



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO

POSGRADO EN LINGÜÍSTICA

**LOS EFECTOS DE LA INSTRUCCIÓN EXPLÍCITA DE ESTRATEGIAS
METACOGNITIVAS EN LOS EXÁMENES DE CERTIFICACIÓN DE LENGUAS**

T E S I S

**QUE PARA OBTENER EL GRADO DE:
MAESTRO EN LINGÜÍSTICA APLICADA**

PRESENTA:

ARTURO MENDOZA RAMOS

DIRECTORA DE TESIS:

MTRA. ALMA ORTIZ PROVENZAL

MÉXICO, D.F. 2011



Universidad Nacional
Autónoma de México



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.

*A mis queridos padres, por todo su
apoyo incondicional en cualquier
tarea que he emprendido en mi vida.*

*A mis hermanos y mejores amigos,
que siempre han estado presentes
cuando los necesito.*

AGRADECIMIENTOS

A Dios, por la vida y salud que me ha brindado.

A mi querida casa de estudios, UNAM, por haberme brindado mi educación.

A todos aquellos administrativos de la biblioteca, del posgrado y de la UNAM, por su valioso apoyo.

Al ITESM CCM, por el apoyo otorgado para llevar a cabo el estudio en su institución.

Al CONACYT, sin cuyo apoyo difícilmente habría podido llevar a buen término mis estudios de maestría.

A mi asesora, Alma Ortiz Provenzal, por su confianza, paciencia y apoyo durante mis estudios.

A las lectoras de mi tesis y a todos aquellos docentes del CELE que contribuyeron a mi formación como lingüista.

A Martha Jurado, por toda su confianza y apoyo incondicionales.

A mis queridos primos y grandes amigos.

A mis amigos y compañeros de la maestría.

A todos mis amigos y colegas, quienes han sido de vital importancia en cada momento de mi vida.

SINOPSIS

La evaluación y certificación de lenguas ha adquirido un papel importante dentro de los estudios que se llevan a cabo en lingüística aplicada. Pese a que es una rama joven, pues apenas cuenta con tres décadas de investigación, posee importantes implicaciones en la vida de los estudiantes, trabajadores, migrantes y todos aquellos que directa e indirectamente influyen en los planes de estudio, desarrollos curriculares y políticas del lenguaje. Por ejemplo, en tan solo cincuenta años de existencia, el *Test of English as a Foreign Language, TOEFL*, en su versión *Paper Based Test, PBT*, ha sido administrado a más de 40 millones de individuos. Por ello, la necesidad de desarrollar investigación que permita sustentar la importancia y el impacto que éste y otros exámenes de certificación tienen en la vida de las personas.

El presente estudio se llevó a cabo en el verano de 2010 en el Instituto Tecnológico de Estudios Superiores de Monterrey, Campus Ciudad de México. Dicha institución, ante la fuerte demanda actual de que los estudiantes cuenten con un examen de dominio del inglés; ya sea para trabajar o realizar estudios de posgrado, tanto en México como en el extranjero, decidió incluir como requisito de titulación universitaria la obtención de 550 puntos como mínimo en la prueba del *TOEFL PBT*. Dicha institución constantemente ofrece cursos gratuitos para que sus estudiantes se preparen y logren obtener el puntaje establecido.

Así pues, con base en la problemática descrita anteriormente, se diseñó un estudio en el cual se impartieron estrategias metacognitivas a dos grupos de estudiantes. El objetivo de dicho estudio fue el de investigar si los aprendientes del inglés, que hacen uso de estrategias metacognitivas en exámenes de certificación de lenguas, en este caso el *TOEFL PBT*, presentaban un desempeño en dicha prueba que quienes no las recibían. La metacognición, vista desde la perspectiva de la psicología cognitiva, involucra el conocimiento consciente de los procesos que se emplean en el aprendizaje. Esta rama de la psicolingüística, aplicada a la enseñanza-aprendizaje de lenguas, postula que cuando un individuo modifica, regula, evalúa y hace conscientes sus procesos cognitivos es capaz de mejorar su aprendizaje y hacerlo más eficiente y significativo.

Lo anterior, no solo presenta implicaciones en la aprendizaje de un idioma, sino también en el desarrollo autónomo del estudiante; ya que, el alumno, al reflexionar sobre estos

procesos, busca los medios y mecanismos que le faciliten la consecución de cualquier tarea que implique el uso de la lengua en una situación determinada. Sin lugar a dudas, esto genera que los aprendientes identifiquen sus debilidades y busquen los recursos necesarios para fortalecerlas.

En resumen, el estudio que aquí se muestra representa una aportación a los estudios que a lo largo de dos décadas se han conducido dentro de la evaluación y certificación de lenguas.

ÍNDICE

PROYECTO DE INVESTIGACIÓN	i
1. INTRODUCCIÓN.....	i
2. PROBLEMA.....	ii
3. PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN.....	ii
4. OBJETIVOS.....	iii
5. JUSTIFICACIÓN.....	iv
6. CONFORMACIÓN DE LA TESIS.....	vi
CAPÍTULO I: LAS ESTRATEGIAS METACOGNITIVAS EN LA ENSEÑANZA DE LENGUAS	
I.1 INTRODUCCIÓN.....	1
I.2 LOS ORÍGENES DE LA METACOGNICIÓN.....	2
I.3 ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE.....	7
I.4 ESTRATEGIAS METACOGNITIVAS.....	15
I.5 EL USO DE ESTRATEGIAS METACOGNITIVAS EN EXÁMENES DE LENGUAS.....	17
I.6 LOS ESTUDIOS DE ESTRATEGIAS METACOGNITIVAS MEDIANTE ANÁLISIS ESTADÍSTICOS.....	21
I.7 INSTRUMENTOS EMPLEADOS PARA LA IDENTIFICACIÓN DEL USO DE ESTRATEGIAS.....	24
I.8 EL ROL DE LA METACOGNICIÓN EN EL APRENDIZAJE DE SEGUNDAS LENGUAS	26
I.9 CONCLUSIONES.....	29
CAPÍTULO II: LA EVALUACIÓN Y CERTIFICACIÓN DE LENGUAS	
II.1 INTRODUCCIÓN.....	31
II.2 ¿QUÉ SIGNIFICA EVALUAR UNA LENGUA?.....	32
II.3 TESTING, ASSESSMENT Y EVALUATION.....	33
II.4 LA EVALUACIÓN DE LENGUAS Y SU EVOLUCIÓN A LO LARGO DE CINCO DÉCADAS.....	35
II.5 LA COMPETENCIA COMUNICATIVA DEL LENGUAJE EN LA EVALUACIÓN DE LENGUAS.....	40

II.6 LAS IMPLICACIONES DE LA EVALUACIÓN DE LENGUAS DENTRO DE UN CONTEXTO SOCIAL Y POLÍTICO.....	43
II.7 CONSIDERACIONES DENTRO DEL DISEÑO DE EXÁMENES.....	47
II.7.1 La utilidad del examen.....	50
II.8 EL PROPÓSITO Y TIPO DE EXÁMENES DE LENGUAS.....	52
II.9 EL DESARROLLO DEL EXAMEN <i>TOEFL PBT</i>	55
II.10 CRÍTICAS AL EXAMEN DEL <i>TOEFL PBT</i>	56
II.10.1 El papel de la gramática.....	58
II.11 CONCLUSIONES.....	59
CAPÍTULO III: METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN	
III.1 INTRODUCCIÓN.....	61
III.2 LA HIPÓTESIS DE INVESTIGACIÓN.....	62
III.3 EL EXAMEN DEL TOEFL.....	63
III.4 EL MATERIAL UTILIZADO EN LA INVESTIGACIÓN.....	65
III.4.1 El cuestionario.....	65
III.4.2 La entrevista.....	66
III.4.3 El material de trabajo.....	66
III.5 EL DESARROLLO DEL CURSO.....	67
III.6 EL DESARROLLO DE LA CLASE.....	69
III.6.1 Las estrategias empleadas.....	71
III.6.1.1 La instrucción de estrategias metacognitivas para la comprensión auditiva y gramática.....	72
III.6.1.2 La instrucción de estrategias metacognitivas para la comprensión de lectura.....	74
III.7 EL ANÁLISIS DE LOS DATOS.....	76
III.8 CONCLUSIONES.....	77
CAPÍTULO IV: RESULTADOS	
IV.1 INTRODUCCIÓN.....	79
IV.2 ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS TOTALES DEL <i>TOEFL PBT</i>	80
IV.2.1 El análisis estadístico descriptivo.....	82
IV.2.2 El análisis estadístico inferencial.....	84
IV.3 ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS OR SECCIÓN DEL <i>TOEFL PBT</i>	86

IV. El análisis estadístico inferencial.....	87
IV.4 EL CUESTIONARIO.....	90
IV.5 LAS ENTREVISTAS.....	90
IV.5.1 Primera entrevista.....	90
IV.3.2 Segunda entrevista.....	95
IV.6 CONCLUSIONES.....	99

CAPÍTULO V: DISCUSIONES, CONCLUSIONES Y FUTURAS

INVESTIGACIONES

V.1 DISCUSIONES.....	101
V.2 CONCLUSIONES GENERALES.....	105
V.3 FUTURAS INVESTIGACIONES.....	106

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	109
-----------------------------------	------------

ANEXOS

ANEXO 1 CUESTIONARIO DE ESTRATEGIAS

ANEXO 2 ENTREVISTA DE ESTRATEGIAS METACOGNITIVAS

ANEXO 3 ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE

ANEXO 4 ESTRATEGIAS DE EVALUACIÓN

PROYECTO DE INVESTIGACIÓN

1. INTRODUCCIÓN

En los últimos años, el flujo migratorio, cualquiera que sea su naturaleza, sumado a la apertura de fronteras, ha difuminado las brechas culturales entre una nación y otra, al mismo tiempo que ha favorecido el interés en el intercambio cultural entre las distintas sociedades. De tal suerte que el aprendizaje de lenguas ha tenido un impacto en la diplomacia, la política, la seguridad, los negocios, la vida cotidiana y de los inmigrantes, así como en el ámbito académico. Esto ha generado un “boom” en la demanda de enseñanza-aprendizaje de idiomas.

Dentro de este marco, la certificación de lenguas extranjeras juega, cada vez más y más, un papel preponderante para facilitar la movilidad de estudiantes que desean cursar estudios universitarios o de posgrado en una lengua de la cual requieren una constancia de dominio del idioma. En el caso del inglés, diversas instancias europeas y americanas han colaborado en la conformación de exámenes de certificación con reconocimiento a nivel internacional. Tal es el caso de los exámenes que aplica el Consejo Británico: *International English Language Testing System, IELTS* y el *Cambridge Certificate*, o exámenes como los que aplica el *Educational Testing Service, ETS*, como el examen *Test of English as a Foreign Language, TOEFL*.

Ahora bien, pese a que los primeros exámenes de certificación en inglés datan de la década de los 60, y los estudios de metacognición en la enseñanza-aprendizaje de segundas lenguas desde los 70, los estudios de la metacognición aplicada a los exámenes de certificación comenzaron apenas hace una década. Éstos se han centrado, fundamentalmente, en el reconocimiento de las estrategias metacognitivas (EMCs) que utilizan los alumnos y la posible relación con los resultados obtenidos en pruebas de certificación.

En realidad, los libros y cursos de estrategias para este tipo de exámenes, están más centrados en la cognición. Son sólo los nuevos libros que se han diseñado para las pruebas más sofisticadas de certificación en inglés *TOEFL Internet Based Test, IBT*, que incluyen EMCs.

Debido a lo anterior, es importante generar investigación en este ámbito, la cual contribuya al sustento de los métodos y mecanismos de enseñanza de lenguas específicamente dirigidos hacia la certificación.

2. PROBLEMA

Los alumnos que desean egresar del Instituto Tecnológico de Estudios Superiores Monterrey Campus Ciudad de México (ITESM CCM), necesitan obtener un resultado de 550 puntos en el examen de certificación de inglés *TOEFL Paper Based Test, PBT*. Desafortunadamente, muchos alumnos no logran obtener el puntaje al momento de concluir sus estudios, retrasando así su proceso de titulación. Debido a esto, la institución ofrece cursos gratuitos para preparar a sus alumnos y que logren obtener el puntaje antes de concluir su licenciatura.

La razón de dicho puntaje se debe a que es el mínimo que pide cualquier universidad de habla inglesa para cursar estudios de licenciatura o de maestría en inglés. Actualmente, existen numerosas universidades en países no angloparlantes que ofrecen cursos universitarios y de posgrado en inglés. Así pues, la posesión de un examen de certificación de inglés como el *TOEFL*, con reconocimiento a nivel internacional, es importante para estudiar en una gran cantidad de países angloparlantes y no angloparlantes.

3. PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN

Con base en la problemática anteriormente expuesta, se pretende investigar si la razón por la cual los aprendientes del inglés como lengua extranjera no pueden explotar al máximo su competencia lingüística a la hora de presentar exámenes de certificación de lenguas se deba a que carecen de EMCs que les permitan regular su aprendizaje autónomo y abordar las diversas tareas del examen de manera exitosa.

Para confirmar o rechazar lo anterior, será necesario contestar la siguiente pregunta:

- ¿Permite el desarrollo de estrategias metacognitivas que los alumnos obtengan un mejor desempeño en la resolución de los exámenes de certificación?

Asimismo, de la pregunta anterior, se desprenden las siguientes interrogantes:

- ¿Es posible desarrollar estrategias metacognitivas?
- ¿De qué manera desarrolla el alumno dichas estrategias?
- ¿Emplea dichas estrategias a la hora de resolver el examen y de qué manera?
- ¿Qué impacto tiene en los resultados de un examen de certificación el uso de dichas estrategias?

Basándonos en la problemática expuesta y en lo que se pretende investigar, se elaboró la siguiente hipótesis:

Los alumnos que reciben instrucción explícita sobre el uso de estrategias metacognitivas demuestran un mejor desempeño en los exámenes de certificación de lenguas.

4. OBJETIVOS

Objetivo general: averiguar si la instrucción explícita de EMCs encaminadas a la resolución del examen de certificación de inglés como lengua extranjera favorece la actuación de los alumnos que presentan dicho examen.

Objetivos particulares:

- Identificar si el alumno es capaz de mejorar su aprendizaje al tomar conciencia de la manera mediante la cual aprende; es decir, al utilizar EMCs.
- Medir el progreso que presenta el alumno en el desarrollo de sus habilidades lingüísticas, al emplear estrategias que le permitan abordar las diferentes tareas que comprende el examen del *TOEFL PBT*.
- Identificar si el alumno presenta un mejor desempeño de la tarea al delimitar el problema, saber lo que demanda la tarea, planear el contenido y el uso del lenguaje.
- Medir hasta qué punto el alumno modifica su aprendizaje al evaluar y reflexionar sobre las tareas que ha llevado a cabo para cada una de las partes de las cuales consta el examen.

- Evaluar el impacto que representa el uso de las EMCs a la hora de presentar un examen de certificación de lengua extranjera.

5. JUSTIFICACIÓN

Hoy en día, numerosas universidades reconocen la importancia de que sus estudiantes cuenten con un idioma adicional al concluir sus estudios. Por ello, en la década de los 90, el ITESM CCM decidió implementar como requisito de titulación la aprobación del examen del *TOEFL PBT* con un puntaje mínimo de 550.

Así pues, el ITESM CCM ofrece constantemente cursos gratuitos de preparación para que los estudiantes que se encuentran en los últimos semestres de la licenciatura puedan presentar el examen y obtener el puntaje requerido. Dichos cursos varían en cuanto al número de horas; sin embargo, la duración aproximada es de 40 horas.

La preparación que se imparte está relacionada con las estrategias y técnicas que son útiles para que el alumno presente el examen. Este tipo de estrategias está directamente vinculado con estrategias cognitivas. Sin embargo, el libro de texto no aborda cuestiones de autonomía en el aprendizaje ni de autorregulación; es decir, de EMCs.

La metacognición está enfocada no a la técnica, sino a la capacidad de tomar conciencia del funcionamiento de nuestra manera de aprender. Se parte del supuesto de que cada alumno posee un mapa conceptual único que le permite extraer y recuperar la información de una manera propia (Wenden, 1991). Si lo anterior es cierto, entonces el desarrollo de EMCs le facilitará acceder al conocimiento, almacenarlo y recuperarlo de manera significativa. Posteriormente, la evaluación del uso de dichas estrategias será fundamental para valorar el resultado que se está teniendo de su aplicación y así, regular el aprendizaje autónomo de la lengua en cuestión.

Una investigación de esta naturaleza reflejará si los alumnos pueden lograr esta autoconciencia del conocimiento y del desarrollo de estrategias que les permita, a grandes rasgos, visualizar el problema que necesitan resolver, así como encontrar el camino que los lleve satisfactoriamente al cumplimiento de la tarea. Ahora bien, resulta de

particular interés si a la hora de enfrentarse al examen de certificación hacen uso de dichas estrategias y de qué manera.

La gran mayoría de los estudios que han sido conducidos en la metacognición en la enseñanza de lenguas ha sido abordada desde la óptica de la enseñanza-aprendizaje dentro del salón de clases, pero no desde una arista tan importante como lo son los exámenes de certificación de lenguas, ni de las implicaciones que pueda tener en los planes y programas de estudio de idiomas. Por lo tanto, el propósito del trabajo que aquí se muestra, representa una aportación al trabajo de investigación que se lleva a cabo dentro del área de evaluación y de certificación de lenguas.

6. CONFORMACIÓN DE LA TESIS

El trabajo se encuentra conformado por cinco capítulos y una sección de anexos. En el primer capítulo, el lector encontrará un breve bosquejo sobre los orígenes de la metacognición y su relación con la enseñanza de lenguas. Se plantea un panorama evolutivo, así como de las áreas que ha logrado permear esta rama de la psicolingüística en el aprendizaje de un idioma extranjero. Asimismo, se describen tanto los diversos instrumentos que han sido empleados para identificar las estrategias cognitivas y metacognitivas, como la manera en la cual se interrelacionan.

En el segundo capítulo, se aborda el concepto de evaluación y los diversos matices y significados que ha adquirido dicho término en la enseñanza de lenguas. Se presenta también un panorama histórico del desarrollo de esta área a lo largo de cinco décadas y de las implicaciones que tiene hoy en día un examen de certificación en la vida de los migrantes. Finalmente, se hace referencia a uno de los exámenes de certificación que mayor impacto y alcance ha tenido a nivel mundial, el *TOEFL*, así como de las críticas y problemáticas que se han suscitado en torno de dicho examen.

En el tercer capítulo, se describe la metodología que se empleó para llevar a cabo la presente investigación. En primer lugar, se detalla en qué consiste la prueba del *TOEFL PBT*, así como de las secciones de las cuales está conformada. Más adelante, se hace referencia a los materiales que se seleccionaron y a los instrumentos que se diseñaron para la implementación y reconocimiento de EMCs durante el curso. En este apartado,

también se describe detalladamente la manera mediante la cual se desarrolló el curso para implementar dichas estrategias y para fomentar el aprendizaje autónomo.

En el cuarto capítulo se muestran los resultados obtenidos al final del curso. En primer lugar, con el fin de rechazar la hipótesis nula, se hace un análisis estadístico del examen y se presentan diagramas que muestran el comportamiento del progreso obtenido por parte de los sujetos de estudio. Más adelante, se describen los datos cualitativos (cuestionarios y entrevistas) y se relacionan con los cuantitativos.

Por último, en el quinto capítulo se presentan las discusiones y las conclusiones que se desprenden del presente trabajo. Se incluye también un apartado de recomendaciones para estudios posteriores que se conduzcan dentro de esta área. El anexo de los instrumentos y materiales empleados durante el curso figura al final de este documento.

CAPÍTULO I

LAS ESTRATEGIAS METACOGNITIVAS EN LA ENSEÑANZA DE LENGUAS

I.1 INTRODUCCIÓN

En este capítulo, se describen las estrategias que emplean los alumnos dentro del aprendizaje de segundas lenguas y los efectos que éstas tienen. En primer lugar, se hace una revisión del origen de la metacognición y de las estrategias empleadas en el aprendizaje de lenguas; posteriormente, se revisan los modelos de estrategias cognitivas (ECs) y metacognitivas (EMCs) que mayor impacto han tenido en la enseñanza de lenguas y en la evaluación de las mismas. Se describen los estudios científicos que se han llevado a cabo para identificar dichas estrategias, y finalmente se describen los instrumentos que se han empleado para identificarlas.

Sin lugar a dudas, uno de los principales retos de la enseñanza de lenguas radica en desarrollar la autonomía de los aprendientes de lenguas (Holec, 1979; Groult, 1999). Sin embargo, ¿por qué es tan importante desarrollar la autonomía? En primer lugar, porque el papel del profesor ha cambiado vertiginosamente. El docente ha dejado de ser la figura central; es decir, quien proporciona todos los recursos al alumno, y se ha convertido en una guía que le permitirá al estudiante identificar aquellas herramientas que necesita para construir su lengua. En segundo lugar, se responsabiliza al alumno para que se haga cargo de su propio aprendizaje; en otras palabras, que es él quien debe buscar los recursos que le permitirán desarrollar cualquiera de sus habilidades lingüísticas.

Como lo mencionan O'Malley (1990) y Wenden (1991), una de las mejores formas de promover el aprendizaje es que los estudiantes aprendan a aprender. Wenden (1991) afirma que los buenos aprendientes son aquellos que son capaces de adaptarse y flexibilizarse al contexto de aprendizaje. Ahora bien, ¿cómo se puede llevar a cabo lo anterior? La única forma de que el alumno comprenda que gran parte de su aprendizaje se encuentra en sus manos es mediante la reflexión. Solamente al reflexionar sobre su propia personalidad y características de aprendizaje, su motivación, sus carencias dentro de la lengua, así como del conocimiento de estrategias (cómo usarlas y en qué momento), será que el alumno logrará comprender que es él quien debe buscar los recursos que le

permitan mejorar su aprendizaje de la lengua meta, y como consecuencia, su desempeño en exámenes de lenguas.

Sin embargo, para que la autonomía dentro del aprendizaje de una lengua pueda llevarse a cabo, no sólo es necesario que los docentes estén dispuestos a incluir dichas prácticas dentro de sus cursos de lenguas, sino que también se implementen como parte de los objetivos institucionales y que se desarrollen materiales acorde a estas necesidades.

Dentro de la enseñanza de lenguas, y más aún, dentro de la evaluación, resulta de particular interés la implementación de estrategias cognitivas, metacognitivas y socioafectivas dentro del salón de clases. A menudo, se da por hecho que los estudiantes conocen y hacen uso de dichas estrategias. De hecho, estas estrategias son pocas veces enseñadas de forma explícita. Evidentemente, la única manera de lograr la inclusión de las estrategias dentro del salón de clases será mediante el desarrollo de planes de estudio generados por parte de las instituciones y de aquellos, que a nivel nacional, desarrollan políticas que conciernen a la impartición de lenguas.

I.2 LOS ORÍGENES DE LA METACOGNICIÓN

La psicolingüística cognitiva sugiere que los alumnos emplean ciertos mecanismos de aprendizaje del lenguaje, los cuales conllevan procesos mentales que les permiten estar conscientes de su propio aprendizaje; es decir, de su conocimiento metacognitivo. La historia de la investigación de la metacognición se remonta a los estudios de Vygotsky sobre cognición. Dicho autor afirmaba, aunque con otra terminología, que el desarrollo cognitivo de un individuo tenía también implicaciones en su desarrollo metacognitivo.

Vygotsky (1978) elaboró un modelo constructivista en el cual menciona que la información nueva se almacena mediante las experiencias y el conocimiento previo. El cerebro no solamente almacena datos, sino que los ordena y les da forma con base en experiencias anteriores y mediante el conocimiento de cada individuo. Por lo tanto, dicho modelo está centrado en la persona y en sus experiencias, lo cual le sirve de andamiaje para elaborar nuevas construcciones mentales. Según dicho autor, la construcción y reconstrucción del conocimiento son producto de las interacciones socioculturales y no del desarrollo biológico del individuo.

Entonces, partiendo de este modelo constructivista, cuando un individuo crece y aprende, sus funciones metacognitivas superiores (memoria, percepción, atención y comprensión) sufren una serie de transformaciones ligadas con la autorregulación de cada una de estas habilidades. Estas ideas, desarrolladas posteriormente por Piaget y por Flavell, dieron origen al concepto que hoy conocemos como metacognición.

A grandes rasgos, Piaget (1966) concebía una visión constructivista del conocimiento, en donde la relación entre la mente y el exterior era fundamental para ir interpretando, transformando y reorganizando la información. Veía al ser humano como un organismo complejo y biológicamente adaptado con un funcionamiento cognitivo capaz de asimilar y acomodar la información.

La visión piagetiana se basa en el concepto de que el niño construye su conocimiento con base en su desarrollo cognitivo. Vigotsky, por su parte, sostuvo que las interacciones sociales influían en forma fundamental el proceso de aprendizaje, por lo que los sujetos aprendían por medio de las experiencias sociales y por lo tanto, culturales.

John Flavell, considerado como el fundador de los estudios metacognitivos, fue uno de los más fervientes seguidores de Jean Piaget. Sus primeros estudios relacionados con la metacognición comenzaron con la publicación de su libro *The Developmental Psychology of Jean Piaget*, 1963.

El concepto de metacognición surgió a partir de la segunda mitad de la década de los 70 con los estudios teóricos de Flavell, quien definió este término como las experiencias y conocimiento que tenemos de nuestro propio proceso cognitivo (Flavell, 1979). La metacognición ha tenido una amplia gama de implicaciones en ciencias exactas (como las matemáticas), la enseñanza escolar y por supuesto, en la adquisición de segundas lenguas, pues juega un importante rol en la comunicación, la comprensión de lectura, la memoria, la instrucción autónoma, la escritura, la resolución de problemas, el monitoreo en el aprendizaje y el desarrollo de la personalidad (Perfect y Schwartz, 2002).

Flavell comenzó sus estudios en la década de los 70 con la mejora en las habilidades de la memoria en niños. Según dicho autor, este desarrollo propiciaba un mejor entendimiento consciente de las reglas que gobiernan la memoria y la cognición.

Desafortunadamente, debido a la falta de sustento teórico en cuanto al monitoreo y el control de estas habilidades, un gran número de seguidores de la corriente del desarrollo humano abandonaron la idea de la existencia de una correlación entre el pensamiento metacognitivo y las mejoras en la memoria. Pese a lo anterior, los estudios de Flavell han tenido una fuerte influencia en estudios metacognitivos (Perfect y Schwartz, 2002).

En su trabajo de 1971, dicho autor comienza a utilizar el término de metamemoria para referirse a las habilidades individuales para manejar y monitorear el conocimiento, buscar y recuperar la información dentro de la memoria. La metacognición, a diferencia de la cognición, es intencional, consciente, con un propósito y dirigida hacia una meta específica.

En su artículo de 1976, Flavell menciona que la metacognición consta tanto del monitoreo como de los aspectos que lo regulan. Es en ese momento cuando por primera vez utiliza el término "metacognición" para referirse a los procesos conscientes que operan en relación con la información cognitiva para la realización de una tarea o la consecución de un propósito. Define el término de metacognición de la siguiente manera:

"In any kind of cognitive transaction with the human or non-human environment, a variety of information processing activities may go on. Metacognition refers, among other things, to the active monitoring and consequent regulation and orchestration of these processes in relation to the cognitive objects or data on which they bear, usually in service of some concrete goal or objective" (Flavell, 1976:232).

Flavell (1979) identifica tres componentes del conocimiento metacognitivo: la persona, la tarea y las estrategias. Estos tres conocimientos metacognitivos son adquiridos gradualmente por los niños en el contexto de almacenamiento y recuperación de la información.

Más adelante, dicho autor hace referencia a las implicaciones de la metacognición en las siguientes habilidades: orales, persuasión, comprensión, lectura, escritura, adquisición del lenguaje, memoria, atención, solución de problemas, cognición social, monitoreo afectivo y autonomía.

En 1979, para dar sustento a su teoría, Flavell propuso un modelo formal del monitoreo de estrategias metacognitivas, el cual incluye cuatro tipos y sus relaciones: conocimiento metacognitivo; experiencias metacognitivas, tareas y metas; estrategias y actividades.

El primer fenómeno que describe en su modelo es el conocimiento metacognitivo, el cual es definido como la creencia o conocimiento propio de los factores que afectan las actividades cognitivas. El autor describe tres categorías dentro de este grupo (Flavell, 1979):

a) Personales: Incluye el conocimiento individual y las creencias sobre sí mismo como aprendiz. También incluye lo que cree sobre los procesos de aprendizaje propios y de los demás. Estas creencias sobre sí mismo como aprendiz pueden facilitar o no el desempeño en una situación de aprendizaje.

b) Tarea: Esta categoría engloba toda la información referente con la tarea y que está disponible para la persona. Este conocimiento guía al individuo para ver de qué forma lidiará con la tarea; asimismo, le proporciona información respecto del grado de éxito que podrá obtener.

c) Estrategia: Esta parte involucra la identificación de metas, submetas y la selección de procesos cognitivos que se emplearán para la consecución del objetivo.

Los tres procesos se traslapan e interactúan unos con otros al momento particular de su uso. Cabe mencionar que Flavell no considera este tipo de conocimiento diferente a cualquier otro tipo de conocimiento, sino que el objeto de enfoque es diferente. Aunado a lo anterior, el autor menciona que el conocimiento metacognitivo puede ser activado consciente o inconscientemente por cada individuo.

El segundo fenómeno de estudio se refiere a las experiencias metacognitivas (Flavell, 1979). Estas experiencias constituyen procesos internos de respuesta con respecto al conocimiento metacognitivo, los objetivos o estrategias. Dichas experiencias pueden ser pasajeras o duraderas y pueden ocurrir antes, durante o después de la experiencia cognitiva. Este fenómeno constituye un caso de monitoreo, cuyas experiencias pueden

proporcionar retroalimentación sobre el progreso, expectativas futuras de progreso y grado de comprensión.

Las experiencias metacognitivas también pueden incluir las respuestas afectivas del individuo ante la tarea, éxito o fracaso, frustración o satisfacción, así como otras respuestas al momento de desarrollar la tarea.

El tercer gran fenómeno que describe Flavell se refiere a los resultados deseados o los objetivos planteados. Estas metas y tareas incluyen la comprensión, actos de memoria, de producción escrita o simplemente la mejora del conocimiento personal respecto de algo. La consecución de la meta, como se mencionó anteriormente, está íntimamente relacionada con el conocimiento y las estrategias metacognitivas.

Flavell (1985) ahonda en cuanto al metaconocimiento. Concebido como el conocimiento del conocimiento o conocimientos metacognitivos, definidos como “las creencias y los conocimientos que se han acumulado a través de la experiencia y que se han almacenado en la memoria a largo plazo” (Flavell, 1985:146). Estos conocimientos se pueden subdividir, a su vez en: el conocimiento sobre las personas, las tareas y las estrategias.

Posteriormente, el autor desarrolla diversos aspectos de la teoría que propone en 1979 y 1985. Dentro de la categoría de conocimiento metacognitivo, propone subcategorías de las variables personales; define variables intra-individuales, tales como conocimiento, creencias sobre los intereses, aptitudes, habilidades, así como la percepción individual y de otros. Dentro de otra categoría, a la cual denomina variables inter-individuales, proporciona comparaciones de carácter relativista entre los individuos. Lo anterior tiene que ver con generalizaciones que la gente se formula sobre el aprendizaje y los aprendientes en general. En este sector, destaca la importancia de las influencias culturales, de la formación de creencias y de aprendizaje.

Flavell (1987) también ofrece información adicional sobre las tareas; menciona que éstas reflejan el aprendizaje de los aprendientes a través de las diversas tareas que llevan a cabo. En este sentido, la experiencia personal genera un conjunto de expectativas sobre la dificultad o facilidad en la ejecución de una tarea.

Finalmente, Flavell (1987) define una experiencia metacognitiva como una experiencia afectiva o de conciencia cognitiva que es relevante para el proceso de pensamiento de cada individuo. Este tipo de experiencias surgen cuando hay una situación explícita que la demanda; por ejemplo, cuando se le pide a alguien que responda a la razón por la cual escogió una respuesta en particular o la manera para realizar determinado procedimiento. Dichas situaciones conllevan importantes consecuencias, pues pueden estimular fuertes experiencias metacognitivas. Si el resultado es particularmente importante, entonces el individuo monitoreará sus juicios y decisiones de manera cuidadosa. Sin embargo, también los conflictos y paradojas detonan experiencias metacognitivas.

