (SILL)

Version 7.0
(c) R. Oxford, 1989

You will receive this Profile after you have completed the Worksheet. This Profile will show your SILL results. These results will tell you the kinds of strategies you use in Learning English. There are no right or wrong answers.

To complete this Profile, transfer your averages for each part of the SILL, and your overall average for the whole SILL. These averages are found on the Worksheet.

<u>Part</u>	<u>What strategies are covered</u>	<u>Your Average on This Part</u>
A.	Remembering more effectively	_____
B.	Using all your mental processes	_____
C.	Compensating for missing knowledge	_____
D.	Organizing and evaluating your learning	_____
E.	Managing your emotions	_____
F.	Learning with others	_____
YOUR OVERALL AVERAGE		_____

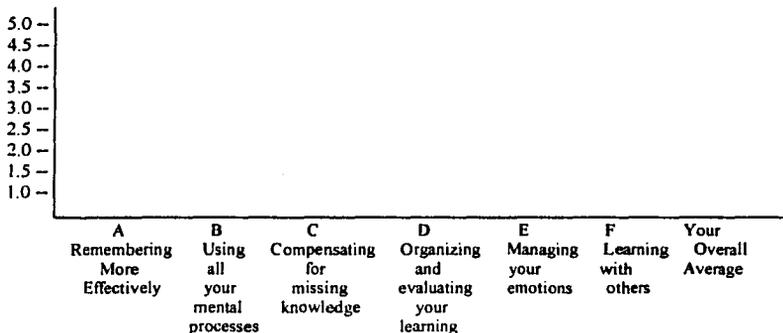
Sill Profile of Results (continued)
Version 7.0
(c) R. Oxford, 1989

Key to Understanding Your Averages

High	Always or almost always used	4.5 to 5.0
	Usually used	3.5 to 4.4
Medium	Sometimes used	2.5 to 3.4
	Generally not used	1.5 to 2.4
Low	Never or almost never used	1.0 to 1.4

Graph Your Averages Here*

If you want, you can make a graph of your SILL averages. What does this graph tell you? Are you very high or very low on any part?



*Los estudiantes en este estudio no graficaron sus resultados, ya que el análisis de los mismos lo hizo la encuestadora.

What These Averages Mean to You

The overall average tells how often you use strategies for learning English. Each part of the SILL represents a group of learning strategies. The averages for each part of the SILL show which groups of strategies you use the most for learning English.

The best use of strategies depends on your age, personality, and purpose for learning. If you have a very low average on one or more parts of the SILL, there may be some new strategies in these groups that you might want to use. Ask your teacher about these.

APENDICE "D"

ENCUESTA SOBRE ESTRATEGIAS PARA EL APRENDIZAJE DE UNA LENGUA (SILL)

Versión 7.0 (ESL/EFL)

© R. Oxford, 1989

Instrucciones: Por favor lee con atención cada una de las oraciones de la encuesta sobre estrategias de aprendizaje, y ve anotando en esta hoja la respuesta más apropiada, y que mejor refleje tus experiencias cuando estudias.

- | | |
|----------|---------------------------------------|
| <u>1</u> | NUNCA o CASI NUNCA me pasa |
| <u>2</u> | GENERALMENTE NO me pasa |
| <u>3</u> | DE ALGUNA MANERA me pasa |
| <u>4</u> | GENERALMENTE SI me pasa |
| <u>5</u> | SIEMPRE o CASI SIEMPRE me pasa |

Por favor responde en términos de qué tan bien la oración te describe. No respondas como creas que debe ser, o lo que otra gente hace. No hay respuestas correctas ni incorrectas a estas oraciones. Responde tan rápido como puedas sin llegar a ser descuidado al contestar. La encuesta toma de 20 a 30 minutos completarla. Si tienes alguna duda hazlo saber al profesor inmediatamente.

