



# **Universidad de Granada**

**FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN  
Departamento de Métodos de Investigación y Diagnóstico  
en Educación**

**“HACIA EL DESARROLLO  
DE LA HABILIDAD DE LA EXPRESIÓN ESCRITA Y  
SUS IMPLICACIONES DIDÁCTICAS EN EL PROCESO DE  
ADQUISICIÓN DEL IDIOMA ESPAÑOL COMO SEGUNDA LENGUA”**

## **TESIS DOCTORAL**

**Belkis Cárdenas Marrero**

**Granada, 2006**

Editor: Editorial de la Universidad de Granada  
Autor: Belkis Cárdenas Marrero  
D.L.: Gr. 2579- 2006  
ISBN: 978-84-338-4195-7



**“HACIA EL DESARROLLO  
DE LA HABILIDAD DE LA EXPRESIÓN ESCRITA Y  
SUS IMPLICACIONES DIDÁCTICAS EN EL PROCESO DE  
ADQUISICIÓN DEL IDIOMA ESPAÑOL COMO SEGUNDA LENGUA”**

**Tesis presentada para aspirar al grado de Doctor en Aportaciones Educativas  
en Ciencias Sociales y Humanas por:**

**Belkis Cárdenas Marrero**

**Dirigida por: Dra. Leonor Buendía Eisman  
Cátedra Métodos de Investigación  
Universidad de Granada, España  
e-mail: [lbuedia@ugr.es](mailto:lbuedia@ugr.es)**

**Granada, 2006  
España**



**Dpto. de Métodos de Investigación y  
Diagnóstico en Educación**

**Facultad de Ciencias de la Educación**

**UNIVERSIDAD DE GRANADA**

Leonor Buendía Eisman, Catedrática de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación de la Universidad de Granada, como directora de la tesis doctoral presentada por Belkis Cárdenas Marrero para aspirar al grado de doctor,

HACE CONSTAR:

Que la tesis titulada: *“Hacia el desarrollo de la habilidad de la expresión escrita y sus implicaciones didácticas en el proceso de adquisición del idioma español como segunda lengua”*, reúne las condiciones científicas y académicas para su presentación.

Granada a 20 de Junio de 2006.

Fdo: Leonor Buendía Eisman.

# *AGRADECIMIENTOS*

La realización de este trabajo fue posible gracias a la colaboración de un gran número de personas que de forma sincera, solidaria y desinteresada me animaron y ayudaron a transitar por estos apasionantes y provechosos caminos de la investigación pedagógica, a todos, mi gratitud y admiración.

A mi directora, la Dra. Leonor Buendía Eisman, por su guía segura, sus acertadas sugerencias, optimismo y aliento en el curso de la investigación, así como por la solidaridad y atención brindada en todo momento y por permitirme, junto a su equipo de profesores del Programa de Doctorado, aspirar a tan alto grado.

Un agradecimiento especial para mi familia por otorgarme tanto tiempo del que les pertenezco para dedicarme a este empeño, y en específico a mi madre, amiga incondicional y optimista que ha guiado siempre mis pasos. A mi padre y mis hermanos que han estado a mi lado constantemente brindándome apoyo y fuerzas para seguir adelante.

De forma exclusiva agradezco y dedico este trabajo a todo el amor, las frases de aliento y las sonrisas espontáneas y alentadoras de mis príncipes, que son mi orgullo y mi motor impulsor para cumplir tan altas metas.

A todos mis compañeros de trabajo, principalmente a mis colegas del departamento de Español mi gratitud y confianza.

A todos los que de una forma u otra han cooperado para la realización exitosa de este proyecto, mi reconocimiento.