I.3 ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE

La metacognición, tal como Flavell la concibió, ha tenido un gran desarrollo en los estudios de las estrategias de aprendizaje en segundas lenguas. Éstos comenzaron con Rubin, *What the "good language learner" can teach us* y de Stern, *What can we learn from the good language learner?* Ambos publicados en 1975. El trabajo de Rubin y de Stern demostró que los estudiantes aplican estrategias de aprendizaje cuando adquieren una segunda lengua, lo cual los diferencia entre "buenos aprendientes" y "malos aprendientes". Rubin define las estrategias de la siguiente manera:

"By strategies, I mean the techniques or devices which a Learner may use to acquire knowledge" (Rubin, 1975:43).

Rubin comenzó a cuestionarse sobre cómo era posible que los alumnos pudieran ser exitosos pese al maestro, el libro o al mismo ambiente propiciado por el salón de clases. Así pues, dentro de los estudios que llevó a cabo para examinar a detalle las estrategias empleadas por aquellos alumnos considerados como "exitosos", la autora identificó tres variables que entran en juego dentro del aprendizaje de una segunda lengua: la aptitud, la motivación y la oportunidad de emplear la lengua. Estas variables no sólo son igual de importantes, sino que además se encuentran íntimamente relacionadas.

En este momento, surgieron los cuestionamientos sobre las cualidades que un "buen estudiante" debía poseer. Rubin (1975) menciona que los estudiantes exitosos debían poseer una buena capacidad para inferir y adivinar. Aunado a esto, otras características

relacionadas con la personalidad del alumno eran importantes; así pues, una personalidad extrovertida y la disposición a cometer errores como parte del aprendizaje son deseables.

Según esta autora, dichos estudiantes, además de atender a la forma (analizan, categorizan, sintetizan), hacen un gran esfuerzo por comunicarse (emplean gestos, señales, usan cognados o parafrasean), practican y monitorean su discurso y el de los demás. En realidad, lo que los alumnos llevan a cabo es una compleja relación de asociaciones, la cual les permite tener una mejor retención y aprendizaje.

Ya desde este momento, Rubin (1975) plantea que el uso de las estrategias varía dependiendo de la tarea, el dominio de la lengua meta, la edad, el contexto, los estilos individuales de aprendizaje y las diferencias culturales (diferentes culturas poseen diferentes estilos cognitivos de aprendizaje).

Paralelo al trabajo de Rubín, Stern llevó a cabo una investigación sobre lo que hacen los alumnos que son considerados como "buenos" alumnos a diferencia de los considerados como deficientes. Stern elaboró un listado de diez estrategias que aplicaban los buenos aprendientes de lenguas; a saber: estrategias de planificación, de acción, de empatía, de atención a la forma, de atención al sentido, de experimentación, de práctica, de comunicación, de monitoreo y de internalización. La conclusión a la que llegó fue que la diferencia entre "buenos" y "malos" estudiantes, dependía en gran medida de las estrategias que empleaban. En otras palabras, los "buenos" estudiantes utilizan, en el momento apropiado, ciertas estrategias que les permiten identificar, almacenar y recuperar la información de manera efectiva.

A partir de los trabajos de Rubin y de Stern creció el interés por ver de qué forma la enseñanza de estrategias permitía la adquisición del lenguaje, su almacenaje y recuperación en la mente de los aprendientes. Asimismo, comenzaron los cuestionamientos sobre si las estrategias de aprendizaje de una segunda lengua podían ser transferidas a los estudiantes menos exitosos, lo cual modificaría su proceso y facilitaría la adquisición de una segunda lengua.

A partir de los estudios llevados a cabo en la década de los 70, una de las más importantes implicaciones en el estudio de estrategias consistió en tratar de demostrar si las estrategias

podían ser enseñadas a los estudiantes de una manera sistemática, y si así era, ¿qué efectos presentarían en el dominio de una segunda lengua? De ahí que un gran número de investigadores se haya interesado por estudiar la relación de las estrategias en la enseñanza-aprendizaje de segundas lenguas.

Durante la década de los 80, los estudios relacionados con el uso de estrategias comenzaron a especializarse en cada una de las diversas habilidades lingüísticas, así como en diferencias basadas en sexo, personalidad, forma de aprendizaje, nivel de educación, así como nivel de dominio de la lengua meta.

Bialystok (1981) se interesó en la manera mediante la cual se relacionaban las estrategias con el proceso de aprendizaje de una segunda lengua. A diferencia de Rubin, esta autora no menciona la oportunidad de emplear la lengua, sino que agrega que la personalidad es una variable importante. Dicha autora se enfocó en tres estrategias: práctica, monitoreo¹ e inferencia. La investigadora descubrió que las estrategias poseían efectos especializados, lo cual repercutía de dos maneras: a) el tiempo que se invierte en algunas estrategias es más redituable que en otras y b) la tarea involucrada determina el tipo de estrategias que será más benéfica. En otras palabras, dependiendo de la tarea, habrá estrategias que serán más eficientes que otras.

Polizter y McGroarty (1985) notaron que dependiendo del tipo de antecedente cultural, los estudiantes tendían a valorar su uso de estrategias metacognitivas de manera muy distinta. En el estudio que llevaron a cabo con una mayoría de asiáticos e hispanos, se percataron que los hispanos reportaban un mayor uso de estrategias, lo cual no necesariamente se encontraba relacionado con su uso y mejor desempeño dentro de las tareas lingüísticas que se evaluaron, sino con una cuestión de autoestima, pues los alumnos asiáticos normalmente tendían a devaluar su uso de estrategias.

Aunado a esta relación que existe entre el antecedente cognitivo de los aprendientes y el factor cultural, los estudios de Oxford (1990) dieron cuenta de la relación que existe entre el uso de estrategias y el sexo o el nivel académico del alumno. Es decir, su investigación se

¹ La palabra monitoreo difiere del concepto metacognitivo de "monitoreo", que implica estar consciente de las estrategias que se están empleando y de la efectividad de las mismas en la resolución de una tarea específica. Bialystok emplea el término como el concebido por Krashen, en el cual el monitoreo es un mecanismo hipotético que modifica la respuesta de acuerdo a información específica que el aprendiente ha adquirido recientemente (Bialystok, 1981:26).

centró no solo entre las estrategias y el desempeño, sino en la relación que guardan las estrategias entre sí. Algunas de las variables que Oxford consideró fueron: diferencias en cuanto al sexo, la carrera, el estilo cognitivo del aprendiente y su personalidad.

Pareció contundente, en este momento, considerar que los alumnos empleaban diversas estrategias dependiendo de su sexo y de su personalidad. Dentro de éste último rubro, Oxford (1990:2) menciona las siguientes: humor, asertividad, toma de riesgos, flexibilidad, tolerancia ante la ambigüedad y frustración, confianza, determinación, empatía y extroversión.

Cabe destacar que ya a finales de los años 80, gracias a Oxford, la investigación sobre el uso de estrategias comenzó a adquirir mayor rigurosidad y grado de especialización debido a dos factores: a) la aplicación de un cuestionario de carácter psicológico, el cual le permitió a la investigadora determinar la personalidad y el tipo de elementos cognitivos que empleaban los estudiantes de lenguas y b) el desarrollo de un cuestionario basado en una escala de 5 puntos sobre el uso de estrategias en el aprendizaje de una segunda lengua: *Strategy Inventory for Language Learning (SILL)*². En esta prueba del *SILL*, Oxford empleó 10 tipos de grupos de estrategias. La correlación que Oxford hizo de frecuencia en el uso de estrategias y de personalidad le arrojó interesantes resultados en cuanto al tipo de alumno que más estrategias emplea.

La autora concluyó que la intuición desempeña un papel preponderante en el uso de estrategias. Parece ser que los alumnos intuitivos poseen pequeños problemas para emplear técnicas de aprendizaje de una lengua³. Ahora bien, a partir de estos estudios, comenzaron a surgir las interrogantes sobre qué tan maleables son las estrategias y hasta qué grado pueden ser enseñadas (Bialystok, 1981; O'Malley y Chamot, 1989; Oxford, 1990 y Wenden, 1991).

Con el fin de ver de qué manera podían ser instruidas las estrategias, O'Malley y Chamot (1990) llevaron a cabo un estudio longitudinal de cuatro semestres con estudiantes de

² El *SILL* fue desarrollado por Oxford para el Instituto de Investigación de la Armada (ARI) y del Instituto de Lengua de la Defensa (DLI) en 1986. La taxonomía que empleó fue basada en una extensa investigación por parte de la investigadora.

³ "The most striking result is the statistically significant connection between intuition and strategies for searching for and communicating meaning, affective strategies, authentic language use, and formal model building". (Ehrman y Oxford, 1989:9)

español y ruso. El fin era identificar a los "buenos estudiantes de lengua", así que los autores hicieron una división de los alumnos "eficientes" e "ineficientes" a fin de identificar las estrategias que empleaban aquellos primeros. Ambos autores identificaron que los alumnos más eficientes mostraban un manejo de estrategias más amplio y más apropiado para diferentes tareas que los alumnos debían llevar a cabo. Asimismo, notaron que los alumnos "eficientes" demostraban un mayor grado de monitoreo y de atención a la forma. En otras palabras, un alumno eficaz cuenta con un amplio repertorio de estrategias; herramientas que selecciona y emplea de forma diversa de acuerdo a la tarea a la cual se está enfrentando.

Autores como Oxford (1990), O'Malley y Chamot (1990), Wenden y Rubin (1987), Wenden (1991) y Anderson (1999, 2002 y 2005) han trabajado ampliamente sobre el tipo de estrategias empleadas en el aprendizaje de una segunda lengua. Evidentemente, las definiciones también son múltiples y diversas. Dichos autores describen las estrategias de aprendizaje de la siguiente manera:

"... any sets of operations, steps, plans, routines used by the learner to facilitate the obtaining, storage, retrieval, and use of information" (Wenden y Rubin, 1987:19).

"Language learning strategies are specific actions taken by the learner to make learning easier, faster, more enjoyable, more self-directed, more effective, and more transferable to new situations" (Oxford, 1990:8).

"Language learning strategies are the special thoughts or behaviors that individuals use to help them comprehend, learn, or retain new information" (O'Malley y Chamot, 1990:1).

"Strategies are the conscious actions that learners take to improve their language learning" (Anderson, 2005:757).

Las clasificaciones más conocidas sobre estrategias de aprendizaje de segundas lenguas corresponden a los modelos elaborados por Oxford (1990), O'Malley y Chamot (1990) y Wenden (1991).

Oxford	O'Malley y Chamot	Wenden
<p>Estrategias directas: implican directamente a la lengua en cuestión.</p> <p>Estrategias mnemónicas Estrategias cognitivas Estrategias compensatorias</p> <p>Estrategias indirectas: proveen apoyo indirecto para el aprendizaje de idiomas.</p> <p>Estrategias metacognitivas Estrategias afectivas. Estrategias sociales.</p>	<p>Estrategias metacognitivas Estrategias cognitivas Estrategias socio-afectivas.</p>	<p>Estrategias de autogestión Estrategias cognitivas Estrategias afectivas</p>

Estos autores también afirman que las estrategias son susceptibles a cambios, pues forman parte del software cognitivo que cada uno de nosotros lleva dentro. Así pues, las estrategias inefectivas pueden ser cambiadas por otras que, de manera efectiva, se adecuen a nuevas situaciones. Dentro de las estrategias socio-afectivas, es bien sabido que la motivación es considerada como un elemento importante dentro del aprendizaje.

Oxford (1990, 2002), a partir de los extensos estudios sobre tipos de estrategias de aprendizaje que ha llevado a cabo desde la década de los 90, identifica seis categorías de estrategias. A saber:

- a) Estrategias cognitivas (identificación, retención, almacenaje, recuperación, comprensión y de repaso).
- b) Estrategias metacognitivas (preparación y planeación, identificación, monitoreo y evaluación).
- c) Estrategias mnemónicas (memorización).

- d) Estrategias compensatorias (circunloquios).
- e) Estrategias afectivas (para reducir ansiedad).
- f) Estrategias sociales (para interactuar con otros).

En realidad, las estrategias que presentan todos estos autores son las mismas, aunque distribuidas de diferente manera. O'Malley y Chamot, y Wenden agrupan las socio-afectivas dentro de un mismo grupo e integran a las nemónicas y compensatorias como parte de las cognitivas.

Una de las problemáticas a las cuales se han afrontado los investigadores en el estudio del uso de estrategias es que no siempre existe una clara distinción entre cuándo una estrategia es cognitiva y cuándo metacognitiva.

Las estrategias antes mencionadas, también pueden ser observables o no. Autores como Oxford (1990), Wenden (1991) y Purpura (1999) establecen una distinción entre ellas. En realidad, las estrategias no observables también pueden observarse, pero mediante métodos indirectos; es decir, mediante procedimientos tales como "*think aloud*"⁴ o entrevistas.

Otra problemática que se ha presentado en el estudio de estrategias es que los alumnos avanzados han logrado automatizar ciertas estrategias; por lo cual los aprendientes ya no están conscientes de su uso, y por lo tanto, ya no son accesibles para ser descritas.

Wenden (1991) menciona que hay estrategias que pueden ser desarrolladas conscientemente en respuesta a un problema, y con el tiempo, ser automatizadas. Por esta razón, pareciera que algunos alumnos avanzados no emplean tantas estrategias, pero lo que en realidad sucede es que éstas han perdido su significancia como estrategias, pues se han automatizado. Lo anterior se encuentra relacionado con lo que Phakiti (2003) aclara, que para algunos individuos, las estrategias se han convertido en procesos y han dejado de

⁴ El protocolo de "*think a loud*" involucra la participación de los alumnos dentro del desarrollo de una tarea específica. Se les pregunta a los involucrados que digan lo que están pensando, haciendo, por qué hicieron algo de determinada manera, por qué corrigieron o cómo se sienten. Este instrumento les permite a los investigadores, en el caso del aprendizaje de segundas lenguas, observar estrategias que normalmente no podrían ser observables a simple vista. Lo anterior permite una introspección hacia el proceso en vez de al resultado.

ser estrategias. Entonces, el uso de estrategias depende del nivel de dominio de lengua del alumno y de la dificultad que exija la tarea.

Existen otras clasificaciones de estrategias, dependiendo del empleo que se le da a la lengua. Phakiti (2003) y Anderson (2005) hacen una distinción entre estrategias de aprendizaje de la lengua y estrategias del uso de la lengua. Según dichos autores, éstas primeras tienen como objetivo que los aprendientes mejoren su conocimiento de la lengua meta. Las segundas son aquéllas que emplean intencionalmente en el uso de la lengua; es decir, para comunicarse con otros, para completar una tarea o bien, al presentar un examen. Las estrategias de aprendizaje se encuentran latentes dentro de todo el proceso de aprendizaje de la lengua, mientras que el uso de estrategias se encuentra restringido a una situación específica.

Las estrategias de aprendizaje ayudan a los estudiantes a adquirir el conocimiento de la lengua y a almacenarlo en la memoria a largo plazo. En un examen, por ejemplo, las estrategias de uso están relacionadas con el trabajo de la memoria en asociación con la memoria a corto plazo. Además, en la resolución de una tarea específica es necesaria la recuperación de conocimiento declarativo (saber qué), procedimental (saber cómo) y condicional (saber cuándo) de la memoria a largo plazo (Phakiti, 2003).

Según dicho autor, saber qué, se encuentra relacionado con el conocimiento de la tarea; saber cómo, hace referencia a la o las estrategias que elige el individuo para resolver la tarea; y finalmente, saber cuándo, se refiere no sólo al momento en el cual emplear una estrategia, sino también a elegir otra en caso de que la anterior no esté dando los resultados esperados.

Phakiti (2003) menciona que debería hacerse un apartado para el término de "competencia metaestratégica", la cual representa un estado superior de antecedentes cognitivos que se encuentran por encima de todas las estrategias (cognitivas, metacognitivas, afectivas y sociales).

"Metastrategic competence should be conceptualized as a higher-level cognitive background that underlies all kinds of strategies when the context allows (e.g., cognitive, metacognitive, affective and social strategies)"
(Phakiti, 2003: 49).

Por otra parte, el autor menciona que las estrategias de aprendizaje, relacionadas con la memoria a largo plazo, deberían ser tratadas y medidas de diferente forma que las estrategias de uso, las cuales se encuentran relacionadas con la memoria de trabajo; es decir, a la memoria a corto plazo empleada para completar una tarea.

En realidad, los "buenos alumnos" no sólo están conscientes de las estrategias que emplean, sino que además saben cuándo y cómo usarlas. Por otra parte, aquellos estudiantes que son menos eficientes también son capaces de identificar sus propias estrategias, pero el problema es que no saben cómo seleccionarlas apropiadamente ni como ligarlas de manera eficiente en un continuum de estrategias.

Los alumnos eficientes buscan continuamente nuevas estrategias que les permitan resolver una tarea de la mejor forma posible. Aunado a una amplia gama de estrategias, el componente metacognitivo de monitoreo y de evaluación se encuentran presentes al momento de afrontar una tarea. En otras palabras. Los "buenos alumnos" no sólo cuentan con una amplia gama de estrategias, sino que además saben identificar cuando cierta estrategia no está funcionando apropiadamente y poseen la habilidad de cambiarla por otra que sea más conveniente en ese momento.

I.4 LAS ESTRATEGIAS METACOGNITIVAS

Las estrategias metacognitivas están diseñadas para monitorear el proceso metacognitivo. Estas estrategias son procesos ordenados usados en el control de las actividades cognitivas con el fin de garantizar la metacognición; por ejemplo, resolver un problema, escribir o producir una frase, entender material de lectura o resolver un examen. Una persona con buenas habilidades metacognitivas las emplea para supervisar su propio proceso de aprendizaje, planear y monitorear actividades cognitivas, y para comparar resultados obtenidos.

A principios de los 90, autores como Bachman (1990), O'Malley y Chamot (1990), Oxford (1990) y Wenden (1991) elaboraron distintos modelos de las estrategias metacognitivas que emplean los alumnos en el aprendizaje de una lengua.

Según Wenden (1991), las estrategias metacognitivas son los procesos mentales para dirigir y controlar las estrategias cognitivas con el fin de obtener un desempeño exitoso. Dicha autora describe las estrategias metacognitivas de planeación (pre y post), monitoreo y evaluación. Para esta autora, las estrategias de autogestión, las cuales son empleadas por los aprendientes para dirigir su propio aprendizaje, constituyen estrategias metacognitivas que pueden clasificarse de la siguiente manera:

- a) Estrategias de planeación: Los aprendientes determinan sus objetivos y lo que desean lograr. Esta estrategia también puede ser llevada a cabo mientras se desarrolla una tarea. A este uso se le conoce como planeación en acción, la cual depende del monitoreo y de la evaluación.
- b) Estrategias de monitoreo: Involucran el constante cuestionamiento de qué se está haciendo, qué se sabe y hasta qué punto se puede contar con un grado de certeza al desempeñar una tarea.
- c) Estrategias de evaluación: Los aprendientes evalúan el resultado de la aplicación de una estrategia dentro de la tarea; es decir, si se logró el objetivo o no.

Wenden (1991), siguiendo el modelo de Flavell, describe tres tipos de conocimiento metacognitivo: conocimiento de la persona, conocimiento estratégico y conocimiento de la tarea. La autora hace precisiones sobre los tres factores que incluye Flavell respecto de la persona, la tarea y las estrategias, y agrega que lo importante es el conocimiento de la tarea (el conocimiento del procedimiento que sigue el alumno) y el conocimiento de la estrategia (el entendimiento de cómo acercarse de la forma más efectiva posible a la lengua meta); aunque también es importante tomar en consideración lo que los alumnos saben de ellos mismos como estudiantes, aunado a las creencias personales relacionadas a su aprendizaje.

El conocimiento de la persona, según Wenden, se refiere al conocimiento general que los aprendientes tienen sobre las leyes del aprendizaje humano, es decir, ¿cómo se lleva a cabo el conocimiento?, ¿qué facilita o inhibe el aprendizaje humano? En el caso del aprendizaje de segundas lenguas, la edad, las aptitudes para el lenguaje, la inteligencia, la motivación, la personalidad, los factores socioculturales, el estilo cognitivo y el estilo de aprendizaje son determinantes en el éxito o fracaso de un aprendiente de idiomas.

Además de lo anterior, el conocimiento personal también incluye lo que los aprendientes saben de sí mismos como aprendientes. En este rango, entran cuestionamientos personales sobre si el individuo se considera a sí mismo como un tipo de persona que aprende rápidamente, su inteligencia, sus motivaciones personales para aprender la lengua meta y su mejor o preferida manera de aprender.

En cuanto a conocimiento estratégico, Wenden menciona que es el conocimiento de las estrategias que el aprendiente tiene almacenado; por ejemplo, cuando sabe qué estrategias le funcionan exitosamente. Lo anterior le permite al aprendiente seleccionar aquellas estrategias que le facilitarán desempeñar efectivamente una serie de tareas específicas para el aprendizaje de la lengua meta. Este conocimiento de estrategias será internalizado hasta que el alumno aprenda cómo usar nuevas estrategias.

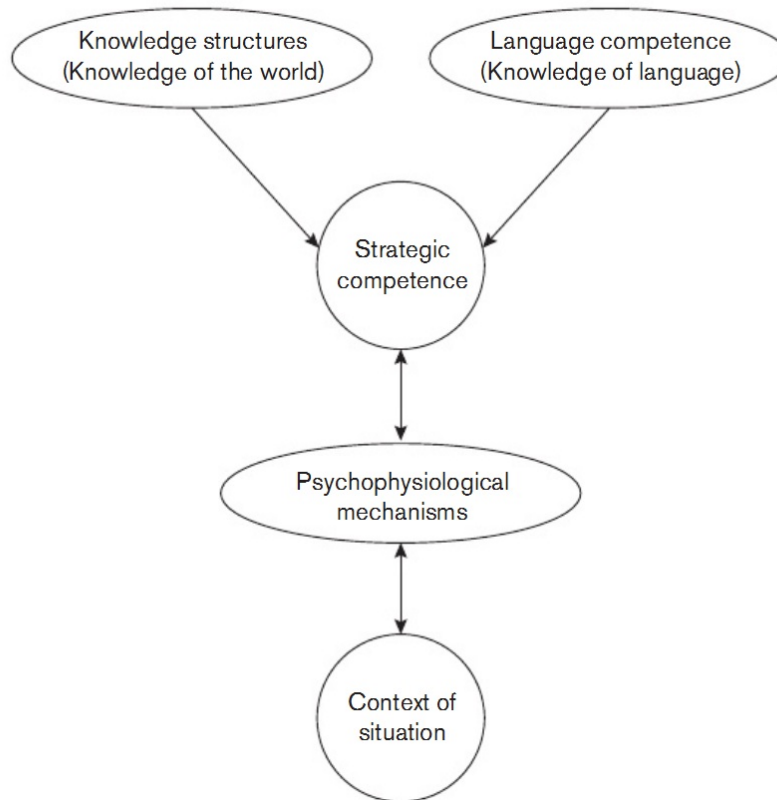
El conocimiento de la tarea está relacionado con lo que el aprendiente necesita saber sobre los procedimientos que componen el desarrollo de una tarea. Al trabajar con tareas, los aprendientes deben hacer uso de sus estrategias. Aunado a lo anterior, los aprendientes deben poseer conocimiento sobre: el propósito de la tarea, la naturaleza de la tarea, el conocimiento que se requiere y la exigencia de la tarea. Lo anterior les ayudará a saber de qué manera se fragmentan las tareas generales en partes más pequeñas.

I.5 EL USO DE ESTRATEGIAS METACOGNITIVAS EN EXÁMENES DE LENGUAS

Bachman (1990) y Bachman y Palmer (1996) también desarrollaron un modelo metacognitivo, el cual se encuentra inserto dentro del marco de la evaluación de una lengua mediante el uso del lenguaje (ver imagen 1). Según estos autores, dicho uso del lenguaje se encuentra conformado por una serie de características de cada individuo; a saber: el conocimiento de la actualidad o del mundo, el conocimiento del lenguaje y las

características personales. Estos tres subcomponentes interactúan entre sí y directamente con la competencia estratégica o metacognitiva a través de los patrones afectivos de cada persona para poder llevar a cabo la tarea de un examen o bien, para poder usar el lenguaje en una situación específica.

Imagen 1: Modelo de la habilidad comunicativa de la lengua (Bachman 1990:85)



El conocimiento del mundo, o como Bachman y Palmer (1996) lo describen: el conocimiento del mundo actual o real, se refiere a estructuras de conocimiento que se hallan en la memoria a largo plazo. Así pues, se infiere que será más fácil para un estudiante de humanidades dar su opinión por escrito sobre lo que significa la belleza en las artes, que para un matemático.

Las características personales no son parte de las habilidades que se pretenden evaluar; no obstante, sí repercuten en el desempeño de los individuos en los exámenes de lenguas. La clasificación de las características personales resulta por demás compleja; sin embargo, Cohen (1994) propone algunas de ellas que resultarían indispensables tomar en

consideración: edad, aptitud para lenguas extranjeras, factores socio-psicológicos, personalidad, estilo cognitivo, uso de estrategias, factores etnolingüísticos y dominio de otras lenguas.

La diferencia entre habilidad lingüística y conocimiento lingüístico, según Bachman y Palmer (1996), estriba en que éste se puede entender como el conjunto de información lingüístico que se encuentra disponible en la memoria y que está disponible para ser usado por las estrategias comunicativas en crear e interpretar el discurso oral u escrito dentro de la comunicación. La habilidad lingüística, por su parte, está conformada por el conocimiento lingüístico en interacción con la competencia estratégica.

“This view of language ability is consistent with what Widdowson (1983) has called ‘communicative capacity’, as well as with research in applied linguistics that has increasingly come to view language ability as consisting of two components: 1) Language knowledge, sometimes referred to as ‘competence’ and 2) cognitive processes, or strategies, which implement that knowledge in language use...” (Bachman y Palmer, 1996:81).

En cuanto a los patrones afectivos, podemos decir que éstos determinan la manera mediante la cual un individuo reaccionará ante un estímulo. En este caso, la tarea particular a la cual tendrá que enfrentarse. Estos patrones de conducta se encuentran vinculados con experiencias previas en contextos similares o en otros. Por ejemplo, un alumno puede responder de manera negativa a tener que enfrentarse a una entrevista, pues la comunicación frente a frente en este tipo de exámenes le parece tortuosa; no obstante, otro podría sentirse muy confortable y dispuesto a manifestar y confrontar sus opiniones con las de otros.

Cabe mencionar que una de las diferencias fundamentales que presentan Bachman (1990) y Bachman y Palmer (1996) con O'Malley y Chamot (1989), Oxford (1990) y Wenden (1991) es que estos primeros consideran la competencia estratégica como una única conformación de estrategias metacognitivas. En ningún momento hacen referencia dichos autores a las estrategias cognitivas.

“We conceive of strategic competence as a set of metacognitive components, or strategies, which can be thought of as higher order executive processes that provide a cognitive management function in language use...” (Bachman y Palmer, 1996:70).

En cuanto a la evaluación de lenguas, el componente metacognitivo es importante, pues provee las bases esenciales para diseñar y desarrollar tareas que permitan la interacción de los componentes del uso del lenguaje mencionados anteriormente. Bachman y Palmer (1996) hacen referencia a las siguientes estrategias metacognitivas: establecimiento de metas, la planeación y la evaluación.

El establecimiento de metas se encuentra ligado al conocimiento de la tarea que se pide llevar a cabo; en otras palabras, se decide qué es lo que se va a hacer. Ahora bien, a diferencia del uso de la lengua en un contexto no evaluativo, en un examen, por ejemplo, las tareas se encuentran delimitadas y restringidas en uso, en particular dado por el propósito del examen. Entonces, las tareas dirigidas a un estudiante serán diferentes a las de un vendedor de ropa.

La planeación, por su parte, implica decidir de qué manera se va a proceder y emplear los recursos lingüísticos (conocimiento del mundo o del tema y el conocimiento de la lengua) con los que se cuentan para poder llevar a cabo la tarea exitosamente. La planeación implica también la formulación de un plan y la implementación del mismo para resolver la tarea. El plan, entonces, debe especificar de qué manera se combinarán los diversos elementos que integran la habilidad lingüística.

Finalmente, la evaluación representa establecer un balance de lo que se necesita, lo que uno tiene para trabajar y lo que ya se ha hecho. Al evaluar una tarea, el alumno puede determinar la factibilidad de completarla y determinar qué tipo de conocimiento del tema y del lenguaje requerirá para llevarla a cabo satisfactoriamente. También, se evalúa si la tarea ha sido resuelta de manera correcta y apropiada. En caso de que no sea así, la evaluación permite determinar la causa del problema y la modificación o replanteamiento de los objetivos y/o planes para llevar a cabo la tarea.

Por último, Bachman (1990), O'Malley y Chamot (1990), Wenden (1991), Purpura (1999), Anderson (2002) y Phakiti (2003) comentan que la inclusión de estrategias metacognitivas en los currículos y planes de estudio, facilitaría que los aprendientes de segundas lenguas fueran más autónomos y responsables respecto de su aprendizaje. Lo anterior, según Burón (1993), representa una de las interrogantes más frecuentes: ¿Es necesario enseñar estrategias? Si partimos de la idea de que el primer paso de la metacognición es la toma de conciencia sobre los procedimientos de aprendizaje, entonces la enseñanza de estrategias es indispensable y fundamental para lograr un cambio en la selección y la forma de emplear estrategias cognitivas.

En cuanto a las implicaciones e impacto que han tenido las estrategias metacognitivas a la hora de presentar un examen, Phakiti (2003, 2008) considera que la estrategia de planeación es fundamental para poder prever la tarea que se requiere llevar a cabo. En este sentido, las estrategias de planeación ayudan a: a) repartir los recursos designados para la tarea en curso, b) determinar los pasos que necesitarán para llevar a cabo la tarea y c) establecer la intensidad o velocidad a la que uno deberá trabajar para llevar a cabo la tarea.

Phakiti (2003, 2008) considera las estrategias de evaluación como parte de las estrategias de monitoreo, las cuales poseen determinados criterios para tomar decisiones en qué tan bien se ha llevado a cabo la tarea. Según Phakiti, las estrategias de monitoreo ayudan a: a) identificar la tarea en la cual uno está trabajando, b) revisar el progreso del trabajo y evaluarlo y c) predecir cuál será el resultado del proceso.

I.6 LOS ESTUDIOS DE ESTRATEGIAS METACOGNITIVAS MEDIANTE ANÁLISIS ESTADÍSTICOS

Los primeros estudios científicos que se llevaron a cabo en cuanto a la relación que existe entre el uso que los alumnos hacen de las ECs y EMCs en los exámenes fueron llevados a cabo por Purpura (1997, 1998, 1999). Dicho autor emplea un sofisticado análisis estadístico con el fin de investigar la relación entre el desempeño de los alumnos en un examen y el uso de estrategias. Sus estudios mostraron que no había un efecto directo en el proceso metacognitivo en un examen de segundas lenguas. Sin embargo, observó que sí existía un efecto positivo de dichas estrategias sobre el proceso cognitivo. En otras palabras, aunque

el repertorio de estrategias cognitivas es muy importante, el proceso cognitivo funciona de manera coordinada con el proceso metacognitivo (Purpura, 1997, 1998, 1999; Anderson, 2005).

De manera más puntual, Purpura (1998) identificó un efecto negativo directo de los procesos de memoria en las habilidades del léxico y la gramática. En otras palabras, cuando los estudiantes emplean estrategias de memoria en un examen, en donde el tiempo y la velocidad de respuesta son fundamentales, su uso mostraba un peor desempeño en el examen.

Purpura (1997) examinó la naturaleza del procesamiento cognitivo y metacognitivo en los exámenes de *First Certificate of English*, así como de la manera mediante la cual ambas estrategias se interrelacionan. Su estudio de 1997 investiga, además, a alumnos de nivel bajo y alto con el fin de observar las diferencias que puedan existir en las variaciones en el manejo de estrategias en un examen.

"I postulate a strong relationship between metacognitive and cognitive processing, whereby the integration of metacognitive knowledge with cognitive behaviors would result in better Second Language Test Performance" (Purpura, 1997:294).

En el cuestionario de estrategias metacognitivas que Purpura (1997, 1998) empleó, consideró las siguientes estrategias metacognitivas: evaluación de la situación, monitoreo, auto-evaluación y auto-examinación, siguiendo el modelo propuesto por Wenden (1991).

Después de sus estudios en 1997 y 1998, Purpura concluyó que el proceso metacognitivo influye de manera directa, significativa y positiva en los procesos cognitivos de comprensión, almacenaje, uso y recuperación de información. En otras palabras, el proceso metacognitivo ejerce una función de ejecución sobre el proceso cognitivo.

"Metacognitive process is a set of executive control processes that embodies 'assessment', with 'goal-setting' and 'planning' as special cases of 'assessment'" (Purpura, 1997:307).

