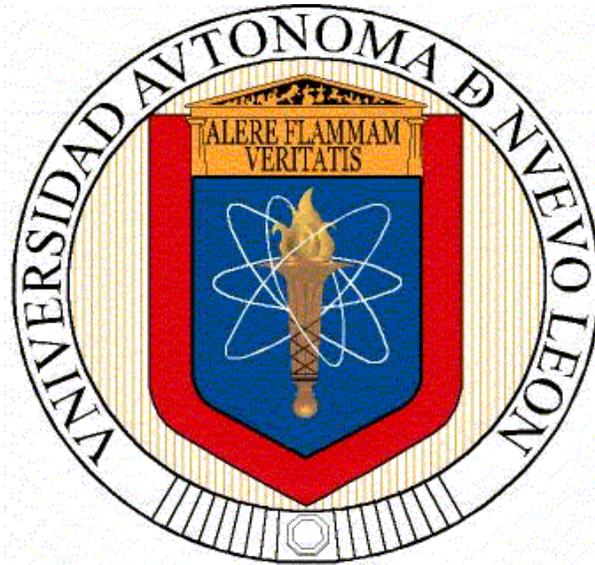


**UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE NUEVO LEÓN
FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS**



TESIS

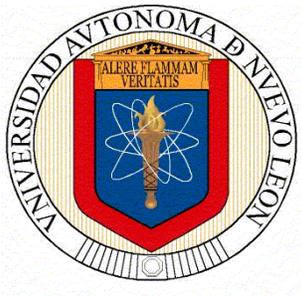
**“PROPUESTA PARA EL DESARROLLO DE ESTRATEGIAS
METACOGNITIVAS EN LA COMUNICACIÓN ORAL EN INGLÉS COMO
LENGUA EXTRANJERA MEDIANTE LA RESOLUCIÓN DE PROBLEMAS PARA
ALUMNOS DEL NIVEL INTERMEDIO EN EL CENTRO DE IDIOMAS DE LA
FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS, UANL”**

PRESENTA

LIC. MARINA YOLANDA GUZMÁN LUCIO

**PARA OPTAR POR EL GRADO DE MAESTRÍA EN ENSEÑANZA
DEL INGLÉS COMO SEGUNDA LENGUA**

OCTUBRE, 2013



**UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE NUEVO LEÓN
FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS
DIVISIÓN DE ESTUDIOS DE POSGRADO**



TESIS

**“PROPUESTA PARA EL DESARROLLO DE ESTRATEGIAS
METACOGNITIVAS EN LA COMUNICACIÓN ORAL EN INGLÉS COMO
LENGUA EXTRANJERA MEDIANTE LA RESOLUCIÓN DE PROBLEMAS PARA
ALUMNOS DEL NIVEL INTERMEDIO EN EL CENTRO DE IDIOMAS DE LA
FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS, UANL”**

PRESENTA

LIC. MARINA YOLANDA GUZMÁN LUCIO

**PARA OPTAR POR EL GRADO DE MAESTRÍA EN ENSEÑANZA
DEL INGLÉS COMO SEGUNDA LENGUA**

ASESOR

DR. ARMANDO GONZÁLEZ SALINAS

OCTUBRE, 2013

FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS
SUBDIRECCIÓN DE ESTUDIOS DE POSGRADO

ACTA DE APROBACIÓN DE PROPUESTA DIDÁCTICA DE MAESTRÍA
PROFESIONALIZANTE

(De acuerdo al RGSP aprobado, el 12 de junio del 2012, Art. 69, 104, 106 y 115)

Título de la Propuesta Didáctica

**“PROPUESTA PARA EL DESARROLLO DE ESTRATEGIAS METACOGNITIVAS EN
LA COMUNICACIÓN ORAL EN INGLÉS COMO LENGUA EXTRANJERA
MEDIANTE LA RESOLUCIÓN DE PROBLEMAS PARA ALUMNOS DEL NIVEL
INTERMEDIO EN EL CENTRO DE IDIOMAS DELA FACULTAD DE FILOSOFÍA Y
LETRAS, UANL”.**

Comité de Evaluación de la Propuesta Didáctica

Dr. Armando González Salinas
Asesor

Mtra. Alma Delia Frías Puente
Lectora

Mtra. Dorina Garza Leonard
Lectora

San Nicolás de los Garza, N.L. a 27 de agosto del 2013
“ALERE FLAMMAM VERITATIS”

Dra. Beatriz Liliana De Ita Rubio
Subdirectora del Área de Estudios de Posgrado

DEDICATORIA

A Dios

Primeramente dedico y agradezco a Dios presente en cada paso que doy, por haberme concedido llegar hasta este punto a pesar de momentos de agobio en los que me brindó paz y serenidad para continuar adelante.

A mi padre José (†)

Por hacerme sentir en todo momento que estaba orgulloso de mí pese al poco tiempo que convivimos.

A mi madre Juanita

Por haberme inculcado el valor de la educación, por su amor y consejos que me han permitido ser una persona de bien.

A mi amado esposo Martín

Compañero amoroso y comprensivo, quien desde el primer día que expresé mi deseo por iniciar mis estudios de maestría me apoyó incondicionalmente. Quien me alienta día con día para alcanzar nuevas metas, tanto profesionales como personales.

A mis muy queridos hijos

Martín Iván, Luis Carlos y Valeria Sofía por demostrar ser buenos hijos, apoyarme y entender que dejé de ser un poco mamá para ser un poco más estudiante.

AGRADECIMIENTOS

Esta propuesta es el esfuerzo final del que varias personas a quienes hoy deseo agradecer, participaron de diferente manera.

Agradezco al Director de la Propuesta, muy querido y entusiasta Maestro quien ha sabido influir positivamente en las personas que lo conocemos, el Dr. Armando González Salinas cuya experiencia, anécdotas y comentarios enriquecieron el desarrollo de la misma.

A mis demás apreciados y respetados Maestros de Posgrado: Dra. Alhelí Morín Lam, Mtra. Alma Delia Frías Puente, Dra. Elizabeth Alvarado Martínez, Dr. Julio Hernández Maldonado y Dra. María Guadalupe Rodríguez Bulnes por haber intervenido muy favorablemente en mi formación como estudiante de Posgrado.

A mis Lectoras de la Propuesta: Mtra. Alma Delia Frías Puente y Mtra. Dorina Garza Leonard por sus valiosas sugerencias en la revisión del presente trabajo.

Agradezco especialmente a la Directora de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Autónoma de Nuevo León, la Dra. María Luisa Martínez Sánchez por proveerme los recursos económicos para realizar mis estudios de posgrado en la mencionada Facultad, así como su apoyo en los trámites de titulación para la obtención del grado de Maestría.

A mis estudiantes, protagonistas principales en esta propuesta.

A mi familia, por su colaboración y amor incondicional para que este logro fuera posible.

ÍNDICE

DEDICATORIA	III
AGRADECIMIENTOS	IV
CAPÍTULO 1. INTRODUCCIÓN	1
1.1 Presentación del problema	3
1.2 Preguntas de investigación	4
1.3 Objetivo general y objetivos específicos	5
1.4 Justificación	5
CAPÍTULO 2. MARCO TEÓRICO	10
2.1 Principios básicos de la Enseñanza de una Lengua Comunicativa	11
2.1.1 El aprendizaje	12
2.1.2 La comunicación	13
2.1.3 El alumno	14
2.1.4 El maestro	15
2.1.5 Las actividades	15
2.2 Enfoques constructivistas en el aprendizaje de lenguas	16
2.3 Aprendizaje basado en problemas	17
2.3.1 Características del Aprendizaje Basado en Problemas	18
2.3.2 Características de los problemas en el Aprendizaje Basado en Problemas	20
2.3.3 Procedimiento a seguir en el Aprendizaje Basado en Problemas	21
2.4 Aprendizaje Autorregulado	23
2.5 Estrategias de Aprendizaje	25
2.5.1 Modelos para la Enseñanza de Estrategias de Aprendizaje	30

ÍNDICE DE ANEXOS

Anexo 1. Instrumento para distinguir la apreciación del alumno sobre las cuatro habilidades lingüísticas	107
Anexo 2. Instrumento para determinar el uso de estrategias de aprendizaje	108
Anexo 3. Instrucciones para el alumno y actividades de la propuesta	114
Anexo 4. Adaptación del modelo de instrucción de estrategias metacognitivas de O'Malley y Chamot (1994)	119
Anexo 5. Encuesta posterior a la aplicación de las actividades de la propuesta	120

ÍNDICE DE GRÁFICAS

Gráfica 1. Apreciación del alumno de la habilidad de expresión oral sobre la de comprensión auditiva	60
Gráfica 2. Apreciación del alumno de la habilidad de comprensión lectora y expresión escrita sobre la de expresión oral y comprensión auditiva	60
Gráficos 3. Desempeño de los estudiantes de las cuatro habilidades lingüísticas en el aprendizaje de inglés.	62
Gráficos 4. Retroalimentación del alumno sobre el nivel de comprensión, el nivel de elaboración y la utilidad de las actividades aplicadas.	91
Gráfica 5. Efectividad de las actividades de la propuesta	93

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1. Principios básicos de la Enseñanza de una Lengua con un Enfoque Comunicativo	11
Tabla 2. Sistema de Categorización de Estrategias de acuerdo a Oxford (1990)	27
Tabla 3. Características de las Estrategias de Aprendizaje	29
Tabla 4. Learning Strategy Instruction in CALLA	34
Tabla 5. Uso de estrategias de aprendizaje de acuerdo al nivel escolar	63
Tabla 6. Rúbrica de evaluación sobre la aplicación de las actividades de la Propuesta	92

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1. Características del ABP	18
Figura 2. Características de los problemas del ABP	20
Figura 3. Procedimiento a seguir en el ABP	22
Figura 4. Modelos para la enseñanza de estrategias de aprendizaje	31
Figura 5. Enfoque del ‘equilibrio en las actividades’	48
Figura 6. Procedimiento a seguir en actividades basadas en el juego de roles	52

CAPÍTULO 1. INTRODUCCIÓN

El uso de las lenguas extranjeras es una necesidad que va en aumento en la sociedad actual por motivos laborales, profesionales o educativos, por citar algunos; como resultado, el número de personas interesadas en comunicarse en otro idioma crece día con día. Una lengua extranjera es el idioma que se estudia en un ambiente donde no es empleado como el medio principal de interacción. En el caso de México, sin restar importancia a las lenguas indígenas de nuestro país, tales como náhuatl, maya, zapoteco, mixteco, otomí, totonaca, y tarahumara entre otras; el idioma oficial es el español, por lo tanto, el inglés es considerado como la lengua extranjera más empleada en nuestro país debido a nuestra vecindad territorial con los Estados Unidos de Norteamérica. Sin embargo, no es el único idioma extranjero que se utiliza, pero sí el más popular dada la preferencia de los habitantes de México.

En México, el crecimiento y la importancia del idioma inglés en el ámbito internacional han provocado que en el contexto escolar la enseñanza del inglés como lengua extranjera sea un tema fundamental en desarrollo, ya que inicialmente la instrucción de esta lengua se impartía desde la educación media básica, y desde hace algunos años se ha extendido al grado elemental, en las escuelas públicas. A raíz de esta perspectiva educativa, se han llevado a cabo investigaciones sobre la enseñanza y aprendizaje de otros idiomas además del español para documentar el desarrollo de la educación en diversas lenguas en nuestro país, por un lado, y por el otro, se ha intensificado la búsqueda de alternativas educativas para mejorar el nivel y desempeño de nuestros alumnos en su aprendizaje y práctica de los distintos idiomas que eligen.

Sin embargo, surge la pregunta: ¿quiénes realizan investigación sobre la enseñanza-aprendizaje de idiomas extranjeros en México? Ramírez, J.L. (2007) y otros autores, abordan el desarrollo de la investigación sobre ese tema para obtener la información que se sistematiza a este respecto y que se ha generado en este siglo. Para lograr su objetivo, reseñaron un total de 837 tesis de licenciatura y maestría recopiladas de las 32 entidades federativas del país. Con base en esta recopilación, los hallazgos de dicha investigación fueron los siguientes:

La enseñanza del idioma inglés predomina en casi todos los trabajos. La mayoría de las investigaciones se atribuyen a las instituciones de educación superior públicas. Los alumnos universitarios, de educación media y superior, son el foco de atención de un gran porcentaje de los estudios. En la mayoría de las tesis, las temáticas de investigación se refieren a la metodología de enseñanza-aprendizaje de lenguas, la lingüística aplicada, la formación y desarrollo docente, la evaluación de programas y de material didáctico, la metodología de enseñanza y aprendizaje en el aula, la adquisición de lenguas, la enseñanza de habilidades, y/o estrategias y estilos de aprendizaje.

Es oportuno destacar que de los estudios que se efectuaron en México sobresalen en su mayoría, como anteriormente ha sido expuesto, los que se centran en la enseñanza de estrategias y habilidades comunicativas, no así los que se relacionan directamente con el enfoque en el Aprendizaje Basado en Problemas (ABP, en inglés: Problem Based Learning), tal como se aborda en el presente trabajo. Esta técnica didáctica tiene la característica distintiva de promover el trabajo cooperativo en pequeños grupos de estudiantes en donde se toman responsabilidades y acciones que resultan básicas en su proceso formativo.

Otras áreas académicas toman ventaja de este enfoque, tales como las ciencias exactas, las químicas, las biológicas, y las médicas, entre otras; no obstante la información sobre estudios relacionados directamente con el área de lenguas extranjeras es nula, por esta razón se destaca la pertinencia de la presente propuesta que se enfoca en el desarrollo de la expresión oral de los estudiantes por medio de la instrucción de estrategias metacognitivas a través del enfoque de Aprendizaje Basado en Problemas.

Para lograr este propósito, se propone el diseño de un taller donde se despliegan actividades de apoyo a la práctica oral en el salón de clases. Se plantean las cuestiones gramaticales, léxicas y socioculturales con el fin de que los alumnos sepan adecuarlas o adaptarlas a contextos reales de su vida cotidiana, y desarrollen no sólo su competencia en el aspecto gramatical, sino también en las otras alternativas tales como la competencia pragmática, la estratégica, la sociolingüística y la discursiva, mismas que pueden estar en continua correlación para que el proceso comunicativo tenga el éxito deseado. De tal modo, el alumno tendrá más posibilidades de hacer uso de la lengua tal y como lo haría en su lengua materna, de forma natural y espontánea. Sin responder a una pregunta únicamente de manera monótona y mecanizada; en cambio, podrá utilizar distintas variedades que la lengua le ofrece en un determinado contexto o situación.

1.1 Presentación del problema

Con la finalidad de manejar el idioma inglés con suficiente destreza y como un medio útil para lograr propósitos varios, se espera que el alumno desarrolle las cuatro habilidades lingüísticas de la lengua (expresión oral, comprensión auditiva, comprensión lectora y expresión escrita). Los estudiantes están conscientes de la importancia de estas cuatro habilidades, especialmente la de expresión oral; y por tanto, les preocupan los problemas que tienen al tratar de comunicarse de

forma oral. Como resultado prefieren permanecer callados, y no muestran una participación activa en actos comunicativos

De las cuatro partes de la habilidad lingüística la de la expresión oral se ha considerado la más difícil de desarrollar. Y de hecho lo es debido al complejo procesamiento cognitivo que conlleva y por estar ligada al contexto social e interpersonal en el que se ejercite. Celse-Murcia y Olshtein (2000: 165) al respecto destacan que: “In some ways speaking can be considered the most difficult skill to acquire since it requires command of both listening comprehension and speech production subskills (e.g. vocabulary retrieval, pronunciation, choice of grammatical patterns, and so forth) in unpredictable, unplanned situations”. Lo que confirma el hecho de que es necesario el ejercicio de dos habilidades para desarrollar práctica y efectivamente las dos; es decir, la habilidad oral y la comprensión auditiva no funcionan por separado, suelen estar integradas. En una conversación, los papeles de emisor y receptor se alternan; por lo tanto se realizan intercambios de expresión comunicativa y comprensión auditiva de por medio en cada uno de los participantes.

1.2 Preguntas de investigación

Las preguntas de investigación son las siguientes:

- ¿Qué tipo de actividades son favorables para el desarrollo de la competencia comunicativa - expresión oral- de los aprendientes?
- ¿Qué estrategias de aprendizaje pueden facilitar a los alumnos el uso de la nueva lengua de manera más efectiva?

- ¿Qué procedimiento debe seguir el alumno que le permita reflexionar y regular su proceso de aprendizaje de un idioma extranjero?

1.3 Objetivo general y objetivos específicos

Objetivo general:

Desarrollar estrategias de aprendizaje basadas en la práctica de solución de problemas para lograr un desempeño eficiente en la comunicación oral en estudiantes universitarios del nivel medio superior y superior, aprendientes de inglés como lengua extranjera en el nivel intermedio.

Objetivos específicos:

1. Explorar los principios básicos en que se basa la Enseñanza de una Lengua con un Enfoque Comunicativo para favorecer el desarrollo de la competencia comunicativa en la expresión oral del aprendiente de una lengua extranjera.
2. Habilitar al alumno a tomar conciencia de su propio desarrollo mediante la instrucción de estrategias metacognitivas con el propósito de que el alumno despliegue su capacidad expresiva, analítica y reflexiva en la comunicación oral del idioma inglés.
3. Promover la interacción en el aula a través del enfoque de Aprendizaje Basado en Problemas para que la competencia comunicativa oral del alumno sea eficaz.

1.4 Justificación

El Aprendizaje Basado en Problemas es una estrategia recomendable para aplicar en cualquier disciplina y a cualquier grado escolar, desde jardín de niños hasta la vida profesional. Esta estrategia incluye dentro de sí misma otras estrategias de enseñanza-aprendizaje tales como: Aprendizaje Colaborativo, Aprendizaje Autónomo y estrategias de Resolución de Problemas. Las

habilidades que se tratan de desarrollar son las siguientes: Toma de conciencia, pensamiento crítico, pensamiento reflexivo, pensamiento creativo, construcción del conocimiento, trabajo en equipo, trabajo autónomo, responsabilidad en su propio rol, interacción con sus compañeros, y solución de problemas, entre otras.

Por todo lo anterior, es necesaria la difusión de esta estrategia de enseñanza por ser una forma motivadora de aprender, relevante a la vida de los alumnos. Para este efecto, los docentes deben ayudar a sus estudiantes a optimizar el uso de estrategias metacognitivas por medio de una instrucción que consiste principalmente en expresar verbalmente las acciones cognitivas necesarias para resolver una tarea de aprendizaje determinada y explicar las razones que lo llevan a efectuar las diferentes operaciones de conocimiento.

En una clase de lenguas, es ideal que el alumno interactúe activamente con su maestro con el propósito de dejar atrás las prácticas tradicionales donde el maestro era el protagonista principal; por lo anterior, es necesario brindar a los estudiantes/aprendientes la oportunidad de conducirse autónomamente, para ello es necesario proporcionarles una serie de actividades que se enfoquen principalmente al desarrollo de la expresión oral, actividades que incluyan tanto aspectos de la lengua como aspectos relacionados a su vida diaria y que puedan ser utilizadas para generar comunicación dentro y fuera del salón de clases. En esto se basa este estudio como se verá descrito más adelante.

Ahora resulta pertinente señalar las consideraciones conceptuales y metodológicas que se tomaron en cuenta para llegar a la culminación del diseño de la propuesta que aquí se presenta y describe. El presente trabajo se divide en 5 capítulos, el primero contiene la introducción; en el

que se plantean los pormenores del problema o inquietud de investigación, las preguntas que pretenden dar solución al problema, el objetivo general, los objetivos específicos y la justificación del estudio.

El capítulo 2 es el más extenso puesto que contiene las conceptualizaciones que soportan las bases teóricas para el diseño de la propuesta, incluye aspectos fundamentales de la Enseñanza de una Lengua con un Enfoque Comunicativo (Communicative Language Teaching), cuyos componentes claves comprenden el aprendizaje, la comunicación, el rol de los alumnos, el del maestro y el rol del tipo de actividades en el proceso de enseñanza-aprendizaje. En la actualidad la interacción en el aula de lenguas es esencial, para ello se abordan aspectos significativos de la técnica pedagógica del ABP, la cual persigue que como resultado de tal interacción, los alumnos sean capaces de resolver problemas que desplieguen la capacidad de comprensión y reflexión de su propio aprendizaje.

Se hace una descripción de las estrategias de aprendizaje conforme a varios autores, principal atención se confiere a la categorización de estrategias de Oxford (1990). En este apartado del capítulo 2 se muestran tres modelos de instrucción de estrategias, de los que se toma como base para la instrucción de estrategias al Modelo para la Enseñanza de Estrategias de Aprendizaje cuyos autores son Chamot et al. (1999) y Chamot (2005). Se incluye además una guía para la instrucción de estrategias metacognitivas de los autores previamente mencionados, que se encuentra dispuesta en el modelo CALLA – Cognitive Academic Language Learning Approach. (Chamot y O'Malley, 1994).

En la última parte de este capítulo se hace referencia a los componentes de la competencia comunicativa con base en los Modelos de Canale y Swain (1980,1981), y del Marco Común

Europeo de Referencia (2001), piezas esenciales sobre la que se sustenta el tipo de actividades presentes en la actual propuesta. Antes de cerrar este mismo capítulo, se describen los tipos de actividades que se basan en el enfoque que propone Harmer (1991), en el que se espera que el maestro combine las actividades en donde se han de tomar en cuenta: el impulso inicial de lengua (language input), la práctica de producción (practiced output) y la producción comunicativa (communicative output) con el fin de que el aprendiente desarrolle su habilidad en la expresión oral del idioma meta eficientemente.

El capítulo 3 describe los cuestionamientos y fundamentos metodológicos que se siguieron para dar respuesta a la problemática como propuesta de investigación. Además, se incluyen los instrumentos que se utilizaron para la recolección de datos: el primero es una adaptación del cuestionario de Horwitz, 1987- Beliefs about Language Learning- BALLI. Asimismo se aplicó el cuestionario de Oxford, 1990- Strategy Inventory for Language Learning - SILL. El de Horwitz se emplea para determinar las cuatro habilidades lingüísticas: la expresión oral, la comprensión auditiva, la comprensión lectora y la expresión escrita, que son la base fundamental del proceso enseñanza-aprendizaje y que identifica la(s) parte(s) en la que los estudiantes se sienten o pueden sentirse menos fortalecidos. El cuestionario de Oxford busca precisar las estrategias de aprendizaje que los estudiantes utilizan más frecuentemente con el objetivo de optimizar el desarrollo de las mismas a través de una instrucción específica con base en las estrategias que se seleccionen para cada caso.

Del mismo capítulo, se desprenden el análisis e interpretación de resultados de los instrumentos aplicados a un grupo de alumnos del tercer nivel del idioma inglés pertenecientes al Centro de Idiomas de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Autónoma de Nuevo León. Cabe

mencionar que los cursos de inglés se imparten a lo largo de siete niveles equivalentes a un semestre escolar cada uno, de los cuales el tercer nivel equivale a un nivel intermedio de aprendizaje del idioma.