---

ÍNDICE.....	1
INTRODUCCIÓN.....	5
<b>PRIMERA PARTE. FUNDAMENTOS TEÓRICOS</b>	
<b>CAPÍTULO I. ENFOQUES Y ESTRATEGIAS DE ENSEÑANZA- APRENDIZAJE</b>	
1.1-Enfoques de enseñanza aprendizaje.....	9
1.1.1-Antecedente de los enfoques de aprendizaje.....	10
1.1.2-El modelo teórico 3P:Relaciones entre las diferentes variables del contexto de enseñanza aprendizaje.....	18
1.1.3- Enfoques de aprendizaje e investigación.....	21
1.2.-Estrategias de aprendizaje.....	25
1.2.1-Estrategias de aprendizaje de lenguas extranjeras y segundas lenguas.....	33
1.2.2-Clasificación de las estrategias de aprendizaje.....	36
1.3-Motivación y voluntad en el aprendizaje de una lengua extranjera.....	44
1.4-Conclusiones y relevancia de este capítulo para nuestro trabajo.....	50
 <b>CAPÍTULO II. METODOLOGÍA DE LA ENSEÑANZA DE LENGUAS EXTRANJERAS. EL ENFOQUE COMUNICATIVO Y EL ENFOQUE POR TAREAS Y SU APLICACIÓN EN CUBA</b>	
2.1-Metodologías empleadas en el proceso de enseñanza del español como Segunda Lengua.....	51
2.1.1-El proceso de aprendizaje de una lengua extranjera.....	56
2.1.2-Periodización de la enseñanza de la lengua escrita.....	60
2.2- La enseñanza del Idioma Español como Segunda Lengua en Cuba Antecedentes.....	68

---

2.3-Metodologías aplicadas.....	71
2.3.1-Caracterización del enfoque comunicativo.....	76
2.3.2 -Caracterización del enfoque por tareas.....	82
2.3.2.1-La enseñanza mediante tareas.....	82
2.3.2.2- El concepto de tarea.....	83
2.4- Enfoque comunicativo y enfoque por tareas en el proceso de enseñanza de segundas lenguas en Cuba.....	89
2.5-Conclusiones y relevancia de este capítulo para nuestro trabajo.....	94

### CAPÍTULO III. REVISIÓN DE TRABAJOS REALIZADOS SOBRE ESTA TEMÁTICA

3.1-Análisis de trabajos realizados sobre el tema.....	95
3.2-Relevancia de este capítulo para nuestro trabajo. ....	141

## II PARTE. ESTUDIO EMPÍRICO

### CAPÍTULO I V: PROBLEMA, OBJETIVOS Y DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN

4.1- Área problemática.....	143
4.2 Objetivos de la investigación.....	144
4.3- Descripción del centro y población.....	145
4.4- Participantes.....	146
4.5 Recursos instrumentales y procedimientos seguidos.....	148
4.5.1Instrumentos utilizados para la recogida de datos.....	149
4.5.1.1-Prueba de composición escrita.....	149
4.5.1.2-Cuestionario para determinar motivación, voluntad y hábitos de estudio.....	177

---

4.5.1.3- Cuestionario de estrategias de escritura.....	183
4.5.1.4- Cuestionario de enfoques de aprendizaje.....	191
4.6-Análisis de la relación entre los datos obtenidos.....	195
4.7-Conclusiones del capítulo.....	199
<b>CAPÍTULO V: CONCLUSIONES Y FUTURAS LÍNEAS DE INVESTIGACIÓN.....</b>	<b>203</b>
<b>BIBLIOGRAFÍA.....</b>	<b>212</b>
<b>ANEXOS.....</b>	<b>226</b>

### **INDICE DE TABLAS Y GRAFICOS**

Tabla 1. Estadísticos descriptivos curso 2004-2005.....	164
Tabla 2. Análisis de frecuencia Dimensión I.....	165
Tabla 3. Análisis de frecuencia Dimensión II.....	166
Tabla 4. Análisis de frecuencia Dimensión III.....	167
Tabla 5. Análisis de frecuencia Dimensión IV.....	168
Tabla 6. Análisis de frecuencia Dimensión V.....	169
Tabla 7. Estadísticos descriptivos .Curso 2005-2006.....	170
Tabla 8. Análisis de frecuencia Dimensión I .....	171
Tabla 9. Análisis de frecuencia Dimensión II. ....	172
Tabla 10. Análisis de frecuencia Dimensión III. ....	173
Tabla 11. Análisis de frecuencia Dimensión IV.....	174
Tabla 12. Análisis de frecuencia Dimensión V.....	175

Gráfico 1.Comparativo resultados de escritura de los dos cursos.....	176
Tabla 13. Estadísticos descriptivos de frecuencia de uso de estrategias de escritura.....	183
Tabla 14. Frecuencia de uso estrategias relacionadas con la memoria.....	184
Tabla 15. Frecuencia de uso estrategias cognitivas.....	185
Tabla 16. Frecuencia de uso estrategias compensatorias.....	186
Tabla 17. Frecuencia de uso estrategias metacognitivas.....	187
Tabla 18. Frecuencia de uso estrategias afectivas.....	188
Tabla 19. Frecuencia de uso estrategias sociales.....	189
Tabla 20. Frecuencia de uso de las estrategias de aprendizaje de escritura.	190
Tabla 21 .Resultados del cuestionario CEPEA.....	193
Tabla 22.Matriz de correlación de enfoques y desarrollo de la escritura.....	194
Tabla 23. Estadísticos descriptivos de enfoques.....	197
Tabla 24.Matriz de correlación entre estrategias de escritura y progresión de la habilidad.....	198
Tabla 25.Matriz de correlación entre estrategias de escritura y enfoques de aprendizaje.....	200