Aunado a lo anterior, reportó que el grupo con altas habilidades demostró un mayor uso de estrategias en cinco variables: inferencia, conexión con conocimiento previo, práctica naturalística (uso de la lengua en situaciones comunicativas reales), autoevaluación y monitoreo. De igual manera, estos alumnos "eficientes" parecen poner particular atención en propiedades formales de la lengua (gramática y vocabulario⁵), y al hacer esto, logran un mejor desempeño en los exámenes. Un hallazgo interesante fue que el grupo de alumnos "ineficientes" demostró un uso más recurrente de estrategias metacognitivas y cognitivas. No obstante, lo anterior puede explicarse mediante los procesos psicolingüísticos de automatización, en el cual se postula que cuando una persona ha logrado una automatización del lenguaje, se puede acceder a él de manera más rápida y con menor esfuerzo. Por lo anterior, los alumnos "eficientes" pueden sentir una necesidad menor de reportar dichas estrategias.

Los estudios de Purpura (1997, 1998), al igual que los de O'Malley y Chamot (1990), Wenden (1991) y Green y Oxford (1995) demuestran que las estrategias claramente contribuyen a cada estadio del aprendizaje de una lengua. Estos autores sugieren que la combinación de estrategias cognitivas y metacognitivas en la enseñanza de idiomas favorece el aprendizaje.

Es importante que los profesores reconozcan que algunas estrategias son más aceptables que otras dependiendo del tipo de alumno. Aunado a lo anterior, el nivel de desempeño del alumno será también una condicionante para elegir las estrategias apropiadas en el momento apropiado. Parece ser que la relación entre las estrategias y el desempeño de segundas lenguas es mucho más compleja de lo que se puede suponer; no obstante, claro está, que el uso de determinadas estrategias encamina al alumno hacia el dominio de un idioma, pero al mismo tiempo al abandono o automatización de otras estrategias.

"Through strategy assessment teachers can help their students recognize the power of using Language learning strategies for making learning quicker, easier, and more effective" (Green y Oxford, 1995:18).

⁵ Según Purpura, la atención centrada en la gramática contribuye positivamente al proceso general de los resultados del desempeño de segundas lenguas, con lo cual se refuerza la "hipótesis de la conciencia", que sostiene que la atención a las características del input es una condición necesaria para el aprendizaje y por extensión, también para un alto rendimiento a las pruebas (Purpura, 1998:366).

I.7 INSTRUMENTOS EMPLEADOS PARA LA IDENTIFICACIÓN DEL USO DE ESTRATEGIAS.

Durante estas tres décadas de estudio de estrategias empleadas en el aprendizaje de lenguas, diversos instrumentos han sido utilizados por los investigadores. A continuación, se presenta una breve descripción de los más importantes, así como las ventajas y desventajas que presenta su implementación.

Observación informal: Es fácil emplearla dentro del salón de clases, pues no requiere de ningún instrumento. Puede ser llevada a cabo por parte del investigador o de un evaluador externo mediante un diario.

Observación formal: Permite el acceso a la información en cualquier momento. En caso de ser videograbada, es posible capturar gestos y lenguaje extralingüístico que pueda ser de utilidad. La desventaja de estas observaciones es que no permiten estudiar el uso de estrategias no observables. Además, en el caso de que sea videograbada, puede generar estrés, lo cual tendría repercusiones afectivas en los resultados.

Entrevistas estructuradas: Proveen información personalizada de varios tipos de estrategias que no estarían disponibles mediante la observación. Una de las desventajas es que implica una considerable cantidad de tiempo por parte del alumno y del maestro. Otra desventaja se encuentra relacionada con la dificultad de identificar determinadas estrategias durante el proceso. Esto dependerá de cuándo se lleva a cabo la entrevista, pues incluso cuando la entrevista se pudiera llevar a cabo justo después de que el alumno ha realizado la tarea, será difícil para él recordar cada estrategia y paso empleado durante el proceso.

"Think aloud": Le permite al investigador conocer puntualmente cualquier estrategia empleada por el alumno al momento de llevar a cabo la tarea. Al igual que la entrevista, facilita la identificación de estrategias no visibles. La desventaja es que consume una cantidad de tiempo considerable para el investigador y el alumno.

Discusiones grupales: Proveen dentro de la clase un amplio panorama de las estrategias que pueden utilizarse, el problema es que no ofrecen información suficiente del tipo de estrategias que cada individuo puede emplear. Por lo cual, una buena manera de

compensar esta carencia será que el alumno haya identificado previamente su estilo de aprendizaje.

Cuestionarios de uso de estrategias: Permiten sistematizar el tipo de estrategias que emplea el alumno. La desventaja es que no proporciona información precisa de cómo lo hace y también presenta cierto grado de subjetividad, dependiendo de la visión pesimista u optimista que posee el alumno respecto de su uso de la lengua.

Como mencionan Green y Oxford (1995), en realidad, gran parte de la investigación que se lleva a cabo en cuanto a estrategias de aprendizaje depende de la voluntad y habilidad de los alumnos de describir sus procesos mentales, tanto afectivos como cognitivos. Lo anterior se dificulta debido a la subjetividad, al deseo de los alumnos de comunicar sus procesos cognitivos, a la dificultad de verbalizar claramente los procesos que están siguiendo y a la poca conciencia por parte de algunos alumnos.

Una de las principales aportaciones de Oxford al estudio de las estrategias en el aprendizaje de segundas lenguas fue la creación de un inventario de estrategias *The Strategy Inventory for Language Learning (SILL)*⁶.

Dicho inventario fue modificado y clasificado en 1989 por Oxford en seis subescalas. A saber:

- a) Estrategias de memoria (agrupar, imaginar, asociar mediante el ritmo, revisar de forma estructurada).
- b) Estrategias cognitivas (razonar, analizar, resumir).
- c) Estrategias de compensación (adivinar el significado mediante el contexto, usar sinónimos)
- d) Estrategias metacognitivas (poner atención, conscientemente buscar oportunidades para hablar, planear la tarea, autoevaluar el propio progreso y monitorear el error).
- e) Estrategias afectivas (reducir la ansiedad, expresar autoapoyo y autopremiación).
- f) Estrategias sociales (hacer preguntas, cooperar, volverse culturalmente conscientes).

⁶ Este primer instrumento data de 1986, el cual fue creado para la evaluación de frecuencia en el uso de estrategias en el aprendizaje de segundas lenguas por parte de los estudiantes de la defensa de Monterey, California. Posteriormente, fue modificado por la autora en 1989 y desde entonces, ha sido empleado por numerosos investigadores para llevar a cabo sus estudios.

El desarrollo de este cuestionario destaca por su utilidad, confiabilidad y validez, gracias a las cualidades psicométricas del instrumento. Su inventario se verificó mediante el uso de procedimientos estadísticos de *Analysis of variance (ANOVA)* y *Multivariate analysis of variance (MANOVA)*.

Los alumnos que contestaron el cuestionario SILL fueron catalogados en tres grupos. De 3.5 a 5.0 fueron considerados con un alto grado de uso de estrategias, los del rango de 2.5 a 3.4 se consideraron como mediano grado de uso de estrategias y los de 1.0 a 2.4, como bajo uso de estrategias.

El reporte que arrojan Green y Oxford (1995) de los estudios que se han llevado a cabo con SILL desde 1989 en diferentes países, demuestra que las estrategias más empleadas son: metacognitivas, cognitivas, sociales y de compensación; mientras que en menor grado, estrategias afectivas y de memoria. Por su parte, los alumnos de ciencias sociales y humanas emplean más estrategias que los de ciencias.

Otra de las implicaciones en el estudio de Green y Oxford (1995) se encuentra en la relación directa que se presenta entre el uso de ciertas estrategias de aprendizaje y el tipo de estilo del aprendiente (visual, auditivo, kinésico, táctil). Como menciona la autora, comprender el estilo de aprendizaje de cada alumno es fundamental para guiarlos a implementar las estrategias que mejor les convengan, no solo para que los aprendientes desarrollen su interlenguaje, sino también para que las apliquen en la resolución de exámenes.

I.8 EL ROL DE LA METACOGNICIÓN EN APRENDIZAJE AUTODIRIGIDO

Son pocos los estudios que se han llevado a cabo en la instrucción de estilos y estrategias, por lo que, para lograr un mejor entendimiento de las relaciones que subyacen al estilo y las estrategias, se requiere de más estudios. ¿Podemos en realidad encaminar a los estudiantes a que empleen estrategias apropiadas de acuerdo a su estilo personal de aprendizaje? ¿Hasta qué punto es factible flexibilizar el estilo de aprendizaje de un alumno con el fin de que emplee diversas estrategias que no estén directamente relacionadas con su estilo de aprendizaje? ¿Existe alguna jerarquización de estrategias en el aprendizaje de una lengua?

La importancia de que los estudiantes aprendan a aprender ha sido un elemento fundamental dentro del desarrollo del metacognitismo. Wenden (1991) afirma que los buenos aprendientes⁷ son aquellos que son capaces de adaptarse y flexibilizarse al contexto de aprendizaje.

"[...] The burden is on the learner to adjust to the learning context. Perhaps this is the most realistic approach to take until we know more about what is going on in the learner's head... Perhaps good learners are those who are capable of making those shifts themselves anyway" (Wenden, 1991:12).

Los alumnos exitosos saben qué planeación, monitoreo y estrategias cognitivas les funcionan mejor para completar una tarea. Estas estrategias, según reporta Phakiti (2003), pueden diferir diametralmente entre uno y otro alumno. Por ejemplo, dicho autor reporta la experiencia de dos alumnos exitosos que emplean estrategias opuestas a la hora de enfrentar exámenes de comprensión de lectura⁸.

O'Malley y Chamot (1990) y Anderson (2005) apuntan que las estrategias metacognitivas juegan un papel más significativo, pues una vez que el alumno entiende cómo se regula su aprendizaje mediante el uso de estrategias, la adquisición de la lengua es mucho más rápida.

⁷ Según Wenden (1991), algunas de las características que definen a los "buenos" alumnos son las siguientes:

1. Capacidad introspectiva sobre los estilos de aprendizaje, actitud positiva respecto de las estrategias de aprendizaje, flexibilidad en cuanto a métodos y materiales, y saben encontrar, clasificar, analizar, sintetizar, clasificar y recuperar información lingüística relevante.
2. Iniciativa en el aprendizaje, capacidad de establecerse objetivos por ellos mismos, involucramiento en el aprendizaje de la lengua meta y sensibilidad a significados socioculturales.
3. El "buen" estudiante toma riesgos, utiliza claves para adivinar, hacer inferencias, comprender significado, está atento a la forma y al contenido, y busca constantemente patrones, clasifica y establece relaciones entre reglas.
4. Prueba hipótesis, aprende de errores y reorganiza el sistema cuando las reglas preliminares no funcionan.

⁸ "Dara: When I received the test, I first flipped through all the pages to see which parts or sections were easy or difficult. I completed the easy ones first before attempting to finish the more difficult ones because I was not confident that I would have enough time to complete them all.

Amnaj: When I received the test, I first overviewed it. Second, I identified which parts of the test were easy and which parts were difficult. Then I started with the most difficult ones because when I first began doing the test, my brain was still fresh or not so tired. If I had finished the difficult one, say one section, if feeling tense, I would do easy part" (Phakiti, 2003:46).

"The metacognitive strategies play a more significant role because once a learner understands how to regulate his or her own learning through the use of strategies, Language acquisition should proceed at a faster rate" (Anderson, 2005: 766).

Entender y controlar los procesos metacognitivos puede ayudar a los profesores a que los alumnos piensen en sus procesos de aprendizaje, lo cual los coadyuve a desarrollar estrategias de aprendizaje más fuertes y eficientes.

Como lo mencionan O'Malley y Chamot (1990) y Wenden (1991), una de las mejores formas de promover el aprendizaje es que los estudiantes aprendan a aprender. Ahora bien, ¿cómo se puede llevar a cabo lo anterior? La única forma de que el alumno comprenda que gran parte de su aprendizaje se encuentra en sus manos es mediante la reflexión. Solamente al reflexionar sobre su propia personalidad y características de aprendizaje, su motivación, sus carencias dentro de la lengua, así como sobre el conocimiento de estrategias (cómo usarlas y en qué momento), será que el alumno logrará comprender que es él quien debe buscar los recursos que le permitan mejorar su desempeño en cualquiera de las habilidades lingüísticas, y en particular, al momento de presentar un examen.

Como se ha mencionado, uno de los objetivos primordiales del estudio de estrategias en el aprendizaje de segundas lenguas es el de dirigir dichos estudios hacia la enseñanza explícita de dichas estrategias, con el fin de que puedan contribuir a una mejora en la adquisición del conocimiento lingüístico, lo cual conllevaría a una mejor comprensión y producción espontánea del lenguaje.

Es muy frecuente observar que los profesores de segundas lenguas están tan al pendiente de la respuesta correcta, que fallan en prestar atención al proceso de aprendizaje. No obstante, si lo anterior fuera a la inversa, el instructor estaría preocupado, entonces, por proveer al estudiante con las técnicas que le permitieran aprender por sí mismo, lo cual fomentaría la autonomía dentro del aprendizaje de una lengua.

Sin lugar a dudas uno de los principales retos de la enseñanza de lenguas, radica en desarrollar la autonomía de los aprendientes de lenguas. Ahora bien, ¿por qué es tan

importante desarrollar la autonomía? En primer lugar, el papel del profesor cambia vertiginosamente. El docente deja de ser la figura central; es decir, quien proporciona todos los recursos al alumno. Se convierte en una guía que le permitirá al alumno identificar aquellas herramientas que necesita para construir su lengua; además, responsabiliza al alumno para que se haga cargo de su propio aprendizaje; en otras palabras, es él quien debe buscar los recursos que le permitirán desarrollar cualquiera de sus habilidades lingüísticas.

Sin embargo, para que la autonomía dentro del aprendizaje de una lengua pueda llevarse a cabo, no solo es necesario que los docentes estén dispuestos a incluir dichas prácticas dentro de sus cursos de lenguas, sino que también se implementen como parte de los objetivos institucionales y que se desarrollen materiales acorde a estas necesidades. Sin lugar a dudas, una de las mayores dificultades a las cuales nos enfrentamos hoy en día es a la falta de participación del docente y de las políticas institucionales para incluir dichas estrategias dentro de sus cursos de lengua.

Evidentemente, para llevar a cabo lo anterior, es necesario que las instituciones y quienes se encuentran a cargo de las políticas institucionales a nivel nacional evalúen sus programas y planes de estudio a fondo, se sensibilicen sobre la importancia del uso de estrategias en el aprendizaje de lenguas y formen docentes capaces de fungir como guías dentro del proceso de aprendizaje de lenguas de sus estudiantes.

I.9 CONCLUSIONES

Como se pudo ver a lo largo de este apartado, la metacognición se refiere al conocimiento del conocimiento. Se trata de procesos autorregulatorios del funcionamiento de procesos cognitivos que son importantes para el aprendizaje. Ahora bien, para poder modificar dichos procesos, se emplean EMCs, las cuales pretenden la mejora del funcionamiento de los procesos cognitivos.

Los estudios que se han llevado a cabo a lo largo de casi cuatro décadas han dado cuenta de las estrategias que existen y de cómo las emplean efectivamente los aprendientes de lenguas para resolver de manera óptima diversas tareas que implican algún uso de la lengua. Asimismo, además de las clasificaciones que se han establecido,

las investigaciones han permitido establecer las relaciones que se dan entre ellas, así como las implicaciones directas e indirectas en el aprendizaje de la lengua meta. Sin embargo, estos estudios no han profundizado en la enseñanza de EMCs ni en el efecto que el uso de ellas tendría en un examen de lenguas.

Por otra parte, el desarrollo de EMCs no solo tiene que ver con la mejora en el aprendizaje del idioma, sino también con la autonomía que el alumno puede desarrollar al implementar procesos metacognitivos para dirigir su propio autoaprendizaje. Rara vez los estudiantes conocen su personalidad y estilo de aprendizaje, y muy pocos están conscientes de que ellos son los responsables de su propio aprendizaje. Por ello, la importancia de que los alumnos desarrollen su uso EMCs, con el fin de mejorar y de responsabilizarse sobre su aprendizaje de la lengua meta.

CAPÍTULO II

LA EVALUACIÓN Y CERTIFICACIÓN DE LENGUAS

II.1 INTRODUCCIÓN

Como se vio en el capítulo anterior, las estrategias de aprendizaje no solo han tenido implicaciones dentro la enseñanza-aprendizaje de lenguas, sino que además ha crecido el interés por su estudio dentro del área de la evaluación y certificación de lenguas.

Paradójicamente, pareciera que existe una contradicción entre la enseñanza explícita de estrategias metacognitivas, cuyo enfoque se encuentra dirigido hacia el proceso y no hacia el resultado, y un examen de certificación, en donde el proceso resulta de nulo interés, mientras que lo único que cuenta es el resultado final obtenido. No obstante, los estudios de las estrategias cognitivas, metacognitivas y socioafectivas de la última década se han enfocado en estudiar la relación que existe entre el uso de dichas estrategias y el desempeño de los alumnos que presentan exámenes de certificación. Autores como Purpura (1997, 1998, 1999) y Phakiti (2003, 2008) han llevado a cabo investigaciones en donde, tras un exhaustivo análisis estadístico, dan cuenta de la importancia del uso de estrategias para obtener buenos resultados en una prueba de lenguas.

Según los estudios de Purpura (1997, 1998 y 1999) y Xiaomei (2005) en este ámbito, existe una relación directa e indirecta entre el uso de ciertas estrategias cognitivas y metacognitivas y un mejor desempeño en exámenes de certificación. Lo anterior proporciona claras muestras de que es indispensable instruir a los alumnos en el uso de estrategias que les permita, no solo promover su aprendizaje, sino lograr un mejor desempeño al presentar exámenes.

En este capítulo se describe la importancia de la evaluación de lenguas extranjeras y las implicaciones en la vida de las personas y en la toma de decisiones por parte de instancias académicas y gubernamentales. Se hace una revisión de la evolución que ha tenido la evaluación y certificación de lenguas a lo largo de cinco décadas, así como de la teoría que ha servido de sustento para la elaboración y diseño de exámenes. Se describen brevemente los diversos tipos de exámenes de lengua y las consideraciones

que deben tenerse en cuenta para su diseño. Por último, se aborda también el examen del *TOEFL* desde su génesis hasta los modelos actuales, además de las críticas y controversias que se han suscitado en torno a él.

II.2 ¿QUÉ SIGNIFICA EVALUAR UNA LENGUA?

Una de las nociones más importantes dentro de la didáctica de lenguas es la evaluación. Sin embargo, ¿qué evaluar y cómo? Aunque estamos acostumbrados a visualizar la evaluación en términos numéricos, la evaluación del proceso en el aprendizaje de una lengua es igual de importante. Cada vez más, se busca que el alumno reflexione sobre su estilo de aprendizaje y de aquellas estrategias que puedan facilitar la adquisición de la lengua meta.

La evaluación del aprendizaje de lenguas se encuentra directamente relacionada con la toma de decisiones con base en ciertas evidencias sobre la habilidad lingüística que posee un individuo. Sin embargo, para que un examen sea confiable, debemos ser capaces de demostrar que dichas evidencias se pueden establecer a partir de la evaluación y que corresponden con lo que el alumno será capaz de desempeñar mediante el uso de la lengua en determinados ámbitos.

Quizás, una de las primeras nociones a considerar es justamente qué significa inferir. Inferir, en la evaluación de lengua, consiste en determinar si una persona será capaz de desempeñar en el futuro tareas o trabajos que involucren el uso de la lengua meta en cuestión. En otras palabras, hacer una inferencia consiste en predecir lo que una persona será capaz de hacer, lingüísticamente hablando, en un ámbito particular. McNamara (1996, 2000) hace una distinción entre dos tipos de inferencias que se pueden hacer respecto de los resultados de los exámenes de lengua: 1) inferencias sobre la capacidad individual de desempeñar tareas o trabajos futuros en donde se requiere el uso de la lengua en cuestión y 2) inferencias solo sobre la habilidad lingüística de un individuo para ser usada en futuras tareas o trabajos.

Este concepto de inferencia ha resultado ampliamente controversial para poder determinar quién resulta lingüísticamente apto para emigrar, trabajar o estudiar en otro país. Como bien menciona McNamara (1996, 2000), en los estudios que ha llevado a

cabo, una mala inferencia en cuanto al dominio de una lengua extranjera de un individuo, puede repercutir significativamente en el curso de la vida de dicha persona. Sin lugar a dudas, esa es una de las razones por las cuales la evaluación de lenguas ha adquirido con mayor fuerza una dimensión social durante los últimos cinco años.

Entonces, ¿por qué y para qué evaluamos? La evaluación de lenguas, en un contexto amplio, se lleva a cabo para tomar decisiones que tienen repercusiones importantes en las vidas de las personas; por ejemplo, para determinar qué candidato es apto para tomar un nuevo puesto de trabajo, o para saber si un individuo será capaz de cursar estudios en la lengua meta, o bien para aceptar o rechazar la solicitud de un individuo que desea migrar a un país con una lengua diferente a la materna. En un contexto más delimitado, la evaluación se lleva a cabo para permitir el avance de un alumno a un nivel posterior o para acreditar una materia curricular.

Una de las interrogantes en el campo de la evaluación es cómo ha evolucionado la necesidad de evaluar y mediante qué criterios. Evidentemente, se encuentra asociada a cambios políticos y sociales que son efectuados mediante diversas instancias dedicadas a evaluar: instituciones privadas y públicas, escuelas y universidades, e investigadores (Bachman, 1990; Bachman y Palmer, 1996; McNamara, 2000 y McNamara y Roever, 2006). La evolución de diversas corrientes lingüísticas ha marcado también la manera mediante la cual se establecen los criterios para evaluar. Finalmente, los avances tecnológicos representan una herramienta invaluable para la administración de los exámenes, su evaluación y análisis, lo cual ha permitido que se cuente con un fundamento teórico y metodológico en la creación y validación de exámenes.

II.3 TESTING, ASSESSMENT Y EVALUATION

Antes de continuar, me parece importante distinguir tres términos que frecuentemente son confundidos o intercambiados y para los que sólo existe una traducción en español: evaluación.

La palabra **testing** implica la evaluación de algunos aspectos de la habilidad lingüística en el individuo, en ciertos contextos y bajo ciertos propósitos (Allison, 1999:5). En general, este concepto de **testing** se emplea para los mecanismos formales que son utilizados para

medir, mediante una calificación o una nota, el grado de progreso que un alumno ha adquirido; en otras palabras, podríamos decir que implica un mecanismo formal de evaluación.

Por otra parte, el término **assessment** se refiere más bien a una evaluación o valoración que se lleva a cabo dentro de un continuum de aprendizaje en un momento específico y de manera informal. Por ejemplo, un profesor puede hacer una evaluación de sus alumnos en cualquier momento que se requiera sin necesidad de que ellos estén presentes, pues los conoce y sabe el grado de avance que han logrado y el estadio de interlenguaje en el cual se encuentran. Más aún, el alumno puede hacer una autoevaluación de su propio aprendizaje, término al cual denominaríamos **self-assessment** y no *self-testing*, pues es mediante métodos informales que la valoración o evaluación se llevan a cabo.

El *Dictionary of language testing* define *assessment* de la siguiente manera:

“A term often used interchangeably with testing; but also used more broadly to encompass the gathering of language data, including test data, for the purpose of evaluation and making use of such instruments as interview, case study, questionnaire, observation techniques... Assessment may be of the language ability of one learner or of a group of learners; or of the effectiveness of a language teaching operation...”
(Davis et al., 1999:11).

Finalmente, el término **evaluation** también varía dependiendo del contexto y del propósito para el cual se esté empleando. Sin embargo, la evaluación involucra, por ejemplo, aspectos sobre la toma de decisiones de un individuo o de un programa de estudios. Normalmente algunas preguntas que le conciernen a la evaluación son: ¿Qué evaluar y para qué evaluar? En este rubro de evaluación, también se considera la manera mediante la cual evalúan instancias externas el desempeño de la lengua a través de los mecanismos de evaluación (exámenes), para poder hacer modificaciones curriculares o a los planes de estudio.

Evaluación, según el *Dictionary of language testing*, se define como:

“The systematic gathering of information in order to make a decision. Within a language education programme, evaluation may be carried out to provide information about the programme to stakeholders, such as sponsors managers, teachers or parents, and to make decisions about the future of the programme...” (Davis et al., 1999:56).

Después de haber revisado el significado de *language testing, assesment and evaluation*, valdrá la pena establecer el vínculo que se da entre éstos. En primer lugar, es necesario considerar la evaluación dentro de un espectro mucho más amplio que involucra, no sólo la toma de decisiones de dentro del salón de clases, sino también cualquier decisión que se toma a nivel institucional o políticas implementadas a nivel nacional e internacional. Ahora bien, dicha toma de decisiones únicamente puede ser llevada a cabo mediante mecanismos formales, *testing*, que pongan a prueba determinados aspectos lingüísticos: *testing*.

“It is only when the results of the test are used as a basis for making a decision that evaluation is involved” (Bachman, 1990:22-23).

Naturalmente, los mecanismos informales de evaluación, *assessment*, también son importantes dentro de la toma de decisiones respecto de un individuo. Lo ideal sería que los docentes combinaran dichos métodos formales e informales de evaluación para establecer inferencias sobre el desempeño de sus estudiantes.

II.4 LA EVALUACIÓN DE LENGUAS Y SU EVOLUCIÓN A LO LARGO DE CINCO DÉCADAS.

Spolsky (1978) dividió la historia de la evaluación de lenguas en tres períodos: el período precientífico, anterior a los años 50; el período psicométrico- estructuralista, que abarcó la década de los 50 y 60; y la era integrativa-sociolingüista, que surgió a partir de los trabajos de Lado en la época de los sesenta.

El período precientífico se caracterizó por la falta de atención hacia nociones que hoy consideramos como básicas y fundamentales dentro de la evaluación de lenguas, como la validez y la confiabilidad. Además, se carecía de importantes características psicométricas con las que cuentan los exámenes hoy en día. Anterior a la década de los 50, los exámenes de lengua eran más bien extensas traducciones que el alumno tenía que llevar a cabo de un idioma a otro. Los docentes prácticamente actuaban libremente tanto en la elaboración como en la corrección de los exámenes.

Durante la época estructuralista de la lengua, la tendencia, según lo menciona Lado en su libro publicado en 1961, *Language Testing*, era atomizar y descontextualizar el conocimiento a ser evaluado. Generalmente se evaluaban estructuras lingüísticas y fonémicas de forma aislada y sin un contexto. En caso de que se evaluaran las cuatro habilidades desde una perspectiva teórica del lenguaje, ésta siempre se hacía de manera independiente una de la otra y mediante el criterio denominado *discrete points* u opción múltiple. A este período de evaluación del lenguaje, que abarcó la mayor parte de la década de los 50 y 60, se le conoce como período psicométrico-estructuralista, pues los reactivos que aparecen en estas pruebas parecen seguir más bien un modelo psicométrico de medición de habilidades cognitivas.

Lo más interesante es que dicho tipo de exámenes no ha desaparecido, e incluso hoy en día se pueden apreciar numerosos exámenes que poseen dichas características; entre ellos, el examen de *Test of English as a Foreign Language (TOEFL) Paper Based Test (PBT)*, del cual se hablará a detalle más adelante y el cual sirvió de modelo para la presente investigación.

Según Lado (1961), la evaluación de lenguas proporcionaba soluciones para los problemas de la enseñanza de lenguas y en relación con la lingüística aplicada, constituía la naturaleza de la competencia lingüística y de los diferentes estadios de aprendizaje. En este momento, gracias a la aportación teórica de Lado, el desarrollo de la evaluación de lenguas dio un giro de un rol periférico en la lingüística aplicada a una posición central dentro de esta rama de la lingüística. Este giro fue posible gracias a que el estatus de la evaluación pasó de ser un instrumento práctico a uno también teórico, el cual cuenta con un gran poder explicativo de fenómenos relacionados con el aprendizaje de lenguas. En

Language Testing, Lado incorpora el conocimiento de la lingüística moderna a los exámenes de lengua. No cabe duda que las recomendaciones que Lado hace respecto de la construcción de exámenes de lengua han tenido una fuerte influencia hasta hoy en día. Asimismo, Lado fue el pionero en profesionalizar el campo de la evaluación de lenguas.

En la década de los 60 y 70 la preocupación de la evaluación de lenguas en la lingüística aplicada se encontraba centrada en los siguientes puntos:

- a) La evaluación comunicativa del lenguaje.
- b) La hipótesis de la competencia unitaria.

El interés por la evaluación comunicativa del lenguaje comenzó en los años 70 con el advenimiento del enfoque comunicativo-funcional, autores como Hymes (desde una perspectiva sociolingüística) y Hallyday (mediante un enfoque funcional) postularon que la comunicación es un proceso de negociación con una necesidad y propósito concretos (McNamara, 2000). Más adelante se ahondará en el desarrollo e importancia que ha adquirido la competencia comunicativa en la evaluación de lenguas.

En cuanto al segundo punto, dicha preocupación pareció ser resuelta por Oller (1979) y la creación de una teoría holística dentro de la evaluación de lenguas. El punto de partida de Oller era la cuestión pragmática de la gramática. Dicho autor concebía la habilidad lingüística y la competencia lingüística como una entidad. A esto se le conoció como "*Unitary Competence Hypothesis*". Este concepto repercutió en los exámenes integradores con ejercicios tipo cloze cerrados y abiertos, los cuales se alejaban del lado estructuralista de la lengua y parecían tener un enfoque más bien psicolingüista que involucraba un proceso de uso del lenguaje dentro de un contexto determinado. Se argumentaba que un examen tipo cloze podía prescindir de las habilidades productivas porque integraba aspectos gramaticales, léxicos, contextuales y pragmáticos. No obstante, los análisis estadísticos que se llevaron a cabo durante esta década descartaron la teoría de Oller respecto de la competencia unitaria.

Debido al creciente interés en la evaluación de lenguas, en 1979 tuvo lugar en Boston el primer coloquio de investigación de evaluación de lenguas *Language Testing Research Colloquium*, que fue conducido por la asociación *Teachers of English to Speakers of Other*

Languages. El enfoque de dicho coloquio era la evaluación de la competencia comunicativa dentro de un marco psicométrico.

Durante los 80, una de las mayores áreas de expansión que había logrado la evaluación de lenguas encontró su derrotero en la Adquisición de Segundas Lenguas como una subdisciplina de la lingüística; sobre todo, en el ámbito discursivo y también en las estrategias involucradas en el proceso de adquisición de una lengua. La evaluación había logrado insertarse dentro de una de las principales ramas de estudio de la lingüística aplicada.

Retomando los conceptos de Halliday y Hymes, Davies (1990) considera tres áreas primordiales que la evaluación de lenguas debería tomar en consideración: lengua, medición y la habilidad lingüística. Para este autor, el lenguaje incluye un aspecto psicolingüístico (el lenguaje es cognitivo y asociado con los procesos de producción) y también un lado social (el lenguaje es variable a través del tiempo y del espacio). La medición, incluye los rasgos característicos de confiabilidad, validez y practicidad. En cuanto a la habilidad del lenguaje, Davies menciona que se encuentra relacionada con el propósito del examen. Distingue 5 usos: aprovechamiento, competencia, aptitud, diagnóstico y pre-aprovechamiento (Davies, 1990). Más adelante se ahondará al respecto en el propósito y tipo de exámenes.

El interés por crear exámenes destinados al ámbito académico aumentó copiosamente durante la década de los 90. También en esta década se comenzaron a desarrollar exámenes de lengua hacia un enfoque socio-pragmático relacionado con la transculturalidad. En 1989 se instituyó un modelo comunicativo en el Reino Unido para exámenes de inglés relacionados con el ámbito académico *International English Language Testing System (IELTS)* y en la década de los 90 se crearon numerosos exámenes para otros ámbitos específicos. Lo anterior, debido a la vertiginosa movilidad a nivel mundial para trabajar, estudiar y migrar.

Aunado a lo anterior, el desarrollo tecnológico de las computadoras y de las redes de la Internet incrementó rápidamente el poder de investigación de los exámenes de lengua. La metodología empleada se volvió mucho más sofisticada y diversa.

“While classical norm referenced reliability coefficients and exploratory factor analysis were the state of the art 20 years ago, these have been superseded by newer, more powerful quantitative methodologies, including criterion-referenced measurement, generalizability theory, item response theory and structural equation modeling” (Bachman, 2000:4).

Bachman (2000) apunta que también durante esta misma década creció el interés en la investigación para determinar aquellos factores que afectan el desempeño en los exámenes de lengua. Según dicho autor, este análisis se concentró en tres áreas: las características del procedimiento del examen, los procesos y estrategias empleados por los estudiantes para responder las distintas tareas que presenta un examen, y las características propias de cada individuo (antecedentes académicos, lengua materna, cultura y sexo).