En el capítulo 4 se describe el diseño de la propuesta, que posterior a la misma, se incluye una sección con recomendaciones para el maestro sobre la instrumentación de las actividades; asimismo, se le exhorta a enriquecer su práctica en el salón de clases para beneficio de sus alumnos. Para dar cierre a este capítulo, se presenta el seguimiento que se dio a la propuesta, la cual discute la apreciación de las actividades que se aplicaron.

El capítulo 5 corresponde a las conclusiones. El resto del presente trabajo lo constituyen las áreas referentes a las referencias bibliográficas y anexos en el que se incluyen: los 2 instrumentos, un texto escrito para los estudiantes con las instrucciones de las actividades a desarrollar, la adaptación de la forma o guía del modelo de instrucción de estrategias metacognitivas de O'Malley y Chamot (1994), y una encuesta posterior a la aplicación de las actividades como retroalimentación al ejercicio de las mismas.

CAPÍTULO 2. MARCO TEÓRICO

El objetivo primordial en el proceso de enseñanza aprendizaje de una lengua extranjera es lograr que los estudiantes/aprendientes desarrollen su competencia comunicativa en una lengua que no es la propia. Es esencial señalar que desde la década de los 90, la Enseñanza de una Lengua con un Enfoque Comunicativo ha sido ampliamente instrumentada para este propósito. Se ha dejado atrás la enseñanza de la lengua donde tradicionalmente se le daba prioridad a la competencia gramatical (hasta finales de 1960), y se pasa por la fase de la básica enseñanza comunicativa de la lengua (1970s a 1990s), donde la atención giró alrededor del conocimiento y las habilidades necesarias para utilizar la gramática y otros importantes aspectos del lenguaje apropiadamente para diferentes propósitos comunicativos.

Nuevos enfoques comunicativos no solamente persiguen la eficacia en la competencia comunicativa del alumno en un idioma extranjero, sino que de igual manera buscan integrar al alumno en un contexto donde interactúen con los demás por lo que tienden a aprender de una manera más eficiente cuando intercambian ideas con sus compañeros, o cuando todos colaboran o aportan algo para llegar a la solución de un problema. Es éste el caso del enfoque del aprendizaje que se basa en problemas; es una alternativa de enseñanza que viene a aliviar una serie de frustraciones que el maestro experimenta al notar cuán poca información llegan a comprender o recordar sus alumnos. El uso de este enfoque, encamina al alumno a manejar estrategias de las cuales destacan las estrategias metacognitivas y es por medio de ellas que en conjunto con sus compañeros planean, organizan, revisan, evalúan los resultados y llegan a una conclusión final.

2.1. Principios básicos de la Enseñanza de una Lengua con un enfoque Comunicativo

En la actualidad, la Enseñanza de una Lengua con un Enfoque Comunicativo (Communicative Language Teaching o CLT por sus siglas en inglés) se refiere a un conjunto de principios que pueden ser aplicados de diferentes maneras, y que dependen del contexto de enseñanza, la edad de los alumnos, su nivel, y sus objetivos de aprendizaje. Richards (2006) hace mención de ciertas características que sobresalen de las prácticas actuales en la Enseñanza de una Lengua con un Enfoque Comunicativo. Ver la siguiente tabla.

PRINCIPIOS BÁSICOS DE LA ENSEÑANZA DE UNA LENGUA CON UN ENFOQUE COMUNICATIVO					
C A R A C T E R Í S T I C A S	COMPONENTES CLAVE				
	Aprendizaje	Comunicación	Alumnos	Maestro	Actividades
	Centrado en el proceso	Significativa, que se enfoca en el mensaje	Tienen diversidad de aprendizaje	Es un facilitador del aprendizaje	Gramaticales y comunicativas
	Inductivo o por descubrimiento	Proceso holístico	Son autónomos	Prueba alternativas de enseñanza	A base de textos auténticos
	Cooperativo	Uso de la lengua por ensayo y error	Utilizan estrategias	Promueve formas de interacción	Suscitan interacción

Tabla 1. Principios básicos de la Enseñanza de una Lengua con un Enfoque Comunicativo (Adaptado de Richards, 2006: 22-26. Traducción propia.)

Las características que preliminarmente se visualizan, se describen en los apartados siguientes:

2.1.1 El aprendizaje

En la Enseñanza de una Lengua con un Enfoque Comunicativo se presta más atención a los procesos de aprendizaje en lugar de los productos que los estudiantes generen, de tal manera que el alumno llegue al conocimiento que se requiere sin la instrucción directa de cómo resolver un problema (el producto), sino que el estudiante/aprendiente esté consciente del por qué ciertos procedimientos son apropiados para optimizar su comprensión en la resolución del problema. Por tal razón, se dice que el aprendizaje es inductivo, o por descubrimiento, del uso de las reglas gramaticales subyacentes en la lengua, así como las actividades que involucran el análisis y reflexión del idioma.

Asimismo, el aula donde el estudiante de lenguas se instruye se considera como una comunidad en la cual aprende a través de la colaboración y el intercambio; el aprendizaje no es más una actividad individual, sino una actividad social que depende de la interacción con otros. No todos los alumnos responden de la manera que el maestro espera, hay quienes son tímidos, y requieren de tiempo para adaptarse, sin embargo comprenden que el interactuar con sus compañeros les proporciona más oportunidades para expresar sus opiniones, advierten que son miembros valiosos en el grupo al recibir apoyo de sus compañeros, y adquieren confianza para participar voluntariamente. Tal experiencia dentro del aula recibe el nombre de Aprendizaje Cooperativo.

Uno de los precursores de este modelo educativo fue el pedagogo norteamericano John Dewey (1934), quien promovía la importancia de construir conocimientos en el salón de clases a partir de la interacción y la ayuda entre pares, es decir, los compañeros mismos de la clase. Tales interacciones se dan de forma espontánea entre los estudiantes y pueden aun llegar a interpretar y

comprender mejor entre ellos la información provista por el maestro que la propia explicación que presenta el docente. Spencer Kagan lo define como: "La suma de las partes interactuando es mejor que la suma de las partes solas" (Kagan, 1990 en Barnett 2003: 93).

Así, los estudiantes trabajan en grupo para realizar las tareas de manera colectiva e intercambian información, esto conlleva al logro de su propio aprendizaje y el de sus demás compañeros. Tal acción se convierte en una experiencia social y académica de aprendizaje, en que el trabajo cooperativo contribuye en el desarrollo de las habilidades comunicativas de los alumnos al beneficiarse de esta práctica.

2.1.2 La comunicación

La comunicación en la Enseñanza de una Lengua con un Enfoque Comunicativo engloba un proceso holístico, es decir completo, abarca tanto aspectos funcionales como estructurales de la lengua que los estudiantes aprenden gradualmente al hacer uso de ella por medio del ensayo y el error. Si bien, en este enfoque, los errores son vistos como un producto normal del aprendizaje, el objetivo final es que el estudiante sea capaz de utilizar el nuevo idioma de forma efectiva; es así que el alumno desarrolla habilidades lingüísticas mediante actividades significativas que reflejan el uso natural de la lengua que se vincula con su contexto cotidiano, como resultado de la interpretación que hacen del contenido, el cual debe ser relevante, útil, interesante y atractivo.

Así, en un contexto determinado, el alumno sabrá utilizar el idioma de manera formal o informal, lo que depende del rol o la situación en que interactúe con su interlocutor. Se le presentan diversas funciones comunicativas donde se puede expresar al recibir y proporcionar información

y busca la manera de mantener la conversación a pesar de sus limitaciones del conocimiento del idioma; por ejemplo, por medio de estrategias de comunicación, como pueden ser: el cambio de código (incluir palabras en su propia lengua), estrategia de parafraseo y el acuñar de palabras (los alumnos ‘inventan’ palabras con base en el conocimiento que tienen del inglés y de su lengua materna), la solicitud de ayuda, la reducción del mensaje y la autocorrección, entre otros. Aunque no todas ellas son las más apropiadas, son una buena alternativa para conseguir que los estudiantes tomen la iniciativa de hablar.

2.1.3 El alumno

Cada uno de ellos aprende de forma diferente y a su propio ritmo. La Enseñanza de una Lengua con un Enfoque Comunicativo dedica la atención hacia la diversidad de formas de aprendizaje entre los alumnos y visualiza sus diferencias no como impedimentos sino como recursos para ser reconocidos y atendidos. El éxito del aprendizaje se maximiza cuando se les proporciona a los alumnos estrategias que respondan a sus necesidades; esto conlleva al logro de su autonomía en el sentido de que logran orientar ese proceso de manera independiente; es decir, son capaces de tomar sus propias decisiones, de reflexionar críticamente sobre su hacer y para interactuar con otros en la construcción de nuevos conocimientos, lo que significa poseer las herramientas necesarias para alcanzar un determinado propósito en el aprendizaje y la capacidad estratégica de saber cuándo y cómo utilizarlas. Esto favorece que el alumno asuma como propio el placer por aprender y el deseo de saber más.

2.1.4 El maestro

Su papel es ahora interpretado como un facilitador del aprendizaje de idiomas que crea un clima propicio para ello, y acoge la participación de sus alumnos positivamente ya que los motiva a comunicar sus experiencias e intereses para acercarse a su realidad personal al establecer una relación afectiva que se basa en la confianza. Asimismo, les proporciona a los estudiantes/aprendientes oportunidades de practicar, ya sea por medio de actividades en pares, intercambio de roles, actividades de grupos de trabajo o proyectos en común, donde la negociación de significado es necesaria para la interacción significativa. Es conveniente añadir que apoya a sus estudiantes a entender el propósito de aprender y desarrollar sus propios fines al reflexionar sobre el uso y la práctica cotidiana del idioma por medio de estrategias que favorezcan la eficacia de su instrucción y la interacción en el idioma meta.

2.1.5 Las actividades

La Enseñanza de una Lengua con un Enfoque Comunicativo busca desplegar la competencia comunicativa de los alumnos por medio de temas gramaticales que se combinan con actividades comunicativas para desarrollar la fluidez en el uso del lenguaje, de tal forma que el estudiante haga uso de estructuras lingüísticas que se aplican en un contexto y que reflejen, en la medida de lo posible, el mundo real, y el uso auténtico de recursos que proporcionen información cultural y real sobre la lengua meta, y que estén estrechamente relacionados a sus necesidades como son los materiales auténticos, que son aquellos que fueron creados con propósitos comunicativos, por hablantes nativos, por ejemplo: Los libros, los periódicos, los folletos y las revistas en lengua extranjera, las grabaciones de radio y televisión que se realizan en países donde estas lenguas se

hablan, los temas de propagandas, los avisos, los anuncios e impresos o registros que ya se encuentren grabados.

Por estos medios, el estudiante se involucra en una interacción significativa que beneficia su aprendizaje con tan sólo escuchar la lengua por otros miembros del grupo, reflexionar sobre las características lingüísticas de su desempeño, reafirmar, o corregir sus conocimientos del idioma. Toda esta evidencia nos hace percibir a la Enseñanza de una Lengua con un Enfoque Comunicativo como un conjunto de principios sobre los objetivos de cómo se maneja la enseñanza de idiomas, las diferentes maneras en que los alumnos aprenden un idioma, el tipo de actividades en el aula que mejor facilitan el aprendizaje, y los roles de los maestros y alumnos en el salón de clases.

Este enfoque comunicativo es por lo tanto un movimiento que se aleja de los formatos tradicionales, donde la atención se centró en el dominio de los distintos elementos de la gramática y la práctica a través de actividades controladas, tales como la memorización de patrones gramaticales, de diálogos y ejercicios. Como se ha comentado anteriormente, el uso de las actividades en grupos o en pares aporta variados beneficios a los estudiantes de lenguas, y son estos tipos de interacción algunos de los principios básicos sobre los que subyace el enfoque constructivista en el aprendizaje.

2.2 Enfoques constructivistas en el aprendizaje de lenguas

Es pertinente explicar las causas que originaron todos estos cambios que favorecieron positivamente al estudiante de lenguas y su entorno escolar. Entre los estudiosos interesados en la enseñanza y el aprendizaje en lenguas se encuentra Stevick (1976), quien preocupado por la

lejanía que los estudiantes de idiomas tenían de los materiales, de los maestros, de la clase como tal y de ellos mismos, ve la necesidad de un apoyo humanista a la enseñanza de lenguas que se enfoca en el estudiante como una persona integral que está involucrada en un proceso total de aprendizaje.

El enfoque humanista está estrecha y fuertemente ligado al constructivismo, en el sentido de que ambos están interesados en el individuo y su interacción significativa con otras personas. Por lo tanto surge la pregunta: ¿en qué tipo de actividades podrían los estudiantes hacer uso de esta interacción para que su capacidad expresiva, analítica y reflexiva se desarrolle? Ante lo anterior, surge la estrategia pedagógica denominada el Aprendizaje Basado en Problemas (ABP) como una alternativa de aprendizaje más significativa al entorno en que se desarrolla el alumno.

2.3 Aprendizaje Basado en Problemas

El Aprendizaje Basado en Problemas (ABP) tiene su origen en la década de los años 60, y fue aplicado inicialmente en escuelas de medicina en los Estados Unidos y Canadá. Esta metodología se desarrolló con la finalidad de mejorar la calidad de la educación médica, al enfocarse a los problemas de la vida real, más allá de los temas y exposiciones del maestro. En la actualidad, el ABP es utilizado en diversas áreas de conocimiento. La estrategia consiste en que un pequeño grupo de alumnos se reúne, con la asesoría de un tutor, para analizar o resolver un problema que fue seleccionado o diseñado especialmente para el logro de ciertos objetivos de aprendizaje.

Barrows (1986) define al ABP como un método de aprendizaje que se basa en el principio de usar problemas como un punto de partida para la adquisición e integración de los nuevos

conocimientos. Las principales características del ABP instrumentadas por Barrows (1986: 481-486) se aprecian y describen a continuación.

2.3.1 Características del Aprendizaje Basado en Problemas



Figura 1. Características del ABP (Adaptado de Barrows, 1986: 481-486. Traducción propia)

El ABP fomenta en el estudiante la actitud hacia la búsqueda de conocimiento ya que desarrolla la capacidad analítica, reflexiva y expresiva mediante el aprendizaje autónomo y cooperativo. De acuerdo con Barrows (1986), el ABP promueve el aspecto cooperativo por medio del cual los miembros de un equipo de seis a ocho integrantes se apoyan conjuntamente para alcanzar una meta propuesta para resolver un problema. Como miembros del equipo contribuyen a la comprensión del mismo mediante preguntas, reflexiones y soluciones; cada participante tiene oportunidad de aportar sus opiniones.

El aprendizaje cooperativo no sólo toma lugar cuando los integrantes del grupo contribuyen con sus ideas, sino también cuando se ayudan colectivamente a superar o entender tanto sus fortalezas como debilidades. Consecuentemente, durante este proceso, el aprendizaje se centra en el alumno y no en el profesor quien se convierte en un facilitador o tutor del aprendizaje'. Es responsable de proporcionar retroalimentación a los alumnos sobre su desarrollo y su desempeño sobre el problema a resolver.

A través de esta experiencia del ABP, los alumnos van integrando una metodología propia para la adquisición de conocimientos sobre su propio proceso de aprendizaje, ya que los conocimientos tienen interés y relación directa con el problema, y los alumnos pueden observar su avance en el desarrollo de conocimientos y habilidades al tomar conciencia de su propio progreso. El ABP incluye el desarrollo del pensamiento crítico en el mismo proceso de enseñanza-aprendizaje, busca que el alumno comprenda y profundice adecuadamente la respuesta a los problemas que son utilizados para su aprendizaje; esto permite que el estudiante se enfrente a situaciones reales e identifique sus deficiencias de conocimiento. El proceso en que se lleva a cabo la resolución de un problema bajo el ABP podría resumirse como sigue:

En la Metodología del ABP los alumnos trabajan en equipos con la guía de un tutor o facilitador que promoverá la discusión para la búsqueda de información. Inicialmente, el profesor presenta la situación de aprendizaje, el material que se requiere, se selecciona y se genera por los alumnos. Los alumnos participan activamente en la generación y secuencia de las acciones para su aprendizaje; es decir, son ellos quienes deciden los procedimientos a seguir; identifican las necesidades de aprendizaje, investigan, aprenden, aplican y por último resuelven el problema.

2.3.2 Características de los problemas en el Aprendizaje Basado en Problemas

Es fundamental que el problema seleccionado para guiar a los alumnos a través del ABP sea el adecuado y reúna ciertos requerimientos. Ver figura 2.

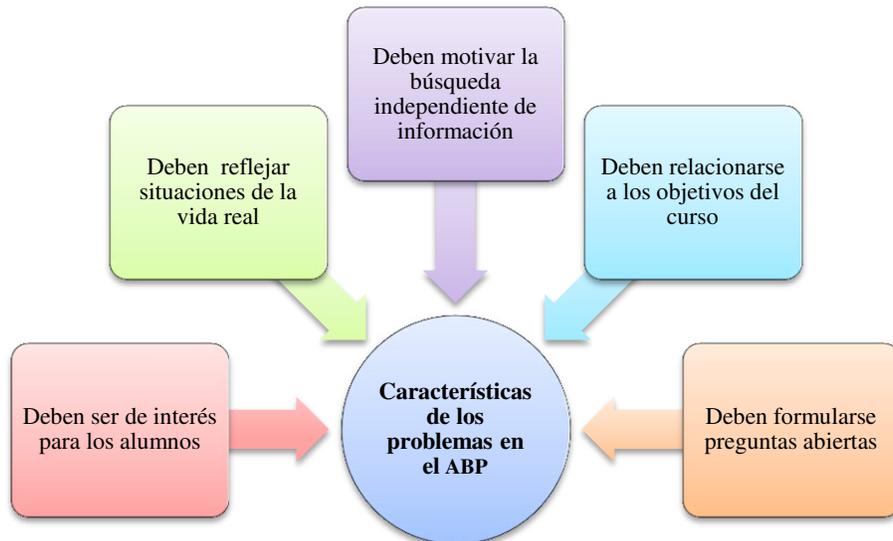


Figura 2. Características de los problemas del ABP (Adaptado de Duch, 1999 en Escribano, 2008: 41-43. Traducción propia)

Según Duch (1999), debe ser un problema de interés general para los integrantes del equipo. Por tanto, debe girar alrededor de situaciones cotidianas que mejor convengan a los intereses de los alumnos, al relacionarse con las experiencias previas del estudiante/aprendiente o con su futuro profesional, de tal forma que lo motive a adentrarse en él y promueva la búsqueda independiente de información.

Es conveniente que el problema que se haya elegido tenga relación directa con los objetivos del curso; además, el maestro/facilitador/tutor, quien es el indicado en presentar el problema, deberá de exponerlo de una forma no estructurada, es decir, deberá alejarse de la forma en que los

problemas son usualmente presentados en los libros de texto (organizar paso a paso con el propósito de que el alumno los siga exactamente). El problema debe tener un cierto grado de dificultad para que se fomente la construcción activa del conocimiento y se torne en un desafío para los alumnos.

Las características de las preguntas que se plantean al inicio del problema deben ser de carácter abierto, no limitadas a una respuesta concreta; deben lograr que todos los alumnos se interesen y entren a la discusión del tema, y puedan relacionarlo con su conocimiento previo para que todos aporten ideas. De esta manera, los estudiantes trabajan en conjunto y no de manera individual, para abordar el problema de manera eficiente. Ver figura 2.

2.3.3 Procedimiento a seguir en el Aprendizaje Basado en Problemas

Concretamente, los pasos que siguen los estudiantes al enfrentarse al problema en el ABP se pueden describir de la siguiente manera: Después que se presenta el problema, los alumnos lo exploran, analizan e identifican los desafíos y metas, se centran en los objetivos de aprendizaje para consensar la manera en que se habrá de proceder para la resolución del problema. Posteriormente, se inicia una discusión en grupo con el propósito de activar los conocimientos previos que los estudiantes tienen sobre el problema, lo que les permite contrastar o sumar la información que recabaron para tener una mejor comprensión del problema.

Con la información que reunieron, se elabora un esquema donde se describa lo que se está tratando de resolver, los alumnos hacen una lista con las diferentes alternativas del problema, las analizan y toman nota de aquéllas que requieren más información, o bien las descartan por completo hasta llegar a la alternativa más viable para solucionar el problema. Previo a la solución

del problema, se desarrolla un plan para su instrumentación en el cual se describe el proceso paso a paso, o bien las acciones que se llevaron a cabo para resolver el problema.

Por último, se plantean los resultados con base en los datos y antecedentes obtenidos donde cada miembro del grupo tiene la capacidad de responder a cualquier duda sobre los resultados. Se llega a una etapa de retroalimentación grupal al final de cada sesión con la finalidad de estimular la mejora y desarrollo del proceso (Ver figura 3).

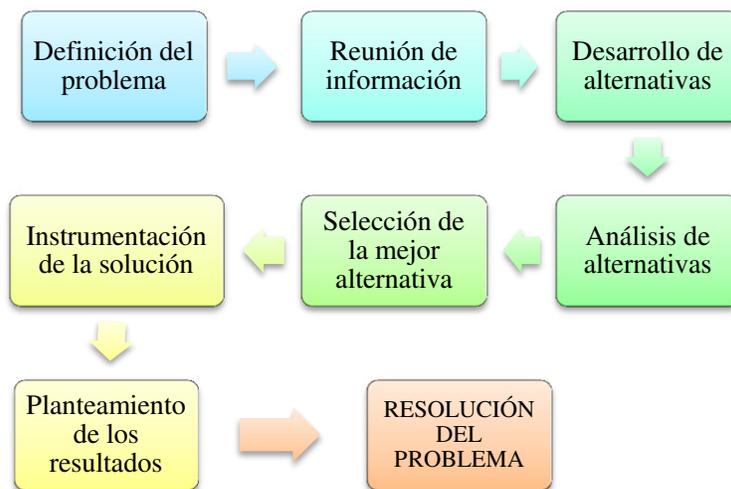


Figura 3. Procedimiento a seguir en el ABP (Adaptado de Schmidt, 1983: 11-16. Traducción propia)

Diversas parecen ser las ventajas y beneficios que esta técnica ofrece al aprendizaje de los estudiantes/aprendientes. Sin embargo, existen algunas dificultades e inconvenientes tal como señalan Salinas et al. (2005:10): “La enseñanza basada en problemas es mucho más compleja de planificar, de estructurar, y necesita un gran número de recursos humanos y materiales para

desarrollarla”. En otras palabras, tal como se señala en el documento elaborado por el Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey, trabajar con problemas requiere tiempo para prepararlos adecuadamente¹. Otro inconveniente es la relación con el rol del profesor, ya que si éste no cambia su percepción del aprendizaje de acuerdo a las características requeridas en el ABP, podría caerse en una práctica tradicional, (Kolmos, 2002).