## **INTRODUCCIÓN**

**“LA VIDA HUMANA SOLO TIENE SENTIDO EN LA COMUNICACIÓN.”**

**(PAULO FREIRE-1990)**

El incremento de las relaciones internacionales por motivos educativos, laborales, profesionales, culturales, turísticos o de acceso a los medios de comunicación e información, entre otros, hace que el conocimiento de las lenguas extranjeras sea una necesidad creciente en la sociedad actual globalizada, en continuo y vertiginoso cambio, en la que la vivencia de la multiculturalidad se impone como un hecho de la vida cotidiana.

Además, el desarrollo de las nuevas tecnologías, el empleo de la informática y la generalización de Internet convierten a las lenguas extranjeras en un instrumento indispensable para la inserción en el mundo del empleo, la sociedad del conocimiento y la comunicación en general.

Las lenguas son medios privilegiados para expresar las experiencias por las que atraviesa un grupo humano y conforman su identidad así como la cosmovisión de una comunidad, por lo que el conocimiento de las mismas permite compartir la riqueza de la herencia cultural que una colectividad ha acumulado a lo largo de su historia, ampliar el horizonte de comprensión y tolerancia entre los grupos humanos, eliminando así las barreras que impiden el entendimiento mutuo, facilitando la integración de colectivos procedentes de otros referentes culturales y lingüísticos, y la vivencia de la interculturalidad, dado que sólo se aprecia lo que se conoce.

La comunicación a través de una lengua extranjera constituye un vehículo de entendimiento cultural que favorece la comprensión de costumbres y formas de vida diferentes, la tolerancia y el respeto entre los países y sus hablantes.

Del mismo modo, el dominio de otras lenguas facilita las relaciones interpersonales al incrementar las posibilidades de comunicación. La expresión de sentimientos e ideas, favorece la formación integral del individuo al

aumentar sus conocimientos, sus capacidades de observación, análisis, abstracción, reflexión sobre sí mismos, las nuevas lenguas y la propia a través de la comparación, la relación, la deducción y la realización de inferencias, desarrollando el interés, la curiosidad y el respeto por otros países, sus hablantes y sus manifestaciones culturales.

La enseñanza-aprendizaje de una lengua extranjera es un proceso muy complejo en el que intervienen factores cognitivos, afectivos y sociales que determinan su desarrollo.

El crecimiento y la importancia del Idioma Español en el ámbito internacional han provocado que la enseñanza del español como segunda lengua en el contexto escolar sea un tema fundamental en desarrollo y se ha abierto una línea de trabajo de gran interés en el área del conocimiento de la didáctica de la lengua bajo la denominación de "español como lengua extranjera". De la mano del Instituto Cervantes y de un buen número de departamentos universitarios, en muy poco tiempo han aparecido gran variedad de publicaciones, artículos, colecciones de libros de textos y trabajos de investigación como el que nos ocupa.

En Cuba la enseñanza del idioma español como lengua extranjera, tiene sus antecedentes en los cursos de Español que se implementaron para satisfacer las necesidades comunicativas del personal científico técnico, que afluyó a nuestro país desde la década de los años 70, y su continuidad se encuentra en las Facultades Preparatorias, que como su nombre lo indica, tienen la función de preparar a un grupo de estudiantes en el aprendizaje del idioma español. Ellos provienen del área del Caribe fundamentalmente y su lengua materna es el inglés, una vez concluido y aprobado este curso preparatorio estudiarán una carrera universitaria en nuestro país, cumpliéndose así uno de los acuerdos de intercambio académico firmados por el CARICOM (Comunidad del Caribe / Mercado Común del Caribe).

El objetivo fundamental del proceso de enseñanza aprendizaje de una lengua extranjera es lograr que los estudiantes aprendan a comunicarse en una lengua que no es la propia por lo que se hace necesario desarrollar su competencia

comunicativa de forma total, de modo que trabajen por igual tanto la expresión oral como la expresión escrita, la comprensión auditiva y la lectura, es decir, las cuatro destrezas lingüísticas, en un determinado contexto social y cultural.