Otras áreas de interés incluyeron la creación de exámenes comunicativos auténticos, la ética y la profesionalización de quienes se encargan de elaborar, aplicar y corregir los exámenes. Bachman y Palmer (1996:23) definen la noción de autenticidad como “el grado de correspondencia de un determinado examen de lenguas y las características del uso de la lengua meta”.

En cuanto a la cuestión ética, se expandió notoriamente el interés por la consecuencia de un examen de lenguas en la vida de las personas. Bachman (1990) y Spolsky (1997) denotaron la importancia de un examen de lenguas en la vida de los individuos, pues aquel representa la puerta de entrada para inmigrantes a otros países, para estudiantes a universidades y para numerosa gente a un sinfín de empleos. El concepto de ética también se encuentra íntimamente relacionado con los estudios sobre el impacto que poseen los exámenes en las personas y en la enseñanza. Los primeros trabajos de Wall y Alderson (1993, 1995) dieron cuenta de la complejidad de este fenómeno.

Durante la década de 2000, el trabajo en las áreas mencionadas anteriormente se ha acrecentado aceleradamente. Autores como Bachman (2000), McNamara (2000), McNamara y Roever (2006) y Stansfield (2008) mencionan que una de las características preponderantes de la evaluación, hoy en día, se encuentra dirigida hacia la profesionalización, internacionalización, cooperación y colaboración formal. Lo anterior ha

sido posible gracias a los avances computacionales, tecnológicos y de la Internet. De hecho, parece que el derrotero que está siguiendo la evaluación se encuentra más bien dirigido hacia el aspecto social de la lengua y los problemas que esto conlleva. McNamara y Roever (2006) discuten ampliamente la política social y ética, así como sus responsabilidades y su repercusión en la vida de los inmigrantes. Según dichos autores, la evaluación de lenguas se encuentra en un punto de madurez que permite una visión más amplia de la evaluación y de sus aspectos sociales. Por su parte, Fulcher y Davidson (2007) dan cuenta de un nuevo enfoque que abarca la evaluación, la teoría, la ética y la filosofía. Dentro de esta visión, la validez adquiere un matiz altamente pragmático, en donde el énfasis se centra en el resultado de las actividades.

Este panorama de cinco décadas de evaluación de lenguas nos permite mirar el curso que ha seguido esta rama de la lingüística aplicada, ver en dónde nos encontramos y hacia dónde se perfila su desarrollo en los próximos años. Hoy en día, la dimensión social que ha adquirido este campo de estudio se debe en gran parte a la alta migración y movilidad de estudiantes y trabajadores. En este sentido, la validez y confiabilidad de una prueba son indispensables para garantizar una justa y equitativa toma de decisiones respecto del posible uso de la lengua que será capaz de demostrar un individuo en una situación determinada.

II.5 LA COMPETENCIA COMUNICATIVA DEL LENGUAJE EN LA EVALUACIÓN DE LENGUAS

Como se mencionó en el apartado anterior, el interés por la evaluación comunicativa del lenguaje comenzó en los años 70 con el advenimiento del enfoque comunicativo-funcional y las teorías comunicativas de Hymes, Hallyday y Widdowson durante la década de los 70.

Hymes (1972) planteó cuatro características necesarias para la competencia comunicativa: lo posible, lo viable, lo apropiado y lo realizado. Sin embargo, la comunicación no implica entidades independientes, sino la interrelación entre los diferentes componentes de la lengua. Asimismo, se planteaba que un componente indispensable dentro de la competencia comunicativa era la autenticidad de los materiales empleados para la evaluación.

Más adelante, otros autores como Canale y Swain (1981) y Canale (1983) trataron de clarificar los cuatro conceptos que Hymes había definido dentro de la competencia comunicativa y que no quedaban definidos. Dentro de su marco teórico para la competencia comunicativa, ellos incluyen tres aspectos importantes a considerar: la competencia gramatical, la competencia sociolingüística y la competencia estratégica. Dentro de su modelo, dichos autores consideran que la competencia comunicativa debe incluir la interacción, la creatividad, un contexto discursivo y sociocultural, uso auténtico de la lengua, y ser llevado y evaluado dentro de los límites del desempeño de la persona. (Canale y Swain, 1981:32)

Canale y Swain (1981) consideran que la competencia gramatical incluye el conocimiento léxico, las reglas de la morfología, sintaxis, semántica y fonología, mientras que la competencia sociolingüística está conformada por dos partes: las reglas socioculturales y discursivas. Las primeras, vistas desde la óptica de Hymes, especifican la forma en que uno debe comunicarse apropiadamente; desde luego, partiendo de un contexto determinado. En cambio, las reglas discursivas, entendidas desde el modelo de comunicación de Halliday, están referidas a la apropiada combinación de oraciones (coherencia) y a la manera de unir las (cohesión) dentro del texto. Finalmente, la competencia estratégica implica la comunicación verbal y no verbal que el individuo emplea para compensar la ruptura dentro de la comunicación.

En realidad, siguiendo el concepto chomskiano de competencia, en cuanto a lo que es posible gramaticalmente, se puede establecer una relación entre los conceptos de Canale-Swain y los de Hymes en el primer rubro. En este sentido, la competencia gramatical se encuentra íntimamente relacionada con lo posible. La otra relación entre los modelos de estos autores, se encuentra en el plano de la sociolingüística, en donde ésta se asemeja a lo viable. La competencia sociolingüística, entonces, se ocupa de la coherencia discursiva.

De hecho, surge el cuestionamiento de qué es en realidad la competencia estratégica. En el capítulo de las estrategias metacognitivas, se describe la competencia estratégica como la habilidad de buscar otros recursos lingüísticos o extralingüísticos que permitan compensar la ruptura de la comunicación. Canale y Swain lo definen como:

“This is said to consist of verbal and non-verbal communication strategies that may be called into action to compensate for breakdowns in communication due to performance variables or to insufficient competence” (Canale y Swain, 1981:30).

Bachman (1990) diferencia la habilidad comunicativa del lenguaje de la competencia lingüística. Así pues, Bachman menciona que la habilidad comunicativa del lenguaje engloba tres aspectos importantes: la competencia lingüística, la competencia estratégica (metacognitiva) y las estructuras del conocimiento personal. Los tres elementos se vinculan entre sí mediante mecanismos afectivos en un determinado contexto comunicativo (Bachman, 1990:85). Por otra parte, Bachman (1990) define la competencia lingüística como un componente de la habilidad lingüística. No obstante, el modelo que presenta dicho autor sobre competencia lingüística es demasiado elaborado e incluye otras competencias como la textual y la ilocutiva.

En general, la crítica que se puede hacer a los modelos comunicativos de Hymes, Canale-Swain y Bachman es que representan modelos estáticos con nula interrelación entre ellos, y que tratan de describir el acto comunicativo que es dinámico y en el que, además, todas las partes se encuentran íntimamente relacionadas. La problemática de estos modelos es que ponen en duda que la competencia comunicativa pueda servir de marco pedagógico operacional para la evaluación de lenguas (Widdowson, 2001).

La postura de Widdowson ante esta disyuntiva es que la competencia comunicativa no puede ser medida. Si partimos de la premisa anterior, ¿qué resta entonces por evaluar en una corriente cognitiva basada en la comunicación? Según Widdowson (2001), lo único que se puede hacer es enseñar y evaluar sólo una parte de ella. Ahora bien, de todos los componentes con los que cuenta la competencia comunicativa, ¿cuáles serían los candidatos a ser tomados en cuenta para evaluar? En primer lugar, afirma Widdowson, la competencia lingüística. Si contrastamos el modelo de Hallyday con el de Hymes respecto de competencia comunicativa, podemos observar que lo que en términos chomskianos es tomado por Hymes para definir un modelo de “el significado posible” (lo cual relega a la pragmática hacia un plano externo) en el modelo de Halliday, la gran diferencia es que su

modelo se describe a partir de “el significado potencial¹” (lo cual inserta la sociolingüística y la pragmática dentro de la competencia lingüística).

“... communication is a matter of the conditional projection of code meaning, and it is the context which provides the conditions whereby some meanings are actualized and others not. Clearly, in this conception linguistic competence is indeed, and in its very nature, a part of the ability to communicate, and indeed the central part” (Widdowson, 2001:19).

Todo esto nos remite al punto de partida sobre lo que debe evaluarse en un examen de lenguas. Una vez clarificando los modelos comunicativos propuestos, podemos afirmar que un examen de idiomas es un examen del uso de la lengua y no de la competencia comunicativa en los términos chomskianos. En otras palabras, el examen involucra la competencia lingüística inserta en un contexto pragmático y social.

II.6 LAS IMPLICACIONES DE LA EVALUACIÓN DE LENGUAS DENTRO DE UN CONTEXTO SOCIAL Y POLÍTICO

La alta migración a nivel mundial ha creado comunidades multilingües en numerosos países. En EU, Canadá y Europa, un 15 por ciento de la población actual proviene de otros países (Stansfield, 2008:320). Esto es tan solo el monto de una generación de inmigrantes que trabaja o estudia en dichos lugares. Lo anterior demanda una alta especialización en exámenes enfocados a propósitos específicos, y sin lugar a dudas, exige por parte de quienes laboran en la elaboración de exámenes, responder estas necesidades con el fin de lograr una sociedad más justa y equitativa. Esto conlleva una responsabilidad social y política de quienes se encuentran laborando en el ámbito de la evaluación de lenguas.

La evaluación de lenguas ha sido empleada, desde tiempos históricos, por diferentes motivos. Sin embargo, a partir de la Segunda Guerra Mundial, ha fungido principalmente

¹ *“Meaning potential: A general linguistic capacity for communication. How this potential gets realized in the particular circumstances of real-life communication is something learners will have to learn by engaging with it when the occasion arises”* (Halliday, 1978 en Widdowson, 2001:20).

como portal para ingresar a otros países del mundo por motivos de trabajo, de estudio y migratorios. La inquietud que surge actualmente es si los exámenes de certificación deberían ser razón de exclusión para llevar a cabo los propósitos antes mencionados; en otras palabras, ¿debería ser el dominio de un idioma un factor de exclusión para que un alumno apto estudie en el extranjero? (McNamara, 2000 y McNamara y Roever, 2006). La pregunta es controversial y polémica, además de los juicios de justicia y equidad social que genera entre diversos estratos de una población. Evidentemente, la evaluación de lenguas, vista desde un ángulo de un constructo sociopolítico, ha sido interpretada por algunos grupos como mecanismos de poder y de control que buscan favorecer a ciertos individuos y excluir a otros. Este concepto es descrito como la ética en la evaluación de lenguas (*ethical language testing*) y repercute en tres ámbitos: la responsabilidad, el efecto *washback* y el impacto.

“Washback effect refers to the impact that tests have on teaching and learning” (Wall y Alderson, 1993:4).

En general, los comités encargados de diseñar exámenes se preocupan más por satisfacer las demandas de quienes los comisionan que en tomar en cuenta un examen viable, funcional y útil; y en última instancia, consideran a quienes presentarán el examen. Por lo menos, un examen debería contar con un manual con información relacionada con la estructura del examen y con información sobre el contenido, el formato y tipo de reactivos, así como una muestra de los ejercicios que se presentan. No obstante, en numerosos casos de exámenes de alto impacto, los alumnos carecen de dicha información (McNamara 2000).

Autores como Alderson y Wall (1993, 1995) han llevado a cabo extensos estudios sobre el efecto *washback* y el impacto que tiene en la enseñanza de lenguas. En términos generales, dichos autores confirman la relevancia del impacto en el contenido de enseñanza y la manera en que los maestros enseñan.

Wall es quizás una de las lingüísticas que más se ha involucrado en los estudios relacionados con el impacto de los exámenes en la enseñanza de lenguas. Los exámenes no sólo afectan a los alumnos y a los profesores, sino también a las instituciones que determinan las políticas que se adoptarán en la enseñanza de lenguas. Wall y Alderson

(1993) y Wall (1996), tras un extenso trabajo de investigación sobre el tema en Sri Lanka, plantean las hipótesis que subyacen al efecto *washback*. Una de las principales características del estudio en Sri Lanka es, sin lugar a dudas, la cuidadosa observación del comportamiento del profesor.

Wall y Alderson (1993) notaron que un número considerable de profesores no comprendía del todo el enfoque del libro y tampoco sentían apoyo en las guías para maestros que ofrecían los libros. Asimismo, identificaron que los profesores no se sentían del todo cómodos con la implementación de la metodología recomendada; ya fuera por falta de recursos y/o habilidades, o bien porque muchos no estaban completamente conscientes y al tanto de lo que demandaba el examen.

Alderson y Wall (1993) mencionan el poderoso potencial de influencia de los exámenes de alto impacto, positivo o negativo, en la vida de las personas y en el desarrollo de las instituciones educativas de lenguas.

“It is common to claim the existence of washback (the impact of a test on teaching) and to declare that tests can be powerful determiners, both positively and negatively, of what happens in classrooms” (Wall y Alderson, 1993:41).

Más adelante, el estudio de Wall en la misma zona geográfica en 1996 reportó que el estudio había tenido importantes repercusiones en el contenido de las clases y también en la manera mediante la cual los profesores diseñaban sus exámenes, pero que no había habido impacto en la metodología que empleaban en el salón de clases, ni en la manera en la que calificaban el desempeño de sus estudiantes.

Posteriormente, Wall y Hórak (2006) llevaron a cabo un exhaustivo estudio sobre la poderosa influencia de los exámenes de alto impacto (*TOEFL PBT* y *IBT*) en las políticas del lenguaje y en la enseñanza de lenguas.

Wall y Hórak mencionan que los estudiantes y los profesores están conscientes de que los cursos y libros del *TOEFL* no están diseñados para el aprendizaje de la lengua, sino para la preparación para presentar un examen de certificación. En este sentido, el fuerte

impacto que ha tenido dicho examen ha contribuido notoriamente a la institucionalización de cursos de preparación para dicho examen.

A diez años de diferencia entre este estudio del impacto del *TOEFL* y el estudio que Wall llevó a cabo en Sri Lanka, la diferencia fundamental estriba en que el objetivo de presentar dicho examen ha generado importantes cambios en el currículum de las instituciones. Los contenidos del *TOEFL* son el currículum, y la preparación para este examen es la única razón por la que los alumnos toman este curso.

McNamara (2000) apunta que los exámenes de certificación de lenguas son un poderoso instrumento que determina las oportunidades de vida de individuos que desean estudiar, trabajar o migrar al extranjero. Por lo tanto, poseen una amplia influencia en el currículum.

Esta relación entre exámenes, enseñanza y aprendizaje también se encuentra ligada con los planes de estudio y con la noción de validez dentro del sistema educativo. Por lo tanto, la noción de *washback* también se entrelaza con la validez de exámenes y con la validez del constructo del examen; de tal suerte que el efecto puede ser beneficioso o dañino en la enseñanza-aprendizaje.

Finalmente, se considera como impacto de los exámenes de lengua, el alcance que tienen fuera del salón de clases. A nivel micro, podemos decir que se relaciona con los individuos, pues son ellos quienes se ven afectados por los resultados. A nivel macro, las implicaciones se encuentran en el sistema educacional, en la sociedad y en las políticas educativas. Dentro de este rubro, se engloban todos aquellos exámenes de certificación, como es el caso del *TOEFL* y el *IELTS*, que funcionan como el portal acceso para la educación internacional. Dicho impacto repercute más allá del aula en políticas educativas y de distribución de recursos.

Aunado a los criterios mencionados anteriormente, dentro de la ética en la evaluación de lenguas, el desarrollo tecnológico ha traído consigo una discrepancia más: el uso de la computadora en los exámenes de lenguas. Si bien es cierto que la tecnología facilita en gran medida el desarrollo y la corrección de exámenes, también resulta difícil de ser implementada en áreas en donde no se cuenta con los recursos necesarios para que opere de manera óptima. Además, la interrogante de si un mejor uso de recursos

tecnológicos influye en un mejor desempeño en un examen de lengua podría afectar la validez de los mismos.

“The use of computers for the delivery of test materials raises questions of validity, as we might expect. For example, different levels of familiarity with computers affect people’s performance with them, and interaction with the computer may be a stressful experience for some” (McNamara, 2000:80-81).

Por ejemplo, según McNamara (2000), las personas cuentan con diferentes habilidades para escribir en teclados, incluso dentro de la misma lengua. Lo que para una persona representaría un trabajo de media hora escribir una cuartilla, para otra podría representar diez minutos o para otra, quince. Éste es un ejemplo de cómo el dominio de la tecnología, en menor o mayor grado, puede interferir en el desempeño de exámenes de lengua computarizados.

II.7 CONSIDERACIONES DENTRO DEL DISEÑO DE EXÁMENES

Usualmente, las necesidades comunicativas determinan el tipo de examen que se diseña. Dentro del diseño de exámenes, hay varias cuestiones a considerar: a) el contenido del examen, b) el método empleado, c) la autenticidad del examen, d) los formatos de respuesta, e) las tablas de especificaciones del examen y f) el pilotaje (McNamara, 2000).

El **contenido** del examen parte de un marco teórico en el cual un grupo de especialistas determinan el propósito de la prueba. El contenido deriva de un análisis del uso específico de la lengua en cuestión. A diferencia de las pruebas con propósitos generales, en pruebas de alto impacto, como lo son los exámenes de certificación, es imprescindible saber cuál es el propósito del examen y lo que se pretende que el individuo sea capaz de realizar en la vida real.

“A specific purpose language test is one in which test content and methods are derived from an analysis of the characteristics of a specific target language use situation, so that test tasks and content are authentically representative of the target situation... Such a test allows

us to make inferences about a test taker's capacity to use language in the specific purpose domain" (Douglas, 2001:46).

En un examen de propósitos específicos hay características particulares de la retórica, pragmáticas, sociolingüísticas, léxicas, semánticas, sintácticas y fonológicas (Douglas, 2001). De tal modo que, por ejemplo, una persona que desee inmigrar a un país como profesional médico, deberá ser capaz de entablar una conversación con un paciente para poder establecer el diagnóstico adecuado.

Una de las preguntas que surge a partir de la elaboración de exámenes con propósitos específicos es precisamente qué tan específico debe ser el examen. Por ejemplo, si partimos del supuesto de exámenes de certificación para el ámbito académico, ¿debería haber pruebas diferentes para quienes estudian ciencias o humanidades? Ahora bien, para quienes estudian humanidades, ¿debería haber diferentes pruebas para quienes estudian historia o arquitectura?

En cuanto al **método**, nos referimos al tipo de formato que se ha establecido. Como veremos más adelante, la selección del método resulta crucial para el momento de evaluar, pues un método en donde se evalúen pruebas de producción (oral y/o escrita) o ejercicios de comprensión o de competencia lingüística con respuestas abiertas, necesitará de personal que efectúe las evaluaciones, lo cual conlleva otras dificultades y cuestiones a considerar.

La noción de **autenticidad** en la elaboración de exámenes resulta ampliamente controversial (Bachman, 1991; Bachman y Palmer, 1996; McNamara, 2000; Alderson, 2000 y Douglas, 2001). Widdowson (1978) describe la autenticidad como una función de la interacción entre el usuario de la lengua y el texto. Más adelante, Bachman (1991) propone dos tipos de autenticidad: situacional e interaccional. En primera instancia, un texto auténtico debería buscar situaciones de la vida real. Este ideal, normalmente se ve reemplazado, por ejemplo, por un conjunto de guiones que han sido adaptados y grabados por profesionales en un estudio, además de que, frecuentemente, las audiciones se escuchan más de una vez y su longitud se encuentra controlada. Lo anterior, ¿dista mucho de ser material auténtico? Quizás es un material relevante y pertinente para el propósito que se busca; más aún, el material que ha sido modificado,

adaptado y regrabado, puede servir de guía que garantice la equidad en la evaluación de todos los candidatos.

Los **formatos de respuesta**, en general, se encuentran también asociados al propósito específico del examen, lo cual determina el contenido del mismo. Por ejemplo, los más comúnmente usados en exámenes estructuralistas son los de tipo objetivo: opción múltiple o cloze cerrados. Este tipo de formatos son fáciles de calificar mediante un lector óptico o personal no calificado para evaluar exámenes. Otro tipo de formatos pueden ser de cloze abiertos, transformación de oraciones, preguntas abiertas, etc. La dificultad de dichos formatos es que necesita el criterio de personal calificado en la materia; además, se requiere de un común acuerdo de cuáles son las respuestas plausibles para cada uno de los reactivos.

En el caso de pruebas de producción oral y escritas, además de lo mencionado anteriormente, se requiere de rúbricas que permitan identificar claramente hasta qué punto el candidato está cumpliendo con los requisitos que se le solicitan. En general, cuando se trata de pruebas de aprovechamiento, lo anterior no resulta un problema, pues normalmente se trabaja con los docentes que pertenecen a la institución; sin embargo, cuando se trata de exámenes de alto impacto, como lo son los exámenes de certificación, el diseño de dichos formatos debe ser minuciosamente considerado durante la planeación de los exámenes, pues su implementación, funcionamiento y corrección dependerán en gran medida de los recursos económicos y humanos con los que se cuenten. En otras palabras, un examen que incluyera las pruebas de producción oral y escrita, tendría que ser evaluado por personal calificado aún en zonas remotas.

Todos los puntos mencionados anteriormente se deben encontrar dentro de una **tabla de especificaciones** para el examen. Dicha tabla servirá de guía para la elaboración del examen y también, para que otros diseñadores sean capaces de desarrollar otras pruebas en el futuro, siguiendo los mismos criterios que se han establecido en estas tablas de especificaciones. Las tablas deben especificar el tipo de textos con el cual se deberá trabajar, la fuente, la longitud en tiempo o número de palabras, la estructura del examen, el método, el formato de respuesta, los criterios que se desean evaluar en cada una de las secciones y las rúbricas.

Otra etapa importante en el diseño de exámenes consiste en llevar a cabo un **pilotaje**. La cantidad de participantes, variará dependiendo del tipo de método que se haya escogido. McNamara (2000) propone un mínimo de 100 participantes en los exámenes con respuestas cerradas. Asimismo, es recomendable recabar información de quienes han participado en dichos pilotajes (evaluadores y candidatos), ya que la retroalimentación que proporcionan respecto de la dificultad de los reactivos, la claridad de las rúbricas y de los contenidos, y la estructura del examen son de gran valor para los diseñadores.

II.7.1 La utilidad del examen

En cuanto a la utilidad del examen, McNamara (1996, 2000), Bachman y Palmer (1996) y Bachman (2001) describen ciertas cualidades que todo examen debe poseer: confiabilidad, validez del constructo, autenticidad, interactividad, impacto y practicidad.

En realidad, una de las cuestiones más importantes a considerar en el desarrollo y diseño de exámenes de lengua es la utilidad que tendrá el examen. La **utilidad** del examen debe ser interpretada como el conjunto de las seis cualidades mencionadas anteriormente; de tal suerte que es tarea de los diseñadores encontrar el justo balance entre dichas cualidades. Según la concepción de Bachman y Palmer (1996), un examen debe considerarse desde un punto de vista sistémico en donde cada una de las partes (en este caso las seis cualidades que debe poseer un examen) se encuentra íntimamente relacionada entre sí.

La **confiabilidad** puede definirse como la consistencia en las mediciones. Lo anterior significa que no importa cuántas veces apliquemos un examen a una población meta, los resultados deberían ser consistentes en cada una de las evaluaciones. En el caso de pruebas productivas (oral y escrita), la confiabilidad también repercute en quienes han sido designados como evaluadores. Un ensayo, corregido por diferentes evaluadores, debería tener una consistencia en el resultado otorgado por cada uno de ellos en relación con los otros. Según Davies (1990:22), la confiabilidad deberá poseer una correlación de por lo menos 0.9, pero eso no es suficiente, lo más importante es que el examen sea válido.

Davies (1999) menciona que la **validez** posee diversas aristas: *face validity* (validez visual), de contenido, de constructo, predicativa y concurrente. La validez del contenido es la que garantiza un grupo de jueces profesionales y especializados en la lengua para determinar hasta qué punto el examen provee muestras representativas de lo que se pretende evaluar.

Estos dos puntos mencionados anteriormente, son considerados por Bachman y Palmer (1996) como los ejes de medición y por lo tanto, como los objetivos primarios de la utilidad de un examen. Ahora bien, para poder justificar el uso de un examen de lengua, debemos ser capaces de demostrar que las tareas que han sido diseñadas satisfacen el propósito para el cual fue diseñado un examen. Lo anterior se refiere al concepto de **autenticidad**, del cual hemos hablado anteriormente.

La **interactividad** se refiere a la manera mediante la cual se involucran las características individuales de quien presenta un examen en la consecución de la tarea. Palmer y Bachman (1996) mencionan que las características individuales más relevantes son las habilidades en el uso y manejo de la lengua. Dichas habilidades se encuentran conformadas por el conocimiento de la lengua y la competencia estratégica o metacognitiva. Sin embargo, existen otras características individuales que también son importantes, como el conocimiento del tema y la configuración afectiva de cada individuo. Por lo tanto, la interactividad reside en la relación que se presenta entre las características mencionadas anteriormente y la tarea, la cual debe semejarse al uso de la lengua en cuestión.

La **practicidad** es una cualidad que difiere en naturaleza de las anteriores, pero que es igualmente importante dentro de la utilidad de un examen. La practicidad hace referencia a la manera mediante la cual será administrada la prueba. Podemos definir la practicidad como la relación que existe entre los recursos disponibles y los requeridos. Dentro de la planeación de exámenes, deben considerarse una serie de recursos que serán necesarios para la aplicación y la evaluación de la prueba. Dichos recursos se pueden dividir en tres rubros: recursos humanos, materiales y de tiempo. Los recursos humanos involucran a quienes diseñan los exámenes, los que administran las pruebas, los evaluadores y otro tipo de soporte administrativo que sea necesario. Los recursos materiales representan todos aquellos instrumentos y espacios que serán indispensables

para aplicar la prueba: espacios, equipamiento y materiales. El último recurso necesario es el del tiempo. Este concepto debe visualizarse desde el momento de inicio de desarrollo de la prueba hasta la etapa de reporte de los resultados.

La practicidad debe ser considerada, sobre todo, en exámenes de alto impacto en donde la logística de la prueba y los recursos humanos, materiales y espaciales juegan un papel preponderante.

Todas estas las cualidades mencionadas anteriormente deben ser consideradas al momento de planear, desarrollar, pilotear y aplicar un examen. El balance y la interacción de ellas garantizarán la eficacia en las distintas fases de aplicación y corrección de un examen.

II.8 EL PROPÓSITO Y TIPO DE EXÁMENES DE LENGUAS

Cuando consideramos aplicar un examen de lengua, generalmente es porque tenemos un propósito en mente: a) para establecer la habilidad en el uso y dominio de la lengua en cuestión, b) para hacer predicciones de lo que el alumno será capaz de hacer con la lengua en contextos fuera de ella misma y c) para tomar decisiones basadas en inferencias o predicciones (Bachman y Palmer, 1996; McNamara, 1996 y 2000; Alderson, 2000; y Bachman, 2001).

“The single most important consideration in both the development of language tests and the interpretation of their results is the purpose or purposes the particular test are intended to serve. The two major uses of language tests are: (1) as sources of information for making decisions within the context of educational programs; and (2) as indicators of abilities or attributes that are of interest in research on language, language acquisition, and language teaching” (Bachman, 1990: 54).

De acuerdo con Alderson (2000), para poder establecer el propósito, debemos preguntarnos qué evaluar (contenido), cómo evaluarlo (método) y para qué evaluar (propósito). Hasta finales de los 90s, los exámenes se enfocaban más al qué y al cómo, siguiendo los principios mecanicistas de los exámenes. En realidad, el concepto de para

qué es mucho más reciente y ha tomado igual de importancia que sus contrapartes mecanicistas.

McNamara (2000), por su parte, establece dos cuestiones importantes a considerar: el método y el propósito. En relación con el **método**, se puede establecer una diferencia entre los *exámenes estructurales de opción múltiple y de desempeño*. En el primer caso, se agrupan todos aquellos exámenes en los que aparecen preguntas abiertas, ejercicios para completar palabras (cloze abierto o cerrado), oraciones o preguntas con formato de opción múltiple, entre otras. Este tipo de exámenes mide componentes receptivos del lenguaje (comprensión auditiva o de lectura) o bien, algún aspecto gramatical o de vocabulario. En cuanto al desempeño, las habilidades lingüísticas que se evalúan son las productivas (expresión oral y escrita). Estas pruebas, además, se consideran subjetivas, pues pese a que existen criterios de evaluación, no existe una respuesta correcta como en el caso de los exámenes de opción múltiple, los cuales se consideran como objetivos.

Otro concepto que destacan Bachman y Palmer (1996), Alderson (2000) y McNamara (2000) se refiere al **propósito** del examen. Este puede ser, grosso modo, de dos tipos: *aprovechamiento y competencia*. Los primeros son de carácter retrospectivo, pues se aplican, por ejemplo, para ver el avance o progreso que ha adquirido un alumno después de un curso de lenguas. Regularmente, estos exámenes son de carácter institucional y sirven, en centros de lengua, para promover a un alumno, lo cual implica que está habilitado para cursar el nivel inmediato superior. En otros casos, por decisiones de políticas del lenguaje, se ha incorporado como requisito de estudio dentro de los planes nacionales o estatales el estudiar una lengua adicional a la materna. En este caso, además del anterior, es indispensable aprobar un examen por motivos curriculares.

Hughes (1981) puntualiza que es importante distinguir entre exámenes de aprovechamiento finales y de progreso. Regularmente, los exámenes de aprovechamiento de progreso se basan exclusivamente en el material de aprendizaje; no obstante, un examen de aprovechamiento final podría basarse, incluso, en los objetivos del curso.

En cambio, los exámenes de competencia son de tipo prospectivo; en otras palabras, son exámenes que se aplican para diagnosticar el uso de la lengua en el futuro; ya sea en un trabajo o en el área académica. En general, dichos exámenes son útiles y necesarios para

estudiar, trabajar o emigrar a países cuya lengua es diferente a la materna del individuo. Estos exámenes no requieren de una instrucción específica; es decir, pueden ser presentados por personas que nunca han estudiado la lengua de manera formal, por alumnos que estudiaron la lengua de manera formal y por aquellos que incluso tomaron un curso preparatorio para un examen de tal naturaleza. Más aún, la única restricción es que no sea la lengua materna del individuo.

Existen numerosos tipos y clasificaciones de exámenes de acuerdo con el **propósito y uso** del examen. Éstos varían en términos del tiempo que requieren para ser resueltos y el contenido. Aquí adoptaremos la clasificación establecida en el *Dictionary of language testing*:

*“... A **proficiency** test, for example, may have a selection, placement or diagnostic purpose as well as offering a means of certification of language proficiency. Alternatively, an **achievement** test may, in addition to indicating progress, be used for certification or form part of a process of programme evaluation... An **aptitude** test is likely to be used to assist in decisions about selection of participants for a course of instruction”* (Davies et al., 1999:205).

En el caso institucional, los exámenes normalmente empleados son de dos tipos: **colocación, diagnóstico y aprovechamiento**. La función de los exámenes de colocación es la de determinar cuál será el nivel más apropiado para un alumno que desea estudiar una lengua. Los exámenes diagnósticos son opuestos a los de aprovechamiento, pues el objetivo de su aplicación es el de detectar las fallas que cometen los alumnos en determinadas áreas de la lengua, con el fin de poder incluir actividades que permitan reforzar las áreas que necesiten mayor atención. Normalmente son aplicados por el profesor durante la primera semana de clases. Finalmente, los exámenes de aprovechamiento o de progreso se pueden aplicar al final del curso o después de un período determinado de instrucción y su objetivo es el de determinar el progreso que un alumno ha logrado (después de un período de instrucción determinado).

Davies (1990) hace una precisión sobre los exámenes de aprovechamiento, destacando los exámenes de **pre-aprovechamiento**. Dichos exámenes son de admisión o de

conocimientos de cierta área, cuyo objetivo es eximir del curso a quienes poseen un amplio dominio de la lengua en cuestión. Tal es el caso de los cursos de idiomas que son obligatorios, en universidades generalmente, y en donde los alumnos que cumplen con el requisito de competencia requerido por el curso no necesitan tomar la materia.

II.9 EL DESARROLLO DEL EXAMEN *TOEFL*

El interés por los exámenes de certificación de lenguas se incrementó cuantiosamente a partir de la década de los 50. Evidentemente, tras la Segunda Guerra Mundial y el inicio de la Guerra Fría, los servicios de espionaje requerían de personas altamente competentes en otras lenguas. Asimismo, el crecimiento de migrantes a otros países, la movilidad estudiantil y los medios de comunicación y de comercialización a nivel mundial impulsaron enormemente la creación de sistemas de medición de las aptitudes lingüísticas de los individuos.