PARTE A

1. Hago asociaciones entre lo que ya sé y las cosas nuevas que aprendo en inglés. _____
2. Utilizo palabras nuevas en inglés dentro de una oración para poder recordarlas. _____
3. Asocio el sonido de una palabra nueva en inglés a la imagen de lo que significa para recordarla más fácilmente. _____
4. Recuerdo una palabra nueva en inglés haciendo una imagen mental de una situación en la cual la palabra podría ser usada. _____
5. Utilizo rimas para recordar palabras nuevas en inglés. _____
6. Utilizo tarjetas con imágenes para recordar palabras nuevas en inglés. _____
7. Actúo físicamente palabras nuevas en inglés. _____
8. Repaso mis clases de inglés frecuentemente. _____
9. Recuerdo palabras o frases nuevas en inglés recordando su colocación en la página, el pizarrón, o en una señal de tránsito. _____

PARTE B

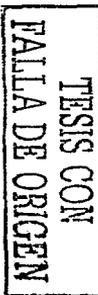
10. Repito o escribo varias veces las palabras nuevas en inglés.
11. Trato de hablar como los hablantes nativos.
12. Practico los sonidos del inglés.
13. Utilizo las palabras que conozco en inglés, de diferentes maneras.
14. Inicio conversaciones en inglés.
15. Veo programas de televisión o películas en inglés.
16. Leo en inglés por placer.
17. Escribo notas, recados, cartas, o reportes en inglés.
18. Primero leo un artículo en inglés rápidamente, y luego lo vuelvo a leer con cuidado.
19. Busco palabras en mi idioma que se parezcan a las palabras nuevas en inglés.
20. Trato de encontrar patrones en inglés.
21. Encuentro el significado de una palabra en inglés dividiéndola en sus partes que comprendo.
22. Trato de no traducir palabra por palabra.
23. Hago resúmenes de la información que escucho o leo en inglés.

PARTE C

24. Para entender palabras que no conozco, trato de imaginar su significado.
25. Cuando no puedo pensar en una palabra durante una conversación, utilizo gestos.
26. Invento palabras nuevas si no conozco las correctas en inglés.
27. Leo en inglés sin buscar el significado de cada palabra nueva.
28. Trato de adivinar lo que la otra persona va a decir.
29. Si no puedo pensar en una palabra en inglés utilizo una palabra o frase que signifique lo mismo.

PARTE D

30. Trato de encontrar la mayor cantidad de maneras posibles de utilizar el inglés.
31. Me doy cuenta de mis errores y utilizo esa información para mejorar.
32. Pongo atención cuando alguien está hablando en inglés.
33. Trato de investigar cómo ser un mejor estudiante de inglés.
34. Planeo mi horario para tener tiempo suficiente para estudiar inglés.
35. Busco personas con quien pueda hablar en inglés.
36. Busco oportunidades para leer lo más posible en inglés.
37. Tengo objetivos claros para mejorar mis habilidades en inglés.
38. Analizo mi progreso en el aprendizaje del inglés.



PARTE E

39. Trato de relajarme cuando estoy nervioso al usar el inglés.
40. Me doy ánimos para hablar en inglés, aún cuando tengo miedo de cometer errores.
41. De alguna manera me premio cuando tengo un buen desempeño en inglés.
42. Me doy cuenta si estoy tenso o nervioso cuando estoy estudiando o usando el inglés.
43. Escribo en un diario sobre mis sentimientos al aprender inglés.
44. Platico con alguien sobre cómo me siento al aprender inglés.

PARTE F

45. Si no entiendo algo en inglés, le pido a la persona que vaya más despacio, o que lo repita.
46. Pido a hablantes nativos que me corrijan cuando hablo.
47. Practico el inglés con otros estudiantes.
48. Pido ayuda a hablantes nativos.
49. Hago preguntas en inglés.
50. Trato de aprender sobre la cultura de los nativo-hablantes.