Aunque la comunicación humana tiene su exponente máximo en la lengua oral, la lengua escrita tiene y ha tenido un indiscutible valor cultural como reguladora de las relaciones humanas, de modo que leer y escribir es un signo indiscutible de prestigio social e imprescindible para integrarse plenamente a la vida en sociedad.

Es la escritura un instrumento apasionante para comunicarnos, para acercarnos y relacionarnos con la realidad, a través de ella vemos los objetos más lejanos, los paisajes, observamos todo lo que nos rodea con precisión, decimos todo lo que sentimos con detalles. En fin, a través de ella podemos aprender, imaginar, reflexionar y gozar de la belleza de la realidad o de la invención.

En nuestro trabajo titulado **“Hacia el desarrollo de la habilidad de la expresión escrita y sus implicaciones didácticas en el proceso de adquisición del idioma Español como segunda lengua”** se pretende ofrecer una visión de las características de la producción escrita y del proceso de desarrollo de esta habilidad en un grupo de estudiantes que cursan la preparatoria en nuestra universidad, así como analizar la influencia que tienen sobre esta habilidad los enfoques y las estrategias de aprendizaje empleadas por el estudiantado y la influencia de otros factores como: la motivación, la voluntad y sus hábitos de estudio.

Desde el punto de vista investigativo nos planteamos un estudio de tipo descriptivo. Este estudio nos llevará a extraer unas conclusiones que pueden servir para orientar futuras investigaciones en el ámbito de la enseñanza del español como segunda lengua y como lengua extranjera, cualquiera que sea el país donde se estudie. Nuestras conclusiones pueden considerarse pues como hipótesis iniciales, que deberán ser validadas.

Presentamos a continuación la estructura formal que hemos escogido para plasmar nuestra investigación.

Enmarcamos nuestro trabajo en dos partes:

**Parte I: Fundamentos teóricos.**

**Capítulo 1:** Los enfoques y las estrategias en el proceso de enseñanza aprendizaje de una lengua extranjera. Motivación y voluntad en el proceso de adquisición de una segunda lengua. Estrategias de escritura.

**Capítulo 2:** Metodología de la enseñanza de lenguas extranjeras y segundas lenguas. Procesos de enseñanza de segundas lenguas. Antecedentes en Cuba. El enfoque comunicativo y el enfoque por tareas y su aplicación en Cuba.

**Capítulo 3:** Análisis de trabajos realizados sobre el tema en Cuba y otros países así como su importancia para nuestro estudio.

**Parte II: Parte Empírica**

**Capítulo 4:** Explicación del área problemática. Descripción del centro, caracterización de la población y muestra objeto de investigación. Recursos instrumentales y proceso seguido. Instrumentos aplicados. Tratamiento cuantitativo de los datos y resultados obtenidos.

**Capítulo 5:** Conclusiones y futuras líneas de trabajo.

Para terminar, en la parte final, se incluye la Bibliografía consultada, así como unos anexos con materiales e instrumentos que hemos utilizado en nuestra investigación.

## CAPÍTULO I. ENFOQUES Y ESTRATEGIAS DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE

*“Si das un pescado a un hombre,*

*Se alimentará una vez;*

*Si le enseñas a pescar,*

*Se alimentará toda su vida”.*

***Proverbio chino s VII a.n.e.***

### **1.1-Enfoques de enseñanza aprendizaje.**

En la actualidad se habla de la necesidad de aprender a aprender. Nuestros tiempos exigen de un hombre reflexivo, analítico, autónomo, crítico, capaz de apropiarse no solo de conocimientos específicos, sino también, de verdaderas estrategias para aprender eficazmente, que le permitan asimilar y gestionar sus propios aprendizajes a lo largo de toda la vida.

Cada vez cobra mayor importancia el estudio del aprendizaje desde la perspectiva del alumno, que es quien otorga significado y sentido a los materiales que procesa y decide lo que tiene que aprender, así como la manera de hacerlo. Nuestro interés se centra en conocer los procesos que utiliza para aprender.

Parece aceptado que aprender requiere disposición y utilización de las estrategias precisas. Esta disposición implica necesariamente motivación (o más concretamente un conjunto de variables como las metas de aprendizaje y el auto concepto), pero también qué concepción de aprendizaje mantiene el estudiante y cómo lo aborda (enfoques de aprendizaje).