Sin lugar a dudas, debido al imperialismo económico derivado de la Segunda Guerra Mundial, el inglés comenzó a expandirse rápidamente por todo el mundo hasta llegar a consolidarse como una de las lenguas más habladas y en la cual se lleva a cabo la mayor parte de la investigación. En la década de los 60 se incrementó cuantiosamente la demanda de estudiantes que deseaban realizar estudios en instituciones de habla inglesa. Por tal motivo, diversas instituciones privadas y públicas tuvieron a bien unirse dentro de un cuerpo colegiado y conformar un examen que pudiera avalar la competencia lingüística de quienes pretendían estudiar en el extranjero. En 1963, El Consejo Nacional de Evaluación de Inglés como Lengua Extranjera creó el primer examen de certificación en los Estados Unidos de Norteamérica *Test of English as a Foreign Language (TOEFL)*. En 1965, *The Educational Testing Service (ETS)* se unió al cuerpo colegiado que se encontraba formado por más de 30 instituciones, y en 1973 otra organización más llamada *Graduate Record Examinations (GRE)* se adhirió al programa. Hoy en día, el *TOEFL* es aplicado exclusivamente por el *ETS*².

Este primer modelo del examen se empleó hasta 1979. En esta primera versión, se incluyeron ejercicios de opción múltiple que evaluaban vocabulario, comprensión de lectura y auditiva, y conocimiento de la gramática. Posteriormente, a esta versión se le

² Del portal del Educational Testing Service: http://www.ets.org/s/toefl/pdf/toefl_ibt_insight_s1v6.pdf

agregó la posibilidad de incorporar una prueba escrita. Este examen es lo que hoy en día conocemos como la versión en papel del *TOEFL Paper Based Test (PBT)*.

En 1998 se creó una nueva versión denominada *Computer-Based Test (CBT)*, la cual contaba con ligeras modificaciones a la versión en papel, pero facilitaba que los estudiantes escribieran sus textos en computadora. El conteo y el resultado de las tres primeras pruebas (comprensión auditiva, gramática y comprensión de lectura) era efectuado de manera inmediata. La versión se aplicó en algunos países, pero no a nivel mundial.

En 2005 se presentó una nueva versión de la prueba conocida como *Internet Based Test (IBT)*, en la cual se llevaron a cabo reformas sustanciales desde la concepción del examen hasta el enfoque del mismo. En primer lugar, se introdujo por primera vez, en esta modalidad de examen, una sección dedicada a la expresión oral. Otra de las innovaciones de este examen fue que se suprimió la sección de gramática explícita y se integró de manera implícita dentro de las pruebas escritas y orales. La prueba escrita se extendió a dos textos y se incluyeron tareas integradas para la expresión oral y escrita. Este examen ha ido sustituyendo paulatinamente a las versiones anteriores; sin embargo, el examen en modalidad en papel tiene aún reconocimiento y es todavía aplicado a nivel mundial. Es de esperar que dicha versión vaya desapareciendo con el tiempo y que la versión *IBT* se reconozca como la única modalidad de examen.

El examen, desde sus inicios, ha contado con un alto grado de confiabilidad, pues los resultados de quienes han tomado el examen con diferentes versiones del examen son extremadamente consistentes. Dicho examen, a su vez, ha sido sujeto a más de 100 investigaciones de 1977 a 2005 (Horák y Wall, 2008).

II.10 CRÍTICAS AL EXAMEN DEL TOEFL PBT

Una de las críticas más fuertes que se le han hecho al *TOEFL PBT* es el sistema estructuralista que emplea. Como se vio en la revisión histórica de la evaluación, dicho modelo de examen ha seguido los lineamientos estructuralistas de los años 60. Sin embargo, ¿por qué está todavía vigente? Seguramente la respuesta es más sencilla de lo que parece: poder y economía.

En primer lugar, el *TOEFL PBT* ha sido aplicado por más de 40 años a millones de estudiantes. Lo anterior le ha otorgado al examen un gran poder e injerencia en universidades, instituciones gubernamentales y privadas que aplican el examen a nivel mundial. Parece contradictorio que un examen, cuyo sustento en cuanto al contenido es hoy en día obsoleto con los planes educativos, tenga aún tanta fuerza.

La otra razón se refiere a lo económico. Un examen de tan alto impacto como éste, requiere de recursos humanos y materiales inmensos. No obstante, dichos costos se han logrado abaratar de forma considerable al poseer una estructura que le permite ser calificado de forma instantánea por un lector óptico.

En caso de que el examen hubiera evolucionado hacia el modelo comunicativo de evaluación, se requeriría de evaluadores que pudieran corregir las pruebas subjetivas de expresión oral y escrita. Aunado a lo anterior, se tendría que capacitar a estos evaluadores, y en ciertas ocasiones, preparar gente para que pudiera aplicarlos en prácticamente cualquier parte del mundo. Lo anterior, parece ser la justificación más apropiada de por qué dicho examen ha logrado mantenerse durante décadas bajo la misma estructura.

Si bien es cierto que el examen dio un cuantioso salto en 2005 con la aparición del *TOEFL IBT*, la versión anterior, *TOEFL PBT*, normalmente bajo la modalidad institucional, es aún aplicada ampliamente, pues su costo para los alumnos es casi de una tercera parte de su contraparte más moderna.

La problemática que se presentó a lo largo de los años fue que la enseñanza de cursos comenzó a dirigirse más y más a aprobar el examen y no a desarrollar verdaderas competencias que permitiera que los estudiantes resolvieran tareas similares a las cuales se enfrentarían en la vida real. Las universidades comenzaron a percibir dicho fenómeno, pues notaban que una gran porción de estudiantes, sobre todo provenientes de lenguas maternas muy distantes al inglés, aunque habían aprobado el examen, no contaban con los recursos lingüísticos suficientemente eficaces para cursar estudios universitarios o de posgrado. La presión comenzó a aumentar con el tiempo, de modo que el *EST* se vio en la necesidad de elaborar un nuevo examen que pudiera satisfacer las demandas de las universidades.

II.10.1 El papel de la gramática

La evaluación de la gramática fue un recurso ampliamente utilizado por numerosos exámenes de certificación de la década de los 60 que, en su mayoría, servían de respaldo para ingresar a universidades de habla inglesa. Tal es el caso del *TOEFL PBT*. Con el advenimiento del enfoque comunicativo de los 80 y su desarrollo más profuso en la década de los 90, se cuestionó aún más la necesidad de evaluar la gramática como una habilidad independiente en los exámenes de certificación de inglés como lengua extranjera.

Recordemos que la sección de gramática corresponde a una tercera parte del peso total del *TOEFL PBT*. Sin embargo, la forma de evaluarla es completamente estructuralista; ya sea referida a la sintaxis (primera parte) o mediante el análisis de errores (segunda parte). Como se mencionó anteriormente, por razones de poder, prestigio y economía, dicho examen continua vigente. Como lo menciona Allison (1999), el problema con la evaluación de la gramática bajo esta visión estructuralista y aislada es que no permite identificar si el alumno sabrá emplearla adecuadamente.

“... tests of the ability to form “the present perfect tense” correctly, or to identify correct and incorrect renderings of this verb form in English, do not address the issues of when to use this form or what aspectual effects are achieved by its uses” (Allison, 1999:133).

El desarrollo de la psicología cognitiva puso en jaque la evaluación explícita de la gramática versus su contraparte implícita. Ellis (2001) define el conocimiento implícito de la lengua como el conocimiento y uso natural que se da, por ejemplo, en la conversación. Por otra parte, menciona dos tipos de conocimiento explícito: en la forma de metalenguaje y de análisis. El metalenguaje consiste en formas técnicas que describen el lenguaje, mientras que el de análisis hace referencia a la conciencia de las formas lingüísticas. La crítica hacia los exámenes del *TOEFL*, según Ellis, partían de las siguientes preguntas: ¿Qué tipo de conocimiento gramatical se desea evaluar? ¿Explícito o implícito?

La presión era fuerte, sin embargo, el poder y prestigio del examen del *TOEFL PBT* lo era aún más. Uno de los argumentos en favor de dicho examen era que el lenguaje que se evaluaba era de tipo formal y no conversacional. Por esta razón, la mayoría de los cursos

de preparación para presentar este tipo de exámenes se basa en el aprendizaje de reglas explícitas de la gramática.

Con el tiempo, la presión contra este tipo de exámenes estructuralistas vino por parte de las instituciones de educación superior, pues aunque los alumnos habían acreditado tal examen, su desempeño académico se veía mermado por sus carencias comunicativas. Un gran número de alumnos había internalizado el conocimiento explícito de la gramática, pero eran incapaces de hacer uso implícito de la misma.

Finalmente, en septiembre de 2005 se dio a conocer el nuevo modelo del *TOEFL* llamado *Internet Based Test (IBT)*. En esta nueva prueba, se evalúa la gramática dentro de la producción oral y escrita. Este nuevo modelo permitió que la gramática fuera concebida desde un punto de vista mucho más amplio. De tal suerte que, al incluir pruebas escritas, se pudo integrar la gramática dentro de un plano textual como la cohesión, la organización retórica, aunado a la precisión y adecuación en el uso de la lengua (Rea-Dickins, 2001). Esto resulta particularmente interesante, pues dicha evaluación de la lengua permite verla desde la óptica de la sociolingüística y de la pragmática a nivel discursivo textual y oral. Ciertamente, es lo que Halliday menciona dentro de su concepto de potencialidad de la lengua en uso. Así pues, más allá de evaluar la gramática como un elemento de conocimiento, la inclusión de pruebas de producción orales y escritas permite evaluarla como cuerpo de conocimiento y además, como el medio para un fin.

II.11 CONCLUSIONES

La aplicación de exámenes de alto impacto, como los exámenes de certificación de lengua, ha crecido exponencialmente a partir de las fuertes oleadas migratorias, cualquiera que sea su naturaleza. Lo anterior, no solo ha tenido repercusiones directas con base en las decisiones que se toman en torno de quienes los presentan, sino que además ha repercutido en quienes los aplican, así como en las universidades e instituciones privadas y públicas encargadas de establecer políticas y de promover cambios en los currículos y planes de estudio de las instituciones.

La evolución de la evaluación de lenguas a lo largo de cinco décadas ha conducido a esta vertiente de la lingüística aplicada a una dimensión social, en donde una de las

problemáticas más importantes a considerar es justamente el impacto que los exámenes de certificación tienen en la vida de los migrantes.

La revisión del modelo del *TOEFL PBT* da cuenta de la poderosa influencia que un examen puede tener, gracias a la alta demanda y prestigio adquirido a lo largo de décadas, aunque su estructura y diseño sean cuestionables. La evaluación de la gramática mediante métodos estructurales y de carácter psicométrico ha conducido a álgidos cuestionamientos sobre la evaluación explícita de la misma. Asimismo, surge la interrogante sobre el papel que la misma debería representar en un modelo comunicativo con un enfoque en el uso de la lengua en un momento dado y para un propósito determinado.

Por todo lo anterior, el creciente interés en desarrollar cursos, materiales de estudio, y metodologías y técnicas de estudio que permitan la obtención de mejores resultados por parte de quienes presentan dichos exámenes.

CAPÍTULO III

METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN

III.1 INTRODUCCIÓN

El presente capítulo describe la metodología que se llevó a cabo para la implementación de estrategias metacognitivas en un curso de preparación para el examen del *TOEFL PBT* en el Instituto Tecnológico de Estudios Superiores Monterrey, Campus Ciudad de México (ITESM CCM). Dicha institución decidió implementar como requisito de titulación a nivel licenciatura la aprobación del *Test of English as a Foreign Language (TOEFL)* en la modalidad *Paper Based Test (PBT)* con un puntaje mínimo de 550. La razón por la cual se determinó dicho puntaje se debe a que es el mínimo que solicitan las instituciones de educación superior para cursar estudios de posgrado en inglés. Debido a lo anterior, la gran mayoría de instituciones mexicanas que ofrecen becas para cursar estudios de posgrado en México o en el extranjero, incluso en países hispanohablantes, solicitan un puntaje mínimo de 550 aciertos en la prueba del *TOEFL PBT*.

Por tal razón, hoy en día, numerosas universidades reconocen la importancia de que sus estudiantes cuenten con un idioma adicional al concluir sus estudios. El inglés es generalmente uno de los idiomas más solicitados, ya que la gran mayoría de los estudiantes que desean estudiar un posgrado en una lengua extranjera optan por un programa en inglés. Por otra parte, la mayoría de los artículos de investigación que se publican a nivel mundial son en esta lengua. De hecho, por poner un ejemplo, en lo que respecta a la lingüística, el 69% de la investigación procede de autores de los EEUU y Canadá (LaCorte, 2007:37).

Lamentablemente, pese a los esfuerzos del ITESM CCM por impartir cursos de inglés durante los estudios universitarios, dicho requisito se ha convertido en una de las razones por las cuales la tasa de titulación no está a la par de los estudios propiamente de licenciatura. Por tal motivo, el ITESM CCM ofrece constantemente cursos gratuitos de preparación para que los estudiantes que se encuentran en los últimos semestres de la licenciatura puedan presentar el examen y obtener el puntaje requerido. Dichos cursos varían en cuanto al número de horas; sin embargo, la duración promedio es de 40 horas.

En el verano de 2010, la administración escolar del ITESM CCM comisionó al Departamento de Lenguas para impartir un curso durante este período con una duración de 200 horas. El fin era el de impulsar la titulación de aquellos alumnos que ya concluyeron sus estudios o que estaban por concluirlos, y que por no cumplir con el requisito del idioma, no habían podido titularse.

La institución convocó aproximadamente a doscientos cincuenta estudiantes universitarios (hombres y mujeres de entre 21 y 24 años de edad, de diferentes áreas académicas) con el fin de que asistieran durante cinco semanas al curso del *TOEFL PBT*, y posteriormente, presentaran dicho examen. El Departamento de Lenguas distribuyó a los alumnos en 13 grupos de acuerdo al puntaje que habían obtenido en su último examen del *TOEFL PBT*.

Desde 2008, imparto cursos de preparación para el *TOEFL PBT*, por lo cual fui invitado a colaborar en ese proyecto. Los grupos que me fueron asignados inicialmente fueron el 3 y 4; sin embargo, después de la primera semana de clases, por disposición institucional, el grupo 6 se fusionó con el 3. Debido a la escasa matriculación y al abandono paulatino durante el curso, los grupos con los que trabajé hasta el final estuvieron conformados por 9 alumnos (grupo 3 y 6) y por 5 alumnos (grupo 4), respectivamente. Para efectos prácticos y para futuras referencias, denominaré Grupo A a los grupos 3 y 6, y Grupo B al grupo 4. Los demás grupos serán denominados como Grupo C.

III.2 LA HIÓTESIS DE INVESTIGACIÓN

Las hipótesis del presente trabajo de investigación fueron las siguientes:

- a) Hipótesis nula (0): Los alumnos que reciben instrucción explícita sobre el uso de estrategias metacognitivas no demuestran un mejor desempeño en los exámenes de certificación.
- b) Hipótesis alterna (1): Los alumnos que reciben instrucción explícita sobre el uso de estrategias metacognitivas demuestran un mejor desempeño en los exámenes de certificación.

En cuanto a las variables con las que se trabajó, se pueden dividir en:

- a) Variable independiente. Desempeño en un examen de certificación de lenguas.

- b) Variables dependientes. Sujetos que recibieron y que no recibieron instrucción explícita de EMCs.

Para poder hacer una categorización adecuada de los datos, éstos fueron divididos en términos del control, el muestreo y la secuencia de tiempo.

- a) En cuanto al método de control, se trata de un diseño experimental en el cual al Grupo A se le impartieron EMCs de forma explícita en la comprensión auditiva y sistematización gramatical. Al Grupo B se le impartieron las mismas estrategias pero únicamente para la comprensión de lectura.
- b) En cuanto al método de muestreo, se trata de un ensayo clínico en el cual, la alternancia en cuanto a la impartición de estrategias permite hacer un contraste en cuanto al resultado obtenido en el uso de estrategias.
- c) La secuencia de tiempo corresponde a un estudio prospectivo. En otras palabras, se trata de un estudio longitudinal de un mes en el cual se dio seguimiento a los participantes durante el curso con el fin de observar y medir las diferencias en cuanto al uso de EMCs.

III.3 EL EXAMEN DEL TOEFL

El examen del *TOEFL PBT* Institucional consta de tres secciones:

Comprensión auditiva

Mide la capacidad de entender el habla inglesa de los EEUU. En esta sección se evalúa la comprensión de vocabulario, expresiones idiomáticas y también de ciertas construcciones gramaticales que frecuentemente se usan en el discurso oral. El material se encuentra grabado con la variante norteamericana¹ y aborda temas y diálogos relacionados con el ámbito académico.

¹ Del portal del *English Testing Service* ETS.
<http://www.ets.org/Media/Research/pdf/TOEFL-SUM-0506-CBT.pdf>

La sección dura aproximadamente 40 minutos y hay un total de 50 preguntas. Se encuentra dividida en tres secciones. La sección “A” consta de 30 minidiálogos con una pregunta de cada uno que se presenta de manera escrita al final de cada diálogo. La sección “B” presenta 2 conversaciones más largas de 1.5 a 2.5 minutos y tres o cuatro preguntas para cada conversación. Finalmente, la sección “C” incluye dos o tres monólogos de 1.5 a 2.5 minutos y cuatro o cinco preguntas cada uno de ellos. El tiempo para contestar cada pregunta es de 12 segundos. La Parte “A” trata diversos temas, mientras que la Parte “B” y “C” contiene material exclusivamente relacionado con el ámbito académico.

Gramática y estructura

Mide el reconocimiento de estructuras y puntos gramaticales seleccionados de la variante estándar del discurso escrito. El tema de las oraciones es de naturaleza académica y de una amplia gama de temas, lo cual permite una justa medición sin importar el área académica de procedencia de los alumnos².

Esta sección dura 25 minutos y hay 40 preguntas en total. Se encuentra dividida en 2 partes: La Parte “A” presenta 15 preguntas con espacios en blanco, tipo cloze, en los cuales los alumnos tienen que elegir la opción que gramatical y estructuralmente corresponda a la oración completa. La Parte “B” es un ejercicio de análisis de errores en donde se muestran 25 oraciones con cuatro palabras o frases subrayadas. Los alumnos tienen que identificar la palabra o frase subrayada que es errónea dentro del contexto de la oración.

Comprensión de lectura

Mide la capacidad de leer y entender pequeños fragmentos de texto similares a los que los estudiantes pueden encontrar en universidades de los EEUU. Los examinados leen una variedad de textos de temas académicos y contestan una serie de preguntas relacionadas con cada uno de ellos. Esta sección mide, a su vez, la comprensión de vocabulario y de referentes deícticos. Los textos más comunes que pueden aparecer en esta sección están relacionados con las siguientes áreas del conocimiento:

- Ciencias naturales (biología, física, geología)
- Ciencias sociales (sociología y psicología)

² Op. cit 1

- Historia de los EEUU
- Economía
- Arte y danza
- Literatura
- Medicina ³

La sección 3 del examen dura 55 minutos y presenta 5 ó 6 textos de 400-500 palabras cada uno. Al final de cada texto, se formulan de 8 a 12 preguntas con un total de 50 reactivos. Las preguntas están relacionadas con la comprensión global y a detalle de cada uno de los textos, vocabulario (sinónimos, antónimos y significado de expresiones), deícticos y referentes textuales⁴.

La prueba es aplicada por personal calificado y evaluada mediante lector óptico por el *English Testing Service, ETS*.

III.4 EL MATERIAL UTILIZADO EN LA INVESTIGACIÓN

Previo al inicio de cursos y con el fin de llevar a cabo la presente investigación, se elaboraron diversos materiales adicionales:

- Cuestionario sobre el uso de estrategias cognitivas y metacognitivas.
- Entrevista estructurada para ser aplicada al inicio del curso y después de la presentación del examen.
- Material adicional para el desarrollo de estrategias cognitivas, metacognitivas, estilo de aprendizaje y autonomía.

III.4.1 El cuestionario (ver anexo 1)

El propósito del cuestionario fue conocer el uso que hacen los estudiantes de ECs y EMCs al aprender inglés como segunda lengua. Diseñé el cuestionario a partir de la propuesta que presenta Xiao-Mei (2005) y de los estudios que Purpura (1997, 1998 y 1999) realizó para evaluar el uso de ECs y EMCs en aprendientes de inglés. Las

³ Mahnke, M. y Duffy, C. (1996).

⁴ Op. cit 1

preguntas que aparecen en el cuestionario están encaminadas a identificar aquellas estrategias cognitivas y metacognitivas que emplean los alumnos en el aprendizaje de la lengua meta.

El cuestionario consta de dos partes. La primera recupera información acerca del estudiante (carrera, tiempo de estudiar inglés, idiomas adicionales, nivel de estudios, sexo y edad). La segunda parte mide mediante una escala del 1 al 5 el uso de estrategias cognitivas y metacognitivas. La parte "A", de estrategias cognitivas, consta de 30 preguntas y pretende que el alumno identifique las estrategias que emplea para aprender vocabulario, reglas y estructuras gramaticales, mejorar su comunicación oral y escrita, así como la comprensión auditiva y de lectura. La parte "B", de estrategias metacognitivas, está conformada por 12 preguntas y tiene como objetivo que el estudiante reconozca aquellas estrategias que utiliza para la planeación, el monitoreo y la evaluación de una tarea o un examen.

III.4.2 La entrevista (ver anexo 2)

El objetivo de la primera entrevista (estructurada) fue el de investigar el alcance del conocimiento y del proceso metacognitivo que emplea el alumno cuando aprende una lengua adicional. Dividí la entrevista en dos bloques de preguntas que evalúan el conocimiento metacognitivo (persona, estrategia, tarea) y el proceso metacognitivo (objetivos, autodiagnóstico, evaluación). Diseñé el guión de esta entrevista basándome en la propuesta que hace Wenden (1991) en su libro *Learner Strategies for Learner Autonomy*.

El objetivo de la segunda entrevista (semi-estructurada) fue el de recibir retroalimentación por parte de los alumnos respecto de las estrategias que emplearon en el examen, del empleo de dichas estrategias durante el curso y de una reflexión sobre la capacidad de la autonomía adquirida en el aprendizaje de la lengua meta.

III.4.3 El material de trabajo (ver anexo 3)

El libro con el que trabajamos todos los docentes fue el *TOEFL Preparation Course* de la editorial Heinemann (1996). Sin embargo, con el fin de implementar estrategias de

aprendizaje, se empleó el libro de *Cambridge Preparation for the TOEFL test, Internet-Based Test* (2005). El libro cuenta con una sección dedicada al fortalecimiento de las habilidades lingüísticas del estudiante. Con ella, el estudiante desarrolla la capacidad de identificar y analizar sus fortalezas, reconocer su proceso y estilo de aprendizaje y hacer una reflexión sobre la forma mediante la cual se acerca al aprendizaje de la lengua meta. De igual manera, hay tablas en las cuales el estudiante puede evaluar sus habilidades para comprender textos orales y escritos. Finalmente, la sección incluye el establecimiento y revisión de metas, así como la planeación de un horario de estudio que pueda ser compatible con la disponibilidad de cada estudiante.

Aunado a lo anterior, y aunque el examen no permite tomar notas, también se seleccionó el material propuesto por el *Cambridge Preparation for the TOEFL IBT test*, que incluye el desarrollo de estrategias cognitivas como tomar notas, parafrasear una idea y elaborar resúmenes. También se empleó la sección dedicada a la incorporación y organización del vocabulario dentro del repertorio léxico de cada estudiante.

III.5 EL DESARROLLO DEL CURSO

El curso comenzó el 31 de mayo y concluyó el 2 de julio de 2010. El examen de certificación *TOEFL PBT* tuvo lugar el 3 y 5 de julio del mismo año. La duración del curso fue de 200 horas segmentadas en 5 semanas con clases de 8 horas diarias de lunes a viernes. A su vez, las ocho horas se encontraban divididas en tres bloques de la siguiente manera: el primer bloque de tres horas, de las 7:00 a las 10:00, para la impartición de gramática y comprensión auditiva; el segundo bloque de tres horas, de las 10:15 a las 13:15hrs, para la comprensión de lectura, actividades complementarias en línea, redacción y expresión oral; finalmente, el tercer bloque de dos horas, de las 14:00 a las 16:00hrs, se destinó a la resolución de exámenes modelo.

Dada la naturaleza de este curso intensivo, la institución decidió asignar la impartición de cada uno de los bloques a distintos profesores, con el fin de que los alumnos pudieran apreciar diferentes formas y estilos de enseñanza (ver cuadro 1). Al Grupo A le impartí EMCs en comprensión auditiva y gramática, mientras que al Grupo B, EMCs en comprensión de lectura.

Cuadro 1

	Bloque 1 (7:00 a 10:00 am)	Bloque 2 (10:15 a 13:15)	Bloque 3 (14:00 a 16:00)
Actividad	Comprensión auditiva y gramática	Comprensión de lectura, redacción, escritura y actividades en línea	Resolución de exámenes modelo
Grupo A (9 sujetos)	Profesor A (investigador)	Profesor B	Profesor C
Grupo B (5 sujetos)	Profesor B	Profesor A (Investigador)	Profesor "C"

Como se mencionó anteriormente, los alumnos fueron distribuidos en diversos grupos de acuerdo al puntaje que habían adquirido en pruebas anteriores al curso que presentaron en el verano de 2010. Durante la primera y segunda clases, apliqué el cuestionario sobre el uso de estrategias cognitivas y metacognitivas a cada uno de los alumnos (ver anexo 1). Su aplicación permitió la recolección de datos sobre las creencias y percepciones de los estudiantes en cuanto al uso de estrategias cognitivas y metacognitivas en el aprendizaje de una segunda lengua.

Asimismo, durante la primera semana, solicité la participación voluntaria de dos alumnos de cada grupo en una entrevista (ver anexo 2) sobre el uso de conocimiento y proceso metacognitivo. Cuatro alumnos decidieron participar voluntariamente en las entrevistas. Dos pertenecientes al Grupo A y dos al Grupo B. Se entrevistó a cada uno de ellos de manera individual, por primera vez, durante la primera semana del curso, y por segunda vez, justo después de haber presentado el examen. Como se dijo anteriormente, el objetivo de la primera entrevista fue el de conocer el alcance del conocimiento y del proceso metacognitivo que emplea el alumno cuando aprende una lengua adicional. El objetivo de esta segunda entrevista fue el de conocer las EMCs que los alumnos habían empleado durante el examen y también conocer su percepción respecto de la autonomía que habían logrado dentro de su proceso de aprendizaje del idioma en cuestión. Las entrevistas tuvieron una duración aproximada de media hora cada una y fueron grabadas con fines académicos y bajo el consentimiento de los alumnos.

Mi intervención en cuanto a la instrucción explícita de estrategias metacognitivas se llevó a cabo de la siguiente manera: A los Grupos A y B, además de impartírseles técnicas y estrategias para presentar el examen del *TOEFL PBT*, mediante el *TOEFL Preparation Course* de Heinemann, se les impartió explícitamente EMCs por medio del material que ofrece el *Cambridge Preparation for the TOEFL IBT test*.

III.6 DESARROLLO DE LA CLASE

Durante la primera semana, se les pidió a los alumnos que identificaran distintas estrategias de aprendizaje, y en especial, aquellas que se encuentran destinadas a la preparación del *TOEFL PBT* (Ver anexo 3). De tal suerte que se les solicitó a los estudiantes que contestaran preguntas abiertas y cerradas que trataban las siguientes áreas: analizar fortalezas, identificar el estilo de aprendizaje, automotivación, establecer metas, planear un horario de estudio, evaluar el progreso. Dicho material parte de la propuesta del *Cambridge Preparation for the TOEFL IBT Test*.

El objetivo de que los alumnos identificaran estas estrategias de aprendizaje tuvo la finalidad de que reconocieran, en primer lugar, aquellas áreas del lenguaje en las que se sentían más fuertes y que pudieran establecer:

- ¿Cómo les han ayudado sus estrategias a mejorar su inglés y su desempeño en exámenes anteriores del *TOEFL*?
- ¿Cómo dirigen su aprendizaje autónomo?
- ¿Cómo lo evalúan y en qué basan dicha evaluación?

Posteriormente, se les solicitó que identificaran su estilo de aprendizaje y las estrategias que han empleado para mejorar y desarrollar su aprendizaje del inglés. Algunos autores como Oxford (1990), O'Malley y Chamot (1990), Wenden (1991) y Anderson (2002, 2005) destacan la importancia de que el alumno reflexione sobre el tipo de aprendiente que es. Lo anterior es de gran utilidad para reformular las estrategias que emplea para estudiar y el modo de implementarlas. Naturalmente, un estudiante que posea ciertas cualidades y estilos de aprendizaje encontrará dificultades al emplear ciertos métodos que no sean eficientes para él. Por tal motivo, al inicio del curso, se les dio a los alumnos un cuestionario para que identificaran sus metas en la lengua, el tipo de aprendientes que

son, así como su visión sobre el papel del profesor y la autonomía en el aprendizaje de una lengua.

Uno de los principales objetivos de la metacognición es el desarrollo de la autonomía en el aprendizaje. Una EMC indispensable de planeación es el establecimiento de objetivos y de metas. Por tal motivo, se les solicitó a los estudiantes que, con base en lo que consideraban que les hacía falta en la lengua, elaboraran un plan de estudio adicional al curso que estaban tomando. En numerosas ocasiones, los estudiantes visualizan objetivos abstractos que no sólo son difíciles de conceptualizar, sino también de llevar a cabo. Por ejemplo, cuando se les preguntó a los alumnos que definieran cuáles eran sus objetivos del curso y de la lengua, la gran mayoría contestó con una simple respuesta: “obtener 550 puntos en el examen del *TOEFL PBT*”. Este tipo de planteamientos trae como consecuencia una respuesta igualmente abstracta generada por el planteamiento del objetivo. Al preguntar que de qué manera se podía lograr dicho puntaje, la respuesta lógica era: “practicando”. Sí, pero eso no resuelve el problema. ¿Practicando qué?, ¿a qué hora?, ¿con qué medios?, ¿con qué criterios de autoevaluación? Entonces, mediante esta reflexión, se introdujo la necesidad de que cada uno de ellos pensara qué área (comprensión auditiva, gramática o comprensión de lectura y vocabulario) les parecía importante desarrollar y de qué forma podrían lograrlo.

Después de haber aplicado un examen diagnóstico del *TOEFL PBT* el primer día de clases, aunado al conocimiento previo de sus exámenes anteriores, los alumnos conocían a grandes rasgos qué áreas les parecía importante atender. Los estudiantes llevaron a cabo un programa de estudio semanal en el cual ellos destinaban horas extra de estudio durante la semana y fin de semana, con el objeto de ir trabajando aquellas áreas individuales que les parecía indispensable fortalecer. Cada lunes, se revisaba éste y se hacían modificaciones en cuanto a lo que el alumno consideraba indispensable trabajar, las horas destinadas semanalmente y hacían una evaluación de las actividades que habían llevado a cabo. Este tipo de trabajo metacognitivo tenía como objetivo que los alumnos comenzaran a responsabilizarse por su proceso en el aprendizaje de la lengua. Esto con el fin último de lograr autonomía en el estudio del inglés.

El trabajo de planeación de actividades adicionales fomenta el grado de autonomía de los alumnos, pues con el paso del tiempo, se percatan del hecho que es su responsabilidad

buscar ejercicios y actividades adicionales que les permitan desarrollar áreas puntuales de cada una de las habilidades lingüísticas. Cuando el alumno comienza a darse cuenta de que es su responsabilidad autoconocerse y promover su propio aprendizaje de la lengua, su figura de sujeto pasivo cambia a la de un individuo proactivo.

Este desarrollo autónomo por parte de los alumnos representó un plan integral de aprendizaje, en donde el papel del profesor como facilitador de las herramientas que el alumno puede emplear para avanzar con mayor rapidez en su proceso de la interlengua, juega un papel primordial en el aprendizaje de una lengua (Holec, 1981; Groult, 1999).

Ahora bien, para que los alumnos pudieran identificar diversas técnicas y estrategias, se desarrollaron actividades grupales en las cuales los alumnos, mediante una lluvia de ideas, comentaban diversas maneras que ellos empleaban o que les parecían óptimas para mejorar sus destrezas en cualquiera de las áreas que involucraba el examen.