**ESTA TESIS NO SALE
DE LA BIBLIOTECA**

APÉNDICE "E"

ENCUESTA SOBRE ESTRATEGIAS PARA EL APRENDIZAJE DE UNA LENGUA (SILL)

Versión 7.0 (ESL/EFL)

© R. Oxford, 1989

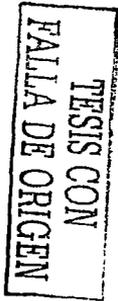
Instrucciones: Por favor lee con atención cada una de las oraciones de la encuesta sobre estrategias de aprendizaje, y ve anotando en esta hoja la respuesta más apropiada, y que mejor refleje tus experiencias cuando estudias.

- 1** NUNCA o CASI NUNCA me pasa
- 2** GENERALMENTE NO me pasa
- 3** DE ALGUNA MANERA me pasa
- 4** GENERALMENTE SI me pasa
- 6** SIEMPRE o CASI SIEMPRE me pasa

Por favor responde en términos de qué tan bien la oración te describe. No respondas como creas que debe ser, o lo que otra gente hace. No hay respuestas correctas ni incorrectas a estas oraciones. Responde tan rápido como puedas sin llegar a ser descuidado al contestar. La encuesta toma de 20 a 30 minutos completarla. Si tienes alguna duda hazlo saber al profesor inmediatamente.

PARTE A

1. Para memorizar o recordar cosas nuevas en inglés hago asociaciones entre lo que ya sé y las cosas nuevas que aprendo. _____
2. Utilizo palabras nuevas en inglés dentro de una oración para poder recordarla. _____
3. Asocio el sonido de una palabra nueva en inglés a la imagen de lo que significa para recordarla más fácilmente. _____
4. Cuando escucho una palabra nueva en inglés la asocio con otra en mi idioma, cuyo sonido se parezca. _____
5. Utilizo rimas para recordar palabras nuevas en inglés. _____
6. Utilizo tarjetas para recordar palabras nuevas en inglés y las repito varias veces. _____
7. Cuando escucho una expresión nueva en inglés que no entiendo pero veo cómo alguien la actúa físicamente, la comprendo y memorizo más fácilmente. _____
8. Repaso mis clases de inglés en voz alta frecuentemente. _____
9. Al escuchar un texto en inglés, el hacer un diagrama sobre la relación de los hechos o personajes me ayuda a comprenderlo y recordarlo mejor. _____



PARTE B

10. Repito varias veces las palabras en inglés.
11. Trato de hablar como los hablantes nativos.
12. Practico los sonidos del inglés.
13. Utilizo las palabras que conozco en inglés, de diferentes maneras.
14. Inicio conversaciones en inglés.
15. Veo programas de televisión o películas en inglés.
16. Leo en voz alta por placer.
17. Al escuchar un texto en inglés, y dependiendo de la información que necesite, trato de captar ya sea la idea general o información específica.
18. Busco palabras en mi idioma que se parezcan a las palabras nuevas en inglés.
19. Utilizo un diccionario, enciclopedia, o libro de gramática para buscar algo en inglés que no entiendo.
20. Trato de encontrar patrones para la pronunciación o entonación del inglés.
21. Analizo las palabras nuevas en inglés que se parecen mucho al español.
22. Encuentro el significado de una palabra o frase nueva en inglés dividiéndola en sus partes que comprendo.
23. Hago resúmenes de la información que escucho en inglés.

PARTE C

24. Para entender palabras que escucho y no conozco, trato de imaginar su significado.
25. Durante una conversación en inglés, trato de adivinar lo que la otra persona va a decir.

PARTE D

26. Trato de encontrar las más maneras posibles de utilizar el inglés.
27. Me doy cuenta de mis errores al hablar y utilizo esa información para mejorar.
28. Pongo atención cuando alguien está hablando en inglés.
29. Trato de investigar cómo mejorar mi pronunciación y comprensión del inglés.
30. Planeo mi horario para tener tiempo suficiente para practicar la comprensión auditiva en inglés.
31. Busco personas con quien pueda hablar en inglés.
32. Tengo objetivos claros para mejorar mi habilidad de comprensión auditiva.
33. Analizo mi progreso en cuanto a comprensión auditiva se refiere después de algún periodo de tiempo.