2.4 Aprendizaje Autorregulado

Después de haber señalado las ventajas del ABP, se reafirma como una estrategia didáctica en la que el estudiante es el verdadero protagonista en la construcción de conocimiento compartido en el aula. De acuerdo a la percepción de estudiosos que comparten una idea cognitiva y constructivista del aprendizaje tales como Martínez Vicente (2004), el ABP es concebido como un proceso de construcción del conocimiento de forma consciente y regulada por el alumno para la incorporación significativa de nuevo conocimiento al ya existente.

Se introduce el término de autorregulación al hacerse referencia a la capacidad del alumno de enfocarse en su propio aprendizaje. Según Pintrich (2000) el Aprendizaje Autorregulado es un proceso activo, constructivo en el cual los estudiantes establecen metas para su aprendizaje, observan, regulan y controlan su cognición, motivación y conducta. De acuerdo a Zimmerman (2000), la autorregulación no es otra cosa más que los pensamientos, sentimientos y acciones que son autogenerados, planeados y adaptados para lograr metas de aprendizaje de los estudiantes.

¹Dirección de Investigación y Desarrollo Educativo de la Vicerrectoría Académica del Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey. Documento virtual que se puede consultar en la siguiente dirección de Internet: <http://www.ub.edu/mercanti/abp.pdf>

Conforme a Martínez Vicente (2004), aprender a autorregularse consiste en saber pensar al inicio de una actividad, saber pensar y saber hacer durante la realización de la actividad y por último, saber pensar al término de la actividad. Es preciso mencionar que la autorregulación no se puede considerar como una habilidad mental; sino como un proceso de autodirección en el que los estudiantes transforman sus habilidades mentales en habilidades académicas mediante el uso de estrategias de aprendizaje que les ayudan a lograr sus metas.

En años recientes ha habido un interés creciente en el área de la psicología educativa hacia las estrategias cognitivas que la gente utiliza para pensar, para aprender y para resolver problemas. De tal modo que en el proceso de aprendizaje; los estudiantes distan de ser pasivos, pasan a estar activamente involucrados en las tareas o problemas que enfrentan para aprender al hacer uso de recursos de diferentes maneras.

En el área de aprendizaje de lenguas es de conocimiento común que todos tenemos diferentes maneras de aprender, en el sentido de que algunas personas aprenden un idioma extranjero exitosamente en comparación con otras a las que les resulta más difícil; tal vez la causa no necesariamente se deba a una falta de capacidad cognitiva, pero sí a la manera de dirigir su aprendizaje. El estudiante que dirige su aprendizaje (self-directed learner) está dispuesto a seguir los procedimientos necesarios para realizar una tarea. Según Hedge (2000), los estudiantes que utilizan buenas estrategias y son autónomos pueden ser más exitosos que los estudiantes que dependen del maestro sin tratar de procesar la información por ellos mismos. Holden señala lo mismo al decir que: “Autonomous learners are both cognitively and meta-cognitively aware of their role in the learning process, seek to create their own opportunities to learn, monitor their

learning, and attempt actively to manage their learning in and out of the classroom.” (Holden, 2002:18)

Una variedad de estrategias se aplican al sistema de aprendizaje del alumno para darle múltiples opciones de tomar información y darle sentido a las ideas en torno a la comprensión del idioma meta. Una descripción y distinción general de los tipos de estrategias que los alumnos adaptan para su aprendizaje del idioma extranjero se presentan en el siguiente tema.

2.5 Estrategias de Aprendizaje

La investigación sobre las estrategias de aprendizaje inició en la década de los años 70 con el trabajo pionero de Rubin and Stern (1975). El término estrategia de aprendizaje ha sido definido por muchos estudiosos que se dedican a la enseñanza y aprendizaje de idiomas. Rubin (1975) lo define como las técnicas o mecanismos de las que hace uso el alumno para adquirir conocimiento, sugiere también que existen tres grupos de estrategias que los alumnos utilizan, las cuales contribuyen directa o indirectamente al aprendizaje del idioma.

Al primer grupo lo denomina como estrategias de aprendizaje, entre las que se incluyen las estrategias cognitivas y metacognitivas. Las primeras contribuyen directamente al desarrollo del sistema de la lengua que el estudiante construye, en contraste con las estrategias metacognitivas que contribuyen indirectamente al aprendizaje del alumno. Este tipo de estrategias son utilizadas para regular y auto dirigir el aprendizaje de la lengua, son el tipo de estrategias a las que se hace alusión en el apartado anterior, donde los estudiantes guían su conocimiento del idioma por medio del ABP.

Desde el punto de vista de Williams y Burden (2005), las estrategias metacognitivas operan en un nivel diferente e involucran la propia consciencia de los procesos mentales y la habilidad de reflexionar en la manera en que uno aprende; puesto en otras palabras, consiste en saber lo que uno sabe. A este nivel se le conoce como metacognición, un término que fue por primera vez introducido por Flavell (1970), quien lo define como el control que tiene el sujeto de sus propios procesos de pensamiento.

Al retomar la categorización de Rubin y Stern (1975) sobre las estrategias, el segundo tipo gira en torno a las estrategias de comunicación. Este tipo de estrategias son utilizadas por los estudiantes/aprendientes cuando enfrentan situaciones en las que su conocimiento del idioma no es el adecuado, aun así, encuentran la manera de comunicarse y no solamente darse por vencidos al abandonar el flujo de la conversación; pueden parafrasear y realizar transferencias del idioma extranjero al idioma materno.

El tercer grupo de estrategias denominadas como sociales, se refieren al tipo de recursos que los estudiantes usan en un intento para incrementar su exposición al idioma meta, ya sea por la interacción con algún compañero u otra persona que tenga más habilidad en el idioma extranjero, como un maestro o un hablante nativo. Al igual que las estrategias metacognitivas, las estrategias sociales también contribuyen indirectamente al aprendizaje.

Es conveniente resaltar la importante contribución que Oxford (1990) tiene sobre las estrategias del aprendizaje. De acuerdo a esta autora, las estrategias de aprendizaje deben ayudar al alumno a participar en la comunicación y de igual forma, a construir su sistema de la lengua.

Ella divide las estrategias de aprendizaje de idiomas en dos clases principales, directas e indirectas que se subdividen en tres grupos. (Ver tabla 2 en la siguiente página)

SISTEMA DE CATEGORIZACIÓN DE ESTRATEGIAS			
ESTRATEGIAS DIRECTAS		ESTRATEGIAS INDIRECTAS	
I. Memoria Usadas para almacenar información.	A. Crean conexiones Mentales. B. Aplicación de imágenes y sonidos. C. Revisión efectiva. D. Empleo de acción.	I. Estrategias metacognitivas Ayudan a regular el aprendizaje.	A. Centran el aprendizaje. B. Acomodan y planean el aprendizaje.
II. Estrategias cognitivas Estrategias mentales que se usan para tomar sentido del aprendizaje.	A. Práctica. B. Recepción y envío de mensajes. C. Análisis y razonamiento D. Creación de estructura de introducción y producción de información (input- output)	II. Estrategias afectivas Requisitos emocionales, tales como la confianza.	A. Disminución de la ansiedad. B. Auto estímulo C. Toma de la Emoción personal.
III. Estrategias de compensación	A. Adivinar inteligentemente. B. Vencer las limitaciones en el habla y la escritura.	III. Estrategias sociales	A. Hacer preguntas B. Cooperar con otros. C. Tener empatía con otros.

Tabla 2. Sistema de Categorización de Estrategias (Oxford, 1990: 17. Traducción propia)

El primer grupo incluye a las estrategias cognitivas las cuales son las estrategias mentales que los alumnos utilizan para saber cómo funciona el idioma; las estrategias de la memoria son utilizadas para almacenar información; y las estrategias de compensación ayudan a los alumnos a superar las deficiencias de conocimiento del nuevo idioma para continuar la comunicación.

En cuanto a las estrategias indirectas en el sistema de Oxford, las estrategias metacognitivas ayudan a los estudiantes a planificar, organizar y evaluar su aprendizaje. Las estrategias afectivas tienen que ver con las necesidades emocionales del alumno tales como la confianza, para acercarse a la tarea de manera positiva, mientras que las estrategias sociales los guían a la interacción en el idioma meta mediante la colaboración con los demás.

Los aprendientes de un idioma tienen la capacidad de utilizar estrategias de aprendizaje consciente o inconscientemente; tal capacidad se presenta de manera diferente en cada uno de ellos, algunos son capaces de utilizar estrategias de manera más eficaz y se vuelven más independientes y asumen una mayor responsabilidad por su propio aprendizaje. Por otro lado, los alumnos menos capacitados necesitan ser ayudados por los facilitadores del aprendizaje del idioma y ser alentados a hacer uso de las estrategias que mejor se ajusten a sus necesidades de aprendizaje.

El uso de estrategias incrementa el aprendizaje, ayuda a los aprendientes a llevar a cabo tareas y resolver problemas; en la actualidad, la enseñanza tradicional ha quedado atrás, o al menos su intervención en el aula se ha reducido, es común que el aprendizaje se guíe por medio de prácticas como la resolución de problemas en que se insta al alumno a participar activamente, aún y cuando sus conocimientos del idioma no sean efectivos, la cooperación e interacción con sus

compañeros le motiva y le da confianza para seguir adelante. Por estos motivos, el conocimiento de estrategias se percibe como una ‘llave’ para el aprendizaje en el sentido de que lo facilitan y lo agilizan, además de desarrollar en el alumno la capacidad de auto dirección. Con referencia a lo anterior, Oxford (1990) provee una serie de características de las estrategias de aprendizaje. (Ver la siguiente tabla)

CARACTERÍSTICAS DE LAS ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE	
<ul style="list-style-type: none"> • Contribuyen a la competencia comunicativa. 	Puede ser gramatical, sociolingüística, del discurso y estratégica.
<ul style="list-style-type: none"> • Permiten a los estudiantes auto dirigirse. 	Toman control de su propio aprendizaje.
<ul style="list-style-type: none"> • Expanden el rol de los maestros. 	Proveen a los alumnos de apoyo para que hagan uso de estas estrategias para un aprendizaje efectivo.
<ul style="list-style-type: none"> • Están orientadas a problemas. 	Son utilizadas en respuesta a un problema en particular.
<ul style="list-style-type: none"> • Son acciones específicas que son tomadas por el alumno. 	Son conductas específicas en respuesta a un problema, tales como el adivinar el significado de una palabra.
<ul style="list-style-type: none"> • Involucran otros aspectos del alumno. 	Pueden ser afectivos o sociales, no exclusivamente cognitivos.
<ul style="list-style-type: none"> • Respaldan al aprendizaje directa e indirectamente. 	Involucran procesos mentales y son útiles para apoyar y controlar el aprendizaje.
<ul style="list-style-type: none"> • No siempre son observables. 	Los pensamientos o procesos mentales no son visibles.
<ul style="list-style-type: none"> • Con frecuencia son dadas de manera consciente. 	Los alumnos toman conciencia de las estrategias que utilizan al tener alguna instrucción o entrenamiento de su uso.

<ul style="list-style-type: none"> • Pueden enseñarse. 	La gente consigue mejorar su aprendizaje mediante el entrenamiento en el aprendizaje de éstas.
<ul style="list-style-type: none"> • Son flexibles. 	Los alumnos tienen la opción de usarlas y combinarlas según su necesidad.

Tabla 3. Características de las Estrategias de Aprendizaje (Oxford, 1990: 9. Traducción propia)

La manera más eficiente de elevar el nivel de consciencia de los aprendientes sobre las estrategias de aprendizaje, es el de otorgarles una orientación en el uso de las mismas. Con respecto a las características descritas con anterioridad, Oxford menciona que estas estrategias se pueden enseñar, ya que una de las metas principales en la educación es, en palabras de Knowles, la de “ayudar a los individuos a comprender que el aprendizaje es un proceso para toda la vida y a adquirir las habilidades del aprendizaje auto dirigido” (Knowles, 1975 en Williams y Burden 1997: 147). De igual manera, Wenden y Rubin (1987), proclaman que uno de los primordiales objetivos en la investigación de estrategias, es el logro de un estudiante autónomo del idioma. Esto ha generado interés en lo que ahora se conoce como instrucción del alumno (learner training) en el proceso de enseñanza-aprendizaje del inglés como segunda lengua o lengua extranjera

2.5.1 Modelos para la Enseñanza de Estrategias de Aprendizaje

Con el propósito de instruir al alumno en el uso de estrategias, se han instrumentado diversos modelos de los que se seleccionaron tres. (Ver figura 4 en la página siguiente)

Se describe el Modelo de Cohen (1998: 98-100) denominado Instrucción Basada en Estrategias y Estilos (Styles and Strategies-Based Instruction-SSBI), el Modelo de Grenfell y Harris (1999:73-101) y por último los procedimientos que se involucran en la enseñanza de estrategias que fueron

creados e instrumentados por O'Malley y Chamot (1990) en su programa de Enseñanza de Segundas Lenguas: El Enfoque Cognitivo Académico en el Aprendizaje de Idiomas (Cognitive Academic Language Learning Approach).

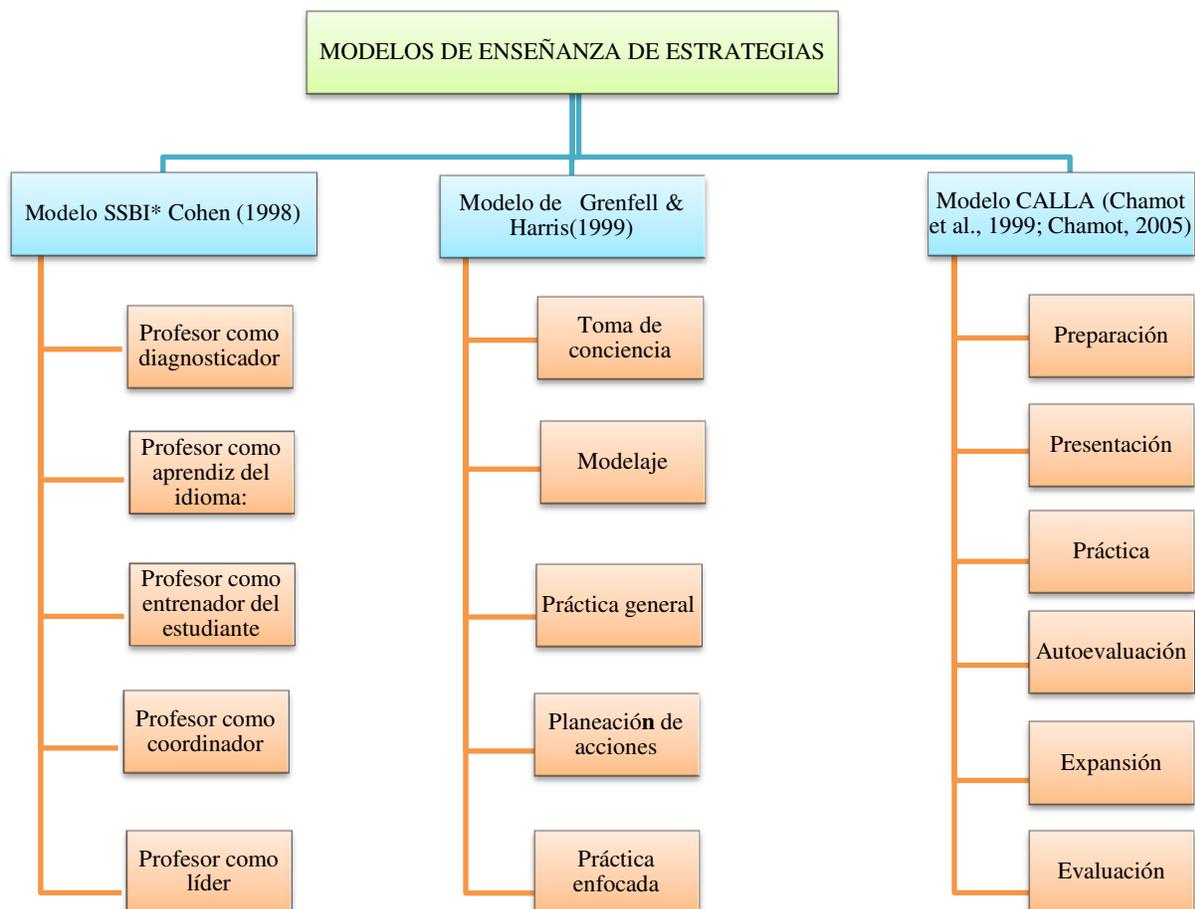


Figura 4. Modelos para la enseñanza de estrategias de aprendizaje (Cohen, 1998; Grenfell & Harris, 1999; Chamot et al., 1999 y Chamot 2005 en Griffith, 2008:270. Traducción propia)

*Instrucción Basada en Estrategias y Estilos (Styles and Strategies-Based Instruction o SSBI)

En la primera etapa del Modelo de Cohen (1998), el profesor ayuda a los alumnos a identificar las estrategias que ya utilizan así como sus estilos de aprendizaje; a la vez, se considera al

maestro como un aprendiente del idioma en el sentido de que comparte con sus alumnos sus propias experiencias de aprendizaje y procesos de pensamiento; en la siguiente etapa, el maestro instruye a los estudiantes en cuanto al uso de estrategias de aprendizaje, posteriormente coordina y supervisa los planes de estudio de sus estudiantes y monitorea las dificultades; finalmente, el profesor como líder provee orientación continua en el progreso de sus alumnos en cuanto al uso de estrategias.

El primer paso a seguir en el Modelo de Grenfell y Harris (1999) inicia con una tarea en la que los alumnos toman conciencia de las estrategias que utilizaron; el maestro modela y discute el valor de la nueva estrategia mediante una lista de cotejo (checklist) de las estrategias para usos posteriores; durante la fase siguiente, los estudiantes practican las nuevas estrategias con diferentes tareas; planean las acciones, establecen metas y escogen las estrategias para llevarlas a cabo; durante la práctica ya enfocada, los estudiantes llevan a cabo planes de acción al usar estrategias que seleccionaron, el profesor disminuye su instrucción de manera gradual con el propósito de que los alumnos utilicen las estrategias automáticamente. En la etapa final, el maestro y sus alumnos evalúan el éxito del plan de acción, y establecen nuevas metas, de tal modo que el ciclo comienza nuevamente.

En la fase de preparación del Modelo CALLA de O'Malley et al., (1999); y Chamot, (2005), el maestro identifica las estrategias que los alumnos ya utilizan en tareas que les son familiares; durante la etapa de la presentación, el maestro modela la estrategia, la designa por su nombre, la explica, además de cuestionar a los alumnos si la han utilizado y de qué manera; subsiguientemente, los alumnos practican la nueva estrategia, paulatinamente el maestro reduce el apoyo para así alentar el uso de la estrategia de manera independiente; inmediatamente después

de esta práctica los alumnos autoevalúan su uso de la estrategia; en la fase de expansión, los alumnos transfieren las estrategias a nuevas tareas y las combinan con otros grupos de estrategias, asimismo desarrollan un repertorio de las estrategias de su preferencia; en la ciclo final, el maestro evalúa el uso que los estudiantes hicieron de las estrategias y el impacto en el rendimiento.

Finalmente, se ha de distinguir el efecto que tiene la enseñanza de estrategias sobre el alumno, cuya meta primordial es la del desarrollo del aprendizaje auto-dirigido que instruye a los alumnos en la toma de decisiones de manera consciente para optimizar su aprendizaje. No sólo es importante instruir ocasionalmente al alumno en su uso, sino prolongar su manejo, tal como Rubin señala: “Strategy Learning requires continual and extensive training if it is to become part of a student’s tool kit” (1990: 284).

Una pregunta que tal vez nos haga reflexionar sobre estos modelos de instrucción sería ¿cuál es el modelo más adecuado para la consecución del uso efectivo de estrategias? Como anteriormente apreciamos, todos los modelos comparten el mismo principio de desarrollar en el alumno el conocimiento del valor de las estrategias para que tomen ventaja de sus beneficios. Por lo tanto, el maestro podrá elegir el que más se adapte no solamente a su práctica sino, aún más importante, a las necesidades de aprendizaje de sus alumnos para ayudarlos a mejorar su nivel de logro.

Como el propósito de la presente propuesta es la de ayudar al alumno de un idioma extranjero a fortalecer su uso de las estrategias metacognitivas para desarrollar su competencia comunicativa en el aspecto de la expresión oral, se seleccionarán algunos de los procedimientos que fueron establecidos en el Modelo de O`Malley et al., (1999); y Chamot (2005). A este respecto, se

incluye una guía para la instrucción de estrategias metacognitivas que se utilizó en el modelo CALLA de los autores previamente mencionados. (Observe la tabla 4 enseguida)

ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE EN EL SALÓN DE CLASES		
Estrategias Metacognitivas		
NOMBRE DE LA ESTRATEGIA	DESCRIPCIÓN DE LA ESTRATEGIA	DEFINICIÓN DE LA ESTRATEGIA
Planeación		
Organización previa	Vista previa. Búsqueda de información específica (Scan). Lectura en detalle (Gist).	Vista previa de las ideas principales y conceptos de un texto; identificación del principio de organización.
Planeación y organización	Planear que hacer.	Planear cómo lograr la tarea de aprendizaje; planear las partes y secuencia de las ideas a expresar.
Atención selectiva	Escuchar o leer selectivamente Scan.	Atención a las palabras claves, frases, ideas, marcadores lingüísticos, tipos de información.
Automanejo (Self-management)	Planear cuándo, dónde y cómo estudiar.	Buscar o adecuar las condiciones propicias que ayuden a aprender.
Monitoreo (Monitoring)		
Monitoreo de la comprensión	Pensar mientras se escucha. Pensar mientras se lee.	Corroborar la comprensión auditiva y de lectura de uno mismo.
Monitoreo de la producción	Pensar mientras se habla. Pensar mientras se escribe.	Corroborar la producción oral y escrita de uno mismo mientras toma lugar.
Evaluación		
Auto evaluación	Revisar de nuevo.	Juzgar qué tan bien se ha logrado.

(Self-assesment)	Llevar un diario de aprendizaje. Reflexionar lo que se ha aprendido.	una tarea de aprendizaje.
------------------	---	---------------------------

Tabla 4. Learning Strategy Instruction in CALLA (O'Malley & Chamot, 1994:62. Traducción propia)

La guía se adaptará para facilitar al alumno el proceso de instrucción; se pretende que interactúe significativamente con sus compañeros bajo el enfoque de Aprendizaje Basado en Problemas. Con respecto a lo anterior, Harris, V., y otros autores (2001), hacen hincapié en el valor del trabajo en grupos y en pares durante la fase de práctica ya que los estudiantes pueden estar más convencidos del valor de usar una determinada estrategia por la opinión positiva de sus compañeros que la propia exhortación del maestro para usarla. De ahí que la influencia de sus compañeros puede tener más peso que la sugerencia del maestro, esto es positivo si al fin y al cabo son los propios alumnos quienes conocen lo que mejor se adecua a sus necesidades de aprendizaje, y van tomando sentido de lo que se les facilita y dificulta mediante el aprendizaje cooperativo con sus pares.