Por ejemplo, después de que los alumnos llegaban a la conclusión de que les parecía difícil reconocer expresiones idiomáticas en la parte "A" del examen de comprensión auditiva, se les pidió a los alumnos que compartieran ideas de qué estrategias representarían una buena opción para aprender dichas frases. Destacaron, por ejemplo, que era primordial que dichas frases se encontraran dentro de un contexto que resultara significativo para ellos. Ver series de TV parecía ser una propuesta atractiva para aprender frases y expresiones idiomáticas. Asimismo, se les solicitó que escogieran su serie de TV favorita, que pusieran atención a dichas frases y que las anotaran en una libreta. Después, aplicando diferentes técnicas nemónicas (repetición, asociación, visualización o de uso) los alumnos podían recordar dicha frase de forma más eficiente y productiva. El anterior es tan solo un ejemplo de cómo se buscó y desarrolló la reflexión mediante un plan de estudios.

III.6.1 Las estrategias empleadas

Las ECs y EMCs empleadas durante el curso corresponden a la propuesta y clasificación de Oxford (1990), debido a que su planteamiento es el que mejor se adecua a mi objeto de estudio (ver cuadro 2).

Cuadro 2 (Oxford 1990:44 y 153)

Estrategias metacognitivas	Centrar el aprendizaje	Vincular el material con conocimiento previo Prestar atención
	Organizar y planear el aprendizaje	Buscar como es el aprendizaje de una lengua Organizarse Establecer objetivos y metas Identificar el propósito de la tarea Planear la tarea Buscar oportunidades de práctica
	Evaluar el aprendizaje	Auto monitoreo Auto evaluación
Estrategias cognitivas	Practicar	Repetir Practicar con sonidos y sistemas de escritura Reconocer y usar fórmulas y patrones Recombinar Practicar de forma naturalística
	Recibir y mandar mensajes	Obtener la idea rápidamente Usar recursos para recibir y enviar mensajes
	Analizar y razonar	Razonar de forma deductiva Analizar expresiones Analizar mediante contraste Traducir Transferir
	Crear estructuras para input y output	Tomar notas Resumir Destacar

III.6.1.1 La instrucción de estrategias metacognitivas para la comprensión auditiva y la gramática.

El Grupo A recibió instrucción explícita de técnicas y estrategias para la comprensión auditiva y la gramática. Con relación a la **comprensión auditiva**, se emplearon estrategias cognitivas de asociación, visualización, toma de notas de ideas principales y uso del conocimiento previo. La implementación de EMCs de planeación se llevó a cabo de la siguiente forma: Se le pidió a los alumnos que identificaran qué estrategia les funcionaba mejor, ver las opciones antes de escuchar o verlas simultáneamente mientras escuchaban o no verlas y simplemente escuchar, y más adelante, al escuchar la pregunta, leer las opciones. Evidentemente, no hay buenas ni malas estrategias, simplemente hay estrategias apropiadas para cada situación particular y para cada

aprendiente. Algunos alumnos se distraen cuando leen las opciones mientras escuchan, mientras que otros se sienten frustrados y ansiosos por no poder hacer una inferencia de lo que se les pueda preguntar, y por eso, deciden leer las opciones. Se les solicitó a los alumnos que en ciertas ocasiones usaran una estrategia y en otras, otra; de forma que ellos pudieran ir identificándolas y ver en qué momento podían emplearlas. Para poder registrar el progreso y que los alumnos pudieran autoevaluarse, se les proporcionó una lista (ver anexo 4) para que identificaran aquellas áreas que les estaban imposibilitando la ejecución de la tarea.

Debido a la naturaleza de esta prueba, se emplearon ECs de atención dirigida; es decir, el alumno debía hacer un esfuerzo mental por tratar de imaginar la situación y establecerse preguntas como: ¿quiénes son los interlocutores?, ¿en dónde están?, ¿cuál es el tema de la conversación?, ¿qué sentimientos están expresando?, ¿qué está tratando de comunicar el interlocutor? Al tener en mente dichas preguntas, el oyente se involucra de manera activa en una actividad que pareciera pasiva. Lo anterior, lo mantiene atento y esto evita que se desconcentre y la atención se pierda.

En el caso de la **gramática**, se aplicaron estrategias de análisis y de razonamiento (razonamiento deductivo, análisis contrastivo, de transferencia y de reconocimiento de fórmulas y patrones). Esta sección del examen tiene como objetivo que los estudiantes comprendan la estructura de la lengua. En primer lugar, nociones básicas como de [sujeto + verbo + objeto/complemento] son indispensables para poder hacer un análisis y ver qué le hace falta a una oración. En segundo lugar, la función que cumple una palabra o una frase dentro de una oración, y en tercer lugar, la concordancia entre [sujeto + verbo]. En general, los profesores de lengua damos por hecho que los estudiantes conocen y están conscientes de estas nociones básicas. Sin embargo, según algunas estadísticas, aproximadamente el 50% de los errores que cometen los estudiantes en esta sección están relacionados con estas estructuras básicas (Rogers, 2011:177)

Ahora bien, en cuanto al monitoreo de la gramática, se le pidió a los alumnos que trabajaran con un reloj. En ocasiones, los alumnos se frustran al ver el reloj, y por eso, prefieren no usarlo. En general, los alumnos relatan que siempre les hace falta tiempo para completar la sección. Sin embargo, estas respuestas, lo único que denotan es una falta de uso de estrategia metacognitiva de monitoreo; pues si el estudiante no cuenta con

tiempo suficiente, significa que no está distribuyendo su tiempo de manera uniforme para cada uno de los textos. Otra problemática recurrente es que los alumnos se obsesionan por contestar todas y cada una de las preguntas de manera lineal; lo cual no siempre es recomendable, pues uno puede invertir 5 minutos tratando de contestar una pregunta, mientras que en ese mismo lapso de tiempo, podría contestar entre 7 y 10 preguntas que le sean más familiares. Sin embargo, normalmente los estudiantes carecen de dichas estrategias porque nunca las han usado. Por ello, el hincapié en que monitorearan su tiempo y lo distribuyeran eficientemente a cada una de las preguntas. Para poder registrar el progreso y que los alumnos pudieran autoevaluarse, se les proporcionó una lista (ver anexo 4) para que identificaran aquellas áreas que les estaban imposibilitando la ejecución de la tarea.

III.6.1.2 La instrucción de estrategias metacognitivas para la comprensión de lectura.

El Grupo B recibió instrucción explícita de técnicas y estrategias para la comprensión de lectura. Estos sujetos recibieron instrucción de ECs para inferir el significado de palabras (identificación del significado mediante el contexto, análisis de prefijos y sufijos, y uso de cognados con palabras grecolatinas). El uso de cognados, prefijos y sufijos requiere de cuidado, pues no siempre resultan ciertas dichas inferencias. En el caso de los deícticos, al igual que en el vocabulario, se les pidió a los alumnos que leyeran solamente aquella información que mediante un escaneo les permitiera identificar el referente. En cuanto a las otras preguntas, se impartieron estrategias cognitivas de visualización, anticipación, para identificar ideas principales y diferenciarlas de las secundarias, inferir y establecer conclusiones.

Al final de cada una las prácticas, se trabajó el vocabulario con el fin de poderlo integrar al léxico mediante diversas técnicas nemónicas que trabajan en conjunto, estableciendo así diversas conexiones neuronales, las cuales facilitan el aprendizaje y retención del vocabulario a largo plazo (Oxford, 1990). Los alumnos tenían que releer los textos y seleccionar el vocabulario indispensable para la comprensión del texto. El vocabulario se trabajó por campos semánticos y por su función (sujeto, adjetivo, verbo, adverbios, conectores, marcadores discursivos). Asimismo, se les solicitó a los alumnos que en vez de escribir el significado de la palabra, trataran de usar sinónimos, antónimos o una breve

descripción en inglés que les permitiera reconocer y asociar la palabra con otras de la misma categoría. El vocabulario se revisó y trabajó cada semana para lograr una mayor retención del mismo.

En cuanto a las estrategias metacognitivas para la **comprensión de lectura**, se trabajó nuevamente con la planeación, el monitoreo y la autoevaluación. Para la planeación, se discutió de forma grupal las diversas estrategias para abordar un texto relacionado con un examen de certificación. Nuevamente, mediante una lluvia de ideas de las mismas estrategias empleadas por los alumnos, se plantearon las siguientes opciones a nivel textual: hacer un *skim* del texto y después contestar las preguntas, leer las preguntas y posteriormente pasar al texto para escanear la información, contestar primero las preguntas de vocabulario y de referente, y después leer el texto. El objetivo de ofrecerles a los alumnos este panorama fue con el fin de que ellos trataran las diversas estrategias y que, finalmente, optaran por la que ellos consideraran más apta. A nivel examen, también se concientizó a los alumnos de la no linealidad de la sección de la comprensión de lectura; es decir, los alumnos podían hojear los diversos textos y comenzar con el que ellos consideraran más sencillo o más complejo, según su conveniencia.

Como bien lo menciona Phakiti (2003), ninguna estrategia es mejor que otra; simplemente hay diversas situaciones en las que, dependiendo de la personalidad y estilo de aprendizaje de cada alumno, le convendrá más el uso de cierta estrategia. Ahora bien, en cuanto al monitoreo, se les pidió a los alumnos que trabajaran con un reloj, en estos casos, sucede lo mismo que con la sección de gramática. Es común que los alumnos se quejen de la falta de tiempo para completar también esta prueba; sin embargo, estas respuestas lo único que denotan es una falta de uso de monitoreo; pues si el estudiante no cuenta con tiempo suficiente, significa que no está distribuyendo su tiempo de manera uniforme para cada uno de los textos. Para el monitoreo de la comprensión de lectura, se emplearon las mismas estrategias metacognitivas que para la gramática.

En cada una de las tres secciones involucradas en el *TOEFL PBT*, se implementó la misma estrategia de autoevaluación. Para poder registrar el progreso y que los alumnos pudieran autoevaluarse, se les proporcionó una lista (ver anexo 4) para que identificaran aquellas áreas que les estaban imposibilitando la ejecución de la tarea. Al concluir cada práctica, se les solicitaba a los alumnos que regresaran a aquellas preguntas que habían

tenido incorrectas, con el afán de revisarlas y que identificaran qué es lo que no habían logrado comprender: vocabulario, expresión idiomática, la sintaxis de la oración, los argumentos, etc. Este tipo de evaluación es fundamental para poder trabajar posteriormente puntos específicos y también para saber qué es lo que hace falta para dominar determinada habilidad lingüística. Una vez que los alumnos llenaban dichas listas, se les pedía que buscaran ejercicios que les ayudaran a incorporar dichos aspectos del lenguaje dentro de su repertorio lingüístico.

III.7 EL ANÁLISIS DE LOS DATOS

Una vez que concluyó el curso, se vaciaron los datos recabados en el cuestionario. Se contabilizó el puntaje obtenido y se obtuvo el promedio de cada una de las secciones de las estrategias.

Las entrevistas, que tenían una duración aproximada de 30 minutos cada una, fueron vaciadas en tablas de Excel para poder ser analizadas y contrastadas con la información obtenida en el cuestionario y en el examen.

El análisis de los datos proporcionados por el resultado del *TOEFL PBT* precurso y postcurso contrasta el progreso obtenido por los alumnos en dos exámenes del *TOEFL PBT*. El primer examen fue presentado entre enero y diciembre de 2010, mientras que el segundo examen tuvo lugar al final de curso de preparación para el examen *TOEFL PBT*, a principios de julio de 2010⁵.

Para llevar a cabo el análisis de los datos proporcionados por el resultado del *TOEFL PBT* precurso y postcurso, se emplearon pruebas de estadística descriptiva con el fin de conocer el comportamiento de los datos en cuanto a su distribución y su relación con la media. Asimismo, se corrió la prueba de probabilidad exacta de Fisher para poder rechazar o no la hipótesis nula H_0 .

⁵ Cabe mencionar que del estudio, se eliminaron todos aquellos alumnos que tomaron el curso, pero que contaban con un *TOEFL PBT* precurso anterior a enero de 2010. Del mismo modo, fueron eliminados aquellos alumnos de los cuales no se contaba con registro del puntaje obtenido en el examen anterior al curso.

El tipo de datos con el que se trabajó, debido a que se podían clasificar y ordenar, fue de tipo categórico, por lo cual se optó por un análisis estadístico de tipo paramétrico como la prueba de probabilidad de Fisher. Dicha prueba sirve para establecer la posible relación entre variables. Se opta por ésta cuando el número de sujetos es menor a 30 y cuando se tienen tablas de contingencia de dos columnas y dos filas. Para que exista un valor significativo de relación entre variables, la p (probabilidad de relación) debe ser menor a 0.05.

Finalmente, se correlacionaron los resultados del cuestionario, las entrevistas y el progreso obtenido por los estudiantes para poder establecer ciertas inferencias respecto del estudio que se llevó a cabo.

III.8 CONCLUSIONES

El objetivo de esta sección fue el de presentar la manera mediante la cual se planeó y se condujo el curso, así como la forma en que se recaudaron y analizaron los datos. Se planteó la hipótesis de trabajo y también las variables que se consideraron durante el estudio.

En cuanto a la planeación, se describieron los instrumentos empleados durante la investigación: el cuestionario, las entrevistas y el material adicional utilizado para la impartición de EMCs. Con lo que respecta al curso, la institución fue quien determinó los lineamientos a seguir en cuanto a la conformación de grupos, la duración, el diseño y el material utilizado durante el curso.

En relación con el desarrollo del curso, se explicitó la forma mediante la cual las EMCs fueron enseñadas para el aprendizaje de segundas lenguas, pero específicamente dirigidas hacia la resolución del examen del *TOEFL PBT*. Aunado a lo anterior, se describió el proceso que se llevó a cabo para desarrollar el aprendizaje autodirigido por parte de los alumnos.

Finalmente, se describió cómo se recopilaron y organizaron los datos cuantitativos y cualitativos, así como los procedimientos estadísticos que se seleccionaron con base en los datos.

CAPÍTULO IV

RESULTADOS DEL ESTUDIO

IV.1 INTRODUCCIÓN

Los resultados que aquí se presentan corresponden al análisis cuantitativo y cualitativo de tres diversos instrumentos que les fueron aplicados: a) los datos recopilados de dos exámenes del *TOEFL PBT*: el primero corresponde a los alumnos que presentaron dicho examen entre enero y mayo de 2010, mientras que el segundo corresponde al examen que presentaron después del curso, a principios de julio del mismo año, b) un cuestionario sobre el conocimiento y uso de estrategias cognitivas (ECs) y metacognitivas (EMCs) en el aprendizaje de inglés como lengua extranjera y c) dos entrevistas; la primera, con el fin de identificar el conocimiento y el proceso metacognitivo, y la segunda, para saber qué EMCs habían empleado en el examen postcurso, así como el grado de autonomía adquirido.

Los estudiantes se encuentran agrupados en tres bloques:

- Grupo A (9 sujetos que recibieron instrucción explícita de EMCs en comprensión de auditiva y gramática).
- Grupo B (5 sujetos que recibieron instrucción explícita de EMCs en comprensión de lectura).
- Grupo C (16 sujetos que no recibieron instrucción explícita de EMCs).

Los datos que se muestran a lo largo de este apartado comparan:

- 1) Los resultados totales del *TOEFL PBT*: El desempeño de los alumnos que recibieron algún tipo de instrucción de EMCs (Grupo A y B) contra quienes no recibieron ninguna (Grupo C).
- 2) Los resultados por sección del *TOEFL PBT*: El desempeño de los alumnos que recibieron instrucción de EMCs en comprensión auditiva y gramática (Grupo A) versus el grupo que recibió estrategias metacognitivas en la comprensión de lectura (Grupo B).

IV.2 ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS TOTALES DEL *TOEFL PBT*

En primer lugar, se analizará el desempeño de los alumnos que recibieron algún tipo de instrucción de EMCs (Grupo A y B) contra quienes no recibieron ninguna (Grupo C).

El cuadro 1 muestra el resultado antes y después del curso de los grupos que recibieron EMCs (Grupo A y B). El cuadro 2 muestra el progreso obtenido por el Grupo C; es decir, por los alumnos que no recibieron instrucción explícita de EMCs.

Cuadro 1 (Grupo A y B)

	sujetos	Puntaje en el <i>TOEFL PBT</i> antes del curso ¹	Puntaje en el <i>TOEFL PBT</i> después del curso	Diferencia del puntaje total del <i>TOEFL PBT</i> después y antes del curso
sujetos con instrucción explícita de EMCs (Grupo A y B)	1	477	527	50
	2	490	513	23
	3	497	527	30
	4	497	567	70
	5	500	473	-27
	6	500	523	23
	7	503	557	54
	8	503	533	30
	9	507	517	10
	10	507	540	33
	11	507	547	40
	12	517	540	23
	13	520	570	50
	14	520	537	17
	Promedio	503.21	533.64	30.43

¹ El puntaje máximo del *TOEFL PBT* es de 677 puntos.

Cuadro 2 (Grupo C)

Grupo C	Alumnos	Puntaje en el TOEFL PBT antes del curso	Puntaje en el TOEFL PBT después del curso	Diferencia del puntaje total en el TOEFL PBT después y antes del curso
	1	470	513	43
	2	487	507	20
	3	487	553	66
	4	503	533	30
	5	507	550	43
	6	507	550	43
	7	510	500	-10
	8	513	563	50
	9	523	527	4
	10	523	527	4
	11	527	563	36
	12	530	573	43
	13	533	557	24
	14	533	547	14
	15	540	547	7
	16	547	570	23
Promedio	515	542.5	27.5	

Como se puede apreciar en el cuadro 1 y 2, el promedio del progreso de los alumnos (Grupo A y B) que recibieron algún tipo de EMCs es ligeramente superior al de los alumnos (Grupo C) que no recibieron instrucción explícita de dichas estrategias, 30.43 puntos a diferencia de 27.5 puntos.

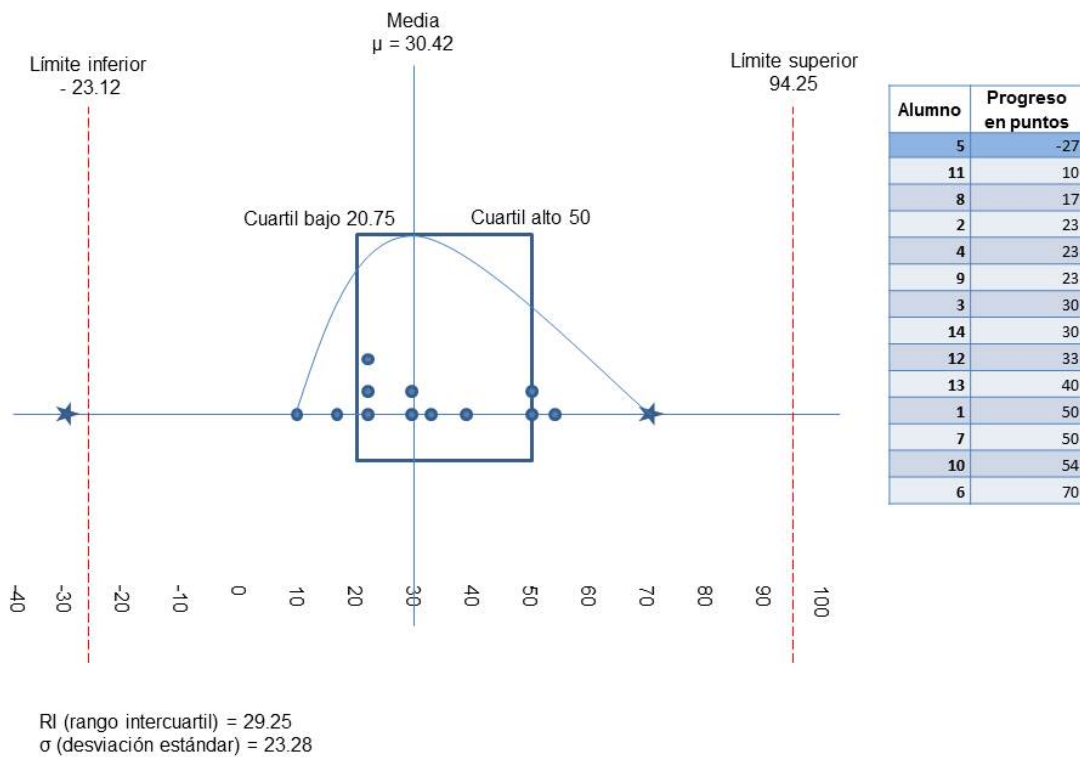
Con el fin de poder evidenciar el grado de dependencia o de azar de la relación que prevalece entre las EMCs y el aprendizaje de segundas lenguas, se corrieron diversas pruebas estadísticas de tipo no paramétricas.

IV.2.1 El análisis estadístico descriptivo

En primer lugar, se emplearon herramientas de estadística descriptiva para poder conocer el comportamiento de los datos en cuanto a su distribución y su relación con la media. Dicho análisis permitió graficar el progreso de los estudiantes y conocer la forma mediante la cual se distribuyó la población muestra (gráficas 1 y 2).

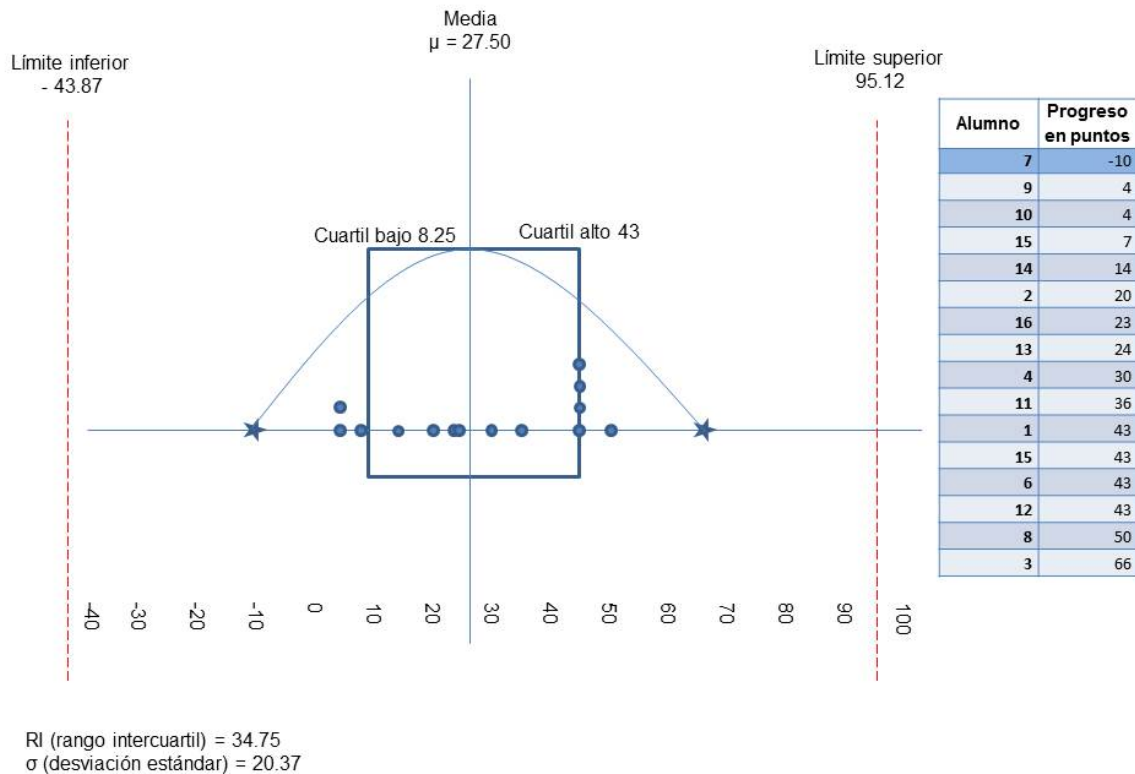
La gráfica 1 muestra el diagrama de caja² de los alumnos que recibieron algún tipo de EMC (Grupo A y B), mientras que la gráfica 2 muestra a los alumnos que no recibieron instrucción explícita de EMCs (Grupo C). Los datos que figuran en el recuadro derecho de las gráficas 1 y 2 corresponden al progreso de los alumnos ordenados de menor a mayor (columna de la derecha) mientras que en la columna de la izquierda aparece el alumno al cual hace referencia.

Gráfica 1 (Grupo A y B)



² El diagrama de caja es un gráfico, basado en cuartiles, que suministra información sobre los valores mínimos y máximos de los cuartiles o rangos, así como de la existencia de valores atípicos y de la simetría de la distribución.

Gráfica 2 (Grupo C)



La estadística descriptiva nos permitió observar el comportamiento y distribución de los datos. El primer punto de interés que nos atañía se refería a la dispersión de la muestra. La dispersión nos sirvió para ver qué tan alejado se encuentra el progreso de cada alumno con respecto a la media.

Para poder saber qué tan dispersa era la distribución de las gráficas anteriores, fue necesario conocer la media (μ), el rango intercuartil (RI) y la desviación estándar (σ). El (RI), en donde se concentran la mayoría de los datos, nos permite ubicar el cuartil más bajo (CB) y el cuartil más alto (CA). La ventaja de calcular (RI) es que no se ve afectado por los valores extremos de la muestra.

La desviación estándar representa el promedio de separación de los datos con respecto de la media. Una desviación estándar amplia nos indica que los datos se encuentran muy dispersos y que la relación entre los datos es débil o incluso azarosa, mientras que una

desviación pequeña nos indica que los datos se encuentran cerca de la media y que existe una estrecha relación entre ellos. Otra de las ventajas de este tipo de estadística es que nos permitió identificar valores atípicos, lo anterior fue posible mediante el cálculo de los límites inferior (LI) y superior (LS).

Finalmente, para graficar los datos, se empleó un diagrama de caja, el cual permitió identificar en dónde se concentraba la mayoría las observaciones, la relación que guardaban respecto de la media, así como los valores atípicos altos y bajos.

La gráfica 1 confirma un valor atípico, el alumno 5. Dicho alumno se encuentra fuera del límite inferior; por lo cual, no se incluye dentro de la curva. La curva de la gráfica 1 no es simétrica, y con respecto a la media, se encuentra cargada hacia la derecha. Lo anterior muestra una distribución positiva que nos indica que la mayoría de los alumnos se encuentran por arriba de la media; la cual, además, es mayor a la media de la gráfica 2. Esto nos indica un progreso mayor por parte de los alumnos que recibieron EMCs en comparación con el grupo que no recibió EMCs.

En cuanto al rango y a la desviación estándar, podemos ver que los valores de las gráficas 1 y 2 son semejantes. Esto nos muestra que la dispersión de los datos en ambos casos es similar. Lo anterior nos indica que contamos con muestras parecidas, en donde la mayoría de los datos se encuentran alejados de la media de forma semejante. No obstante, en el primer caso (grupos con EMCs), la mayoría de los datos sobrepasan la media; lo cual denota que la media se ve influenciada por el valor atípico de la gráfica 1. En otras palabras, dicho dato impacta de manera negativa el resultado de la media. Lo anterior se puede verificar al observar la tendencia de la curva cargada hacia la derecha, lo cual denota que la mayoría de las observaciones sobrepasan la media.

IV.2.2 El análisis estadístico inferencial

Con el fin de poder rechazar la hipótesis nula H_0 y afirmar que quienes reciben instrucción explícita de EMCs demuestran un mejor desempeño en un examen de certificación de lenguas, se corrió la prueba estadística exacta de Fisher.

La siguiente tabla de contingencia (tabla 1) muestra el contraste entre los individuos que recibieron estrategias metacognitivas (Grupo A y B) y quienes no (Grupo C). Debido a que el objetivo de la investigación consiste en averiguar si quienes reciben instrucción explícita de estrategias metacognitivas obtienen un mejor desempeño en un examen de certificación de lenguas, se calculó la media del progreso de todos los sujetos que presentaron la prueba del *TOEFL PBT*, la cual fue de 28.8 puntos de un total de 677. De ahí, se identificó a los sujetos que se encontraban bajo este rango y también a quienes se encontraban por arriba del mismo.

Tabla de contingencia 1

	Progreso menor a 28.8	Progreso mayor a 28.8	Totales
Grupo A y B con EMCs	6	8	14
Grupo C sin EMCs	8	8	16
Totales	14	16	30 (sujetos)

Una vez obtenidos estos datos, se corrió la prueba exacta de Fisher para establecer la posible relación entre la variable metacognitiva y el desempeño en la prueba del *TOEFL PBT*³.

Data Entry

		X		Totals
		0	1	
Y	1	8	6	14
	0	8	8	16
Totals		16	14	30

Expected Cell Frequencies per Null Hypothesis	
7.47	6.53
8.53	7.47

Chi-Square

Phi	Yates	Pearson
-0.07	0	0.15
P	1	0.698535

Chi-square is calculated only if all expected cell frequencies are equal to or greater than 5. The Yates value is corrected for continuity; the Pearson value is not. Both probability estimates are non-directional.

Fisher Exact Probability Test:

P	one-tailed	0.4905083062183995
	two-tailed	0.7300140435458096

³ Para que exista un valor significativo de relación entre variables, la *p* (probabilidad de relación) debe ser menor a 0.05.

Del portal: <http://scientific-european-federation-osteopaths.org/es/test-estadisticos>

Debido a que el valor de p no es menor a 0.05, no hay evidencia suficiente para descartar la hipótesis nula H_0 . Por Lo tanto, no es posible afirmar que quienes reciben instrucción explícita de EMCs demuestran un mejor desempeño en un examen de certificación de lenguas.

IV.3 ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS POR SECCIÓN DEL TOEFL PBT

En este apartado se analiza el desempeño de los alumnos que recibieron instrucción explícita d e EMCs en comprensión auditiva y gramática (Grupo A) versus el grupo que recibió EMCs en la comprensión de lectura (Grupo B).

El cuadro 3 muestra los resultados obtenidos en cada una de las tres secciones de la prueba del TOEFL PBT por los alumnos que recibieron algún tipo de instrucción explícita de EMCs: Grupo A (EMCs en comprensión auditiva y gramática) y Grupo B (EMCs en comprensión de lectura).

Cuadro 3 (resultados por sección)

sujetos		Precurso	Postcurso	Progreso	Precurso	Postcurso	Progreso	Precurso	Postcurso	Progreso
		Comprensión auditiva ⁴			Gramática			Comprensión de lectura		
(Grupo A) EMCs en CA y G	1	46	54	8	46	51	5	51	53	2
	4	51	58	7	49	57	8	49	55	6
	5	51	54	3	46	50	4	53	53	0
	12	59	56	-3	47	52	5	49	54	5
	14	55	58	3	47	46	-1	54	57	3
(Grupo B) EMCs en CL	7	52	59	7	45	57	12	54	51	-3
	8	53	60	7	46	49	3	52	51	-1
	9	52	53	1	46	53	7	54	49	-5
	10	54	62	8	49	46	-3	49	54	5
	11	53	57	4	50	54	4	49	53	4
promedio		4.5			4.4			1.6		

⁴ El puntaje máximo por sección es de 68 puntos para la comprensión auditiva y la gramática, y de 67 puntos para la comprensión de lectura. La suma de las tres multiplicada por diez y dividida entre tres proporciona el total del examen.

IV.3.1 El análisis estadístico inferencial

Con el fin de poder rechazar la hipótesis nula H_0 y afirmar que quienes reciben instrucción explícita de EMCs en una o más habilidades demuestran un mejor desempeño en un examen de certificación de lenguas, se corrió la prueba estadística exacta de Fisher.

Las siguientes tablas de contingencia muestran el contraste entre los individuos que recibieron EMCs en comprensión auditiva y gramática (Grupo A) y quienes recibieron EMCs en la comprensión de lectura (Grupo C). En este caso, se calculó la media del progreso, por sección, de todos los sujetos de los grupos A y B. El promedio de progreso por sujeto fue 4.5 para la comprensión auditiva (CA), 4.4 para la gramática (G) y 1.6 para la comprensión de lectura (CL). Recordemos que el puntaje máximo por sección es de 68 para la CA, 68 para la G y 67 para la CL. Al igual que en el caso anterior, se identificó al número de sujetos que se encontraban bajo este rango y también a quienes se encontraban por arriba del mismo.

Tabla de contingencia 2 para la comprensión auditiva

Comprensión auditiva			
	Progreso menor a 4.5	Progreso mayor a 4.5	Totales
Grupo A con EMCs	3	2	5
Grupo B sin EMCs	2	3	5
Totales	5	5	10 (sujetos)

Una vez obtenidos los datos, se corrió la prueba de Fisher para la comprensión auditiva.

Data Entry

		X		
		0	1	Totals
Y	1	3	2	5
	0	2	3	5
Totals		5	5	10

Expected Cell Frequencies per Null Hypothesis	
2.5	2.5
2.5	2.5

Chi-Square

Phi	Yates	Pearson
-0.2		
P		

Chi-square is calculated only if all expected cell frequencies are equal to or greater than 5. The Yates value is corrected for continuity; the Pearson value is not. Both probability estimates are non-directional.