El concepto de enfoque describe un aspecto cualitativo del aprendizaje .Se refiere a cómo el aprendiz experimenta y organiza los contenidos de una tarea de aprendizaje , y sobre qué y cómo aprende , más que sobre cuánto recuerda. Estamos por tanto ante dos aspectos del enfoque de aprendizaje, uno relacionado con “a dónde se dirige el estudiante” (intenta comprender de forma activa y memorizar) y el otro con “cómo el estudiante estructura la tarea” (se centra en el contenido del material a aprender o el significado).En la práctica estos dos aspectos del enfoque van unidos. Un enfoque describe la relación entre el estudiante y el aprendizaje. Contempla elementos de la situación percibidos por el estudiante en sí, pero no puede reducirse a la suma de estos elementos (Ramsden, 2003).

### **1.1.1-Antecedente de los enfoques de aprendizaje**

El término enfoques de aprendizaje (approaches to learning) fue acuñado inicialmente por Marton y Säljö para referirse con él a la adaptación de estrategias de estudio que llevan a cabo los alumnos para afrontar distintas tareas a lo largo de su vida como estudiantes. Los enfoques de aprendizaje fueron "el punto de partida para el marco conceptual genéricamente conocido como 'la teoría de los enfoques de aprendizaje de los estudiantes' (Student Approaches to Learning, SAL)" (Biggs y otros, 134).

Las diferencias en la forma en que los estudiantes abordan las situaciones de aprendizaje propició el surgimiento de una corriente investigadora, desarrollada en distintas universidades del mundo, interesada en el estudio de los enfoques de aprendizaje. Estas investigaciones han tenido gran resonancia en el ámbito de la investigación educativa por la relación que establecen entre aspectos estratégicos y motivacionales del aprendizaje.

Se observó, inicialmente una notable consistencia en la identificación de dos tipos de enfoques de aprendizaje:

- ☒ superficial (orientación hacia la reproducción)
- ☒ profundo (orientación hacia la comprensión del significado).

Swenson en 1977 demostró que los estudiantes que adoptan un estilo profundo, emplean más tiempo en el estudio y consideran el material que aprenden como más fácil de comprender que los estudiantes que adoptan un estilo superficial. Los segundos, al concentrarse en estrategias de memorización y retención, encuentran el trabajo pesado e ingrato, y suelen fracasar más frecuentemente en los exámenes. También se ha analizado (Fransson 1977) que si la situación de aprendizaje está muy orientada al rendimiento y a la evaluación de resultados, los estudiantes pueden adoptar estilos superficiales que les conducen a intentar memorizar la información para superar las pruebas de evaluación o los exámenes.

Algunos autores coinciden en asociar un tipo de motivación con cada uno de los enfoques de aprendizaje. Han constatado que existe una cierta relación entre el tipo de motivación y los enfoques de aprendizaje que manifiestan los alumnos ante una determinada tarea de aprendizaje. Así, el tipo de motivación predominante en el individuo podría estar significativamente relacionado con la utilización de determinadas estrategias de aprendizaje y, consiguientemente, con el enfoque usado por el alumno (Biggs 1985, 1989, 1991; Entwistle 1987; Schmeck 1988; Weinstein, Goetz y Alexander 1988).

Las relaciones motivo -estrategia en las que se basan los enfoques de aprendizaje pueden describirse en los siguientes términos:

- ✎ Los estudiantes que tienen la intención de cumplir los requisitos mínimos de la tarea, con un mínimo de esfuerzo e implicación en la misma, pondrán en marcha determinadas estrategias dirigidas a aprender mecánica y repetitivamente la información y reproducirla en el momento oportuno. Estas relaciones motivo-estrategia reflejan las características del enfoque *superficial*.
- ✎ Los estudiantes con un alto interés intrínseco y un alto grado de implicación en lo que están aprendiendo, con la intención de comprenderlo significativamente desarrollarán estrategias dirigidas a descubrir el significado de lo que van a aprender estableciendo relaciones con conocimientos previos

relevantes. Estas relaciones motivo-estrategia reflejan las características del enfoque *profundo* (Valle Arias, González Cabanach, 1997).

Además de los dos enfoques mencionados, se ha identificado un tercero denominado 'enfoque de logro' (Biggs, 1988; Entwistle, 1988) que implica una intención claramente definida:

- ✎ Obtener el máximo rendimiento posible a través de una planificación adecuada de las actividades, del esfuerzo y del tiempo disponible. Es decir que este enfoque se caracteriza por la planificación y organización de las distintas actividades con el objetivo prioritario de obtener logros académicos lo más altos posibles (Valley col. 1993).