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

PARTE E

- 34. Trato de relajarme cuando estoy nervioso al tener que escuchar algo o a alguien en inglés.
- 35. Me animo para practicar la comprensión auditiva en inglés, aún cuando tengo miedo de no entender todo.
- 36. De alguna manera me premio cuando tengo un buen desempeño al escuchar en inglés.
- 37. Me doy cuenta si estoy tenso o nervioso cuando estoy escuchando el inglés.
- 38. Reflexiono sobre cómo me siento al practicar la comprensión auditiva en inglés.
- 39. Platico con alguien sobre cómo me siento al tener que escuchar el inglés hablado.

PARTE F

- 40. Si no entiendo algo en inglés, le pido a la persona que vaya más despacio, o que lo repita.
- 41. Practico el inglés con otros estudiantes.
- 42. Pido ayuda a hablantes nativos.
- 43. Hago preguntas en inglés.

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

APÉNDICE "F"

TABLA DE SÍNTESIS DE RESULTADOS

Las estrategias más utilizadas

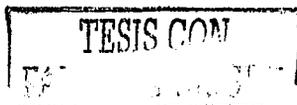
# Item	Estrategias
	<u>Metacognoscitivas</u>
28	Poner atención a lo que se escucha
27	Auto-monitoreo de errores
	<u>Afectivas</u>
35	Tomar riesgos
34	Reducir la ansiedad
	<u>Cognoscitivas</u>
17	Captar la idea rápidamente
15	Practicar la CA de manera natural
19	Uso de recursos para recibir y enviar mensajes
	<u>Compensación</u>
24	Uso de claves lingüísticas para adivinar sdo.
	<u>Sociales</u>
40	Verificar o aclarar información
43	Hacer preguntas en inglés
	<u>Memoria</u>
7	Emplear movimientos
1	Hacer asociaciones

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

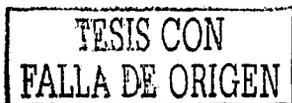
BIBLIOGRAFIA

- Abraham, R.G. & R.J. Vann. 1987. "Strategies of Two Language Learners: A Case Study" En Wenden and Rubin, eds. *Learner Strategies in Language Learning*. Englewood Cliffs, N.J.: Prentice-Hall.
- Anderson, A. & Lynch, T. 1988. *Listening*. Oxford: Oxford University Press.
- Asher, J. 1969. "The Total Physical Response Approach to Second Language Learning" *Modern Language Journal*. 53: 3-17.
- Bialystok, E. 1978. "A Theoretical Model of Second Language Learning" *Language Learning*. 28 (1): 69-83.
- Bialystok, E. 1981. "The Role of Conscious Strategies in Second Language Proficiency" *Modern Language Journal*. 65: 24-35.
- Bowen, J.D., Madsen, H. & Hilferty, A. 1985. *TESOL Techniques and Procedures*. N.Y.: Newbury House/HarperCollins.
- Brinton, D., Snow, M., & Wesche, M. 1989. *Content Based Second Language Instruction*. New York: Newbury House/Harper Collins.
- Broughton, G., Brumfit, C., Flavell, R., Hill, & Pincas, A. 1978. *Teaching English as a Foreign Language*. London: Routledge and Kegan Paul.
- Brown, D. 1980. *Principles of Language Learning and Teaching*. New Jersey: Prentice Hall.
- Brown, D. 1981. "Affective Factors in Second Language Learning" En Alatis, J., Altman, H., & Alatis, P. eds. *The Second Language Classroom: Directions for the 1980's*. New York: Oxford University Press.
- Brown, D. 1984. "The Consensus: Another View" *Foreign Language Annals*. 17: 277-280
- Brown, D. 1987. *Principles of Language Learning and Teaching*. New Jersey: Prentice Hall.
- Brown, D. 1994. *Principles of Language Learning and Teaching*. New Jersey: Prentice Hall.
- Brown, G. 1977. *Listening to Spoken English*. London: Longman.
- Brown, G. 1987. "Twenty-Five Years of Teaching Listening Comprehension" *Forum*. 25(4): 11-15.