Fisher Exact Probability Test:

P	one-tailed	0,5000000000000002
	two-tailed	1

Debido a que el valor de p no es menor a 0.05, no hay evidencia suficiente para descartar la hipótesis nula H_0 . Por lo tanto, no es posible afirmar que quienes reciben instrucción explícita de EMCs en la comprensión auditiva demuestran un mejor desempeño en esta sección del *TOEFL PBT*.

Tabla de contingencia 3 para la gramática

Gramática			
	Progreso menor a 4.4	Progreso mayor a 4.4	Totales
Grupo A con EMCs	2	3	5
Grupo B sin EMCs	3	2	5
Totales	5	5	10 (sujetos)

Una vez obtenidos los datos, se corrió la prueba de Fisher para la gramática.

Data Entry

		X		
		0	1	
Y	1	2	3	5
	0	3	2	5
	Totals	5	5	10

Expected Cell Frequencies per Null Hypothesis	
2.5	2.5
2.5	2.5

	Chi-Square	
Phi	+0.2	
Yates		
Pearson		
P		

Chi-square is calculated only if all expected cell frequencies are equal to or greater than 5. The Yates value is corrected for continuity; the Pearson value is not. Both probability estimates are non-directional.

Fisher Exact Probability Test:

P	one-tailed	0.49999999999999883
	two-tailed	0.999999999999999

Debido a que el valor de p no es menor a 0.05, no hay evidencia suficiente para descartar la hipótesis nula H_0 . Por lo tanto, no es posible afirmar que quienes reciben instrucción explícita de EMCs en la gramática demuestran un mejor desempeño en esta sección del *TOEFL PBT*.

Tabla de contingencia 4 para la comprensión de lectura

Comprensión de lectura			
	Progreso menor a 1.6	Progreso mayor a 1.6	Totales
Grupo A	1	4	5
Grupo B	3	2	5
Totales	4	6	10 (sujetos)

Una vez obtenidos los datos, se corrió la prueba de Fisher para la comprensión de lectura.

Data Entry

		X		
		0	1	Totals
Y	1	1	4	5
	0	3	2	5
Totals		4	6	10

Expected Cell Frequencies per Null Hypothesis	
2	3
2	3

			Chi-Square		Chi-square is calculated only if all expected cell frequencies are equal to or greater than 5. The Yates value is corrected for continuity; the Pearson value is not. Both probability estimates are non-directional.
			Yates	Pearson	
Phi	+0.41				
p					

Fisher Exact Probability Test:

P	one-tailed	0.2619047619047618
	two-tailed	0.5238095238095236

Debido a que el valor de p no es menor a 0.05, no hay evidencia suficiente para descartar la hipótesis nula H_0 . Por lo tanto, no es posible afirmar que quienes reciben instrucción explícita de estrategias metacognitivas en la comprensión de lectura demuestran un mejor desempeño en esta sección del *TOEFL PBT*.

IV.4 EL CUESTIONARIO

Como se mencionó en el capítulo de la metodología, se aplicó el cuestionario el primer día de clases (ver anexo 1). El objetivo de dicho cuestionario fue el de conocer el grado de conciencia de los alumnos respecto del uso de ECs y EMCs, así como de la aplicación que hacían de las mismas en el aprendizaje de inglés como segunda lengua.

Cuadro 4 Uso de estrategias

Estrategias cognitivas	
para mejorar el inglés	2.82
nuevas palabras	2.95
reglas gramaticales	3
escritura	3.17
comprensión de lectura	3.2
nuevo material	3.43
comunicación	3.57

Estrategias metacognitivas	
monitoreo	3.51
planeación	4.1
evaluación	4.21

Como se puede observar, los alumnos identifican un mayor uso de EMCs; en particular de planeación y de evaluación. Por otra parte, en lo que respecta al uso de ECs parece haber un marcado énfasis en aquellas que están destinadas al uso de la lengua en contextos comunicativos. Sin embargo, los alumnos reportan un bajo uso de ECs para mejorar su nivel de inglés y para aprender nuevo vocabulario.

IV.5 LAS ENTREVISTAS

Las entrevistas se efectuaron en dos momentos: al inicio del curso y una vez que habían presentado el examen postcurso.

IV.5.1 Primera entrevista

La primera entrevista consistió de dos secciones: el conocimiento metacognitivo y el proceso metacognitivo. La primera sección (el conocimiento metacognitivo), a su vez, se conformó de tres secciones: la persona, el uso de estrategias y la tarea.

Con respecto a la **persona**, los alumnos demostraron, en general, una actitud positiva en cuanto al aprendizaje del idioma y como mayor fuente de motivación, destaca la utilidad que tiene el dominio de dicha lengua en sus vidas; ya sea para estudiar en el extranjero, para comprender películas, programas, lecturas, y primordialmente, para comunicarse con otras personas. Solamente un alumno comentó que no le gusta aprender inglés, pues no le ve la utilidad.

¿Te gusta aprender inglés?

Actitud positiva	Actitud negativa
<p>1⁵ “Me gusta mucho estudiar inglés. Tienes más oportunidades. Te abre muchísimas más puertas. Todo está en inglés”.</p> <p>3 “Antes, el inglés no me gustaba, tenía como resentimiento, era como una negación... Ahora me gusta. Cuando me fui a Canadá 6 meses para estudiar inglés, me sirvió para superar mi resentimiento con la lengua. Además, tenía la necesidad de hablar”.</p> <p>4 “El inglés me empezó a gustar hasta que le vi la utilidad, después de la prepa. Me fui dos meses a Canadá a un campamento y también había clases. Ahí me di cuenta de la utilidad para hablar. Ahora que entiendo más, eso me motiva. Entre más entiendo, más me motiva. Antes era forzoso por mis papás, pero ahora veo la utilidad y además me gusta. Es un idioma muy útil para viajar y para comunicarse”.</p>	<p>2 “No me gusta estudiar inglés. Inglés ha sido lo que más trabajo me cuesta. Creo que es algo psicológico, porque en todas las demás materias me va bien, menos en inglés. Los cursos son con mucha estructura y no hay mucha práctica, es como una materia más y no hay motivación de sacar más que una calificación. En las clases, la participación es muy pequeña.</p> <p>Como la motivación es pasar mi TOEFL, no me gusta. Ha sido tan conflictivo que no hay aliciente. Lo siento como una carga. Me gustaría poder hablar mejor inglés”.</p>

Algunos de los alumnos se muestran más proactivos en cuanto al aprendizaje autónomo, mientras que otros consideran que el lugar de clases y los laboratorios de lenguas son los lugares idóneos para aprender el idioma. Asimismo, en términos generales, consideran que uno de los ambientes más apropiados para aprender un idioma sería viviendo en el lugar en el cual se habla la lengua.

⁵ El número de la columna de la izquierda indica el alumno que fue entrevistado.

¿Cómo crees que sería más efectivo tu aprendizaje?

- 1 “Practicando es la mejor manera para aprender. Irte de aquí y vivir en otro lugar donde quieres aprender el idioma. Si te vas otro lado o hablas inglés o hablas. Eso te ayuda mucho para el vocabulario y tu pronunciación”.
- 2 “Estando en un lugar en donde se habla el inglés, y ahí puedes practicar”.
- 3 “Hablando más. Ahora que estoy en el curso otra vez estoy hable y hable inglés. Soy muy visual”.
- 4 “Me gusta aprender con actividades para hablar. Los ejercicios estructurados son buenos, pero para temas nuevos”.

En cuanto al uso de **estrategias**, los alumnos reportaron el uso de diversas estrategias cognitivas y metacognitivas en el aprendizaje de la lengua. Por otra parte, lograron identificar ciertas áreas en las cuales no percibían un progreso significativo o por lo menos, no el que ellos esperarían lograr. La preocupación por aprender se encuentra más enfocada hacia la gramática y la comprensión auditiva.

¿Identificas un área en particular en donde no percibas progreso?

¿Cómo crees que podrías mejorarla?

- 1 “Uno de mis problemas es que leo muy lento y en el examen tienes que leer más rápido para identificar los errores de la sección de gramática. Creo que para progresar, podría leer más, casi no leo por mi carrera. Leer me ayudaría a mejorar mi gramática, porque casi no leo en inglés”.
- 2 “Tengo poco progreso en la comprensión auditiva. Creo que podría mejorar esa área escuchando, pero no me motiva hacerlo. A veces hago un esfuerzo para entender cuando veo películas”.
- 3 “En mi pronunciación. Creo que para mejorarla, podría repetir las cosas que escucho, el problema es cuando leo, pues no sé cómo se pronuncia”.
- 4 “En gramática. La comprensión auditiva y de lectura las mejoré mucho. Creo que me serviría leer, no solo para comprender, sino también para comprender la estructura, pues es ahí donde me falla, a mí me suena bien, pero luego me doy cuenta de que está mal”.

En relación con la **tarea**, existe un acuerdo por parte de todos los participantes en que la habilidad que les resulta más sencilla es la comprensión de lectura, mientras que la gramática y la comprensión auditiva resultan las más difíciles y prioritarias a resolver. Lo

anterior resulta particularmente interesante, pues como se vio en los resultados obtenidos en las pruebas, la sección que presentó menos progreso por parte de los alumnos fue la de comprensión de lectura.

¿Qué habilidad te parece más fácil?	¿Qué habilidad te parece más difícil?
1 “Leer. El único problema es que no tienes tiempo, tienes que leer rápido”.	“Lo que me parece más difícil es la gramática. Cuando estamos haciendo los ejercicios hay cosas que yo pienso que están bien, y no. Tengo que trabajar en eso”.
2 “La habilidad más fácil es leer. Pero en el examen pasado, la peor sección fue la de lectura de comprensión. Me faltó tiempo”.	“La habilidad que más trabajo me cuesta es la de comprensión auditiva”.
3 “Leer es más fácil, por la necesidad de hacerlo para las clases”.	“La más difícil es hablar, porque me da un poco de pena. Me preocupa que la persona no me entienda si digo algo mal”.
4 “La más fácil es la de comprensión de lectura”.	“La habilidad más difícil es la gramática”.

La segunda sección de la entrevista, relacionada con el proceso metacognitivo, constó de tres partes: los objetivos de tomar el curso, el autodiagnóstico sobre su progreso de la lengua en cuestión y la evaluación de sus estrategias de aprendizaje.

En cuanto a los **objetivos**, todos los alumnos coinciden en un objetivo global: obtener 550 puntos para aprobar el examen y poderse titular. En cuanto a objetivos particulares, destacan la mejora de la gramática (3 estudiantes) y de la comprensión auditiva (1 estudiante). Los alumnos muestran una actitud positiva en cuanto a la posibilidad de lograr dichos objetivos, pese a que algunos se encuentran un tanto distantes de los puntos que necesitan para aprobar el examen del *TOEFL PBT*.

Relacionado con el **autodiagnóstico**, los alumnos se consideran capaces de poder medir su propio nivel del idioma cuando observan lo que son capaces de comprender cuando escuchan y también cuando hablan. Evidentemente, una de las preocupaciones y estrés al que se ven sometidos es el requerimiento de 550 puntos para poder titularse. Lo anterior se convierte en una dificultad y presión para el aprendizaje.

¿Eres capaz de medir tu propio nivel?

- 2 “Haciendo una autoevaluación. Viendo cuanto entiendo cuando leo o escucho”.
- 3 “En las lecturas, según yo, entiendo, pero luego cuando nos preguntan en la clase, a veces me pregunto. ¿En dónde venía eso? Comparo con mis compañeros lo que entiendo. Cuando hablo, veo si las personas me entienden y si yo las entiendo”.
- 4 Si soy capaz de comprender lo que están diciendo, con eso me voy dando cuenta que mi inglés ha mejorado”.

En cuanto al **uso de estrategias metacognitivas**, a la hora de planear, solamente un estudiante afirma que no emplea ninguna estrategia y que sigue el examen de forma lineal. Con relación al monitoreo, los alumnos se sienten presionados y más estresados al hacer uso de un cronómetro; lo anterior, generalmente tiene como resultado un mal manejo del tiempo y una constante falta del mismo para concluir algunas de las secciones de la prueba. Algunos de los estudiantes manifiestan no evaluar sus estrategias ni los errores que cometen en las pruebas, mientras que otros consideran que ésta es una oportunidad de aprendizaje, por lo que toman nota de sus errores una vez que les han entregado sus exámenes.

¿Cómo planeas la tarea y te monitoreas durante el examen?

¿Cómo evalúas tu desempeño después del examen?

- 1 “Si veo que me trabo, paso a la siguiente parte o pregunta y luego me regreso. En el *TOEFL* hay que leer rápido y si no sabes, te pasas a la siguiente. No estoy viendo el reloj porque me distraigo, prefiero que me digan cuanto tiempo me queda. En el *TOEFL* nunca me da tiempo de revisar. Cuando recibo mis exámenes, voy a mi cuaderno y reviso si estaba bien o mal. Siempre regreso a ver lo que tenía duda y siempre tomo notas. Siempre tengo que escribir todo”.
- 2 “No planeo como resolver el examen. En la gramática y comprensión de lectura, yo empiezo, me trato de concentrar y nunca veo el reloj hasta cuando te dicen, faltan 10 minutos. Trato siempre de estar seguro de la respuesta, quiero estar bien seguro de lo que contesto. Después de que recibo mi examen lo reviso, pero no hago nada más”.
- 3 “Me fijo mucho en el tiempo. Siempre me hace falta tiempo. En la lectura de comprensión, a veces comienzo con las preguntas de vocabulario y de referentes. Cuando reviso el examen solo veo en qué me equivoqué y por qué, pero no sistematizo mis errores”.
- 4 “Nunca tengo una estrategia, la estrategia que uso depende de lo largo del texto y del número de preguntas, así decido si leo primero el texto o las preguntas. A veces tengo que cambiar mi estrategia para ver qué empiezo primero y qué hago después, cuando veo que algo me está fallando. Pongo a tención a las correcciones de mis textos”.

IV.5.2 Segunda entrevista

El propósito de la segunda entrevista, llevada a cabo al final del curso y una vez que los aprendientes habían presentado el *TOEFL PBT*, fue el de conocer el uso de las estrategias durante el examen y también saber el grado de autonomía que los alumnos habían adquirido durante el curso.

En cuanto al empleo de **estrategias metacognitivas** durante el examen, los alumnos describen el uso de diversas estrategias en las diferentes pruebas. Las más frecuentes son la planeación y el monitoreo. El examen del *TOEFL PBT* es cerrado en cuanto a la nula flexibilidad de distribuir el tiempo de la forma más conveniente para cada una de las tres secciones, lo cual deja poco espacio para la planeación. Como es de esperarse, la carencia de estrategias de planeación imposibilita un manejo y control del tiempo adecuado, por no mencionar que en repetidas ocasiones el factor tiempo es normalmente una razón de estrés, y en consecuencia, de pérdida de concentración.

En la **comprensión auditiva**, los alumnos reportan el uso de diversas estrategias de planeación. En algunos casos, leen las opciones antes de escuchar o al mismo tiempo que están escuchando. Uno de los estudiantes reporta falta de concentración y pérdida de información, debida en gran parte por sentirse nervioso. Sin embargo, mediante el monitoreo, el alumno describe haber recobrado la concentración y el enfoque en la prueba.

¿Cómo te sentiste y qué estrategias empleaste para la comprensión auditiva?

- 2⁶ “No me sentí bien en esta sección, llegué estresado. Creo que sentí mucha presión. En esta sección me sentí mal en las primeras preguntas y por los nervios, no me concentré bien. Después me di cuenta y me concentré otra vez. En otras no entendía la conversación completa. En comparación con el otro *TOEFL*, me sentí mejor ahora”.
- 3 “Me desconcentré en algunos momentos porque me empecé a poner nerviosa, pero creo que me fue bien en general. Puse más atención a mis estrategias y me sentí más cómoda en esta sección. Esta vez traté de poner atención a otros factores como la entonación para contestar las preguntas y para identificar expresiones idiomáticas”.
- 4 “Hubo una sección de los monólogos en donde me costó un poco de trabajo el vocabulario, pero en general me sentí bien”.

⁶ El alumno 1 no participó en la segunda entrevista porque no fue localizado.

En cuanto a la **gramática**, la planeación, monitoreo y evaluación juegan un papel importante. Los estudiantes reportaron una metódica planeación del tiempo que resulta de prácticas anteriores y del conocimiento personal. En general, los alumnos planearon la forma en la que abordarían la tarea y estuvieron conscientes del tiempo máximo que deberían invertir en una pregunta y en cada parte de la prueba de gramática.

Sin embargo, parece que, pese a que estuvieron conscientes de la distribución del tiempo, en general, el uso de un cronómetro o reloj como mecanismo de control del tiempo, resultó un factor de estrés más que un instrumento que permitiera monitorear la distribución de la tarea. Solamente una estudiante afirmó haber hecho uso de un cronómetro.

Por ejemplo, un estudiante mencionó que la manera en la cual contestaba las preguntas, antes del curso, era siempre de forma secuencial. Para éste, era mejor sentirse seguro y saber que había contestado cada una de las preguntas de la mejor manera posible. Sin embargo, lo anterior le imposibilitaba completar la prueba de gramática. En esta ocasión, el estudiante reportó haber presentado resistencia en cuanto a la modificación de dicha estrategia, pero que, eventualmente, se dio cuenta de que no le estaba funcionando y que estaba tomando demasiado tiempo en contestar algunas preguntas, lo cual lo llevaría a no poder completar la prueba. Dicha evaluación de la estrategia le permitió modificar su forma de proceder, continuar con otras preguntas y dejar hasta el final aquellas que le parecían más difíciles, y que por lo tanto, requerían de mayor tiempo de análisis.

¿Cómo te sentiste y qué estrategias empleaste para la gramática?

- 2 “Me sentí bien. Iba dejando las complicadas al final cuando me tardaba mucho en identificar el error. No me medí el tiempo con un cronómetro”.
- 3 “Traje mi reloj para monitorearme, pues sabía que no podía tardar más de 10 minutos en la primera sección, que es la que más trabajo me cuesta. Terminé el examen pero ya no me dio tiempo de revisar 4 preguntas. Ahora planeé la tarea y cómo abordarla. Antes trataba de contestar todas las preguntas de forma lineal, pensaba que era mejor contestarlas todas que saltarlas y buscar otras más fáciles. En el examen, me bloqueé al principio, y por los nervios y por la presión empecé a hacer lo que hacía siempre, se me olvidó la estrategia que yo había planeado antes del examen. Creo que fue más por nervios que por resistencia no poder aplicar al principio mis nuevas estrategias, pero después de unos minutos recordé que tenía una estrategia planeada y regresé a ella”.
- 4 “Si veía que me iba a tardar mucho en una pregunta, me la saltaba. Me faltaron como 3 ó 4

de analizar bien. No chequé mi tiempo, porque no supe a qué hora empezamos. Por eso me faltó un poco de tiempo. Eso me estresó un poco”.

Los resultados en la **comprensión de lectura**, sin lugar a dudas, llaman aún más la atención. En primer lugar, porque es la prueba en la que los cuatro estudiantes reportaron, durante la primera entrevista, que les parecía más sencilla y que menos dificultades representaba. Reportaron sentirse más confiados y habituados, pues es la habilidad que más ocupan en sus clases. Sin embargo, según los resultados obtenidos, es en esta sección en donde los alumnos obtuvieron menos progreso.

Algunos mencionaron haber comenzado por leer las preguntas o por buscar el texto que les pareciera más comprensible, en lugar de comenzar por la primera lectura. Por otra parte, también reportaron haber comenzado con preguntas relacionadas con el vocabulario y con deícticos, pues lo anterior les permitía comprender mejor el texto, y posteriormente, responder preguntas de inferencia, las cuales representaban mayor dificultad. En cuanto al monitoreo y la evaluación, los alumnos reportaron el uso de ambas para ver si sus estrategias les estaban funcionando.

En particular, llama la atención el caso de un estudiante que, al comenzar la primera lectura, se percató de la dificultad de la misma y decidió abandonar dicha estrategia de planeación y continuar con otra lectura; la cual también le pareció ajena a su campo de estudio, por lo cual decidió abandonar la segunda lectura a la mitad y continuar con la tercera. El monitoreo y la evaluación estuvieron presentes, pero la seguridad en el uso de dichas estrategias no lo estuvo. En este momento el alumno perdió su confianza, se sintió frustrado, nervioso y confundido al haber empleado EMCs de monitoreo y evaluación, y no poder resolver la tarea de forma exitosa.

Dicho alumno, no sólo no logró un progreso en la prueba de comprensión de lectura, sino que su desempeño fue mucho más bajo que en el examen que había presentado anteriormente.

¿Cómo te sentiste y qué estrategias empleaste para la comprensión de lectura?

- 2 “Me sentí bien, pero las lecturas estaban muy largas y con un tema complicado. Al final para la última lectura, me quedaban 10 minutos, iba bien en tiempo, pero de todas formas empleé la estrategia de irme a las preguntas de vocabulario y de referentes. Al final contestaba las

más difíciles de inferencias. Con cada lectura terminaba todas las preguntas”.

- 3 “Leí más rápido, apliqué las estrategias de ver qué lectura era más sencilla, también dejé las preguntas más difíciles al final. Leí la primera lectura como a la mitad y me salté a la segunda. Iba midiendo mi tiempo. Terminé la última lectura y regresé a revisar lo que me había faltado”.
- 4 “Si chequé mi tiempo. Nunca antes me había faltado tiempo para esta sección, pero las lecturas se me hicieron muy difíciles por el tema y el vocabulario. Me salté dos lecturas y las dejé a medias. Eso me empezó a estresar. Al final me faltó tiempo para contestar toda una lectura y tuve que responder todas las preguntas al azar. Además, yo sentía que era la sección que menos me fallaba”.

Respecto al grado de **autonomía en el aprendizaje**, los alumnos mencionan haber hecho conciencia, mediante la instrucción explícita de EMCs, de lo que cada uno de ellos necesita mejorar para obtener un mejor resultado en el *TOEFL PBT*. Más aún, los estudiantes describen un mayor grado de responsabilidad en que la consecución de una mejora en su aprendizaje de la lengua recae en ellos y no en el profesor.

En términos generales, aseveran que cuentan con las herramientas necesarias para fomentar su propio aprendizaje, y que si bien es cierto que quizás volverían a tomar otro curso, ellos podrían prepararse por sí mismos. Parece que no sólo hay mayor grado de conciencia respecto de su personalidad y de su estilo de aprendizaje, sino también de qué les hace falta para mejorar y de los medios para lograrlo.

¿Crees que te sirvió el curso?

¿Cómo evalúas tu autonomía en el aprendizaje de la lengua?

- 2 “El curso me sirvió bastante en cuanto al examen, para planificar las secciones. La reflexión de la gramática me permitió identificar mis errores más comunes y sistematizarlos. Había estructuras que yo ni conocía y que me di cuenta de ellas al analizar mis errores y después era más fácil identificarlas.

Si volvería a tomar un curso, en caso de que tuviera que volver a hacer el examen. Sería más conveniente tomar el curso, pero tengo las herramientas para prepararme solo (el libro, el laboratorio). El curso me ayudó a ser más autónomo, a identificar mis debilidades y saber lo que puedo hacer para mejorar”.

- 3 “Este curso me ayudó a saber qué era lo que me hacía falta. Este tipo de reflexión no la había hecho antes. En los cursos de antes, nunca regresaba a saber en qué estaba fallando, solamente hacíamos una revisión gramatical y ya. Creo que el curso fue muy largo cada día, pues a mí me hizo falta tiempo durante el día para trabajar por mi propia cuenta lo que

semanalmente había planeado para trabajar de forma autónoma.

Creo que ya no tomaría otro curso, tengo más confianza en mi autoaprendizaje, aunque que si necesitaría ayuda para algunas cosas de gramática”.

IV.6 CONCLUSIONES

En este apartado se analizaron los datos cuantitativos y cualitativos con el fin de establecer la posible relación entre el uso de estrategias y un mejor desempeño en exámenes de lenguas.

Después de haber analizado los datos cuantitativos observamos que, pese a que el desempeño de quienes recibieron EMCs fue ligeramente superior, la prueba estadística inferencial no muestra evidencia suficiente para rechazar la hipótesis nula. Por lo tanto, no es posible afirmar que quienes reciben instrucción explícita de EMCs demuestren un mejor desempeño en exámenes de certificación de lenguas. Asimismo, no es posible afirmar que los alumnos que reciben instrucción explícita de EMCs en una habilidad lingüística específica, presentan un mejor desempeño en dicha sección del examen.

Al contrastar los resultados de cada una de las secciones de la prueba, observamos que el progreso en la comprensión auditiva y en la gramática es muy similar, mientras que el desempeño en la comprensión de lectura es considerablemente más bajo en contraste con las otras dos habilidades.

Los resultados obtenidos en el cuestionario muestran que los alumnos reportan un mayor uso de EMCs que de ECs. Destaca el interés en el uso de ECs que están dirigidas hacia la producción oral.

Finalmente, durante la primera entrevista, los alumnos reportaron que la motivación y la utilidad de la lengua meta (sobre todo en contextos comunicativos) son necesarios para generar una actitud positiva en cuanto al aprendizaje del inglés como lengua extranjera. Asimismo, es notorio el interés por desarrollar la competencia gramatical y el desinterés generalizado por desarrollar estrategias para la comprensión de lectura.

En la segunda entrevista, los sujetos reportaron el uso de EMCs de planeación, monitoreo y evaluación en cada una de las secciones de la prueba, aunque para algunos, la implementación de dichas estrategias tuvo un impacto negativo. En cuanto a la autonomía en el aprendizaje, la mayoría de los entrevistados comentaron que sentían capaces de seguirse preparando de forma autónoma para presentar exámenes posteriores del *TOEFL PBT*.

CAPÍTULO V

DISCUSIONES, CONCLUSIONES Y FUTURAS INVESTIGACIONES

V.1 DISCUSIONES

El objetivo general del estudio fue averiguar si la instrucción explícita de estrategias metacognitivas favorece el desempeño de quienes presentan exámenes de certificación de lenguas.

En cuanto a los datos cuantitativos, después de haber llevado a cabo una prueba de estadística descriptiva (diagrama de caja) con los resultados obtenidos en las pruebas del *TOEFL PBT* precurso y postcurso, se puede observar un ligero mejor desempeño por parte de los grupos que contaron con estrategias metacognitivas (EMCs) en alguna o algunas de las habilidades lingüísticas que comprende dicho examen. No obstante, tras haber corrido una prueba de estadística diferencial (la prueba exacta de Fisher), el resultado fue que no existía evidencia suficiente para afirmar que quienes recibieron instrucción explícita de estrategias metacognitivas habían obtenido un mejor desempeño, ni global, ni parcial en el *TOEFL PBT*.

En este momento, me parece pertinente hacer ciertas observaciones en cuanto al diseño y desarrollo del curso, que sin lugar a dudas podrían haber tenido repercusiones importantes en los resultados finales. En primer lugar, la decisión institucional de planear un curso de 200 horas es excelente; sin embargo, para ser impartido en período de un mes, durante 8 horas diarias, puede no ser tan redituable. El aprendizaje de una lengua y la modificación e incorporación de nuevas estrategias requieren tiempo; más aún cuando los individuos han aprendido la lengua y sistematizado cierto uso de estrategias a lo largo de años. La mayoría de estos alumnos ha aprendido inglés desde la primaria hasta la universidad. Por ello, un curso tan intensivo podría no tener los efectos deseados, e incluso, efectos contraproducentes, como lo reportan los estudios longitudinales llevados a cabo por O'Malley y Chamot (1990).

Asimismo, la rotación de tres profesores durante el día, si bien es cierto que podría facilitar la impartición de diferentes metodologías y maneras de abordar el curso, no

resulta del todo viable en un estudio en donde se pretenden aislar las variables dependientes, estrategias metacognitivas, con el fin de observar el impacto que dichas estrategias presentan al momento de ser usadas por un alumno para resolver un examen de certificación de lenguas.

Por otra parte, desafortunadamente, la matriculación fue mucho más baja de lo esperado. Lo anterior trajo como resultado que los grupos fueran muy pequeños e incluso que se fusionaran durante el curso. Además, se autorizó que nuevos alumnos se fueran incorporando paulatinamente a las clases. Esto dificultó la aplicación del cuestionario y de la enseñanza de EMCs de manera homogénea. Solamente un 20% del total de alumnos convocados tomó el curso y presentó el examen del *TOEFL PBT* post curso. Los tres puntos anteriores, representaron inconsistencias que podrían haber afectado significativamente los resultados de la investigación.

Ahora bien, en cuanto a los datos obtenidos en el cuestionario, estos empatan con la información obtenida en las entrevistas. Como se pudo observar en el cuadro 4 de los resultados, los alumnos reportan un uso de estrategias que se encuentra mayoritariamente dirigida a la comunicación y a la evaluación y reflexión que hacen sobre la lengua. Esto resulta interesante, pues los mismos estudiantes identifican que la comunicación es el elemento prioritario en el aprendizaje de la lengua. Por esa misma razón, cuando a los estudiantes entrevistados se les preguntó cuál sería la mejor forma de aprender la lengua, la respuesta más común fue que en inmersión o hablando y practicando con la gente. Es en el habla que los alumnos consideran que más pueden aprender y evaluar su desempeño, lo cual representa una relación directa con la utilidad del lenguaje en ámbitos comunicativos.

Por otro lado, recordemos que aunque los sujetos reportan un uso más frecuente de EMCs, esto no necesariamente implica que las emplean en la situación apropiada al momento apropiado. De hecho, recordemos que un alumno, entre más dominio posee de la lengua en cuestión, más automatizadas posee las estrategias, y por lo tanto, las reporta en menor grado.

Al realizar la primera entrevista, los alumnos destacaron la necesidad tomar el curso para aprobar el examen por cuestiones académicas. La motivación y la utilidad son factores

que determinan la forma mediante la cual los alumnos se acercan a la lengua. La motivación por aprender inglés resulta ser baja cuando los alumnos no se sienten muy capaces para aprender la lengua en cuestión o cuando se han sentido más desfavorecidos que motivados por el aprendizaje de este idioma.

En la mayoría de los casos, el inglés es una lengua que los alumnos no escogen, sino que ha sido impuesta por la institución o por los padres. Sin embargo, algunos alumnos lo ven desde una óptica positiva y no solo afirman que les gusta, sino que además les será útil para sus estudios, para su trabajo y para comunicarse. No obstante, un alumno reporta que se siente forzado a estudiar la lengua y considera que el aprendizaje de la lengua es más una carga que un gusto.

Es importante señalar la postura de los estudiantes ante las diversas habilidades de la lengua. En general, los alumnos consideraron que la habilidad más sencilla es la comprensión de lectura, pues es la que más emplean dentro de sus clases en la universidad; sin embargo, los resultados obtenidos en el *TOEFL PBT* postcurso demostraron lo contrario. De las tres secciones, el promedio de progreso de los estudiantes en esta habilidad fue casi de un tercio en comparación con las otras dos secciones (1.6 vs 4.5 y 4.4). Por si lo anterior no fuera suficiente, el desempeño por parte de quienes recibieron instrucción explícita de EMCs en esta área fue aún más pobre.

De hecho, según las entrevistas, los alumnos sienten una gran necesidad por desarrollar su competencia gramatical sobre las demás habilidades. Pareciera que esta sección del examen representara el eje primordial a desarrollar para el examen; no obstante, como se puede observar en los cuadros 1 y 2 de los resultados, los puntajes obtenidos en la sección gramatical son consistentes y el progreso es prácticamente igual al de la comprensión auditiva.

Este marcado interés por el desarrollo de la comprensión auditiva y gramatical desplaza notoriamente el interés por desarrollar las estrategias empleadas en la comprensión de lectura. Como se vio en la primera entrevista, los alumnos consideran que su capacidad de lectura está lo suficientemente desarrollada, por lo que dieron por sentado que esta sección ni siquiera requería de atención secundaria.

Los resultados del *TOEFL PBT* postcurso y los datos recolectados de la segunda entrevista también denotan la dificultad de los alumnos de modificar las estrategias de lectura, dado a lo arraigadas que se encuentran y a la excesiva falsa confianza que los alumnos creen tener para la lectura.

Lo anterior, de ninguna manera da prueba de que las EMCs no deberían ser enseñadas en los cursos de comprensión de lectura; por el contrario, nos muestran claramente la necesidad de hacerles ver a los alumnos que muy probablemente las estrategias de lectura que han empleado no es eficiente. Es importante recordar que la automaticidad en cuanto al uso de nuevas estrategias en el aprendizaje de una lengua se encuentra relacionada con el nivel de lengua del aprendiente y de la capacidad individual de cada uno de los estudiantes de internalizarlas y automatizarlas.