Se puede considerar que mientras el enfoque profundo y el superficial son, en cierta medida, excluyentes, el enfoque de logro puede vincularse a una aproximación profunda o superficial dependiendo del contexto particular de aprendizaje. Dentro de estos factores contextuales existe un acuerdo en señalar el importante papel que desempeñan los criterios de evaluación en la adopción de un enfoque de logro (motivo o intención de obtener altas calificaciones), combinado con un enfoque profundo o superficial. Como sugieren González Cabanach y col. (1993), aquellos alumnos que creen que la mejor manera de conseguir altas calificaciones consiste en aprender mecánica y repetitivamente el material de aprendizaje, sin necesidad de implicarse en la comprensión y significatividad del mismo, posiblemente combinen los enfoques superficial y de logro. Por el contrario, los alumnos que consideran que la obtención de altas calificaciones depende de la comprensión y de las relaciones que se establezcan entre el nuevo aprendizaje y los conocimientos previos, es posible que adopten una combinación de los enfoques profundos y de logro. La combinación de enfoques da lugar a los 'enfoques compuestos'.

Por su parte Entwistle (1983, 1988, 1991, 1993, 1998) plantea que el enfoque de aprendizaje es una manera de abordar un contenido de aprendizaje, la que tanto responde a una intención particular del sujeto como supone un carácter relacional entre el sujeto y el contexto en el cual se desenvuelve.

Partiendo pues de esa premisa, el autor sostiene que, en un contexto real de desempeño académico, los alumnos abordan su trabajo de diferentes maneras, las que corresponderían a tres tipos particulares de enfoques: El enfoque profundo, el enfoque superficial y el enfoque estratégico.

- ✗ **En el enfoque profundo** el estudiante parte con la intención de comprender la materia por sí mismo, interactúa vigorosa y críticamente con el contenido, relaciona las ideas con el conocimiento previo o con su experiencia, usa principios organizativos para integrar las ideas, relaciona la evidencia con las conclusiones, examina la lógica del argumento.
- ✗ **En el enfoque superficial** la intención del estudiante se centra únicamente en reproducir las partes del contenido, acepta las ideas y la información pasivamente, se concentra sólo en las exigencias de la prueba o examen, no reflexiona sobre el propósito o las estrategias en el aprendizaje, memoriza hechos y procedimientos de manera rutinaria, fracasa en reconocer los principios o pautas guías.
- ✗ **En el enfoque estratégico**, la intención del estudiante apunta a obtener el mayor éxito posible (el logro de altas calificaciones), lo que lleva al sujeto a utilizar diferentes estrategias para hacer frente a las exigencias que percibe como importantes. Así, por ejemplo, utiliza exámenes previos para predecir las preguntas, está atento a pistas acerca de esquemas de puntuación, organiza el tiempo y distribuye el esfuerzo para obtener mejores resultados, asegura materiales adecuados y condiciones de estudio.

Exponemos de forma resumida y siguiendo a Hernández Pina (1993), las características de los enfoques de aprendizaje.

	<b>Motivación</b>	<b>Intención</b>	<b>Procesos</b>	<b>Resultados</b>
<b>Enfoque superficial</b>	Cumplir con el curso. Miedo al fracaso.	Cumplir con los requisitos de la evaluación mediante la reproducción.	Aprender de memoria, por repetición, hechos o ideas apenas interrelacionales.	Nivel de comprensión nulo o superficial.
<b>Enfoque profundo</b>	Buscar una relevancia vocacional. Interés por la materia.	Conseguir que todo tenga una significación personal.	Aprendizaje por comprensión, por operación.	Nivel de comprensión profundo si se integran principios y hechos y si se buscan argumentos.
<b>Enfoque estratégico</b>	Conseguir notas elevadas. Competir con los demás.	Obtener el éxito por los medios que sean.	Aprendizaje por memorización, por comprensión o por operación.	En función de las características del curso (objetivos, métodos de evaluación...)

Cuadro No. 1. Características de los enfoques de aprendizaje de Entwistle. Adaptado de Hernández Pina (1993, 138).