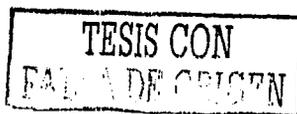
- Brown, G. 1990. *Listening to Spoken English*. London: Longman.
- Brown, G. & Yule, G. 1983. *Teaching the Spoken Language. An Approach Based on the Analysis of Conversational English*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Buck, G. 1995. "How to Become a Good Listening Teacher" En Mendelsohn, D.J. & Rubin, J. eds. *A Guide for the Teaching of Second Language Listening*. San Diego, Cal: Dominic Press.
- Chamot, A. 1987. "Learning Strategies of ESL Students" En Wenden and Rubin, eds. *Learner Strategies in Language Learning*. Englewood Cliffs, N.J.: Prentice Hall.
- Chamot, A. 1995. "Learning Strategies and Listening Comprehension" En Mendelsohn, D.J. & Rubin, J. eds. *A Guide for the Teaching of Second Language Listening*. San Diego, Cal.: Dominic Press.
- Chamot, A., y Kupper. 1989. "Learning Strategies in Foreign Language Instruction" *Foreign Language Annals*. 22: 13-24.
- Chapelle, C. 1995. "Field-Dependence/Field-Independence in the L2 Classroom" En Reid, J. Ed. *Learning Styles in the ESL EFL Classroom*. Boston: Heinle & Heinle.
- Curry, L. 1990. "A Critique of the Research on Learning Styles". *Educational Leadership* 48:50-65.
- Davidman, L. 1981. "Learning Style: The Myth, The Panacea, The Wisdom" *Phi Delta Kappan*. 62 (9): 641-645.
- Davidson, D. 1985. "Cognitive Style and Second Language Learning" En Celce-Murcia, M. ed. *Beyond Basics. Issues and Research in TESOL*. Massachusetts: Newbury House.
- Dunkel, P. 1991. "Listening in the Native and Second/Foreign Language: Toward an Integration of Research and Practice" *TESOL Quarterly*. 25(3): 431-457.
- Dunn, R. 1990(a). "Teaching Young Children to Read: Teaching Methods to Learning Styles Perceptual and Processing Strengths" En *Teaching Students Through Their Individual Learning Styles: A Practical Approach*. Learning Styles Network. St. John's University.
- Dunn, R. 1990(b). "Rita Dunn Answers Questions on Learning Styles" *Educational Leadership*. 48 (2): 15-19.
- Dunn, R., Beaudry, J., & Klavas, A. 1989. "Survey of Research on Learning Styles" *Educational Leadership*. 46: 50-58.
- Ehrman, M. & Oxford, R. 1989. "Effects of Sex Differences, Career Orientation, and Psychological Type on Adult Language Learning Strategies" *Modern Language Journal*. 73: 1-13.