El seguir un plan ya estructurado que sirva como guía y apoyo en la instrucción de estrategias de aprendizaje, provee a todo maestro de lenguas con las herramientas necesarias para que sus alumnos se comprometan a ser competentes en el idioma meta; no está dirigido exclusivamente a aquellos docentes que no cuenten con una gran experiencia en el campo de la enseñanza-aprendizaje, todo maestro/facilitador/tutor obtiene beneficios por igual. Es importante que uno tome conciencia de ello y considere el reto de promover el uso de dichas destrezas, puesto que el objetivo principal de nuestra enseñanza como facilitadores de aprendizaje, es que nuestros alumnos sean usuarios eficientes del idioma extranjero.

Ya que el propósito fundamental del uso de estrategias es el de emplear la lengua de manera eficaz, es preciso hacer referencia a la competencia comunicativa y su desarrollo dentro del enfoque comunicativo, ya que constituye el objetivo del proceso de enseñanza aprendizaje de lenguas extranjeras. Ahora bien, ¿qué se entiende por competencia comunicativa? Es una habilidad para manejar una lengua y no simplemente un medio para la expresión de mensajes, e implica saber situarse en el contexto comunicativo en sus diversas manifestaciones, ya sean sociales o culturales. En el tema siguiente se profundiza sobre sus implicaciones en el proceso de enseñanza aprendizaje de un idioma extranjero.

2.6 La Competencia Comunicativa

En el aprendizaje de una lengua extranjera, la interacción comunicativa es el medio principal para lograr el intercambio eficaz de información en el idioma meta, misma que dará lugar al desarrollo de la competencia comunicativa. Cabe señalar que el término “competencia” ha suscitado gran controversia en el campo de la lingüística aplicada. Chomsky (1965) propuso los conceptos de competencia y desempeño (competence and performance). El primero implica el conocimiento que el hablante/oyente posee de su lengua, entiéndase conocimiento lingüístico (fonológico, morfológico, sintáctico, semántico y léxico) y el segundo es el uso real de la lengua en situaciones concretas. A raíz de este argumento varios han sido los lingüistas que han aportado valiosas contribuciones al desarrollo de dichos conceptos.

Hymes (1972), amplió el concepto de conocimiento de una lengua como competencia comunicativa no sólo como competencia en cuanto al aspecto gramatical, sino también como a la habilidad para usar lo gramatical de una lengua en una variedad de situaciones comunicativas, de este modo lo vincula a una perspectiva sociolingüística; señala que el conocimiento gramatical de

una determinada lengua por sí solo no es suficiente para tener dominio de un idioma, se requieren también otros factores que conducen al usuario del idioma al logro de una competencia comunicativa de manera situacional y socialmente aceptable. Así, el hablante es comunicativamente competente cuando conoce en qué momento hablar y cuándo no, de qué hablar y con quién, cuándo, dónde y de qué manera. Un hablante es competente cuando es capaz de realizar un repertorio de actos de habla, (propósitos o funciones del decir algo a alguien en una situación determinada), puede tomar parte en eventos conversacionales y puede evaluar sus logros y habilidades con otros (Hymes, 1974).

Canale y Swain (1980, 1981) y Canale (1983) percibían a la competencia comunicativa como un sistema de conocimientos y habilidades necesarios para la comunicación. En su concepto de competencia comunicativa, el conocimiento se refiere al que es consciente o subconsciente, el que tiene o desarrolla un individuo acerca del idioma y otros aspectos del uso de la lengua.

Los autores arriba mencionados hacían una distinción de tres distintos tipos de conocimientos: conocimiento de los principios gramaticales— lo que ahora se conoce como competencia lingüística; conocimiento de cómo usar la lengua en un contexto social con el propósito de cumplir con las funciones comunicativas -intenciones del mensaje-, que ahora se entiende como competencia pragmalingüística y/o sociopragmática; conocimiento de mecanismos visuales y gestuales además de léxicos para continuar con la transmisión del mensaje, que también se identifica como competencia estratégica; y conocimiento de cómo combinar expresiones y funciones comunicativas con respecto a los principios del discurso, es decir, competencia discursiva. Además, su concepto de habilidad se refiere a la manera en que un individuo puede usar el conocimiento en la comunicación real.

Varios modelos representan los componentes de la competencia comunicativa. De entre ellos se describe el modelo de Canale y Swain (1980) y la apreciación de la competencia comunicativa que adopta El Marco Común Europeo de Referencia (MCER) (2001). De entre ellos se toman distintos componentes de la competencia comunicativa para aplicar en las actividades de la presente propuesta.

Del modelo de Canale y Swain se toma como tal, por haber contribuido significativamente al desarrollo de otros modelos en la enseñanza de lenguas, por su fácil comprensión y moderado nivel de complejidad; asimismo se revisan los componentes de la Competencia Comunicativa en el Marco Común Europeo de Referencia (MCER) (2001) por ser reciente y haber sido estandarizado en cuanto al ámbito de la enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras. De este modelo se contempla la competencia pragmática ya que sus subcomponentes comprenden consideraciones necesarias para la expresión oral, destreza lingüística que se relaciona con la producción del discurso oral.

2.6.1 Modelos de competencia comunicativa

El modelo o marco teórico propuesto por Canale y Swain (1980,1981) inicialmente contaba con tres componentes principales con respecto a los conocimientos y las habilidades comunicativas: la competencia gramatical, la sociolingüística y la estratégica. De acuerdo a estos autores, inicialmente propusieron que la competencia gramatical se relaciona con el dominio del código lingüístico (verbal o no verbal) que incluye tanto el conocimiento del vocabulario como el conocimiento de las reglas morfológicas, sintácticas, semánticas, fonéticas y ortográficas. Esta

competencia posibilita al usuario del idioma a utilizar conocimientos y habilidades necesarias para comprender y expresar el significado literal de las expresiones.

Conforme a los principios que Hymes (1974) concibió acerca del uso de la lengua de forma apropiada en una variedad de situaciones sociales, la competencia sociolingüística, que fue añadida en el modelo subsecuente de Canale y Swain, se refiere al conocimiento de reglas y convenciones necesarias para la comprensión apropiada y el uso del idioma en diferentes contextos sociolingüísticos y socioculturales. En una versión aún posterior de este modelo, Canale (1983, 1984) transfirió algunos elementos de la competencia sociolingüística al cuarto componente al que llamó competencia discursiva.

Canale (1983, 1984) describió a la competencia del discurso (discursiva) como un dominio de reglas que determinan la manera en que las formas y los significados se combinan para obtener una unidad significativa de textos orales y escritos. La unidad de un texto está habilitada por la cohesión en la forma y la coherencia en el significado. La cohesión se consigue por medio del uso de conectores de cohesión (por ejemplo; pronombres, conjunciones, sinónimos, estructuras paralelas) los cuales ayudan a unir las oraciones y expresiones a un conjunto estructural. En cambio, la repetición, la progresión, la consistencia, y la relevancia de ideas entre otros, son medios propicios para lograr la coherencia y posibilitar la organización del significado, es decir, establecen una relación lógica entre los grupos de los enunciados.

En el modelo de Canale y Swain (1980, 1981), la competencia estratégica está compuesta de estrategias de comunicación verbales y no verbales usadas para compensar fallas en la

comunicación debido a la falta de competencia en uno o más componentes de la competencia comunicativa. Estas estrategias incluyen el parafraseo, circunlocución (perífrasis o rodeo de palabras), repetición, evasión de palabras, estructuras o temas, adivinación, cambios del registro y el estilo (el registro es la ‘forma de hablar’ que se adecua a una situación determinada, mientras que el estilo se constituye por la manera en que la lengua es usada en un contexto, por una persona, o por un propósito determinados) y modificaciones en el mensaje, entre otros.

Canale (1983), señaló que la competencia estratégica puede también ser usada para mejorar la eficiencia en la comunicación. Este tipo de competencia es diferente a los otros tres componentes de la competencia comunicativa en el sentido de que incluye aspectos no cognitivos tales como la confianza en uno mismo y disposición a asumir riesgos, entre otros. Esta competencia permite a los estudiantes-aprendientes hacer frente con éxito a la falta de competencia en los demás componentes, mediante el uso de sus propias ‘estrategias’ para resolver la situación comunicativa en la que se encuentren involucrados, como son el usar palabras semejantes, descripciones de términos desconocidos, entre otras estrategias.

Es preciso añadir que Canale y Swain (1980) no hacen una referencia expresa a la competencia pragmática, su contenido queda integrado en otros componentes de la competencia comunicativa, Canale (1983) considera que la competencia sociolingüística incluye a la pragmática así como la lingüística, de aquí que en contextos más recientes se habla de pragmalingüística y sociopragmática como términos incluyentes del aspecto pragmático e incluso el semántico.

El siguiente modelo o descripción de la competencia comunicativa de la lengua al que se alude, es el del Marco Común Europeo de Referencia (2001) que se destina para la evaluación tanto

para el aprendizaje como para la enseñanza de idiomas. En el MCER, se concibe a la competencia sólo en términos de conocimiento. Incluye tres componentes básicos: la competencia lingüística, la competencia sociolingüística y la competencia pragmática. Se entiende por esta última, como la capacidad o saber cultural que adquiere todo hablante para usar adecuadamente un idioma en contextos y situaciones comunicativas determinadas, donde los participantes utilizan la lengua adecuándola al interlocutor, al espacio, al tiempo, a las intenciones y a los propósitos de la comunicación, entre otros. De manera simple, la competencia pragmática consiste en saber utilizar la lengua en contextos situacionales cotidianos y reales.

Como se puede advertir, la competencia estratégica no es una parte componencial en este modelo. En lo que respecta a la competencia lingüística, se hace referencia a la habilidad y los conocimientos de usar los recursos de la lengua para formar mensajes bien estructurados. Dichos recursos son subcomponentes de la lengua tales como las competencias léxicas, gramaticales, semánticas, fonológicas, ortográficas y ortoépicas.

La competencia sociolingüística comprende el conocimiento y habilidad de usar la lengua de manera apropiada en diferentes contextos sociales. Los aspectos de dicha competencia son los siguientes: los elementos de la lengua que marcan relaciones sociales, las reglas de conducta apropiada, las expresiones de conocimiento popular, y las diferencias de registro.

El último componente en este modelo es la competencia pragmática que consta de tres subcomponentes, competencias también: la competencia del discurso, la competencia funcional y la competencia organizativa. Específicamente, la competencia pragmática se refiere al conocimiento que posee el usuario de la lengua, o alumno en estos casos, de los principios según

los cuales los mensajes se organizan, estructuran y ordenan (la competencia discursiva); del mismo modo los mensajes se utilizan para realizar funciones comunicativas (la competencia funcional); además de secuenciarse según esquemas de interacción y de transacción (la competencia organizativa).

La competencia discursiva se refiere a la capacidad que posee el usuario de una lengua, o bien, la que eventualmente desarrolla el alumno en su proceso de aprendizaje, para ordenar una secuencia de enunciados y producir fragmentos coherentes de la lengua. La competencia funcional, a su vez implica tanto el discurso hablado como el de los textos escritos en la comunicación para fines funcionales concretos que suscitan intercambios comunicativos donde se involucra la producción de recursos de la lengua y la acción en que ocurren. Aquí se evidencia una clara relación entre acción y lengua, por cuanto el uso de la lengua en la comunicación se concibe como un tipo particular de acción que se manifiesta a través de actos de habla, los cuales se refieren, desde el punto de vista de la pragmática, a las funciones del uso de la lengua.

2.6.2 Los actos del habla

Los actos de habla constituyen las unidades en las que se basa la comunicación a través de la lengua, ya que permiten llevar a cabo diferentes acciones, como hacer peticiones, promesas; dar órdenes, afirmar algo, entre otras; no consisten simplemente en la capacidad de hablar. Este enfoque de la pragmática ha llevado al desarrollo de teorías del lenguaje que explican el uso de la lengua de maneras diversas. Entre ellas encontramos la Teoría de los Actos de Habla de Austin (1962) y más adelante, Searle (1980), quienes definen al Acto de Habla como la unidad mínima de comunicación y acción.

Según Austin (1962), los enunciados pueden desempeñar tres funciones diferentes. Pueden ser un acto locutivo que es aquello que se dice, es decir, la producción de un enunciado significativo, “Puede entenderse que decir algo es hacer algo o que al decir algo hacemos algo e, incluso, que porque decimos algo hacemos algo... llamo al acto de “decir algo” realizar un acto locutivo...” (Austin, 1962: 138). A su vez, este acto puede ser dividido en un acto fonético (emisión de sonidos) y un acto fáctico (sonidos organizados de acuerdo a un sistema gramatical) y un acto rético (sonidos emitidos con un sentido y una referencia).

El segundo elemento se denomina acto ilocutivo el cual se refiere a la intención o la finalidad del que produce el acto de habla y consiste en llevar a cabo algo a través de las palabras acciones como prometer, amenazar, jurar, declarar, entre otros (Searle, 1975 en Valdés, 1991: 462-466). Por último, el acto perlocutivo se denomina a la reacción o el efecto que el interlocutor crea en el enunciado. Tal como Austin (1962) y Searle (1975) señalan, comunicar no es solamente informar sino también realizar diferentes acciones como saludar, invitar, aconsejar y disculparse, entre otras; Searle agrupa y clasifica los diferentes tipos de acción en cinco categorías básicas:

- **Asertivos (o representativos):** El emisor pretende reflejar el estado de cosas del mundo. Comprende actos como afirmar, referir, explicar, sugerir, presumir, quejarse.... Estos actos se evalúan en términos de verdadero/falso.
- **Directivos:** El emisor pretende que el destinatario lleve a cabo una determinada acción. Son actos directivos ordenar, pedir, rogar, aconsejar, recomendar, por mencionar algunos.
- **Compromisivos:** El emisor manifiesta su compromiso de realizar una determinada acción: prometer, asegurar, garantizar, ofrecer, entre otros.

- Expresivos: El emisor manifiesta su estado de ánimo con respecto a algo: felicitar, agradecer, complacerse, perdonar, insultar, y demás.
- Declarativos: El emisor produce cambios con la autoridad que le ha sido otorgada. Así, el acto de habla debe hacerse según ciertas fórmulas ritualizadas: bautizar, casar, inaugurar, dictar sentencia, contratar, entre otras. (Searle, 1975: 43-77)

En intercambios comunicativos entre personas de una misma cultura, se pueden elegir ciertos actos de habla sin gran dificultad, ya que comparten determinadas reglas de uso de la lengua; y es evidente que puedan interpretar el mismo mensaje de diferentes maneras de acuerdo al contexto referido. El hecho de compartir la misma lengua disminuye el riesgo de una mala comunicación. Sin embargo, los problemas de comunicación pueden originarse cuando el uso de estos actos, en una cultura y en otra, es diferente. Por esta razón, es necesario que los estudiantes de una lengua extranjera reconozcan cuándo es apropiado hablar y cuándo no, la duración de los silencios, la entonación de determinadas preguntas, el uso de determinados gestos, entre otros, para lograr una comunicación eficaz.

Sobre la base de las consideraciones anteriores, se entiende que los actos de habla dependen de los contextos socioculturales y de los usos convencionales del país de origen de los hablantes. En consecuencia, pueden darse fallos en la interpretación de los actos de habla a los que los estudiantes de una lengua extranjera están expuestos ya sea porque no han sabido dilucidar el contexto cultural, o lo han interpretado de acuerdo con sus propios patrones culturales e interfieren en la comunicación.

Conseguir que los alumnos alcancen la competencia comunicativa no es un proceso rápido y sencillo. La dificultad de lograrlo aumenta cuando la enseñanza se lleva a cabo bajo enfoques tradicionales, puesto que se otorga más atención a los conocimientos gramaticales de la lengua, y se relega a un segundo plano el uso o desempeño (performance) necesario para utilizar el idioma de manera funcional básica. Ello trae como consecuencia que una gran mayoría de los alumnos no adquieran la competencia comunicativa del inglés con la facilidad y eficacia que se desea y/o espera.

Anteriormente, se consideraba que un buen hablante o usuario de un idioma extranjero era el que podía codificar y decodificar correctamente mensajes en una lengua; sin embargo, el que el usuario comprenda el mensaje no implica que lo exteriorice verbalmente, puede que no encuentre la manera de expresarse verbalmente lo que puede causarle frustración. Por consiguiente, es necesario apoyarse en otras disciplinas que como la pragmática, intentan explicar los principios que regulan el uso de la lengua en la comunicación. Desde esta perspectiva, un buen hablante, aquél cuyo uso de lengua es eficiente, será quien interprete y/o produzca mensajes apropiados a una situación de comunicación determinada, en la que toma en cuenta al emisor o destinatario, el contexto situacional cultural, y la intención comunicativa del que emite un mensaje.

Es necesario estar conscientes de la importancia de no únicamente enseñar al alumno a construir oraciones sino enseñarle a producirlas. Bygate menciona que uno de los problemas básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras es preparar al estudiante para que sea capaz de usar el idioma. “How this preparation is done, and how successful it is depends very much on how we as teachers understand our aims” (Bygate, 1987: 3). Es preciso que el maestro tome las decisiones pertinentes sobre los medios de interacción que encaminen al alumno a incrementar la fluidez por

medio del intercambio de información de acuerdo al contexto social en que la comunicación tome lugar.

2.7 Metodología del maestro

Para que el alumno se comunique apropiada y eficientemente en un idioma extranjero, la participación del maestro juega un papel decisivo para la consecución de este fin. Bygate (1987: vii) expresa que: “Development in language teaching must depend partly on our ability to understand the effects of our methodology”. Al Retomar la visión anterior, es primordial que el maestro valore más ampliamente las necesidades de sus aprendientes. Para beneficio de los últimos, se le ha dado mayor énfasis a las creencias de los alumnos con respecto a su proceso de aprendizaje de una lengua extranjera. Por creencia se entiende a las: “Formas de comprender, premisas o proposiciones sobre el mundo, sostenidas psicológicamente, que son tenidas por verdaderas.” (Richardson, 1996: 103). Benson y Lor, (1999); Castellotti y Moore, (2002); Horwitz, (1999); Riley, (1997); Sakui y Gaies, (1999) y Wenden, (1999) consideran que el conocimiento de la percepción que el alumno tiene del idioma que estudia, hará posible que el maestro elabore un modo de instrucción en el cual se aborden las metas que el alumno manifieste.

Consiguientemente, las actividades que realice el maestro de lenguas deben de estar dirigidas a lograr que sus alumnos se comuniquen en el idioma meta, a un nivel productivo sobre la base del dominio lingüístico del idioma extranjero en situaciones reales y por medio de funciones comunicativas adecuadas. Bygate afirma que “We do not merely know how to assemble sentences in the abstract: we have to produce them and adapt to the circumstances. This means making decisions rapidly, implementing them smoothly, and adjusting our conversation as unexpected problems appear in our path” (Bygate 1987: 3). En otras palabras, hay dos aspectos a

considerarse con el fin de lograr expresarse oralmente: el conocimiento de la lengua, y la habilidad para usar este conocimiento en diferentes situaciones.

2.7.1 Enseñanza de la habilidad de la expresión oral

En el desenvolvimiento de actividades o tareas para desarrollar la expresión oral en alumnos de un idioma extranjero, el maestro/facilitador debe tomar en cuenta tres áreas del conocimiento que la lengua comprende: el área mecánica, el área funcional, y las reglas socioculturales del idioma.

- El área mecánica se refiere a los distintos elementos que componen al discurso como tal: el vocabulario, la pronunciación y la gramática; en resumen, es saber utilizar las palabras correctas, en el orden correcto y con la pronunciación correcta. Y si no correcta lo más cercano a ello y que mantenga la comunicación.
- El área funcional describe los usos de la lengua por medio de la interacción y la transacción entre los participantes.
 - Brown y Yule (1983) se refieren a la interacción como lo que normalmente se conoce como ‘conversación’. Se enfoca principalmente a la función social en el intercambio de información; la expresión precisa (accuracy) no es necesaria.
 - Por otra parte, la transacción comprende las situaciones donde se enfatiza lo que es dicho o hecho; es decir, el mensaje. Es importante que el mensaje se exprese claramente de modo que haya menos posibilidades de malentendidos. Según Jones (1996), la interacción social entre los participantes no es el enfoque central.

- Las reglas socioculturales involucran aspectos inherentes a la cultura de la lengua tales como lo que es conocido como turn taking (toma de turnos para hablar), rate of speech (velocidad al hablar), length of pauses (duración de las pausas entre los participantes al hablar), el registro social (formalidad o informalidad del discurso) y el rol de los participantes entre otros.

En la Enseñanza de una Lengua con un Enfoque Comunicativo, el maestro ayuda al alumno a desarrollar los conocimientos de la lengua meta al proveerles práctica auténtica que los prepare a desenvolverse en situaciones comunicativas de su vida cotidiana. Así, el alumno podrá producir expresiones u oraciones gramaticalmente correctas, conectadas lógicamente y apropiadamente a contextos específicos. Con la finalidad de que el aprendiente desarrolle su habilidad en la expresión oral del idioma meta eficientemente, el maestro puede usar y combinar actividades con distintos enfoques. Con respecto a esto, Harmer (1991) promueve un enfoque donde haya un balance o equilibrio en las actividades y donde se tomen en cuenta: el (impulso inicial) input de la lengua, la práctica de producción (practice output) y la producción comunicativa (communicative output) que pueden ser utilizadas para generar la comunicación en el salón. (Ver la siguiente figura)



Figura 5. Enfoque del ‘equilibrio en las actividades’ (Adaptado de Harmer, 1991 en Stovall,

1998: 13-28. Traducción propia)

Se define al impulso inicial –input- como la(s) muestra(s) de la lengua tanto de manera oral como escrita que el aprendiente encuentra durante su proceso de aprendizaje en el idioma meta. (Instituto Cervantes, 2001) y a la producción –output- como la lengua que el aprendiente produce, ya sea oral o escrita (Instituto Cervantes, 2001).

Impulso inicial/input de la lengua

Se puede decir que existen dos tipos de impulso/input: el que es apenas adaptado (*roughly tuned*) y el finamente adaptado (*finely tuned*).

- El primero no se adapta conforme a las necesidades de la clase o los estudiantes, sino que los desafía a mejorar sus conocimientos. Es más complejo que el dominio actual de los alumnos y extiende los límites de su conocimiento real. Se centra en el uso auténtico de la lengua por medio de actividades de comprensión auditiva que involucra la lengua que se escucha fuera de clase además de textos de lectura genuinos. Se utiliza “tal cual” con una mínima alteración por el maestro o el autor de libros de texto.
- El segundo se refiere al tipo de material organizado con una meta a alcanzar y que se adapta al nivel de comprensión de los alumnos y que se asocia con lo que ya conocen. Se centra en el aprendizaje consciente de un punto concreto y es controlada por el maestro o por el material provisto en el libro de texto, por ejemplo: la pronunciación correcta de una palabra, vocabulario nuevo, entre otros.