De las ideas de Entwistle (1991) sobre enfoques de aprendizaje se desprende la siguiente declaración: sería un error clasificar a los alumnos como “profundos” o “superficiales”, puesto que sus enfoques varían en cierta manera de una tarea a otra, y de un profesor a otro. En consecuencia, lo que se clasifica es el enfoque y no el estudiante

Para Biggs (1999) “lo estudiantes tienen predilecciones o preferencias por uno u otro enfoque, pero estas predilecciones pueden o no ser puestas en práctica, dependiendo del contexto de enseñanza”. El autor define una interacción entre lo personal y lo contextual. Por tanto consideramos que los enfoques no son personalidades académicas ni características fijas de los/as estudiantes, que estos aplican a cualquier tarea de aprendizaje, pero tampoco están determinados solamente por el contexto.

Coincidimos con este planteamiento y retomamos a Ramsden, (2003) cuando reitera que los estudiantes no son profundos o superficiales, más bien adoptan el enfoque que consideran apropiado a las circunstancias y aquel que les permita llevar a cabo las tareas académicas lo más cómodamente posible. Esta relación se extiende a la encontrada entre el modo en que el estudiante concibe y enfoca una tarea y el resultado de aprendizaje que alcanza.

La adopción de un determinado enfoque depende, entre otros aspectos, de los contenidos de aprendizaje (Marton y Saljó, 1976). Los estudiantes utilizan estrategias distintas cuando se enfrentan con diferentes materiales o tareas de aprendizaje. Esto es, un enfoque de aprendizaje describe la combinación de una intención y una estrategia a la hora de abordar una tarea concreta, en un momento concreto (Biggs, 1991). Están influenciados por el contexto y las demandas percibidas de la tarea de aprendizaje (Ramsden, 1979; Richardson, 2000).

El enfoque de aprendizaje depende tanto de experiencias anteriores de aprendizaje como de las percepciones de las características del contexto actual; la influencia de este último, sin embargo, es más notable. Pero si bien el enfoque es variable, dependiendo tanto del contenido como del contexto de

aprendizaje, ha demostrado también, a través del análisis de una serie de actividades del estudiante, ser considerablemente consistente. Esta consistencia llevó a un nuevo concepto: orientación para estudiar.

Orientación para estudiar es un término que designa la consistencia transituacional del enfoque de aprendizaje junto con un tipo particular de motivación y un proceso distinto de aprendizaje. Entwistle (1988) propone tres grandes orientaciones para el estudio y el aprendizaje: una es la orientación que tiende a la “construcción de significados”; otra, la orientación que tiende a “reproducir los conocimientos”, y, una tercera, la orientación que “persigue logros”. Cada orientación tiene a su vez su propio enfoque para estudiar y su propio componente motivacional.

Biggs (1993) establece una distinción con respecto al significado que pudiera tener el término “enfoque de aprendizaje”. Sostiene que, dependiendo del uso, el término ha llegado a tener dos significados completamente distintos: uno sería el de procesos adoptados anteriormente y que determinan el resultado de aprendizaje. Este es el sentido usado por Marton y Säljö en su descripción de los enfoques profundo y superficial. Otro sería el de predisposiciones para adoptar particulares procesos, llamados más recientemente como “orientaciones de aprendizaje” por Entwistle (1988).

Adoptando más bien una posición ecléctica con respecto a la distinción anterior, Biggs (1988) para llegar a una descripción de lo que entiende por enfoque se plantea la cuestión sobre si existe alguna interacción entre estilos y estrategias, es decir, entre los estilos como características inamovibles de los individuos y estrategias como procedimientos para abordar una tarea (Biggs, 1993).

El responde que sí y justamente el resultado de esa interacción sería el enfoque de aprendizaje. El autor define al enfoque de aprendizaje como *“los procesos de aprendizaje que emergen de las percepciones que tiene el estudiante de una tarea académica, en cuanto son influenciadas por sus*

*características personales. Este concepto de enfoque tiene tanto elementos situacionales como personales”.*

Según el autor, lo que da origen a los enfoques es la interacción mediada por el metaaprendizaje (que es la aplicación de la metacognición al área del aprendizaje), entre las orientaciones generales que manifiesta una persona a través de situaciones particulares de aprendizaje y a través del tiempo, por un lado, y la tarea actual y las demandas situacionales, por otro. El enfoque de aprendizaje representa, pues, el despliegue de una estrategia basada en un conocimiento metacognoscitivo.

Resumiendo esta perspectiva Biggs (1989) define los enfoques de aprendizaje como procesos que emergen de la percepción que el/la alumno/a tiene de las tareas académicas, las exigencias institucionales y sus características personales.