- Ely, C. 1995. "Tolerance of Ambiguity and the Teaching of ESL" En Reid, J. Ed. *Learning Styles in the ESL EFL Classroom*. Boston: Heinle & Heinle.
- Finochiaro, M. 1969. *Teaching English as a Second Language*. New York: Harper & Row.
- Fischer, B. & Fischer, L. 1979. "Styles in Teaching and Learning" *Educational Leadership*. 36: 245-254.
- Grandman, H. & Hanania, E. 1991. "Language Learning Background Factors and ESL Proficiency" *Language Journal*. 75: 39-51.
- Green, J. & Oxford, R. 1995. "A Closer Look at Learning Strategies, L2 Proficiency, and Gender" *TESOL Quarterly*. 29 (2): 261-297.
- Hand, K. 1990. "Style Is a Tool for Students, Too!" *Educational Leadership*. 48: 13-14.
- Horwitz, E. 1985. "Using Beliefs About Language Learning and Teaching in the Foreign Language Methods Course" *Foreign Language Annals*. 18: 333-340.
- Horwitz, E. 1988. "The Beliefs About Language Learning of Beginning University Foreign Language Students" *Modern Language Journal*. 72: 282-294.
- Howatt, A. & Dakin, J. 1974. "Language Laboratory Materials" *The Edinburgh Course In Applied Linguistics*. Vol.3. Oxford: Oxford University Press.
- Kelly, L. 1976. *25 Centuries of Language Teaching*. Massachusetts: Newbury House.
- Kinsella, K. 1995. "Understanding and Empowering Diverse Learners in the ESL Classroom" En Reid, J. ed. *Learning Styles in the ESL EFL Classroom*. Massachusetts: Heinle & Heinle.
- Krashen, S.D. 1982. *Principles and Practices in Second Language Acquisition*. Elmsford, New York: Pergamon.
- Krashen, S. & Terrell, T. 1983. *The Natural Approach: Language Acquisition in the Classroom*. Oxford: Pergamon Press.
- Mendelsohn, D.J: 1984. "There ARE Strategies for Listening" *TEAL Occasional Papers*. 8: 63-76.
- Mendelsohn, D.J. 1994. *Learning to Listen: A Strategy-Based Approach for the Second-Language Learner*. San Diego, Cal.: Dominic Press.
- Mendelsohn, D.J. 1995. "Applying Learning Strategies in the Second/Foreign Language Listening Comprehension Lesson" En Mendelsohn, D.J. & Rubin, J. eds. *A Guide for the Teaching of Second Language Listening*. San Diego, Cal.: Dominic Press.
- Mendelsohn, D.J. & Rubin, J. 1995. eds. *A Guide for the Teaching of Second Language Listening*. San Diego, Cal.: Dominic Press.



- Moody, R. 1988. "Personality Preferences and Foreign Language Learning" *Modern Language Journal*. 72: 389-401.
- Nation, P. 1985 "Listening Techniques for a Comprehension Approach to Language Learning" *Forum*. 23(4): 17-21.
- Nunan, D. 1999. *Second Language Teaching & Learning*. Boston, Mass.: Heinle & Heinle.
- Nyikos, M., & Oxford, R. 1993. "A Factor Analytic Study of Language-Learning Strategy Use: Interpretations From Information-Processing Theory and Social Psychology" *The Modern Language Journal*. 77 (1): 11-22.
- Ommagio, A. 1986. *Teaching Language in Context*. Boston: Heinle & Heinle.
- O'Malley, M. & Chamot, A. 1990. *Learning Strategies in Second Language Aquisition*. New York: Cambridge University Press.
- O'Malley, M., Chamot, A., & Kupper, L. 1989. "Listening Comprehension Strategies In Second Language Aquisition" *Applied Linguistics*. 10 (4): 418-437.
- O'Malley, J.M., Chamot, A., Stewner-Manzanares, G., Kupper, L., & Russo, R. 1985(a). "Learning Strategies Used by Beginning and Intermediate ESL Students" *Language Learning*. 35: 21-46.
- O'Malley, M., Chamot, A., Stewner-Manzanares, G., Russo, R., & Kupper, L. 1985(b). "Learning Strategy Applications with Students of English as a Second Language" *TESOL Quarterly*. 19 (3): 557-584.
- Oxford, R. 1989. "Use of Language Learning Strategies: A Synthesis of Studies With Implications for Strategy Training" *System*. 17 (2): 235-247.
- Oxford, R.L. 1990. *Language Learning Strategies: What Every Teacher Should Know*. New York: Newbury House/Harper and Row.
- Oxford, R.L. 1993 (a). "Instructional Implications of Gender Differences in Language Learning Styles and Strategies" *Applied Language Learning*. 4 (1-2): 65-94.
- Oxford, R.L. 1993(b). "Research Update on Teaching Second Language Listening" *System*. 21: 205-211.
- Oxford, R.L. 1994. "Language Learning Strategies: An Update" *ERIC Digest*. ERIC Clearinghouse on Languages and Linguistics. Washington, D.C.
- Oxford, R. & Crookal, D. 1989. "Research on Language Learning Strategies: Methods, Findings, and Instructional Issues" *The Modern Language Journal*. 73 (4): 404-419.