La práctica de producción

Ésta es una etapa encaminada hacia la producción comunicativa. Information gap activities (actividades con información por completar) y jigsaw activities (actividades de ajuste de información dispersa) son dos de las típicas actividades presentes en la práctica de producción:

- Estas actividades están diseñadas para que el alumno produzca elementos específicos de la lengua previamente introducidos, en ocasiones en combinación con elementos aprendidos con anterioridad. Sin embargo, no es del todo comunicativa en el sentido de que la producción que se espera es limitada a los elementos de la lengua seleccionados.
- En estos dos tipos de actividades: Information gap y jigsaw activities, los participantes completan una tarea mediante la búsqueda de una o más piezas de información que por lo general son frases breves, sin requerir un discurso extendido.

- Al dirigir la práctica hacia áreas específicas de la lengua, ambas actividades resultan ser sólo ejercicios controlados en los cuales la precisión en los resultados es la primordial importancia; sin mencionar que en estos tipos de actividades el rol social de los participantes es irrelevante.

Producción comunicativa

En la producción realmente comunicativa el propósito principal del alumno es completar algún tipo de tarea para fomentar la comunicación; por ejemplo: pedir a un amigo que riegue las plantas durante las vacaciones, entre otros ejemplos al azar. En la mayoría de las actividades comunicativas, el alumno habrá de hacer uso de la lengua que maneja previamente. Para alcanzar este medio, tendrá que desarrollar estrategias de comunicación (competencia estratégica), las cuales no podría desarrollar si la tarea se limitara solamente a actividades con un input ‘finamente adaptado’ (finely tuned) y por medio de la práctica de producción. Se llega al éxito de este tipo de actividades cuando el alumno obtiene el mensaje; el énfasis no está en la forma y la precisión no se toma en consideración.

El tipo de actividades relacionadas con la vida cotidiana del alumno y que pueden ser utilizadas para generar la comunicación en el salón, son actividades en forma de cuestionarios, encuestas, entrevistas y juegos de roles:

- Todas estas actividades pueden ser diseñadas para que el alumno descubra algo que no conoce (llena un vacío de información) y logra un objetivo deseado (completa algún tipo de tarea).

- El lenguaje que se utiliza es a menudo impredecible en el sentido que los alumnos requieren escuchar la información provista por sus compañeros para darle forma al desarrollo del proceso comunicativo.
- En el momento que los participantes intercambian información en los cuestionarios, las encuestas y las entrevistas, la actividad toma las características del juego de roles o role playing. Los mini dramas son los que usualmente se basan en situaciones de la vida real en los que se asignan los roles enmarcados en situaciones que eventualmente se encontrarían fuera del salón.
- Ya que los juegos de roles se basan en la vida real, la variedad de funciones de la lengua que pueden ser utilizadas se multiplican considerablemente. Los alumnos tendrán que usar la lengua apropiada a la situación y a los personajes, lo que los lleva a practicar y desarrollar su competencia sociolingüística.
- Livingston (1983) sugiere la manera en que la actividad basada en el juego de roles se puede preparar. (Vea la siguiente figura)

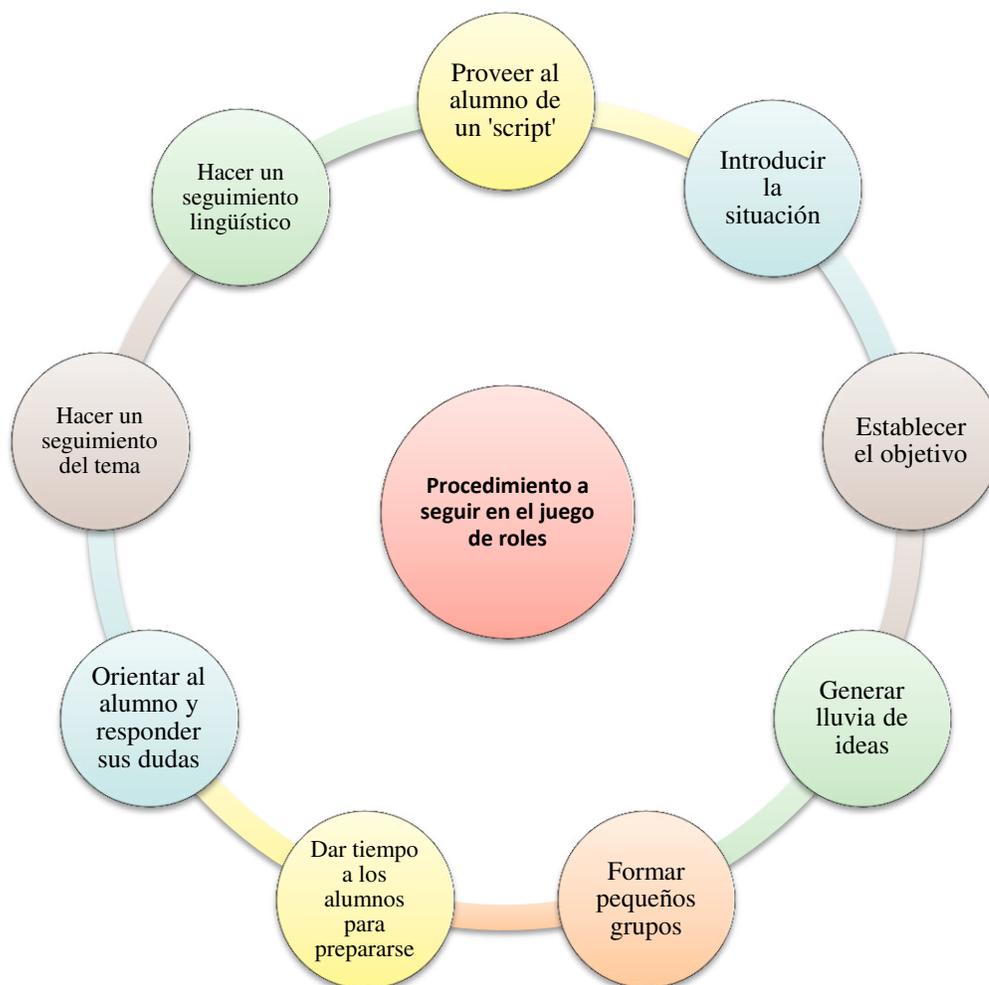


Figura 6. Procedimiento a seguir en actividades basadas en el juego de roles (Adaptado de Livingston, 1983: 18-23. Traducción propia.)

El procedimiento a seguir en el juego de roles se describe enseguida:

- Proveer al alumno de un 'script': (guión o conjunto de instrucciones) que describa la situación a desarrollar.
- Introducir la situación: se presenta y describe la situación, el maestro deberá asegurarse de que todos los alumnos la entiendan.

- Establecer el objetivo: asegurarse que el alumno entienda el propósito que se desea alcanzar.
- Generar una lluvia de ideas: antes de iniciar la actividad, el maestro activa los conocimientos previos del alumno sobre la situación y solicita al alumno que prediga el vocabulario, elementos gramaticales o expresiones que puedan ser útiles en el desarrollo de la misma.
- Formar pequeños grupos: la participación es más balanceada en pequeños grupos.
- Dar tiempo a los alumnos para prepararse: permitirle al alumno que organice sus ideas, tanto como los elementos de la lengua que necesitará.
- Orientar al alumno y responder sus dudas: el maestro será un recurso no un monitor. No corregirá la pronunciación o fallos en la gramática a menos que el alumno mismo lo solicite.
- Hacer un seguimiento del tema: pedir al alumno que reporte el resultado a la clase.
- Hacer un seguimiento lingüístico: al final de la actividad, el maestro puede retroalimentar al estudiante sobre los errores gramaticales y de pronunciación que haya escuchado sin dirigirse a algún alumno en particular.

Es muy probable y hasta recomendable que mediante la combinación de los tipos de actividades previamente descritos, los aprendientes de diferentes niveles de competencia se vean beneficiados y más aún, es un tanto factible que resulte en un eficaz aprendizaje de idiomas.

CAPÍTULO 3. DISEÑO METODOLOGICO

En cuanto a la metodología, ésta se circunscribe a la **investigación-acción bajo el enfoque cualitativo**. Este tipo de metodología está orientada a la práctica social y/o educativa. Desde esta perspectiva, el objetivo esencial de la investigación consiste en optimizar la práctica en lugar de generar conocimientos; así, la producción y utilización del conocimiento se subordina a este objetivo fundamental y está condicionado por él (Elliot, 1993). Es decir, se busca aportar información que guíe la toma de decisiones y los procesos de cambio para la mejora de la misma.

La característica fundamental de esta metodología es la naturaleza cíclica del proceso que se compone. En el modelo pionero de este tipo de metodología, Lewin (1946) propone cuatro fases: la planificación, la acción, la observación y la reflexión. En el primer paso se establece una situación problemática para la práctica, en seguida se formulan estrategias de acción para resolver el problema, se ponen en práctica y evalúan las estrategias de acción, en la última etapa, el resultado final conduce a una nueva acción sobre la base del primero.

Fases en el desarrollo de esta investigación:

Fase 1. Identificación de la situación problemática

Fase 2. Elaboración de un plan de acción

Fase 3. Desarrollo del plan y recolección de datos sobre su puesta en práctica

Fase 4. Reflexión, interpretación de resultados

3.1. Identificación de la situación problemática

Cuando se presentan actividades para promover la práctica de la expresión oral, se observa una cierta ‘resistencia’ por parte de algunos alumnos a participar activamente. Desde el punto de vista de Nunan (1999), una de las principales razones que explican la renuencia del estudiante se debe en parte a su experiencia de aprendizaje. Tal vez a muchos de ellos simplemente no se les alentaba a hablar en el idioma meta. Otra posible causa que origina esta conducta puede ser la falta de fortaleza en alguna(s) de las cuatro habilidades lingüísticas del alumno.

El motivo de lo anterior puede ser la metodología que los docentes practican en el salón de clases; es preciso denotar que la participación que el estudiante convencionalmente tenía en el aula, era la de un espectador de las presentaciones hechas por su maestro. El proceso de enseñanza aprendizaje se centraba en el uso de actividades mecánicas y controladas donde la memorización de patrones gramaticales de diálogos y ejercicios era fundamental. Bok (1989) denomina a este tipo de enseñanza como tradicional, ya que el efecto que tiene sobre los estudiantes es de retención limitada de lo que aprenden.

Por otro lado el alumno adquiere los conocimientos correspondientes al idioma; sin embargo, el procesarlos adecuadamente puede llegar a ser un obstáculo para que dirija su aprendizaje o encauce favorablemente lo que ha aprendido. Es preciso que el alumno haga uso de estrategias de aprendizaje que le inviten a conducirse de manera eficiente en el idioma extranjero. Fewel (2010) afirma que el proveer a los alumnos de una instrucción con base en estrategias puede hasta cierto punto, contribuir al éxito de los estudiantes en el aprendizaje.

3.2 Elaboración de un plan de acción

El desarrollo de esta fase se apoya en el uso de dos encuestas con respuestas de opción múltiple:

- La primera de éstas, se adaptó con base en la encuesta acerca de las creencias del aprendizaje de idiomas de Horwitz (1987) Beliefs about Language Learning Inventory (BALI) (Anexo 1). En ella se hace referencia a las cuatro habilidades lingüísticas (expresión oral, comprensión auditiva, comprensión lectora y expresión escrita). A partir de las preguntas se pretende determinar la apreciación, o el juicio que el estudiante tiene de él mismo sobre tales habilidades. El propósito de esto es identificar el área en la que el alumno se siente menos fortalecido en el desarrollo de su proceso de aprendizaje del idioma.

- La segunda encuesta se basa en el cuestionario de Rebecca Oxford (1990) sobre las estrategias de aprendizaje de idiomas (Strategy Inventory for Language Learning) (SILL) (anexo 2). Con la aplicación de este instrumento, se intenta delinear el o los tipos de estrategias de aprendizaje que los estudiantes de una lengua extranjera de un nivel intermedio utilizan más frecuentemente; con este fin, los resultados que se proyecten de la aplicación de la encuesta, proveen los elementos necesarios para elaborar un plan de instrucción en el fortalecimiento de esta (s).

3.2.1 Descripción y procedimiento de aplicación del instrumento

Como primer paso en la recolección de datos, se les aplicó a los alumnos las encuestas que se encuentran en la sección de anexos (1 y 2) en el horario de clase por la titular del grupo autora del presente estudio, que se aplicaron en ese orden con un día de diferencia.

- La primera de ellas consta de tres ítems, de los cuales dos se basan en el cuestionario que Horwitz (1987) desarrolló para evaluar las opiniones de los estudiantes en una variedad de temas relacionados al aprendizaje de idiomas. Este cuestionario de 34 ítems valora lo que el alumno cree en relación con cinco áreas: dificultad del aprendizaje de idiomas, aptitud para aprender idiomas extranjeros, la naturaleza del aprendizaje del idioma, estrategias de comunicación y de aprendizaje, además de las expectativas y motivación de los estudiantes para aprender idiomas.

Dos ítems fueron seleccionados del cuestionario anterior por su directa relación a lo que el alumno cree en cuanto a la dificultad del aprendizaje de idiomas, tema directamente vinculado al presente estudio. Se pidió a los estudiantes valorar su acuerdo de cada afirmación en una escala establecida del 1 (strongly disagree- totalmente en desacuerdo) al 5 (strongly agree- completamente de acuerdo). El ítem número tres hace referencia al dominio del estudiante de las cuatro habilidades lingüísticas en el aprendizaje de un idioma. El alumno califica su desempeño en cada una de estas habilidades de 5 opciones con un rango máximo (excellent- excelente) a uno mínimo (poor- malo).

- La segunda encuesta se basa en el cuestionario de Rebecca Oxford (1990) sobre las estrategias de aprendizaje de idiomas (Strategy Inventory for Language Learning - SILL), consta de 48 ítems divididos en seis grupos. El primero de ellos está enfocado a las estrategias de la memoria, el segundo grupo se centra en el uso de procesos mentales (estrategias cognitivas). El tercero está representado por las estrategias de compensación, el cuarto y quinto se relacionan con las estrategias metacognitivas y afectivas respectivamente. Por último, se incluyen los ítems concernientes a las estrategias sociales.

Cabe destacar que Oxford (1990) incluye también un criterio o clave de resultados que identifican la frecuencia de uso de las estrategias que los estudiantes utilizan, que puede ser alto, mediano o bajo; y van además desde un rango de 5.0 (alto) a uno mínimo de 1.0 (bajo).

3.2.2 Muestra de estudio

El estudio se realizó con doce integrantes de un grupo del tercer nivel intermedio-bajo del idioma inglés pertenecientes al Centro de Idiomas de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Autónoma de Nuevo León. Todos ellos son alumnos de esta universidad y sus edades varían desde los 16 a los 22 años. Cinco de los estudiantes de la muestra estudian la educación media superior (preparatoria), y los siete restantes en varias facultades de la mencionada universidad.

3.3 Desarrollo del plan y recolección de datos sobre su puesta en práctica

Con los resultados que se obtienen de la recolección de datos de la encuesta en el anexo 1, se persigue elaborar una serie de actividades que permitan al alumno desarrollar y reforzar la habilidad lingüística en la que se siente menos eficiente. El tipo de actividades elegidas para ese propósito se enfocarán tanto a los conocimientos lingüísticos del idioma (competencia lingüística), como en diferentes contextos sociolingüísticos y socioculturales para ayudar al alumno a adquirir la habilidad de conducirse de manera adecuada de acuerdo con el contexto y la situación en que se encuentren.

Los resultados que se proyectan de la aplicación de la segunda encuesta que se encuentra en el anexo 2, proveen los elementos necesarios para elaborar un plan de instrucción en el fortalecimiento de las estrategias que los estudiantes utilizan con más frecuencia. La finalidad del desarrollo de tal instrucción es conseguir que los alumnos sean capaces de dirigir su aprendizaje efectivamente por medio de técnicas didácticas tales como el Aprendizaje Basado en Problemas. Es importante que los estudiantes reflexionen sobre su propio aprendizaje de manera que sistematicen sus conocimientos a la hora de abordar una situación problemática.

3.3.1 Análisis de resultados

En este apartado se conduce el análisis de los datos obtenidos de la encuesta de Horwitz (1987) en el apéndice 1 y Oxford (1990) en el apéndice 2.

➤ Resultados de la primera encuesta

1. Es más fácil hablar un idioma extranjero que entenderlo

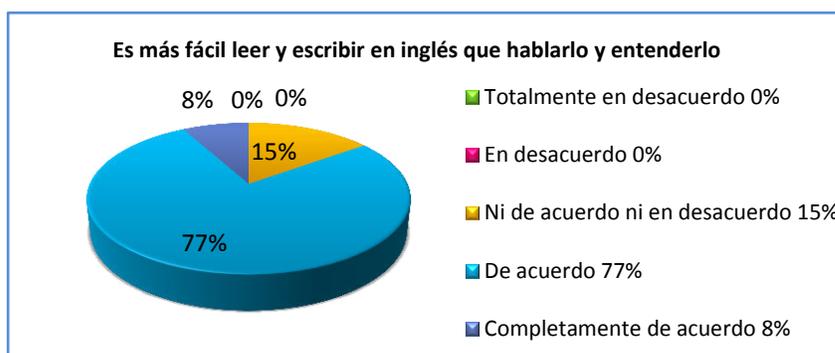
Respecto a la primer aseveración, es más fácil hablar un idioma extranjero que entenderlo; cabe resaltar que el 15% de los alumnos está en total desacuerdo; el 77% de ellos en desacuerdo; en tanto que el 8% de los estudiantes está de acuerdo en afirmar que hablar un idioma extranjero es más fácil que entenderlo. Ninguno de los estudiantes asignó un valor para las 2 opciones restantes (completamente de acuerdo y ni de acuerdo ni en desacuerdo). Ver gráfica 1. en la siguiente página.



Gráfica 1. Apreciación del alumno de la habilidad de expresión oral sobre la de comprensión auditiva

2. Es más fácil leer y escribir en inglés que hablarlo y entenderlo

Con relación al segundo ítem, es más fácil leer y escribir en inglés que hablarlo y entenderlo; las opciones de totalmente en desacuerdo y en desacuerdo obtuvieron un valor del 0%; el 15% de los alumnos seleccionaron la opción de ni de acuerdo ni en desacuerdo. Por otra parte, el 77% de los estudiantes estuvieron de acuerdo con la aseveración de este ítem y el 8% de ellos optó por la alternativa de completamente de acuerdo. Ver gráfica 2.



Gráfica 2. Apreciación del alumno de la habilidad de comprensión lectora y expresión escrita sobre la de expresión oral y comprensión auditiva

3. Desempeño de los estudiantes de las cuatro habilidades lingüísticas

- Habilidad en la expresión oral

De la habilidad de expresión oral, ninguno de los estudiantes siente alcanzar la excelencia; 2 de ellos se califican como muy buenos en el desenvolvimiento de esta habilidad; el mismo número de alumnos (2) se valoran como buenos; en tanto que 8 estudiantes sienten tener un desempeño regular. Ningún alumno eligió la opción malo. Ver gráficos 3.

- Habilidad en la expresión auditiva

Conforme a este tipo de habilidad, los valores extremos (excelente y malo) adquieren un puntaje de 0; 3 de los alumnos se consideran muy buenos en tanto que un total de 5 se definen como buenos. Los 4 alumnos restantes perciben su dominio de esta habilidad como regular. Ver gráficos 3.

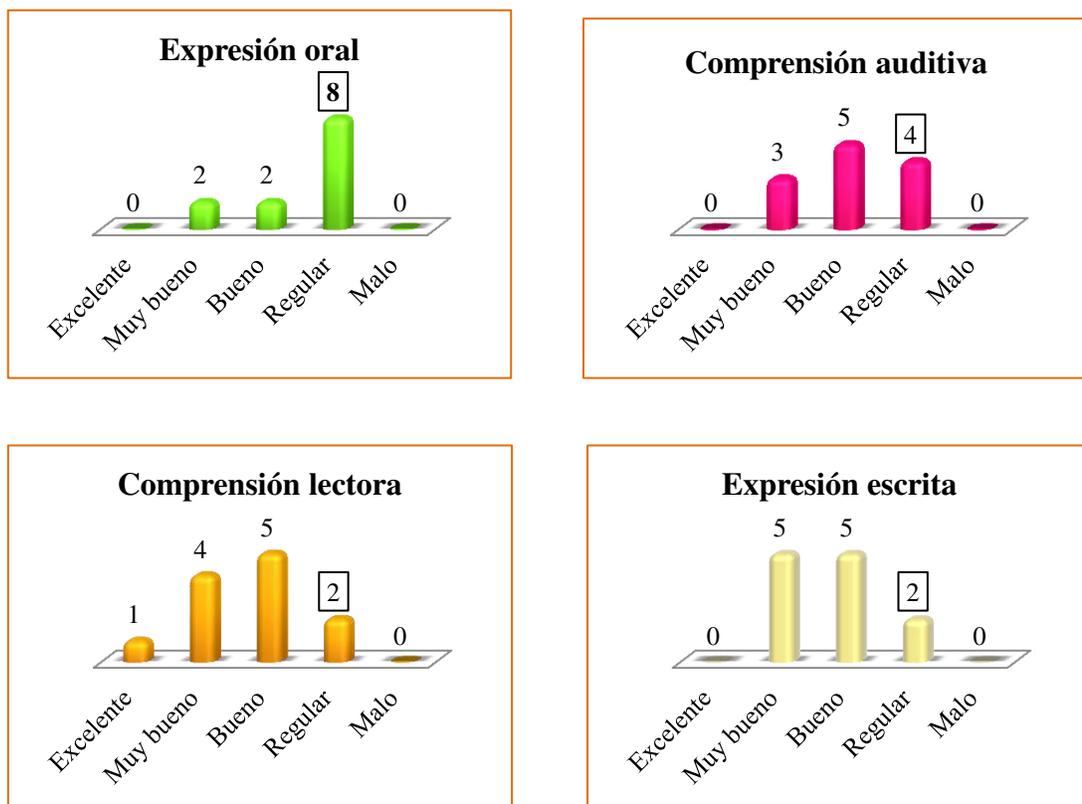
- Habilidad en la comprensión lectora

Con respecto a la habilidad en la comprensión lectora, solamente 1 alumno se considera excelente en el desempeño de esta habilidad; 4 estiman ser muy buenos, 5 alumnos se precian de ser buenos; en lo que concierne a la opción de malo, ésta recibe un valor de 0. Ver gráficos 3.

- Habilidad en la expresión escrita

Ninguno de los estudiantes se considera excelente o malo en el desempeño de la habilidad de expresión escrita. En tanto que 5 alumnos se reconocen a sí mismos como muy buenos; 5 alumnos más se auto determinan buenos. Por último, los dos alumnos que restan del

grupo reconocen tener una eficacia regular en este tipo de habilidad lingüística. Ver gráficos 3.