Con lo que respecta a la información recabada en la segunda entrevista, en primer lugar, fue posible identificar que la cuestión afectiva juega un papel importante en la selección, aplicación y manejo de las EMCs. Los nervios, la angustia y el estrés, bloquean y/o impiden la implementación de las estrategias apropiadas. Aunque el trabajo de la cuestión afectiva en el aula generalmente se da por hecho, al igual que el de la personalidad y del estilo de aprendizaje, es fundamental integrarlo dentro de los cursos de preparación de exámenes.

Asimismo, también podemos afirmar que la motivación y la proactividad resultan elementos indispensables para que los alumnos de lenguas adquieran responsabilidad sobre su propio autoaprendizaje de la lengua en cuestión. Dicha autonomía en el aprendizaje se logra al concebir al profesor como una guía y proveedor de estrategias y herramientas que los alumnos pueden emplear, de diversas maneras y dependiendo de cada situación, no sólo para mejorar su lenguaje en áreas determinadas, sino también al momento de presentar un examen de alto impacto como el *TOEFL PBT*.

V.2 CONCLUSIONES

Según los resultados obtenidos por los alumnos en las pruebas del *TOEFL PBT* y después de haber analizado estadísticamente los resultados cuantitativos del examen del precurso y postcurso, no hay evidencia suficiente en el estudio para rechazar la hipótesis nula, y por lo tanto, no es posible afirmar que los alumnos que reciben instrucción explícita de EMCs demuestren un mejor desempeño en los exámenes de certificación de lenguas.

Asimismo, de acuerdo a la prueba estadística inferencial que se corrió para cada una de las secciones de la prueba, tampoco hay evidencia suficiente para afirmar que quienes recibieron instrucción explícita de EMCs en alguna de las partes que comprenden el *TOEFL PBT* demuestran un mejor desempeño en la comprensión de auditiva o en la gramática o en la comprensión de lectura.

Aunado a lo anterior, cabe destacar que en la sección en la que menos progreso se presentó por parte de todos los alumnos fue en la comprensión de lectura. Los alumnos que recibieron instrucción explícita de EMCs en esta habilidad no solo demostraron un bajo progreso, sino que su desempeño fue aún menor que el de quienes no recibieron dichas estrategias. Lo anterior se contrapone directamente a lo que los cuatro estudiantes reportaron durante las entrevistas, en donde afirmaron que era el área, de las tres secciones de la prueba, en donde se sentían más seguros y que menos requerían desarrollar.

En cuanto a la interrogante de si es posible desarrollar EMCs, los alumnos entrevistados verbalizaron el uso de estrategias de planeación, control, monitoreo y evaluación durante el examen y también durante la planeación de actividades autodidactas. En relación con el impacto que tienen al resolver el examen, la implementación de las mismas produjo, en algunos casos, efectos negativos. La instrucción de EMCs en un tiempo tan breve puede no permitir la correcta automatización de las mismas, y por lo tanto, puede incluso tener efectos negativos.

Finalmente, en lo que respecta a la autonomía en el aprendizaje, los estudiantes entrevistados reconocieron la importancia de haber implementado EMCs tanto en la planeación, monitoreo y evaluación de su aprendizaje, como al momento de presentar el

examen. De igual manera, los sujetos entrevistados reportaron estar conscientes de que son ellos los responsables de su aprendizaje y progreso de la lengua meta.

Por último, es importante señalar que la baja matriculación de estudiantes, la inestabilidad de grupos durante la primera y segunda semanas de clases, el tiempo y la intensidad del curso, así como la rotación de profesores, podría tener importantes implicaciones en los resultados que se obtuvieron.

V.3 FUTURAS INVESTIGACIONES

Pese a que no hay evidencia suficiente en el trabajo que aquí se muestra para afirmar que existe una relación entre el uso de EMCs y un mejor desempeño en un examen de certificación de lenguas, es importante subrayar la necesidad de fomentar estudios posteriores que sean conducidos en esta dirección de la lingüística aplicada. Esto facilitará desarrollar planes y programas de estudio que fomenten la autonomía en el lenguaje y el uso de estrategias de metacognitivas por parte de quienes aprenden una segunda lengua y desean presentar un examen de certificación.

Sería recomendable que en estudios posteriores de esta índole se contara exclusivamente con un grupo control, el cual no recibiera ningún tipo de estrategia metacognitiva y de un grupo experimental al cual se le enseñaran dichas estrategias, de forma explícita, en todas las habilidades que conforman el examen. Asimismo, lo óptimo sería que un solo docente o el propio investigador, fuera quien impartiera ambos cursos; ya que de este modo, se aseguraría que la metodología empleada con ambos grupos fuera la misma, excepto por la implementación de estrategias. Evidentemente, entre mayor fuera la muestra, más se podría reducir lo azaroso de la muestra.

Aunado a lo anterior, aunque el curso no fuera tan intensivo, pero sí de la misma duración de horas, valdría la pena llevar a cabo un estudio longitudinal de mayor duración, quizás de un semestre o un año entero. Aunque O'Malley y Chamot (1990) relataron encontrar dificultades en el estudio longitudinal que llevaron a cabo en un período de dos años, valdría la pena seleccionar, desde los últimos semestres de la carrera, a aquellos estudiantes que han presentado su examen y no lo han aprobado. Esto permitiría observar qué sucede con el procesamiento de estrategias a mediano plazo. La

internalización y automatización de estructuras, y en este caso, de estrategias, no es un proceso inmediato y requiere de tiempo para su incorporación. Recordemos que el uso de estrategias ha sido internalizado y automatizado a lo largo de toda nuestra vida, por lo que llevar a cabo cambios en este tipo de procesos requiere de tiempo.

Por otro lado, en cuanto a las entrevistas, elegir a quienes obtienen el progreso más alto y más bajo podría dar cuenta más a detalle del uso de estrategias que emplearon o que no emplearon, así como de poder identificar aquellos componentes que los condujeron a la obtención de dichos resultados.

Finalmente, valdría la pena conducir un estudio basado en el modelo de Bachman (1991) en donde el autor parte del supuesto que las estrategias se encuentran subordinadas a un filtro afectivo. Esto resulta interesante, pues de todos quienes proponen modelos de estrategias, él es el único que expresa un uso de estrategias cognitivas y metacognitivas dependientes del filtro afectivo en una situación de uso de la lengua determinada.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Allison, D. (1999). *Language Testing and Evaluation*. Singapore University Press.
- Alderson, J. y Wall, D. (1993). Does washback exist? *Applied Linguistics*, 14 (2), 115-129.
- Alderson, J.; Clapham, C. y Wall, D. (1995). *Language Test Construction and Evaluation*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Alderson, J. (2000). *Assessing Reading*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Anderson, N. (2002). The Role of Metacognition in Second Language Teaching and Learning. *ERIC Digest*. Washington DC: ERIC. Abril.
- _____ (2005). L2 Learning Strategies, en E. Hinkel (Ed). *Handbook of Research in Second Language Teaching and Learning* (pp. 757-771). NJ: Lawrence Erlbaum.
- Bachman, L. (1990). *Fundamental Considerations in Language Testing*. Oxford: Oxford University Press.
- _____ (2000). Modern language testing at the turn of the century: assuring that what we count counts. *Language Testing*, 17 (1), 1-42.
- _____ (2001). Designing and developing useful language tests, en *Studies in Language Testing 11*. Cambridge University Press.
- _____ (2004). *Statistical Analysis for Language Assessment*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Bachman, L. y Palmer, A. (1996). *Language Testing in Practice*. Oxford: Oxford University Press.
- Bialystok, E. (1981). The Role of Conscious Strategies in Second Language Proficiency. *Modern Language Journal*, 65 (S) 24-35.
- Bremner, S. (1999). Language learning strategies and language proficiency: Investigating the relationship in Hong Kong. *Canadian Modern Language Review*, 55, 490-514.
- Bruen, J. (2001). Strategies for success: Profiling the effective learner of German. *Foreign Language Annals*, 34, 216-225.
- Burón, J. (1993). Enseñar a aprender: Introducción a la metacognición. Bilbao: Ediciones Mensajero.
- Canale, M. y Swain, M. (1981). Theoretical Bases of Communicative Approches to Second Language Teaching and Testing. *Applied Linguistics*, 1 (1), 1-47.
- Canale, M. (1983). From Communicative Competence to Communicative Language Pedagogy, en Richards y R. Schmidt (Ed). *Language and Communication*. London: Longman.
- Cohen, A. (1990). *Language learning: Insights for learners, teachers, and researchers*. NY: Newbury House.

- _____ (1994). *Assessing language ability in the classroom*. Boston, MA: Heinle & Heinle.
- _____ (1998a). Strategies and processes in test taking and SLA, en L. Bachman, y A. Cohen (Ed). *Interfaces between second language acquisition and language testing research* (pp. 90-111). Cambridge: Cambridge University Press.
- _____ (1998b). *Strategies in learning and using a second language*. London and New York: Longman.
- Creswell, J. (2002). *Education research: Planning, conducting and evaluation of quantitative and qualitative research*. Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall.
- Davies, A. (1990). *Principles of Language Testing*. Oxford.
- _____ (2008). Textbook trends in teaching language testing, *Language Testing*, 25 (3), 327-347.
- Davies, A. et al. (1999). Dictionary of language testing, en *Studies in Language Testing 7*. University of Cambridge: Cambridge University Press.
- Douglas, D. (2001). Three problems in testing language for specific purposes: Authenticity, specificity and inseparability, en *Studies in Language Testing 11*. Cambridge University Press.
- Ehrman, M. y Oxford, R. (1989). Effects of sex differences, career choice, and psychological type on adult language learning strategies. *Modern Language Journal*, 73, 1-13.
- Ellis, R. (2001). Some thoughts on testing grammar: An SLA perspective, en *Studies in Language Testing 11*, Cambridge University Press.
- Flavell, J. (1963). *The developmental psychology of Jean Piaget*. NY: D.Van Nostrand.
- _____ (1971). First discussant's comments: What is memory development the development of? *Human Development*, 14, 272-278.
- _____ (1976). Metacognitive aspects of problem solving, en L. Resnick (Ed.), *The nature of intelligence* (pp. 231-236). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- _____ (1979a). Metacognition and cognition monitoring: A new area of psychological inquiry. *American Psychologist*, 34, 272-278.
- _____ (1979b). Metacognition and cognitive monitoring: A new area of cognitive-developmental inquiry. *American Psychologist*, 34, 906-911.
- _____ (1981). Cognitive monitoring, en W. Dickson (Ed), *Children's oral communication skills* (pp.35 - 60). New York: Academic Press.
- _____ (1987). Speculation about the nature and development of metacognition, en F. Weinert y R. Kluwe (Eds), *Metacognition, Motivation and Understanding* (pp. 21-29). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Fulcher, G. y Davidson, F. (2007). *Language Testing and Assessment: An Advanced Resource Book*. Routledge Applied Linguistics.

- Gagné, E.; Yekovich, C. y Yekovich, F. (1993). *The cognitive psychology of schooling learning*. NY: Harper Collins College.
- Green, N. y Oxford R. (1995). A closer look at learning strategies, L2 proficiency, and gender. *TESOL Quarterly*, 29, 261-297.
- Groult, N. (1999). *Los procesos metacognoscitivos en el aprendizaje autodirigido propuestas para su desarrollo y seguimiento*. Tesis de maestría para la obtención del título de Maestra en Lingüística Aplicada. Facultad de Filosofía y Letras, Universidad Nacional Autónoma de México, México, D.F.
- Halliday, M. (1978). *Language as Social Semiotic: The Social Interpretation of Language and Meaning*. London: Arnold.
- Holec, H. (1981). *Autonomy and foreign language learning*. Oxford: Pergamon.
- Horák, T. y Wall, D. (2008). The Impact of Changes in the TOEFL Examination on Teaching and Learning in Central and Eastern Europe: Phase 2. *English Test Service*.
- Hughes, A. (1981). *Current Developments in Language Testing*. UK: Academic Press.
- Hymes, D. (1972). On communicative competence, en J. Pride y J. Holmes (Ed). *Sociolinguistics* (pp. 269-263). Middlesex: Pinguin Education.
- Lado, R. (1961). *Language Testing: The Construction and Use of Foreign Language Tests*. London: Longman.
- Lacorte, M. (2007), *Lingüística aplicada del español*. Madrid: Arco.
- Mahnke, M. y Duffy, C. (1996). *TOEFL preparation course*. Heinemann.
- McNamara, T. (1996). *Measuring Second Language Performance*. Longman.
- _____ (2000). *Language Testing*. Oxford University Press.
- McNamara, T. y Roever, C. (2006). *Language Testing: The social dimension*. MA and Oxford: Blackwell.
- Naiman, N. et. al (1978). *The good language learner*. Toronto: Ontario Institute for Studies in Education.
- Oller, J. (1979). *Language tests at School*. London: Longman.
- O'Malley, J.; Chamot, A. y Walker, C. (1987): Some applications of cognitive theory to second language acquisition. *Studies in Second Language Acquisition*, 9 (3), 287-306.
- O'Malley, J. y Chamot, A. (1990). *Learning Strategies in Second Language Acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Oxford, R. (1990). *Language learning strategies: What every teacher should know*. Boston: Heinle & Heinle.
- Oxford, R. y Burry-Stock, J. (1995). Assessing the use of language strategies worldwide with the ESL/EFL version of the strategy Inventory for Language Learning (Skill). *System*, 23, 1-23.

- Perfect, T. y Schwartz B. (2002). *Applied Metacognition*. UK: Cambridge University Press.
- Phakiti, A. (2003). A closer look at the relationship of cognitive and metacognitive strategy use to EFL reading achievement tes performance. *Language Testing*, 20, 26-56.
- Phillips, D. (2003). *Preparation course for the TOEFL test*. Longman.
- Piaget, J. (1966). *El nacimiento de la inteligencia en el niño*. Madrid: Aguilar.
- Politzer, R. y McGoarty, M. (1985). An exploratory study of learning behaviours and their relationship to gains in linguistic and communicative competence. *TESOL Quarterly*, 19, 103-124.
- Purpura, J. (1997). An analysis of the relationships between test takers' cognitive and metacognitive strategy use and second language test performance. *Language Learning*, 47, 289-325.
- _____ (1998a). The development and construct validation of an instrument designed to investigate selected cognitive background characteristics of test-takers, en A. Kunnan (Ed), *Validation in Language Assessment* (pp. 111-140). NJ: Erlbaum.
- _____ (1998b). Investigating the effects of strategy use and second language test performance with high- and low-ability test takers: A structural equation modeling approach. *Language Testing*, 15, 333-379.
- _____ (1999). Learner strategy use and performance on language tests: A structural equation modeling approach en *Studies in Language Testing* 8. Cambridge: Cambridge University Press.
- Rea-Dickins, P. (2001). Fossilisation or evolution: The case of grammar testing, en *Studies in Language Testing*, 11. Cambridge University Press.
- Rogers, B. (2011). *The Complete Guide to the TOEFL Test PBT Edition*. Heinle Cengage Learning.
- Rubin, J. (1975). What the "good language learner" can teach us. *TESOL Quartely*, 9, 41-51.
- _____ (1981). Study of cognitive processes in second language learning. *Applied Linguistics*, 2, 117-131.
- Spolsky, B. (1978). *Educational Linguistics: An Introduction*. MA: Newbury House.
- _____ 1997. "The ethics of gatekeeping tests: what have we learned in a hundred years?" *Language Testing*, 14 (3), 242 - 247.
- Stansfield, C. (2008). Where we have been and where we should go. *Language Testing*, 25 (3), 311-326.
- Stern, H. (1975). What can we learn from the good language learner? *Canadian Modern Language Review*, 31, 304-318.
- Turner, C. (2001). The need for impact studies of L2 performance testing and rating: Identifying areas of potential consequences at all levels of the testing cycle, en *Studies in Language Testing* 11. Cambridge University Press.

- Vygotsky, L. (1978). *Pensamiento y Lenguaje*. Madrid: Paidós.
- Wall, D. y Alderson, J. (1993). Examining washback: The Sri Lankan impact study. *Language Testing*, 10 (1), 41-69.
- Wall, D. (1996). Introducing new tests into traditional systems: Insights from general education and from innovation theory. *Language Testing*, 13 (3), 334-354.
- _____ (2006). The impact of changes in the TOEFL examination on Teaching and Learning in Central and Eastern Europe: Phase 1, The Baseline Study. *Monograph Series, English Testing System*, 34.
- Widdowson, H. (1978). *Teaching Language as Communication*. London: Oxford University Press.
- _____ (2001). Communicative language testing: The art of the possible, en *Studies in Language Testing 11*. Cambridge University Press.
- Wenden, A. y Rubin, J. (1987). *Learner Strategies in Language Learning*. NJ: Prentice Hall.
- Wenden, A. (1991). *Learner strategies for learner autonomy*. NJ: Prentice Hall.
- Xiaomei, S. (2005). Language Learning Strategy Use and Language Performance on the MELAB test, *Spain Fellow Working Papers in Second or Foreign Language Assessment*, 3, 1-26.

ANEXO 1 CUESTIONARIO DE ESTRATEGIAS

El cuestionario que se te presenta a continuación fue elaborado con fines académicos y estrictamente confidenciales. El tiempo estimado para su resolución será de aproximadamente 10 minutos.

Parte uno: Información acerca del estudiante.

Por favor, completa la información que aparece en la siguiente tabla.

Nombre:
Carrera:
Tiempo de estudiar inglés:
Otros idiomas ¿Cuáles?: Nivel de conocimiento: a) básico b) intermedio c) avanzado
Certificados aprobados de otros idiomas ¿Cuáles?: ¿Puntaje o nivel adquirido?:
Nivel de estudios actual o concluido: a) universitario b) maestría c) doctorado
Género:
Edad:

Parte 2: Estrategias para el aprendizaje de lenguas.**Instrucciones:**

Por favor circula el número con el cual estés de acuerdo. 5 indica la frecuencia más alta, mientras que 1 indica la frecuencia más baja. No hay respuestas correctas ni incorrectas. Por favor, contesta todas las preguntas.

1	2	3	4	5
Nunca	casi nunca	algunas veces	casi siempre	Siempre

Sección A: estrategias cognitivas para el aprendizaje de lenguas

Cuando estoy aprendiendo nuevo material en inglés...						
1	trato de conectar lo que estoy aprendiendo con lo que ya sé.	1	2	3	4	5
2	de alguna manera trato de organizar el material mentalmente.	1	2	3	4	5
3	repito las palabras para asegurarme de que las he entendido correctamente.	1	2	3	4	5
4	hago resúmenes de la información que he escuchado o leído.	1	2	3	4	5
5	aprendo mejor cuando me enseñan las reglas	1	2	3	4	5
Aprendo nuevas palabras en inglés al...						
6	relacionar el sonido de la nueva palabra con el sonido o el significado de una palabra que está relacionada con la nueva.	1	2	3	4	5
7	recordar en qué página estaba la palabra que escuché o leí.	1	2	3	4	5
8	pensar en palabras que conozco que tienen un sonido semejante .	1	2	3	4	5
Aprendo las reglas gramaticales de inglés al...						
9	usar la gramática de español para entender y aprender mejor las reglas de inglés.	1	2	3	4	5
10	comparar las reglas gramaticales de español con las de inglés.	1	2	3	4	5
11	memorizar las reglas y aplicarlas a nuevas situaciones.	1	2	3	4	5
Trato de mejorar mi inglés...						
12	buscando palabras en español que sean similares al inglés en pronunciación, significado o escritura.	1	2	3	4	5
13	preguntándole a otras personas si lo que dije fue correcto.	1	2	3	4	5

14	utilizando lo que he aprendido en nuevas situaciones.	1	2	3	4	5
15	buscando cualquier oportunidad posible para hablar en inglés.	1	2	3	4	5
Trato de mejorar mi comunicación oral en inglés...						
16	repitiendo oraciones en inglés hasta que las puedo decir de una manera fluida y sencilla.	1	2	3	4	5
17	repitiendo lo que escucho que dicen los hablantes nativos	1	2	3	4	5
18	usando mi conocimiento de las reglas gramaticales para formular nuevas oraciones.	1	2	3	4	5
19	viendo la televisión o escuchando la radio	1	2	3	4	5
Trato de mejorar mi lectura de comprensión en inglés...						
20	resumiendo nueva información para poderla recordar.	1	2	3	4	5
21	Tratando de entender sin buscar cada palabra en el diccionario.	1	2	3	4	5
22	Leyendo libros, periódicos y revistas en inglés.	1	2	3	4	5
23	Buscando la manera mediante la cual los escritores relacionan sus ideas.	1	2	3	4	5
24	Infiriendo el significado de nuevas palabras con ayuda del contexto.	1	2	3	4	5
Trato de mejorar mi escritura en inglés...						
25	mostrándole a otros lo que escribí para que me lo corrijan.	1	2	3	4	5
26	analizando de qué forma otros escritores organizan sus párrafos.	1	2	3	4	5
27	analizando la manera mediante la cual otros escritores relacionan sus ideas.	1	2	3	4	5
28	después de tener un examen en español, pienso en cómo podría hacerlo mejor la próxima vez.	1	2	3	4	5
29	probando mi conocimiento de nuevas palabras en inglés al usarlas en nuevas situaciones.	1	2	3	4	5
30	trato de aprender de los errores que hago en inglés.	1	2	3	4	5

Sección B: Estrategias metacognitivas para el aprendizaje de lenguas

1	Antes de comenzar una tarea en inglés, me aseguro de tener un diccionario u otros recursos.	1	2	3	4	5
2	Al prepararme para un examen en inglés, identifico qué secciones de la prueba son las más importantes.	1	2	3	4	5
3	Al prepararme para un examen en inglés, decido qué tan importante es para mí obtener una buena calificación o resultado.	1	2	3	4	5
4	Cuando escucho a hablantes no nativos de inglés, puedo reconocer los errores gramaticales que cometen.	1	2	3	4	5
5	Cuando hablo en inglés, puedo saber cuando he pronunciado algo correcta o incorrectamente.	1	2	3	4	5
6	Cuando hablo en inglés, sé cuando he cometido errores gramaticales.	1	2	3	4	5
7	Cuando estoy hablando en inglés monitoreo lo que estoy diciendo.	1	2	3	4	5
8	Cuando alguien no entiende mi inglés, trato de entender lo que dije mal.	1	2	3	4	5
9	Cuando aprendo una nueva regla gramatical en inglés, la uso para probarme a mí mismo que la he entendido.	1	2	3	4	5
10	Cuando aprendo una nueva palabra, frase o expresión idiomática, la uso para probarme a mí mismo que la he aprendido correctamente.	1	2	3	4	5
11	Después de terminar una conversación en inglés, pienso en cómo podría haber dicho las cosas de una manera más apropiada.	1	2	3	4	5
12	Después de tener un examen de inglés, pienso en cómo podría hacerlo mejor la próxima vez.	1	2	3	4	5

Adaptado y traducido por Arturo Mendoza de Song X. *Language Learner Strategy use and English proficiency on the Michigan English Language Assessment Battery*, 2005.

ANEXO 2 ENTREVISTA DE ESTRATEGIAS METACOGNITIVAS

La entrevista que se te hará a continuación fue elaborada con fines académicos y estrictamente confidenciales. El tiempo estimado será de aproximadamente 30 minutos.

Conocimiento metacognitivo

a) Persona

¿Desde cuándo estudias inglés?

¿Te gusta?

¿Qué te motiva a estudiar inglés?

¿Cómo te gusta aprender?

¿Qué haces cotidianamente para aprender?

¿Con qué frecuencia?

b) Estrategias

¿Identificas algunas estrategias que empleas para mejorar tu aprendizaje?

¿Cuáles son estas estrategias: por ejemplo para hablar, escribir, escuchar, leer o para desarrollar tu gramática?

¿Identificas alguna área en particular en donde no percibas progreso?

¿Cómo te gustaría mejorar esta área en particular?

¿Qué estrategias crees que podrías emplear para mejorar esta área?

¿Cuál consideras que es la mejor manera de aprender?

¿Cómo crees que sería más efectivo tu aprendizaje?

c) Tarea

¿Qué habilidad lingüística te parece más fácil?

¿Qué habilidad lingüística te parece más difícil?

¿Te parece que en un examen, la expresión oral y escrita son tan difíciles como la comprensión auditiva o de lectura?

Si, ¿Por qué?

No, ¿Por qué?

Proceso metacognitivo

a) Objetivos

¿Tienes objetivos específicos para presentar una prueba de certificación? ¿Cuáles?

¿Consideras que tus objetivos son globales o específicos?

¿Crees que tus objetivos son realistas?

b) Autodiagnóstico

¿Eres capaz de medir tu propio nivel de la lengua? ¿Cómo?

¿Cuáles consideras que son tus fortalezas y tus debilidades? ¿Por qué?

¿Monitoreas tu desempeño del idioma antes, durante y después de resolver cada una de las secciones de un examen?

¿Qué notas cuando realizas ese monitoreo?

c) Evaluación

¿Evalúas el uso de tus estrategias?

¿Mediante qué criterio?, ¿cómo?

Adaptado y traducido por Arturo Mendoza de Wenden, A. (1991). *Learner strategies for learner autonomy*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.

ANEXO 3

ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE

ANEXO 4 ESTRATEGIAS DE EVALUACIÓN

LISTENING COMPREHENSION General strategies

There are three sections and you have aprox. 40 minutes to complete this section. Remember, there are two major aspects to be taken into consideration: **vocabulary** and **idioms**. In all sections, there are two types of questions: **fact** and **inference** questions.

Part A: Mini-Dialogues (30 questions) 1 question per dialogue
Concentrate on trying to understand the overall meaning. You only have 12 seconds to answer each question.

Strategies

- Be careful with vocabulary: idioms.
- Be careful with sounds that are alike.
- Pay attention to intonation and stress.
- Identify the spoken structure: contraction, negative, causative, condition, modals, passive and relationship signals.
- Listen carefully to the SECOND speaker.
- Determine the situation: Who, where, what?
- Determine the function of the language.

Part B: Longer conversations (7-8 questions) 3 – 4 questions per dialogue.

Part C: Talks (12-13 questions). 4-5 questions per talk.

General strategies on the practices and test

- Listen carefully to what the speakers are talking about (without reading any information on the test), paying special attention to what the SECOND speaker says.
- Listen to the question (without reading the options)
- You don't have time to think, so find the right option as soon as possible.
- If you miss the answer, circle any option and start again the whole process. DO NOT SPEND EXTRA TIME; OTHERWISE YOU WILL MISS THE NEXT QUESTION.

After you have finished your practice:

- Check your answers.
- Identify the particular area and questions where you have to work on.
- Keep track of your progress.

To build up vocabulary:

- Watch a TV show that you like in order to learn idioms.
- Watch education TV programs: Animal Planet, the History Channel or Internet lectures.

Listening section: Type of questions

Part A, B and C

1. Key words and synonyms
2. Idioms
3. Words with many meanings
4. Sound-alikes
5. Exclamations
6. Question Intonation
7. Negatives
8. Time
9. Conditions, wishes, and causes and results
10. Who does what?
11. The situation
12. The topic
13. Language functions
14. Identify main topics (only B and C)

Use the following chart to identify the areas of the listening section where you have to work on. Go back to your listening practice tests and keep track of your mistakes according to the type of question that you didn't answer correctly.

Listening progress chart

Type of question													
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14
Practice test 1													
Total of mistakes:								Total score:					
Practice test 2													
Total of mistakes:								Total score:					
Practice test 3													
Total of mistakes:								Total score:					
Practice test 4													
Total of mistakes:								Total score:					
Practice test 5													
Total of mistakes:								Total score:					

GRAMMAR SECTION

General strategies

Section two contains 40 questions. You have 25 minutes to answer all of them. There are two parts in this section:

- Structure (15 questions)
You choose the correct sentence completions.
- Written expression (25 questions)
You choose the incorrect sentence segments.

On the practices and test

- Use your time wisely. Answer each question as soon as possible. If you don't know the answer, don't waste your time. Skip the question and go back later. You only have around 35 seconds to answer each question.
- First of all, look for your subject and verb.
- Look for objects and complements.
- Look for a subordinate clause.
- Look for a phrase.
- Look for mistakes on words (comparatives, articles, pronouns, etc.)

After you have finished your practice:

- On your practice tests, after you finished answering the whole section, try to correct the mistake.
- Identify in your grammar section chart the type of mistake that you made and count them.
- Identify the general area where you have to work on first.
- Identify the particular area and questions where you have to work on.
- Keep track of your progress.

To build your grammar skills:

Once you have identified your weak areas, go to Internet and do online exercises where you can practice and be corrected at the same time.

Grammar section: Type of questions

1. Subject, objects and complements
2. Subject and verb agreement
3. Expressions of quantity
4. Articles
5. Personal, possessive and reflexive pronouns
6. Adjectives and nouns
7. Verb tense forms
8. Verb tense meanings
9. Passive and active sentences
10. Modals
11. Prepositions and prepositional phrases
12. Main and subordinate clause markers
13. Prepositional phrases and subordinate clauses
14. Appositives and noun structures
15. -ing and -ed adjectives and phrases
16. Gerunds and infinitives
17. 'It' and 'there' sentences
18. Word form and function
19. Words that don't exist in English
20. Comparisons
21. Standard word order
22. Inversion
23. Parallel structures
24. Confusing words and expressions

Use the following chart to identify the areas of the grammar section where you have to work on. Go back to your grammar practice tests and keep track of your mistakes according to the type of question that you didn't answer correctly.

Grammar progress chart

Type of question																							
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24
Practice test 1																							
Total of mistakes:												Total score:											
Practice test 2																							
Total of mistakes:												Total score:											
Practice test 3																							
Total of mistakes:												Total score:											
Practice test 4																							
Total of mistakes:												Total score:											
Practice test 5																							
Total of mistakes:												Total score:											

READING SECTION

General strategies

There are from **five** to **six passages** that have 400-500 words and each one is followed by eight to twelve questions. There are **50 questions** in the reading section and the most difficult ones are those at the end of this section. Remember, you have **55 minutes** to read all the passages and questions.

Remember that the topics are ALWAYS academic related. Some of the texts that you may find are the followings.

Art, Language, & Literature

Geography

History

Science & Health

Performing Arts

Physical Science & Technology

Religion & Philosophy

On the practices and test

- Use your time wisely. Depending on the number of passages, spend from 8-11 minutes on each passage and its questions.
- If you finish each passage in less than 8-11 minutes, move forward to the next one. Remember that the last passages are harder.
- Read the first and last sentences of the passage to establish the topic and main idea. Skim the passage for the key concepts, vocabulary and controlling idea.
- Answer the questions: Identify the types of questions in order to optimize your time.
 - Gist and inference questions: Scann the text quickly and read the question. If you don't know the answer, leave it an go back at the end.
 - Vocabulary and reference words: Don't waste your time trying to read the passage, go directly to the question and options. Go very quickly to the line where the word is highlighted and answer the question immediately.
 - Detail questions: If you don't know the answer, read the question and go directly to the parragraph. Identify the controlling idea or word and answer the question.

After you have finished your practice:

- Check your answers and DON'T worry about the amount of mistakes. Remember that even natives, who have taken this test, also make mistakes.
- Identify in your reading comprehension chart the type of mistake that you made and count them.
- Identify the general area where you have to work on first.
- Identify the particular area and questions where you have to work on.
- Go back to the reading section and reread the type of question again.
- Keep track of your progress.

- **To build up vocabulary:**

Once you have finished your practices, check your answers and go back to build up your vocabulary about that related topic.

- Highlight the words from the text that you didn't know and that were important for the understanding of the text.
- Try to infer the meaning and, if it is not possible, go to your dictionary and look up the word.

Reading section: Type of questions

I Gist questions

1. Topic questions
2. Main idea questions
3. Exception questions
4. 'Title' questions
5. 'Writer's attitude' questions
6. 'Course questions'
7. 'Purpose' questions
8. Summary questions
9. Inference questions

II Vocabulary questions

1. 'Meaning' questions
2. 'Opposite' questions
3. Reference words or phrases

III Detail questions

1. Standard 'Wh' questions.
2. Exception questions.
3. Paragraph questions.

Use the following chart to identify the areas of the reading section where you have to work on. Go back to your reading practice tests and keep track of your mistakes according to the type of question that you didn't answer correctly.

Reading progress chart

Type of question														
Gist and inference questions										Vocabulary and reference words			Detail questions	
1	2	3	4	5	6	7	8	1	1	2	3	1	2	3
Practice test 1														
Total of mistakes:										Total score:				
Practice test 2														
Total of mistakes:										Total score:				
Practice test 3														
Total of mistakes:										Total score:				
Practice test 4														
Total of mistakes:										Total score:				
Practice test 5														
Total of mistakes:										Total score:				