- Oxford, R. & Ehrman, M. 1995. "Adult's Language Learning Strategies In An Intensive Foreign Language Program In The United States" *System*. 23 (3): 359-386.
- Oxford, R., Ehrman, M., & Nyikos, M. 1988. "Vive la Différence? Reflections on Sex Differences in Use of Language Learning Strategies" *Foreign Language Annals*. 21 (4): 321-329.
- Oxford, R., Holloway, M., & Horton-Murillo, D. 1992. "Language Learning Styles: Research and Practical Implications in the Multicultural Tertiary ESL/EFL Classroom" *System*. 20 (4): 439-456.
- Oxford, R. & Nyikos, M. 1989. "Variables Affecting Choice of Language Learning Strategies by University Students. *The Modern Language Journal*. 73 (3): 291-300.
- Oxford, R., Park-Oh, Y., Ito, S., & Sumrall, M. 1993. "Learning a Language by Satellite Television: What Influences Student Achievement" *System*. 21 (1): 31-48.
- Postovsky, V. 1981. "The Priority of Aural Comprehension in the Language Aquisition Process" En Harris Winitz. ed. *The Comprehension Approach to Foreign Language Instruction*. Cambridge: Newbury House.
- Reid, J. 1987. "The Learning Styles Preferences of ESL Students" *TESOL Quarterly*. 21: 87-109.
- Reid, J. 1995. *Learning Styles in the ESL EFL Classroom*. Massachusetts: Heinle & Heinle.
- Richards, J. 1988. "Designing Instructional Materials for Teaching Listening Comprehension" *Working Papers in the ESL*. 7 (1): 171-202.
- Richards, J. 1983. "Listening Comprehension: Approach, Design, Procedure" *TESOL Quarterly*. 17: 219-240.
- Richards, J. & Rodgers, T. 1989. *Approaches and Methods in Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Rings, L. 1986. "Authentic Language and Authentic Conversational Texts. *Foreign Language Annals*. 19(3): 203-208.
- Rivers, W. 1981. *Teaching Foreign Language Skills*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Rixon, S. 1986. *Developing Listening Skills*. London: Mc.Millan.
- Rossi-Le. 1995. "Learning Styles and Strategies in Adult Immigrant ESL Students" En Reid, J. ed. *Learning Styles in the ESL EFL Classroom*. Massachusetts: Heinle & Heinle.
- Rost, M. 1990. *Listening in Language Learning*. London: Longman.
- Rost, M. 1994. *Introducing Listening*. London: Penguin.
- Rubin, J. 1975. "What the 'Good Language Learner' Can Teach Us" *TESOL Quarterly*. 9: 41-45.

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

- Rubin, J. 1981. "Study of Cognitive Processes in Second Language Learning" *Applied Linguistics*. 11: 110-131.
- Rubin, J. 1987. "Learner Strategies: Theoretical Assumptions, Research History and Typology" En Wenden, A. & Rubin, J. eds. *Learner Strategies in Language Learning*. Englewood Cliffs: N. J.: Prentice Hall.
- Rubin, J. & I. Thompson. 1994. *How to be a More Successful Language Learner*. Boston: Heinle & Heinle.
- Stewner-Manzanarees, G., Chamot, J., J.M. O'Malley, L. Kupper, y R.P. Russo. 1983. *A Teacher's Guide for Using Learning Strategies in Aquiring ESL*. Rosslyn, V.A.: Inter-America Research Associates.
- Underwood, M. 1989. *Teaching Listening*. New York: Longman.
- Ur, P. 1984. *Teaching Listening Comprehension*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Vann, R. & Abraham, R. 1990. "Strategies of Unsuccessful Language Learners" *TESOL Quarterly*. 24 (2): 177-195.
- Wenden, A. 1986. "Incorporating Learner Training in the Classroom" *System*. 14: 315-325.
- Wenden, A. & Rubin, J. Eds. 1987. *Learner Strategies in Language Learning*. Englewood Cliffs, N.J.: Prentice Hall.
- Widdowson, H.G. 1984. *Learning Purpose and Language Use*. Oxford: Oxford University Press.