Gráficos 3. Desempeño de los estudiantes de las cuatro habilidades lingüísticas

➤ **Resultados de la segunda encuesta**

Se procedió a hacer una distinción del nivel o grado de estudio de los estudiantes (nivel medio superior o preparatoria, y nivel superior) para determinar el uso de estrategias que cada grupo utiliza más frecuentemente. Ver tabla 5. Cabe aclarar que los resultados se obtienen mediante el criterio o clave propuesto por Oxford (1990).

CRITERIO O CLAVE DE LOS RESULTADOS (OXFORD, 1990)		
Alto	Siempre o casi siempre usado	4.5 to 5.0
	Usualmente se usa	3.5 to 4.4
Promedio	Algunas veces se usa	2.5 to 3.4
Bajo	Generalmente no se usa	1.5 to 2.4
	Nunca o casi nunca se usa	1.0 to 1.4

FRECUENCIA DE USO DE ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE DE ACUERDO AL NIVEL ESCOLAR				
Estrategia	Nivel escolar		Nivel escolar	
	Preparatoria	Frecuencia de uso	Superior	Frecuencia de uso
Memoria	3.2	Algunas veces	2.9	Algunas veces
Cognitivas	3.6	Usualmente	3.5	Usualmente
De compensación	3.7	Usualmente	3.5	Usualmente
Metacognitivas	4.1	Usualmente	3.8	Usualmente
Afectivas	3.4	Algunas veces	3.3	Algunas veces
Sociales	3.7	Usualmente	3.7	Usualmente

Tabla 5. Uso de estrategias de aprendizaje de acuerdo al nivel escolar

Con referencia a la frecuencia de uso de estrategias que los estudiantes del nivel medio superior o de preparatoria eligen, las estrategias metacognitivas son las que más frecuentemente se utilizan con un rango alto del 4.1; las estrategias sociales y las de compensación se manejan en segundo término con un rango en común del 3.7, mientras que las estrategias cognitivas en un rango del 3.6. Las estrategias afectivas y las de memoria tienen una menor incidencia con un rango de 3.4 y 3.2 respectivamente.

Con respecto al tipo de estrategias que los estudiantes de un nivel superior recurren con más incidencia, se pueden detectar de igual modo a las estrategias metacognitivas con un rango del 3.8; le siguen las estrategias sociales con un rango del 3.7; las estrategias cognitivas y de compensación se usan indistintamente (3.5). Las estrategias afectivas y de la memoria pertenecen a un nivel de menor uso, con un rango del 3.3 y del 2.9 correspondientemente.

3.4 Reflexión, interpretación de resultados

- De la encuesta basada en el cuestionario de Horwitz (1987), se interpretan los resultados recogidos como sigue:
 - En relación al primer ítem de esta encuesta se observa que el 92% de los estudiantes difieren de la aseveración: **“es más fácil hablar un idioma extranjero que entenderlo”**, y solo un 8% de los alumnos concuerdan con dicha afirmación. Murcia y Olshtein (2000) señalan que la habilidad de expresión oral puede ser considerada como la más difícil de las cuatro habilidades lingüísticas ya que la producción del discurso requiere aspectos de la lengua, tales como pronunciación, vocabulario preciso y patrones gramaticales, entre otros para que la interpretación del mensaje sea eficaz. Es indispensable ayudar al alumno a incrementar la fluidez por medio de un balance en el diseño de las actividades que comprendan tanto aspectos lingüísticos como aspectos funcionales de la lengua. Actividades que puedan ser utilizadas para generar la comunicación en el salón donde el intercambio de información sea significativo.

- El segundo ítem de la encuesta expresa que **“es más fácil leer y escribir en inglés que hablarlo y entenderlo”**. Como se observó en la gráfica 2, el 15% de los estudiantes no perciben diferencia alguna entre la dificultad de las cuatro habilidades lingüísticas. En tanto que el mayor porcentaje de alumnos (85%) concuerdan con la aseveración. Es ideal que en la enseñanza de idiomas se persiga que el alumno domine las cuatro áreas lingüísticas, sin embargo el éxito de ello depende en gran medida del impacto de la práctica del maestro sobre la forma de aprender de sus alumnos; es decir, es esencial que el maestro tome en cuenta las necesidades de sus aprendientes. Con relación a lo anterior Benson y Lor, (1999); Castellotti y Moore, (2002); Horwitz, (1999); Riley, (1997); Sakui y Gaies, (1999) y Wenden, (1999) coinciden en que el conocimiento del maestro sobre las carencias de aprendizaje que pudieran dificultarle al alumno el acercamiento al idioma, facilitará la instrumentación de un plan de instrucción sobre esas dificultades o necesidades.
- El tercer y último ítem de la encuesta refiere al **desempeño de los estudiantes de las cuatro habilidades lingüísticas**. Se observa de los gráficos 3. que la habilidad de la expresión oral es el área que denota menos fortaleza puesto que la mayoría de los alumnos (8) perciben su desempeño como ‘regular’. Según Bok (1989), el predominante uso de actividades mecánicas y controladas que derivan de la enseñanza tradicional, provocan que el efecto en el aprendizaje del estudiante sea de retención limitada de lo que aprenden. Es elemental, que el maestro prepare al estudiante para que sea capaz de usar el idioma, ya que el éxito depende de la

manera en que el mismo comprenda sus objetivos en la enseñanza de idiomas (Bygate, 1987: 3).

- Del instrumento Strategy Inventory for Language Learning (SILL) de Oxford (1990) se desarrolla la variante de investigación de nivel escolar de los participantes. Los resultados se correlacionan directamente con las estrategias metacognitivas (por ser el rango más alto que se ha observado) en cuanto a algunas de las características de las estrategias de aprendizaje a las que Oxford (1990) hace referencia: Las estrategias metacognitivas permiten a los estudiantes auto dirigirse además de respaldar al aprendizaje indirectamente; de esta manera, apoyan y controlan el aprendizaje de los alumnos. Vermunt (1996: 25) define las estrategias metacognitivas como “las actividades físicas o mentales que el estudiante lleva a cabo para planificar metas y objetivos con el fin de guiar y comprobar sus procesos de aprendizaje”

Del mismo modo, se observa en la tabla 5 que las estrategias sociales son utilizadas en la misma medida por ambos grupos (estudiantes del nivel medio y superior), lo anterior sustenta la oportunidad de llevar a cabo la instrucción de las estrategias metacognitivas mediante la técnica didáctica del Aprendizaje Basado en Problemas. Así, los alumnos podrán interactuar significativamente en el salón de clases con el apoyo de sus compañeros y del maestro/facilitador. Con respecto a esto John Dewey expresa que: “El verdadero aprendizaje se basa en el descubrimiento guiado por la labor del asesor y no en la transmisión de conocimientos” (Dewey 1897, en Boyer, 1998:15).

Una vez aplicados los instrumentos, analizado los resultados y por ende, identificado las necesidades de aprendizaje de los alumnos para hacer de ese proceso más eficiente, se refleja la alta importancia de incrementar la fluidez en la expresión oral del alumno por medio de actividades que le ayuden a desenvolverse en situaciones comunicativas de su vida cotidiana. Asimismo, se manifiesta la trascendencia de las estrategias metacognitivas y por consiguiente, la necesidad de atención, fortalecimiento en la instrucción y aplicación de las mismas. Para este efecto, se seleccionó al modelo de enseñanza de estrategias ideado por O'Malley y Chamot (1990) que junto con la práctica pedagógica del Aprendizaje Basado en Problemas, serán el medio viable para lograr este propósito.

Conjuntamente con la instrumentación de actividades para desarrollar la competencia comunicativa en la expresión oral de los estudiantes, se espera que tengan la habilidad de desplegar su capacidad expresiva, analítica y reflexiva. La meta a lograr es que los alumnos estén mejor preparados para avanzar a los niveles siguientes y desarrollen una óptima competencia comunicativa oral en el idioma inglés.

CAPÍTULO 4. PROPUESTA DIDÁCTICA

Las actividades que se despliegan en la presente propuesta se basan en la solución de problemas reales enmarcadas bajo la metodología didáctica del ABP. El propósito fundamental de estas actividades es que los alumnos desarrollen no sólo su competencia gramatical, sino también su competencia comunicativa tan completa como sea posible, para hacer uso de la lengua de forma apropiada en una variedad de situaciones socioculturales que le son naturales a cualquier usuario de una lengua, propia y/o extranjera.

Es importante recalcar que el principal propósito de la presente propuesta didáctica es el de habilitar al alumno a desarrollar su competencia comunicativa enfocada principalmente al aspecto de la expresión oral, además de fortalecer las estrategias metacognitivas que ya usan para optimizar su capacidad expresiva, analítica y reflexiva en la comunicación oral del idioma inglés. Para ello, el maestro instruye a los estudiantes para que puedan utilizar este tipo de estrategias al seguir los procedimientos que para la instrucción de estrategias metacognitivas propusieron O'Malley y Chamot (1994) (*Learning Strategy Instruction in CALLA*)

Con base en los aspectos anteriores, se considera pertinente el desarrollo de un taller de prácticas en el que se propicie el trabajo en grupos con la guía del maestro, facilitador del aprendizaje, con quien podrán abordar las distintas temáticas a tratar. Se propone que el taller se lleve a cabo posterior al inicio inmediato del semestre (a partir de la segunda semana), con el propósito de que los alumnos se adapten al estilo de enseñanza del maestro y a la interacción con sus nuevos compañeros. Se desarrollarán actividades de aprendizaje específicas a base de textos y la inclusión de videos. La dinámica que se habrá de adoptar en el taller es la siguiente:

- Se formarán grupos de 4 a 5 integrantes.
- Con la ayuda del maestro, se inicia una discusión en grupo con el propósito de activar los conocimientos previos que los estudiantes tienen sobre el problema, lo que les permite contrastar o sumar la información que recabaron para tener una mejor comprensión del problema.
- Después que se presenta el problema, los alumnos lo exploran, analizan e identifican los desafíos y metas, se centran en los objetivos de aprendizaje para consensar la manera en que se habrá de proceder para la resolución del problema.
- El maestro presenta el problema, previamente habrá de entregar al alumno la adaptación de la forma de O'Malley y Chamot (1994) (localizada en el anexo 4) junto con las instrucciones impresas para la guía de estrategias metacognitivas, misma que habrán de seguir los alumnos paso a paso con ayuda del maestro, en la consecución de la solución del problema.
- De la información reunida, los alumnos analizan las diferentes opciones hasta llegar a la alternativa más viable para solucionar el problema.
- Después de evaluar los resultados, los alumnos los plantean ante el grupo y reciben retroalimentación tanto del maestro como del resto de sus compañeros.

Se propone seguir el anterior procedimiento, en el entendido que será el maestro el que determine si se debe hacer más exhaustivamente, o bien, simplificarlo o adecuarlo acorde a las necesidades de sus alumnos. A continuación se presenta la propuesta de un taller de actividades como apoyo a la práctica oral en inglés. El taller está dirigido a los alumnos del nivel intermedio en el Centro de Idiomas de la Facultad de Filosofía y Letras de la UANL.



**UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE NUEVO LEÓN
FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS
CENTRO DE IDIOMAS**



Taller de actividades para la práctica oral del inglés como lengua extranjera para alumnos de Tercer Semestre

- Datos de identificación:

Nombre del taller: Actividades de apoyo a la práctica oral en inglés.

Nivel: Intermedio-bajo

Semestre: Tercero.

Duración: Cinco sesiones de 30 a 40 minutos cada una, que se distribuyen durante el semestre.

Responsable de la propuesta y del curso: Marina Yolanda Guzmán Lucio.

- Introducción

En atención a la necesidad que tienen los alumnos de este semestre de lograr el propósito de comunicarse en el idioma meta, inglés en este caso, surge la propuesta de una serie de actividades comunicativas que ayuden al alumno a interactuar eficientemente con otros usuarios de la lengua inglesa así como también hablantes nativos de la misma, no únicamente con base en los conocimientos lingüísticos del idioma - competencia lingüística -, sino en el desarrollo y el ejercicio de otras competencias tales como la pragmática, la estratégica, la sociolingüística y la del discurso, mismas que pueden interrelacionarse para lograr una competencia comunicativa exitosa en el idioma inglés, para así tener un impacto positivo en el aprendizaje de estos alumnos.

- Descripción

El propósito principal de estas actividades se basa en la intención genuina de mejorar la producción oral en inglés de los estudiantes a través de la aplicación de una selección de actividades comunicativas que incluyan estrategias de aprendizaje y la instrucción del uso de las mismas. Se parte de los aspectos gramaticales, léxicos y socioculturales que cada actividad incluye con el fin de que los alumnos sepan adecuarlas y/o adaptarlas a contextos reales de su vida cotidiana. Cabe agregar que tales actividades han sido planeadas para ser utilizadas en determinados momentos del semestre escolar; es decir, cuando sean necesarias y se adecuen a los contenidos del libro de texto que el alumno utilice, como un respaldo y complemento para tal recurso didáctico.

Dichas actividades constituyen sólo una muestra para que el maestro pueda instrumentar, desarrollar y ejercitar las propias, con base en su experiencia profesional y, principalmente, a los requerimientos de sus alumnos, una vez que ambos protagonistas de este proceso de enseñanza - aprendizaje vayan descubriendo lo útil de esta herramienta.

- Objetivo general

Los aprendientes serán capaces de desarrollar su competencia comunicativa oral en el idioma inglés por medio del uso de la lengua en actividades que se consideran necesarias para que les ayuden a desenvolverse en determinadas situaciones y conseguir un resultado satisfactorio en el contexto de la resolución de un problema.

4.1 Procedimiento para el desarrollo de las actividades

- Inicialmente, se formarán los grupos de alumnos, preferentemente con la misma cantidad de integrantes. Para la formación y balance de los grupos se recomienda tomar en consideración las observaciones del maestro en cuanto a la aptitud que los alumnos (de) muestran hacia el idioma para facilitar el acercamiento o efectividad de las actividades propuestas. Es decir; se determina la formación de grupos a criterio del maestro según su observación del desempeño que los alumnos tengan en la clase, y/o para que haya más objetividad podrá basarse en los resultados de algún examen previo. De este modo, los equipos se conforman con base en el nivel de rendimiento de los propios alumnos, el maestro ha de asegurarse de que en el grupo se ubique uno o dos alumnos según la facilidad que tengan de orientación a la tarea. El resto del equipo lo constituirán los alumnos con mediano e inferior rendimiento.
- Al inicio de cada sesión, se llevará a cabo una actividad donde el maestro active los conocimientos previos que el alumno tenga de la situación en cuestión, lo hará por medio de preguntas que generarán una lluvia de ideas que puedan servir al alumno para determinar la opción u opciones indicadas para la resolución de un problema. Se recomienda dedicar de 10 a 15 minutos a esta etapa.
- La siguiente fase corresponde a la instrucción sobre las estrategias metacognitivas. El maestro provee el texto o instrucciones impresas con el problema a resolver, así como la adaptación del modelo de instrucción de estrategias metacognitivas de O'Malley y

Chamot (1994), misma que el maestro explicará a los alumnos y guiará durante el proceso.

- Así, de la etapa de planeación del modelo mencionado, los alumnos seleccionan la información que les pueda ser de utilidad y organizan la manera en que llevarán a cabo la actividad. En equipo, monitorean su comprensión de los elementos seleccionados en la actividad y por último verifican y evalúan la solución al problema. El tiempo estimado para esta sesión de la actividad es de 20 a 25 minutos.

4.2 Actividades de la propuesta

Sesión1

Objetivo específico y contenido de la actividad

Sesión 1			
Objetivo específico			
El alumno será capaz de desarrollar su competencia lingüística por medio de:			
<ul style="list-style-type: none">• La descripción y el relato de acontecimientos			
Contenidos específicos		Tipos de actividades	Recursos
Gramaticales	Léxicos	Actividad para interpretar diferentes roles como argumentar y defenderse de una acusación, entre otros.	<ul style="list-style-type: none">• Pizarrón para ‘lluvia de ideas’• Fotocopia del modelo de instrucción de estrategias metacognitivas de O’Malley y Chamot (1994)• Instrucciones para el alumno.
<ul style="list-style-type: none">• Pasado simple• Habla reportada (reported speech)	Actividades de entretenimiento		

Descripción de actividades (Sesión 1)

1. Estrategia para activar los conocimientos previos del alumno (10 minutos)

El maestro pregunta a los alumnos si recuerdan algún robo que les haya llamado la atención, o si alguna vez les han robado algo: ¿Fueron a la policía? ¿Cómo fue su experiencia? ¿Salió en las noticias de la televisión?

Se explica a los alumnos que van a producirse algunos robos en la clase, así que cada uno va a tener un papel muy importante en estos robos.

Se divide la clase en cuatro grupos. Cada grupo adopta un papel diferente: policía, acusado, víctima y periodista. La clase debe convertirse en una comisaría de policía.

- La víctima prepara su versión del robo, el grupo de alumnos que hacen de víctima debe llegar a un acuerdo acerca de qué alumno han de elegir para ser el acusado. Así el policía podrá identificar al sospechoso y llevarle a la comisaría a interrogarle.
- A su vez el policía habrá preparado también su papel con las preguntas que debe hacer en este tipo de casos, para conocer como se ha producido el robo.
- El periodista se encuentra en la comisaría a la espera de alguna noticia, puede tomar notas del interrogatorio respecto al caso mientras la víctima declara.
- El acusado deberá haber preparado su coartada, debe buscar pruebas como boletos de cine, de entradas a lugares, uso de tarjetas de crédito, para comprobar su inocencia.

A continuación el periodista tendrá que ofrecer la noticia y reportar los pormenores del robo.

2. Actividad de instrucción de las estrategias metacognitivas (25 minutos)

Se provee a los alumnos con la fotocopia de la adaptación del modelo de instrucción de estrategias metacognitivas y se prepara cada grupo a organizar su participación de acuerdo al rol asignado o consensado.

Ésta es la información que reciben los alumnos de acuerdo a su rol.

Policeman:

You receive a person who makes a report of a robbery. You should ask all the necessary questions to investigate the case and arrest the thief. You should request the description of the scene, and find out the hour and the day it happened. Then you have to find the defendant according to the description provided by the victim and detain him/her for questioning.

Suspect

You're the main suspect in a robbery; look for an alibi that helps you not to go to jail. A cop is going to ask you questions. Think what you did Saturday from morning until you went to sleep. Who were you with, if you saw someone known and if you can prove that what you say is true. For example, if you were shopping and used your credit card, you have a way to prove that you are not the thief.

Victim

Once you selected the suspect, go to the police station to report the theft, you must describe the suspect and tell how the events occurred.

Journalist:

You should immediately go to the police station to cover the news events section, to report a stolen van. You should collect all the details of the case to give the information in the news. Do not forget to bring a pen and paper to write down all the details.

Una vez que los alumnos conozcan su rol, se les solicita que encuentren elementos que los ayuden a solucionar la trama.

Nota. Adaptado de Sánchez (2010).

Adaptación del modelo de instrucción de estrategias metacognitivas de O'Malley y Chamot (1994). Sección de anexos.

Sesión 2

Objetivo específico y contenido de la actividad

Sesión 2				
Objetivo específico				
<p>El alumno será capaz de desarrollar su competencia sociolingüística por medio de:</p> <ul style="list-style-type: none"> • La petición de favores apropiadamente sin rodeos • El uso de funciones de diferentes formas lingüísticas 				
Contenidos específicos			Tipos de actividades	Recursos
Gramaticales	Léxicos	Sociocultural	<p>Actividad para reconocer frases para resumir lo que se quiere pedir.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Pizarrón para ‘lluvia de ideas’ • Fotocopia del modelo de instrucción de estrategias metacognitivas de O’Malley y Chamot (1994) • Instrucciones para el alumno.
<p>Modales will, can, could, would</p>	<p>Formas explícitas e implícitas (variaciones lingüísticas) para llegar a un punto principal.</p>	<p>Los factores (edad, relación, jerarquía) que pueden desencadenar variaciones lingüísticas.</p>		

Descripción de actividades (Sesión 2)

1. Estrategia para activar los conocimientos previos del alumno (15 minutos)

Realizar una lluvia de ideas con el fin de crear una lista de las diferentes formas lingüísticas en inglés que los alumnos piensan que pueden utilizar para solicitar un favor sin pedirlo directamente. Escribir su opinión en el pizarrón, para después preguntarles si todos conocen el significado y la función de las diferentes formas y la situación en que se utilizan cada una de ellas.

Agregar a la lista otras formas que los estudiantes hayan omitido. Para complementar la discusión que fue generada por los alumnos se puede hacer la distinción entre las formas de petición explícita (de forma directa) e implícita (de forma indirecta). Los siguientes son algunos ejemplos:

Formas de solicitud explícita

Get to the point, will you please?

I don't get it. What are you talking about?

What's your point?

Excuse me, but I didn't quite catch the point.

Can you go over it again?

I'm sorry, I didn't understand the point you were making.

Could you possibly say it again, please?

Algunos ejemplos de formas de petición implícita son los siguientes:

I don't understand what you are trying to get at.

I'm sorry; I didn't catch what you were saying.

The line is not clear. (over the phone)

Sorry I dozed off just now and missed your point.

Pardon me, but *this is such a new field to me that I don't think I can sort out the central*

idea of the lecture by myself.

2. Actividad de instrucción de las estrategias metacognitivas (25 minutos)

Se provee a los alumnos con una fotocopia de la adaptación del modelo de instrucción de estrategias metacognitivas. Se forman grupos de 4 a 5 personas y se inicia una discusión nuevamente sobre la función de las formas de solicitud donde tomen en cuenta diversos factores tales como la edad, el género y las diferencias de condición social entre los participantes, así como el entorno en que tiene lugar la interacción. El maestro en todo momento guiará y apoyará a los alumnos siempre que lo necesiten.

Discuss the possible factors that may cause differences in the use of the distinctive forms for getting to the point.

Situation 1

A friend of yours has to leave home for a few days, but she does not have anyone to look after her dog while she is away. She wants you to do her a favor but she knows it is a big imposition on you, so she keeps on telling you about the place she is visiting and why she cannot take her dog with her. You interrupt her and ask her what she is trying to say.

Situation 2

One of your star employees is doing his annual report at a group meeting. He summarizes what he has achieved over the past year, but you missed a few. You ask him to go over those points again.

Situation 3

Your history professor has just given a lecture on the French Revolution, but you did not understand the first part of it. You want him to recapitulate the main point for you.

Nota. Adaptado de Yuan (2003)

Sesión 3

Objetivo específico y contenido de la actividad

Sesión 3				
Objetivo específico				
<p>El alumno será capaz de desarrollar su competencia discursiva por medio de:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Estrategias utilizadas para poner fin a una conversación educadamente. • Frases que le indiquen cuando una conversación llegue a su fin 				
Contenidos específicos			Tipos de actividades	Recursos
Gramaticales	Léxicos	Sociocultural	<p>Actividad para poner en práctica estrategias que indiquen el final de una conversación.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Video del minuto 4 al 4:50 http://www.youtube.com/watch?v=4bACqKkAMQ%20&feature%20=related • Pizarrón para 'lluvia de ideas' • Fotocopia del modelo de instrucción de estrategias metacognitivas de O'Malley y Chamot (1994) • Instrucciones para el alumno.
<ul style="list-style-type: none"> • Presente simple • Pasado simple • Futuro simple con going to 	<p>Frases para despedirse, comentarios positivos, de resumen o plan y de excusas).</p>	<p>Comentarios que preceden al cierre de una conversación según el interlocutor y la situación.</p>		

Descripción de la actividad (Sesión 3)

1. Estrategia para activar los conocimientos previos del alumno (10 minutos)

Preguntar a los alumnos las variadas maneras o expresiones que pueden ser utilizadas para dar por terminada una conversación, y escribirlas en el pizarrón.

Se explica a los alumnos las tres estrategias empleadas para ponerle fin a una conversación de manera educada.

Estrategia número 1: El comentario positivo

Este tipo de estrategia es el más frecuente. Es recomendable incluir el nombre de la persona para que sea un poco más personal.

“Hey Steven, I’m glad we talked, you gave me some interesting ideas to think about”

Si se acaba de conocer a alguien por primera vez, se podría decir algo como:

“Miguel, it was really great to meet you”

Se observa cómo en cada uno de estos ejemplos se ha incluido el nombre de la persona. Eso hace que sea un poco más personal y ayuda a señalar que el fin ha llegado. Por supuesto es importante la sinceridad cuando se comunique un comentario positivo de manera que la gente lo crea y la mejor manera de hacerlo es encontrar algo positivo que se pueda comentar.

Estrategia número 2: El resumen/ plan

La siguiente estrategia es el resumen / plan; ejemplo:

“So thanks for clarifying the terms of the contract” (Ésta es la parte del resumen).

“I’ll review the contract again tonight, and let you know my decision” (Éste es el plan).

Al hacerse el cambio de la conversación hacia el resumen, o del resumen al plan, la gente lo percibe como una señal de que la conversación ha llegado a su fin.

Estrategia número 3: La excusa

El proveer un excusa, es un indicador de que es necesario poner fin a la conversación, se da por terminada una conversación no porque el interlocutor sea aburrido o esté molesto, sino debido a otras cuestiones o personas que demandan nuestra atención. Por ejemplo una excusa sería decir: *“I need to get back to work, I have to finish a report”* o *“I’ll see you later, I’d like to say hello to a few other people”*

Se observa que en cada uno de estos ejemplos, se da la excusa y una razón.

2. Actividad de instrucción de las estrategias metacognitivas (20 minutos)

De las siguientes situaciones, los alumnos buscan una alternativa para terminar la conversación amablemente.

Situation 1

Your girlfriend’s/boyfriend’s mother compliments your cooking, she keeps asking you for recipes. You are getting bored and don’t want to hurt her feelings. What would you say to end up the conversation?

Situation 2

Your neighbor stopped by to say hello, she has been talking a lot about irrelevant things, you are so tired and would like her to leave. What would you say to end up the conversation?

Nota. Adaptado de Marshall (2008).

Sesión 4

Objetivo específico y contenido de la actividad

Sesión 4			
Objetivo específico			
<p>El alumno será capaz de desarrollar su competencia estratégica por medio de:</p> <ul style="list-style-type: none"> • La toma de iniciativa para continuar o no una conversación 			
Contenidos específicos		Tipos de Actividades	Recursos
Gramaticales	Léxicos	<p>Actividad para tomar el riesgo de iniciar una conversación o bien, no seguir con ella.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Pizarrón para ‘lluvia de ideas’ • Fotocopia del modelo de instrucción de estrategias metacognitivas de O’Malley y Chamot (1994) • Instrucciones para el alumno.
<ul style="list-style-type: none"> • Presente perfecto • Pasado simple 	<ul style="list-style-type: none"> • Materias escolares • Invitaciones • Números telefónicos 		

Descripción de la actividad (Sesión 4)

1. Estrategia para activar los conocimientos previos del alumno (10 minutos)

Se alienta a los alumnos a expresar frases que son utilizadas cuando se reencuentran con una persona que no veían en un tiempo. Se anotan las frases en el pizarrón, en seguida de esto, se plantea la situación de la cual los alumnos tienen que decidir si siguen el ritmo de una conversación, o bien, la abandonan usando frases usuales para este propósito

Algunas frases comunes para saludar e iniciar una conversación son las siguientes:

Greeting a person you haven't seen for a long time (Formal)

It has been a long time.

It's been too long.

What have you been up to all these years?

It's always a pleasure to see you.

How long has it been?

I'm so happy to see you again.

Greeting a person you haven't seen for a long time (Informal)

How come I never see you?

It's been such a long time.

Long time no see.

Where have you been hiding?

It's been ages since we last met.

Frases alternativas para terminar una conversación y despedirse.

I look forward to seeing you again

Good morning / afternoon/ evening / night

It was nice meeting you

It was nice seeing you, take care!

It's been good talking to you!

I'd better be going

See you later!

See you around!

Keep in touch

Goodbye!

Bye!

2. Actividad de instrucción de las estrategias metacognitivas (20 minutos)

Se provee a los alumnos con la fotocopia de la adaptación del modelo de instrucción de estrategias metacognitivas. Se forman los equipos de 4 a 5 personas quienes tendrán que consensar la manera en que actuarían de acuerdo a la siguiente situación:

A

You get into a train compartment and see a person you happened to have met a long time ago. You remember he/she was a nice person and want to talk to him/her.

Before you start talking, decide the circumstances, in which you met the person, try to be as precise as possible and be ready to help him/ her recall you.

According to his/her reactions, you will have to decide whether to continue or end up the conversation.

B

You are traveling on a train and are very busy studying for a difficult exam. A person gets into your compartment and starts talking to you. As you listen to him/her, you will have to decide whether or not to engage in the conversation. Think of ways to come out of the conversation in case you should decide to do so.

The conversation should end in a definite way (a decision to stop talking, an invitation to have a drink together, an exchange of telephone numbers, or something similar).

Nota. Adaptado de Mariani (1994).

Sesión 5

Objetivo específico y contenido de la actividad

Sesión 5			
Objetivo específico			
<p>El alumno será capaz de desarrollar su competencia pragmática por medio de:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Frases que le ayuden a aclarar malentendidos 			
Contenidos específicos		Tipos de Actividades	Recursos
Gramaticales	Léxicos	Actividad para esclarecer malentendidos.	<ul style="list-style-type: none"> • Pizarrón para ‘lluvia de ideas’ • http://www.youtube.com/watch?v=NjTtFvLD_bE&feature=related Video del segundo 05 al 25 Video del minuto 1 al 1:20 Video del minuto 1:56 al 2:20 • Fotocopia del modelo de instrucción de estrategias metacognitivas de O’Malley y Chamot (1994) • Instrucciones para el alumno
<ul style="list-style-type: none"> • Presente simple • Presente continuo 	Vocabulario para expresar disculpas		

Descripción de la actividad (Sesión 5)

1. Estrategia para activar los conocimientos previos del alumno (10 minutos)

Se escribe sobre el pizarrón la frase: “It’s not what it seems” y se realiza una lluvia de ideas donde los alumnos expresen todas las maneras posibles en que pueden explicar o aclarar una situación o malentendido.

Algunos ejemplos relativos a la frase inicial son los siguientes:

It’s not what you think

It’s not what it looks like

You misunderstood me

This is a mistake

I didn’t do it

Don’t get me wrong

Se procede a formar los equipos y se les explica a los alumnos que se proyectarán tres videos cortos donde acontecen situaciones embarazosas.

2. Actividad de instrucción de las estrategias metacognitivas (25 minutos)

Se provee a los alumnos con la fotocopia de la adaptación del modelo de instrucción de estrategias metacognitivas. Después de ver los videos, se les pide que den explicaciones o disculpas sobre los malentendidos mostrados en los 3 segmentos del video y las anoten en la libreta, posteriormente los alumnos seleccionarán la excusa más creativa de cada situación para finalmente reportarla a la clase.

Nota. Adaptado de Ameriquist Mortgage Company (2012).

4.3 Recomendaciones para el maestro

El proceso de cambio de un formato tradicional a otro donde el alumno intervenga más directamente en su auto aprendizaje -y en general a cualquier formato que implique mayor actividad del alumno- puede llegar a percibirse como un proceso ‘traumático’, tanto por el maestro como por el aprendiente. Es posible que a simple vista, la opinión del maestro sobre la instrumentación de novedosas técnicas didácticas, no pasen de ser sólo eso; y tal vez piensen que no puedan funcionar con sus alumnos. Por lo tanto, se recomienda lo siguiente:

- ✓ Darle una oportunidad a métodos activos como el ABP. Es natural y se espera que los alumnos presenten alguna dificultad y puedan llegar a equivocarse debido a que desconocen o no entienden lo que el maestro les pide. De hecho, es necesario que pasen por este proceso, ya que se ponen de manifiesto las dificultades de aprendizaje, lo cual nos da una oportunidad para intervenir a tiempo en el proceso.
- ✓ Persuadir al alumno de la ventaja de trabajar en equipo. Es común que los aprendientes tengan dificultades para discutir abiertamente una determinada situación, por inseguridad o temor a equivocarse, y esperan que al final el maestro u algún compañero provea las respuestas al problema planteado.
- ✓ Valorar objetivamente la participación del aprendiente. Puede ocurrir que algunos alumnos progresen más por los méritos de otros que por los suyos propios. Para evitar este problema se sugiere evaluar a los alumnos por medio de rúbricas donde se especifique lo que se espera de ellos.

- ✓ Planear la aplicación de las actividades anticipadamente. Es recomendable que el maestro escoja el momento indicado para incluir la actividad, para este fin deberá observar el contenido del libro de texto y los objetivos del curso al inicio del mismo para evitar que la práctica resulte una actividad para ‘llenar el tiempo de sobra’, y sea presentada desorganizadamente y fuera de contexto.
- ✓ Organizar la discusión con antelación. Una vez designado el día de aplicación de la actividad, el maestro deberá seleccionar las preguntas que activen los conocimientos previos de sus aprendientes de manera precisa; es decir, tratará de evitar preguntas que puedan confundir al alumno y lo desvíen del objetivo de la discusión.
- ✓ Generar la retroalimentación de la instrumentación de las actividades. Al llegar a término de las mismas, se sugiere la aplicación de encuestas a los alumnos acerca del método de enseñanza en que éstas se llevaron a cabo. La información que de ahí se recabe puede resultar valiosa, ya sea para el maestro, como para el alumno; lo que les hará reflexionar sobre su desempeño y desarrollo futuro. Y finalmente:
- ✓ Resistir el impulso de regresar al ‘terreno más cómodo’ de los métodos tradicionales. Seamos conscientes que las equivocaciones, errores y trabajos poco eficaces por parte de los aprendientes son inevitables. Hay que tener en claro que todo esto es necesario para que se produzca el aprendizaje.

Para concluir y como reflexión final, se establece que una vez que se ha desarrollado la presente propuesta, aplicado un instrumento, e interpretado los resultados obtenidos, se pueda asegurar en

términos generales y particulares, que vale la pena el esfuerzo de enriquecer nuestra práctica en el salón de clases al instrumentar la instrucción de estrategias para que nuestros aprendientes se comuniquen eficazmente de manera oral en el idioma inglés. Se puede afirmar que la instrucción de estrategias metacognitivas a través del aprendizaje basado en la solución de problemas puede contribuir a mejorar notablemente la experiencia de enseñanza aprendizaje, es posible que este tipo de experiencia consiga mantener alta la confianza en nuestras propias posibilidades y reafirme nuestro compromiso con el aprendizaje para toda la vida.

4.4 Seguimiento: Apreciación de las actividades que se aplicaron

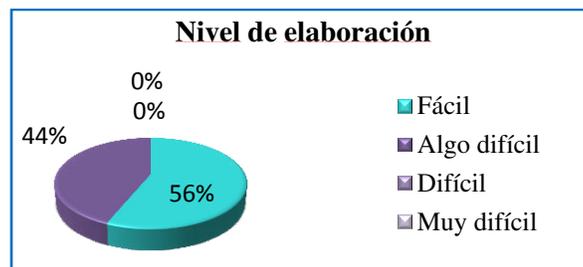
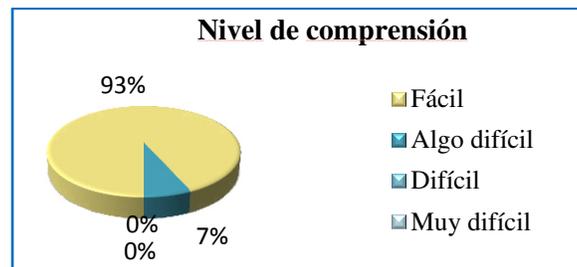
Al inicio de la primera actividad se procedió a dar una breve introducción sobre el propósito de las mismas. Se les explicó a los alumnos que habría una variación en cuanto a la manera de trabajar, ya que lo harían por medio de pequeños grupos, se les entregó el texto con las instrucciones y las actividades impresas junto con la adaptación del modelo de instrucción de estrategias metacognitivas de O'Malley y Chamot (1994).

La primera reacción de los alumnos fue de desconcierto, no tanto por la actividad en sí, sino por la adaptación del modelo de O'Malley y Chamot (1994). No obstante, en el transcurso de la lectura de la misma, la explicación y los ejemplos que les fueron proporcionados favorecieron una mejor comprensión del material provisto.

Seguido de lo anterior, se condujo la instrumentación de la actividad de acuerdo a la secuencia designada en la propuesta. Cabe señalar que la aplicación de las subsiguientes actividades resultó en menor confusión para los alumnos y trabajaron sobre ellas más naturalmente. Posterior a la aplicación de la última actividad, se procedió a aplicar una encuesta a los alumnos (ver anexo 5),

con la finalidad de obtener su apreciación de dicha experiencia. La encuesta constó de tres tópicos: nivel de comprensión, nivel de elaboración y utilidad de las actividades aplicadas. Observe el siguiente conjunto de gráficas.

Resultados de la aplicación de la encuesta



Gráficos 4. Retroalimentación del alumno sobre el nivel de comprensión, el nivel de elaboración y la utilidad de las actividades aplicadas.

Un gran porcentaje de los alumnos (93%) comprendieron las actividades con facilidad; en cuanto al nivel de elaboración de las actividades, el 56% de los alumnos las ejerció fácilmente y un 44% de los alumnos las percibió con algo de dificultad. Finalmente, el 100% de los alumnos coincidieron en afirmar que el trabajar en equipo les beneficia efectivamente. La retroalimentación recibida de los alumnos confirma que es posible y fundamental incluir actividades diseñadas con propósitos específicos, basados en las dificultades que los estudiantes presenten en el aprendizaje de un idioma extranjero para que lleven a término este proceso acertadamente.

Sin embargo, para efecto de recabar resultados más objetivos, se procedió a evaluar el desempeño de los alumnos en el equipo -conformado de acuerdo a su nivel de rendimiento y a su ejecución en clase- por medio de una rúbrica, misma que intenta evaluar cuatro aspectos generales. Observe la tabla siguiente:

Rúbrica de evaluación

CRITERIOS DE DESEMPEÑO													
No. de equipo	Identificación e interpretación de la idea general			Discurso lógico y congruente			Argumentación creativa de las ideas			Participación y colaboración en equipo			Suma
	Total 3	Parcial 2	Mínima 1	Total 3	Parcial 2	Mínima 1	Total 3	Parcial 2	Mínima 1	Total 3	Parcial 2	Mínima 1	
1.			1		2				1		2		6/12
2.			1			1		2		3			7/12
3.	3			3				2		3			11/12

Tabla 6. Rúbrica de evaluación sobre la aplicación de las actividades de la propuesta

De los resultados que se recogen de la tabla anterior, se aprecia que de los tres equipos de alumnos, solamente uno alcanza una calificación satisfactoria al obtener un puntaje de 11 puntos sobre un máximo de 12. Por otra parte, los dos equipos restantes obtuvieron un puntaje de 6 y 7 puntos respectivamente. De lo anterior se desprende que la mayoría de los alumnos obtuvo un puntaje bajo, y una porcentaje menor de alumnos alcanzó un puntaje alto. Observe la siguiente gráfica.



Gráfica 5. Efectividad de las actividades de la propuesta

Los resultados recabados ponen de manifiesto la necesidad de instrumentar no solamente actividades cuidadosamente seleccionadas para promover la eficacia en la competencia comunicativa oral de aprendientes del inglés como idioma extranjero, sino que sean encauzados a través de métodos alternativos a la enseñanza tradicional, con la finalidad de desarrollar en nuestros alumnos la capacidad de auto-dirigir su aprendizaje.

Las expectativas personales inicialmente fueron de un gran impacto positivo, al observar los resultados de las encuestas con los alumnos, los cuales fueron vertidos en gráficas (número 4) muy alentadoras en la que destacaron la "Utilidad de las actividades" con un 100% en la opción: "Me beneficia trabajar en equipo"; "Nivel de comprensión" con un 93% en la opción fácil y 7%

en la opción algo difícil; “Nivel de elaboración” con 56% para la opción fácil y 44% para la opción algo difícil.

Los resultados anteriores contrastan posterior a la aplicación de la rúbrica lo que se manifiesta en la gráfica 5 “Efectividad de las actividades” con valoraciones de 46% para puntaje alto y 54% para puntaje bajo. Sin embargo, el reflejo de haber obtenido opciones positivas, a pesar de que fue la primera aplicación, sin antecedente alguno, y ante una reacción natural de “rechazo al cambio”, se aprecia con gran optimismo cómo el alumnado detecta de manera clara su beneficio por trabajar en equipo, su fácil comprensión y nivel de elaboración al desempeño en clase.

Esta serie de resultados motivan en gran medida a dar continuidad a la propuesta, en el entendido de que se habrán de desarrollar las medidas de mejoras necesarias, así como el consecuente perfeccionamiento del material de trabajo, su manera de presentarlo al alumnado, y la capacitación del maestro como facilitador al desempeño de sus aprendientes.

CAPÍTULO 5. CONCLUSIONES

A lo largo del capítulo 2 del presente trabajo se abordaron conceptos teóricos que explicitaron los argumentos para el diseño de una propuesta que permitiera poner en práctica la instrucción de estrategias metacognitivas para mejorar la competencia comunicativa oral de los estudiantes. Hay que reconocer que este tipo de estrategias juegan un papel importante puesto que permiten reflexionar acerca del propio pensamiento, impulsan la capacidad de planear, monitorear y evaluar el proceso de aprendizaje del alumno.

Este tipo de instrucción no sólo es posible de ejercer sino que debería de ser imprescindible desde niveles elementales porque puede ayudar a los estudiantes de un idioma extranjero a convertirse en buenos aprendientes del idioma. Esta aseveración se ratifica con la realización de los trabajos efectuados por Rubin y Stern (1975) entre otros autores; estudios centrados en las técnicas y estrategias que utilizaban los ‘buenos aprendientes’ para alcanzar con eficacia sus logros en el uso de la lengua.

Al tomar lo anterior como base, es oportuno resaltar la relevancia de preparar a los estudiantes para que sean hablantes competentes y tengan la habilidad de vencer los obstáculos que se les presenten en el idioma en el que se instruyen. Por otra parte, es posible que los alumnos puedan manifestar algunas dificultades al inicio o durante el proceso de la instrucción en el sentido de que puede ser algo nuevo para ellos. La presencia del maestro como guía y facilitador de su aprendizaje, además de soporte, es indispensable para la eficaz consecución de este fin; de ahí la necesidad de ajustar este recurso de aprendizaje desde los primeros niveles. Así, los estudiantes podrán desarrollar su competencia comunicativa global, por partes, más eficientemente.

El maestro debe de estar plenamente convencido de la importancia de incorporar y adaptar este tipo de instrucción a su enseñanza, además de convertirse en guía y que no solamente ‘enseñe’ (muestre) a sus estudiantes el qué, también el cómo, el dónde, el cuándo y sobre todo el porqué de lo que dice -usa- y con ello contribuya a que auto-dirijan su aprendizaje. Por lo tanto, los alumnos se verán favorecidos por la instrumentación de tal instrucción que al vincularse con la técnica didáctica del ABP, puede llegar a ser una herramienta eficaz en el proceso de interacción con sus compañeros de clase. Como resultado del manejo de esta práctica, se fomenta la colaboración mediante la creación de equipos de trabajo, se impulsa el pensamiento crítico, se anula la memorización, además de potenciar la destreza para solucionar problemas adecuados a situaciones reales y relevantes para la vida cotidiana y profesional del alumno.

Consecuentemente, el tipo de actividades donde se presenten los problemas específicos habrán de desarrollar la competencia comunicativa de los estudiantes, donde no solamente se enfatice la competencia en el aspecto gramatical, sino que la incorporen al desarrollo de la Competencia Comunicativa que implica los aspectos de las (sub)competencias como la sociolingüística, estratégica, discursiva y pragmática. Después de todo esfuerzo ¿de qué les sirve a los aprendientes hablar gramaticalmente de manera ‘correcta’, si no logran transmitir la intención de lo que quieren expresar según el interlocutor y/o la situación en que se encuentren?

Una de las responsabilidades del docente debería ser la de proveer al alumno de estrategias, sea cual fuere su tipo, y guiarles a través de ellas conscientemente con el propósito de que los alumnos cumplan con funciones comunicativas que los ayuden a adquirir la habilidad de conducirse de manera adecuada en el idioma meta. Y lo más importante, que sean capaces de reflexionar sobre su propio aprendizaje.

Por todo lo anteriormente expuesto, los resultados que se esperan de esta propuesta son optimistas en el sentido de que el conocimiento que tienen los alumnos de este tipo de estrategias no es impreciso. En la actualidad, el tema de la metacognición se promueve desde la educación media superior, por lo tanto la expectativa de que los alumnos adopten dicha instrucción es positiva y la meta a lograr es que estén mejor preparados para avanzar a los niveles siguientes y desarrollen una óptima competencia comunicativa oral en el idioma inglés.

Posterior al ejercicio de la propuesta, es preciso agregar que el manejo del procedimiento alternativo que aquí se describe puede provocar un impacto dinámico en el proceso de enseñanza– aprendizaje, que sirva de motivación para todo aquel que lo ponga en práctica. Puede resultar más gratificante debido a que el acercamiento con los estudiantes/aprendientes, promueve la espontaneidad de la discusión en el salón de clase; en el sentido de que los estudiantes comparten vivencias de una manera práctica a su entorno diario y valoran las aportaciones personales que el maestro comparte.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Ashman, A. & Conway, R. (1989). Estrategias cognitivas en la educación especial.

Madrid: Santillana.

Austin, J. (1962). How to do things with words. Oxford: Clarendon Press.

Bailey, K. & Savage, L. (1994). New Ways in Teaching Speaking. Alexandria, VA: TESOL.

Barrows, H. (1986). A Taxonomy of problem-based learning methods, en

Medical Education, 20/6: 481–486.

Benson, P. & Lor, W. (1999). Conceptions of Language and language learning. System, 27/4,

459-472.

Bok, D. (1989). Needed: a new way to train doctors. En Schmidt, H.G. et al (Eds.). New

directions for medical education. New York: Springer-Verlag.

Boud, David et al. (1985). Reflection: Turning experience into learning. Abingdon: Routledge.

Boyer Commission on Educating Undergraduates in the Research University for the Carnegie

Foundation for the Advancement of Teaching (1998). Reinventing Undergraduate

Education: A Blueprint for America's Research Universities. (p. 15) Stony Brook, N Y.

Brown, G. & Yule, G. (1983). Teaching the Spoken Language. Cambridge: Cambridge

University Press.

Bygate M. (1987). Speaking. Oxford: Oxford University Press.

Canale, M. (1983). From communicative competence to communicative language

Pedagogy. En Richards, J. C.& Schmidt, R.W. (Eds.). Language and communication. (p.

2-27) London: Longman.

Canale, M. (1984). A communicative approach to language proficiency assessment in a

minority setting. En Rivera, C. (Ed.). Communicative competence approaches to language proficiency assessment: Research and application. (pp.107-122). Clevedon: Multilingual Matters.

Canale, M. & Swain, M. (1980). Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing, *Applied Linguistics*, 1, 1-47. Versión en español: Fundamentos teóricos de los enfoques comunicativos, *Signos*, 17 (pp. 56-61) y 18 (pp. 78-91).

Canale, M. & Swain, M. (1981). A Theoretical framework for communicative competence. En Palmer, A., Groot, P., & Trosper, G. (Eds.). The construct validation of test of communicative competence, 31-36.

Castellotti, V. & Moore, D. (2002). Représentations sociales des langues et enseignement. Etude de référence pour le guide pour le développement de politiques linguistiques-éducatives en Europe, Strasbourg: Conseil de l'Europe, Conseil pour la coopération culturelle.

Celce-Murcia, M. y Olshtain, E. (2000). *Discourse and Context in Language Teaching – A Guide for language Teachers*. Cambridge: Cambridge University Press.

Chamot, A. (2005). *The Cognitive Academic Language Approach (CALLA): An Update*. In P. Richard-Amato & M. A. Snow (Eds.). *Academic success for English Language learners*(pp. 87-101). White Plains, NY: Longman.
Multicultural Classroom. New York: Addison Wesley Longman.

Chamot A., Barnhardt S., El-Dinary B.P. & Robbins, J. (1999). *The learning strategies handbook*. New York: Addison Wesley Longman.

Chamot, A. & O'Malley, J. (1994). *The CALLA handbook: Implementing the Cognitive*

- Academic Language Learning Approach. New York: Addison Wesley Longman.
- Chomsky, N. (1965). Aspects of the theory of syntax. Cambridge: Massachusetts Institute of Technology Press.
- Cohen, A. (1998). Strategies in Learning and Using a Second Language. London: Longman.
- Dewey, J. (1897). My pedagogic creed. En Boyer Commission on Educating Undergraduates in the Research University for the Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching (1998). *Reinventing Undergraduate Education: A Blueprint for America's Research Universities*.
- Dewey, J. (1934). "Can education share in social reconstruction?" En Later Works of John Dewey. Carbondale: Southern Illinois University Press. Vol. 9, pages 205-209.
- Duch, B. (1999) Problems: A key Factor in PBL, Center for Teaching Effectiveness. En Escribano, A. (ed.). *El Aprendizaje Basado en Problemas: Una propuesta Metodológica en Educación Superior* (pp. 41-43). Madrid: Narcea.
- Elliot, J. (1993). *El cambio educativo desde la investigación acción*. Madrid: Morata.
- Farrell, T. & Jacobs, G. (2003). *Essentials for Successful English Language Teaching*. New York: Continuum.
- Fewell, N. (2010). Language learning strategies and English language proficiency: an investigation of Japanese EFL university students. *TESOL Journal*, 2, 159-174.
- Flavell, J. (1970). Developmental studies of mediated memory. En Reese, H. (Ed.), *Advances in child development and behavior*, vol. 5. New York: Academic Press.
- Grenfell, M. & Harris, V. (1999). *Modern Languages and Learning Strategies: In theory and Practice*. London: Rutledge.
- Griffiths, C. (Ed.). (2008). *Lessons from good language learners*. Cambridge: Cambridge

University Press.

Harmer, J. (1991). *The Practice of English Language Teaching*. England: Longman.

Harris, V. et al. (2001). *Helping Learners Learn: Exploring Strategy Instruction in Language Classrooms across Europe*. Graz, Austria: European Centre for Modern Languages.

Hedge, Tricia (2000). *Teaching and Learning in the Language Classroom*. Oxford: Oxford University Press.

Holden, B. (April 2002). Listen and Learn. *English Teaching Professional*, Issue 23, pages 18-20.

Horwitz, E.K. (1987). Surveying student beliefs about language learning. In A.L. Wenden & J. Robin (Eds.), *Learner strategies in language learning* (pp. 119-132). London: Prentice Hall.

Horwitz, E. (1999). Cultural and situational influences on foreign language *learners' beliefs* about language learning: a review of BALLI Studies. *System*, 27, 557-57

Hymes, D. (1971). "*Competence and Performance in Linguistic Theory*" *Acquisition of Languages: Models and Methods*. New York: Academic Press.

Hymes, D. (1972). On communicative competence. En Pride, J & Holmes, J. (Eds.), *Sociolinguistics* (pp. 269-293). Harmondsworth: Penguin Books.

Hymes, D. (1974). *Foundations in Sociolinguistics*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press.

Jones, B. A., Palinscar, A., Ogle, D. & Carr, E. (1987). *Strategic Teaching and Learning: Cognitive Instruction in the Content Area*. Alexandria, VA: Association of Supervision and Curriculum Development.

Jones, P. (1996). Planning an oral language program. In Pauline Jones (Ed.), *Talking to*

- Learn. Melbourne: PETA, pp. 12–26.
- Kagan, S. (1994). Cooperative Learning. En Barnett, L. (Ed.), *Motivación, tratamiento de la diversidad y rendimiento académico: El aprendizaje cooperativo* (p. 93). Caracas: Laboratorio Educativo.
- Knowles, M. (1975). *Aprendizaje Autodirigido: una guía para estudiantes y maestros*. N.Y. Asociación de Prensa.
- Kolmos, A. (2002). Facilitating Change to a Problem-based Model. In *The International Journal for Academic Development*, vol. 7, no.1.
- Livingstone, C. (1983). *Role play in language learning*. London: Longman.
- Nunan David (1999). *Second Language Teaching and Learning*. Heinle & Heinle Publishers.
- O'Malley, J. & Chamot, A. (1990). *Learning Strategies in Second Language Acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Oxford, R. L. (1990) *Language Learning Strategies: What every Teacher Should Know*. Englewood Cliffs, NJ: Newbury House.
- Oxford, R.L. (1990). *Strategy Inventory for Language Learning*. In *Language Learning Strategies: What Every Teacher Should Know*. Boston: Heinle y Heinle.
- Pintrich, P. (2000). The role of goal orientation in self-regulated learning. En Boekaerts, M., Pintrich, P y Zeidner, M. (Eds.), *Handbook of self-regulation* (pp. 451-502). San Diego: Academic Press.
- Ramírez, J. L. (2007). *Las investigaciones sobre la enseñanza y el aprendizaje de lenguas extranjeras en México*. México: Plaza y Valdés.
- Richards, Jack C. (2006). *Communicative Language Teaching Today*. New York: CUP.
- Richardson, V. (1996) *The role of attitudes and beliefs in learning to teach* En Sikula, J., Buttery,

- T.J. y Guyton. (Eds.), Handbook of Research on Teacher Education (pp. 102-119). New York: Macmillan, 2nd ed,
- Riley, P. (1997). 'BATS' and 'BALLS': Beliefs about talk and beliefs about language learning. *Mélanges CRAPEL*, 23, 125-153.
- Rubin, J. (1990). How learner strategies can inform language teaching. En Brickley, V. (Ed.) *Language Use Language Teaching and the Curriculum*. Honk Kong: Institute of Language in Education.
- Rubin, J. & Stern, H. (1975). What the '*good learner*' can teach us. *TESOL Quarterly* 9:41-51.
- Sakui, K., & Gaies, J. (1999). Investigating Japanese learners' beliefs about language Learning. *System*, 27, 473-492.
- Salinas, A. et al. (2005). El aprendizaje basado en problemas en la enseñanza de la urología. Modelo de la Facultad de Medicina de la Universidad de Castilla-La Mancha. *Actas urológicas Españolas*. Volumen 29, no. 1, 1-11. Madrid.
- Schmidt, H. (1983). Problem-based learning: rationale and description. *Medical Education* 17, 11-16.
- Searle, J.R. (1975). Una taxonomía de los actos ilocucionarios. *Teorema*, VI/1: 43-77.
- Searle, J (1980): *Actos de habla*. Madrid: Cátedra.
- Stevick, Earl. (1976). *Memory, Meaning and Method*. Rowley, Mass: Newbury House Publishers.
- Stovall G. (1998). Spoken language: What it is and how to teach it. En Center for International Education (Ed.). *Modules for the professional preparation of teaching assistants in foreign languages*, 13-28. Washington, DC: Center for Applied Linguistics.
- Vermunt, J. (1996). Metacognitive, cognitive, and affective aspects of learning styles and

strategies: A phenomenographics analysis. *Higher Education*, 31, 25-50.

Wenden, A. (1987). How to Be a Successful Language Learner: Insights and Prescriptions from L2 Learners. En Wenden, A. & Rubin, J. (Eds.) *Learner Strategies in Language Learning*. (pp. 103-118). London: Prentice-Hall.

Wenden, A. (1999). An introduction to metacognitive knowledge and beliefs in language learning: Beyond the basics. *System*, 27, 435-441.

Williams, M. y Burden, R. (2005). *Psychology for language teachers*. Cambridge: CUP.

Zimmerman, B. (2000). Attainment of self-regulation: A social cognitive Perspective. En Boekaerts, M., Pintrich, P. & Zeidner, M. (Eds.), *Handbook of self-regulation* (pp. 13-39). San Diego, CA: Academic Press.

REFERENCIAS ELECTRÓNICAS

AmeriquetMortgageCompany. (2012, noviembre 7). Don't judge too quickly. Recuperado de http://www.youtube.com/watch?v=NjTtFvLD_bE&feature=related

ITESM (s/f) Vicerrectoría Académica, Dirección de Investigación y Desarrollo Educativo. El Aprendizaje Basado en Problemas como técnica didáctica. Recuperado de: <http://www.ub.edu/mercanti/abp.pdf>

Marco Común Europeo de Referencia. (2001). Recuperado de http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/cap_05.htm#p51

Mariani, Luciano. (1994, Junio). Desarrollo de la Competencia Estratégica: Hacia la Autonomía en la Interacción Oral. *Perspectivas*, revista de TESOL-Italia-XX, número 1. Recuperado de <http://www.learningpaths.org/papers/papercommunication.htm>

Marshall, B. (2008, noviembre 21). Cómo terminar una conversación. Recuperado de

<http://publicspeaker.quickanddirtytips.com/politely-ending-conversations.aspx>

Martínez Vicente, J.M. (2004). La autorregulación del Aprendizaje a través del Programa Pro&Regula. Departamento de Psicología Evolutiva y de le Educación, Univ. de Almería, España. Recuperado de <http://www.investigacionpsicopedagogica.org/revista/new/ContadorArticulo.php?34>

Sánchez, Gema. (2010). La Estrategias de Aprendizaje a través del Componente Lúdico. Suplementos marcoele, número 11, pp. 54-57. Recuperado de <http://marcoele.com/descargas/11/sanchez-estrategias-ludico.pdf>

Yuan, Y. (2003). Get to the point, will you please? Requesting the main point in the classroom. The National University of Singapore, Singapore. Recuperado de <http://www.indiana.edu/~dsls/publications/Yuan.pdf>

ANEXOS

1. Instrumento para distinguir la apreciación del alumno sobre las cuatro habilidades lingüísticas
2. Instrumento para determinar el uso de estrategias de aprendizaje
3. Instrucciones para el alumno y actividades de la propuesta
4. Adaptación del modelo de instrucción de estrategias metacognitivas de O'Malley y Chamot (1994)
5. Encuesta posterior a la aplicación de las actividades de la propuesta

Anexo 1.

Instrumento para distinguir la apreciación del alumno sobre las cuatro habilidades lingüísticas adaptado de Beliefs about Language Learning Inventory (BALLI) By (Horwitz, 1987)

Direction

Below are some beliefs that people have about learning foreign languages. Read each statement and then decide if you:

(1) strongly disagree (2) disagree (3) neither agree nor disagree (4) agree (5) strongly agree.

Mark each answer on the answer sheet.

(1) STRONGLY DISAGREE	(2) DISAGREE	(3) NEITHER AGREE nor DISAGREE	(4) AGREE	(5) STRONGLY AGREE
SD	D	NA nor D	A	SA

	1	2	3	4	5
1. It is easier to speak than understand a foreign language.					
2. It is easier to read and write English than to speak and understand it.					
3. Please rate yourself in the English skill areas listed below.	Excellent	Very good	Good	Average	Poor
Speaking					
Listening					
Reading					
Writing					

Anexo 2.

Instrumento para determinar el uso de estrategias de aprendizaje

Instrumento Strategy Inventory for Language Learning (SILL)

By Oxford (1990)

Direction

This form of the Strategy Inventory for Language Learning (SILL) is for students of English as a second or foreign language. You will find statements about learning English. Please read each one and write the response (1, 2, 3, 4 or 5) that tells HOW TRUE OF YOU THE STATEMENT IS on the worksheet for answering and scoring.

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

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

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

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

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

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

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

NEVER OR ALMOST NEVER TRUE OF ME	USUALLY NOT TRUE OF ME	SOMEWHAT TRUE OF ME	USUALLY TRUE OF ME	ALWAYS OR ALMOST ALWAYS TRUE OF ME
N or AN	U not T	ST	UT	A or AA

Part A	N or AN	U not T	ST	UT	A Or AA
1. I think of relationships between what I already know and new things I learn in English.					
2. I use new English words in a sentence so I can remember them.					
3. I connect the sound of a new English word and an image or picture of the word to help me remember the word.					
4. I remember a new English word by making a mental picture of a situation in which the word might be used.					
5. I use rhymes to remember new English words.					
6. I use flashcards to remember new English words					
7. I physically act out new English words.					
8. I review English lessons often.					
9. I remember new English words or phrases by remembering their location on the page, on the board, or on a street sign.					

Part B	N or AN	U not T	ST	UT	A or AA
10. I say or write new English words several times.					
11. I try to talk like native English speakers.					
12. I practice the sounds of English.					
13. I use the English words I know in different ways.					
14. I start conversations in English.					
15. I watch English TV shows spoken in English or go to movies spoken in English.					
16. I write notes, messages, letters, or reports in English.					
17. I first skim an English passage (read over the passage quickly) then go back and read carefully.					
18. I look for words in my own language that are similar to new words in English.					
19. I try to find patterns in English.					
20. I find the meaning of an English word by dividing it into parts that I understand.					
21. I try not to translate word-for-word.					
22. I make summaries of information that I hear or read in					

English.					
Part C	N or AN	U not T	ST	UT	A or AA
23. To understand unfamiliar English words, I make guesses.					
24. When I can think of a word during a conversation in English, I use gestures.					
25. I make up new words if I do not know the right ones in English.					
26. I read English without looking up every new word.					
27. I try to guess what the other person will say next in English.					
28. I can think of an English word, I use a word or phrase that means the same thing.					
Part D	N or AN	U not T	ST	UT	A or AA
29. I try to find as many ways as I can, to use my English.					
30. I notice my English mistakes and I use that information to help me do better.					
31. I pay attention when someone is speaking English.					
32. I try to find out how to be a better learner of English.					

33. I plan my schedule so I will have enough time to study English.					
34. I look for people I can talk to in English.					
35. I look for opportunities to read as much as possible in English.					
36. I think about my progress in learning English.					
Part E	N or AN	U not T	ST	UT	A or AA
37. I try to relax whenever I feel afraid of using English.					
38. I encourage myself to speak English even when I am afraid of making a mistake.					
39. I give myself a reward or treat when I do well in English.					
40. I notice if I am tense or nervous when I am studying or using English.					
41. I write down my feelings in a language learning diary.					
42. I talk to someone else about how I feel when I am learning English.					
Part F	N or AN	U not T	ST	UT	A or AA
43. If I do not understand something in English, I ask the					

other person to slow down or say it again.					
44. I ask English speakers to correct me when I talk.					
45. I practice English with other students.					
46. Ask for help from English speakers.					
47. I ask questions in English.					
48. I try to learn about the culture of English speakers.					

Anexo 3.

Instrucciones para el alumno y actividades de la propuesta

Oral communicative activities

The following activities have been designed to help you improve your speaking ability in the English language. You will be working in small groups along with your classmates, and with their support, it will be an easier task. Your teacher will guide you through this process; do not hesitate to ask him/ her if you have any doubts.

Remember, your contributions to the group are really valuable, do not hesitate to share any information that may help your team solve a problem. For a better outcome, there will be the need to follow these three phases:

- A planning phase, which helps you organize the task. After the problem is introduced, explore, and identify the goals of the task. Be selective; gather specific useful information so that you have a better understanding of the problem.
- A monitoring phase, which allows you clarify or confirm your comprehension of the task while working with your classmates. After you gather the information, make sure what you are trying to solve. With your classmates' help, list all the alternatives to the problem; analyze them until you get the most appropriate option. Previous to the solution of the problem, elaborate a plan describing the procedure step by step. To conclude, set the final result; everybody in the group expresses his/her opinion to promote the development and improvement of the process.

- An evaluating phase, which enables you to assess how well you have accomplished the solution to a problem, verify if there is need to make any changes or improvements, and finally think on what you have learned.

The activities are as follows:

Activity 1 “The robbery”

Your team will play one of these roles:

Policeman:

You receive a person who makes a report of a robbery. You should ask all the necessary questions to investigate the case and arrest the thief. You should request the description of the scene, and find out the hour and the day it happened. Then you have to find the defendant according to the description provided by the victim and detain him/her for questioning.

Suspect:

You're the main suspect in a robbery; look for an alibi that helps you not to go to jail. A cop is going to ask you questions. Think what you did Saturday from morning until you went to sleep. Who were you with; if you saw someone known and if you can prove that what you say is true. For example, if you were shopping and used your credit card, you have a way to prove that you are not the thief.

Victim:

Once you selected the suspect, go to the police station to report the theft, you must describe the suspect and tell how the events occurred.

Journalist:

You should immediately go to the police station to cover the news events section, to report a stolen van. You should collect all the details of the case to give the information in the news. Do not forget to bring a pen and paper to write down all the details.

Once you know the role that corresponds to your team, find elements that can help you solve the plot.

Activity 2 “Get to the point, will you please?”

How would you ask someone a favor without asking directly? Discuss with your class and the teacher, the possible linguistic forms for getting to the point when addressing to different people. Read each of the following situations, and find the most suitable option.

Situation 1

A friend of yours has to leave home for a few days, but she does not have anyone to look after her dog while she is away. She wants you to do her a favor but she knows it is a big imposition on you, so she keeps on telling you about the place she is visiting and why she cannot take her dog with her. You interrupt her and ask her what she is trying to say.

Situation 2

One of your star employees is doing his annual report at a group meeting. He summarizes what he has achieved over the past year, but you missed a few. You ask him to go over those points again.

Situation 3

Your history professor has just given a lecture on the French Revolution, but you did not understand the first part of it. You want him to recapitulate the main point for you.

Activity 3 “It was nice talking to you but...”

How can you end up a conversation without being rude or impolite? Which expressions can be used for this purpose? From the next situations, find alternatives to end up a conversation politely.

Situation 1

Your girlfriend's/boyfriend's mother compliments your cooking, she keeps asking you for recipes. You are getting bored and don't want to hurt her feelings. What would you say to end up the conversation?

Situation 2

Your neighbor stopped by to say hello, she has been talking a lot about irrelevant things, you are so tired and would like her to leave. What would you say to end up the conversation?

Activity 4 “To talk... or not to talk...”

Imagine you find someone you haven't seen for a while, but you are not sure if it is a good idea to continue talking. Check the person's reaction, and make a decision for either quit or go on the conversation. The conversation should end in a definite way (a decision to stop talking, an invitation to have a drink together, or an exchange of telephone numbers, among others).

A

You get into a train compartment and see a person you happened to have met a long time ago. You remember he/she was a nice person and want to talk to him/her. Before you start talking, decide the circumstances, in which you met the person, try to be as precise as possible and be ready to help him/ her recall you. According to his/her reactions, you will have to decide whether to continue or end up the conversation.

B

You are traveling on a train and are very busy studying for a difficult exam. A person gets into your compartment and starts talking to you. As you listen to him/her, you will have to decide whether or not to engage in the conversation.

Think of ways to come out of the conversation in case you should decide to do so.

Activity 5 "It's not what it seems"

What would you say if you were misunderstood? You will watch three short videos where misunderstandings take place. Along with your classmates, decide on the most creative excuse or explanation for each of the video segments.

Anexo 4

Adaptación del modelo de instrucción de estrategias metacognitivas

Metacognitive Strategies	
1. Planning	
Previous organization: Preview	Search for the main ideas and concepts of the text, identify the organizing principle.
Planning and organizing: Plan what to do	Plan how to accomplish the learning task; plan the parts and sequence of ideas to express.
Selective attention: Listen or read selectively. Find specific information.	Attention to the key words, phrases, ideas, linguistic markers, types of information.
2. Monitoring	
Monitoring Comprehension: Thinking while listening Thinking while reading	Check your comprehension during listening or reading.
Monitoring Production: Thinking while talking Thinking while writing	Check your oral or written production while it is taking place.
3. Evaluating	
Self-assessment: Check back Reflect on what you have learned	Judge how well you have accomplished the learning task.

Adaptación del modelo de instrucción de estrategias metacognitivas (O'Malley & Chamot, 1994:62.)

Anexo 5

Encuesta posterior a la aplicación de las actividades de la propuesta

We would like to know your opinion of this experience. Please, be honest and put a check mark in each of the topics.

LEVEL OF UNDERSTANDING				
1. I found the activities...	easy	somewhat difficult	difficult	very difficult
LEVEL OF DEVELOPMENT				
2. My development of the activities was...	easy	somewhat difficult	difficult	very difficult
USEFULNESS OF WORKING IN A TEAM				
3. Working in a team...	is beneficial		is not as beneficial	