Los/as estudiantes utilizan las estrategias en función de los motivos que tienen para aprender. Por tanto la relación congruente entre el motivo y la estrategia al aprender configura el núcleo del proceso de aprendizaje (Biggs, 1988,1990). Esta noción de congruencia entre motivo y estrategia, implica que lo/as estudiantes son capaces de entrar en un estado meta-motivacional y de interpretar sus propios motivos en relación con las demandas de la tarea (Hernández Pina, 1997). Para Biggs (1985) el meta-aprendizaje es la conciencia o conocimiento que el alumno tiene de un motivo para aprender y el control que ejerce sobre la selección y puesta en marcha de estrategias.

Hernández Pina (1996) expone que los resultados más óptimos se obtienen cuando existe congruencia entre los motivos y las estrategias. Sin embargo, existe la posibilidad de que un estudiante con predisposición profunda utilice estrategias superficiales, si la tarea exige habilidades en este sentido. Por otro lado, un estudiante con motivos superficiales, difícilmente utilizará estrategias profundas, aunque la tarea las exija, estando supeditada esta transición a la ayuda o redirección que el profesor otorgue al estudiante (Hernández Pina, et al. 2002). Por tanto tal y como señalan Kember y Gow (1990) aún asumiendo la

hipótesis de que un estudiante será fiel en la coherencia entre las intenciones y las estrategias, podrá ocurrir que ante tareas concretas el/la estudiante cambie las estrategias propias de unas intenciones por otras, más de acuerdo con las demandas de la tarea y el momento concreto.

Los enfoques de aprendizaje se han definido, por lo tanto, como "los procesos de aprendizaje que emergen de las percepciones que los estudiantes tienen de las tareas académicas, influidas por sus características de tipo personal" (Biggs, 1988, citado por González-Pienda, y otros, 2002, 168).

Es importante tener presente que los enfoques de aprendizaje no son algo estable en el alumno, es decir, no son una característica personal inmutable. Por el contrario, un alumno es capaz de adoptar uno u otro enfoque de aprendizaje (superficial o profundo) dependiendo de la tarea académica a la que se enfrente. En otras palabras, los enfoques de aprendizaje están en función tanto de las características individuales de los alumnos, como del contexto de enseñanza determinado. Por esta razón, "un enfoque de aprendizaje describe la naturaleza de la relación entre alumno, contexto y tarea" (Biggs, y otros, 2001, 137).

### **1.1.2-El modelo teórico 3P: Relaciones entre las diferentes variables del contexto de enseñanza aprendizaje**

Entwistle y Ramsden (1983) desarrollaron trabajos para establecer cómo aprenden los estudiantes, y tomando ideas del grupo de Marton y otros autores desarrollaron "un modelo de aprendizaje y un cuestionario cuya finalidad era facilitar la obtención de una medida de los enfoques utilizados por los alumnos... de amplia difusión internacional: el Approaches to Study Inventory (ASI, Inventario de Enfoques de Estudio). El análisis factorial de las respuestas de los sujetos puso de manifiesto una estructura de tres dimensiones o factores". El modelo teórico 3P.

Como podemos observar, ha sido Biggs uno de los autores que más se ha preocupado por el estudio de los enfoques de aprendizaje de los alumnos. En sus trabajos, ha desarrollado un modelo de enseñanza y aprendizaje que denomina Modelo 3P (Figura No. 1), el cual consiste de tres fases: la de Presagio, la de Proceso y la de Producto, de allí su nombre (Jones, 2002). En cada fase, además del enfoque que cada alumno posea, influyen otras variables dentro del proceso de aprendizaje. En sus palabras: "En el Modelo 3P, los factores del alumno, el contexto de enseñanza, los enfoques de aprendizaje durante la tarea y los resultados de aprendizaje interactúan mutuamente formando un sistema dinámico" (Biggs, y otros, 2001, 135).

Dentro de este modelo son muchas las interacciones posibles. Como resultado de las percepciones del/la estudiante sobre el contexto y de sus propios objetivos, sentimientos de auto eficacia, atribuciones, etc. (factores de presagio), los/las estudiantes abordarán las tareas de un modo u otro (enfoque superficial vs. enfoque profundo)-factores de proceso-.El producto se refiere a los resultados alcanzados y puede oscilar entre estructuras complejas, información no conectada, atribuciones de éxito o fracaso, sentimientos de auto eficacia, etc.-factores de producto-. Los enfoques de aprendizaje pueden emerger como indicadores de calidad de estos tres niveles. Estos nos ofrecen información sobre cuándo el sistema funciona bien y cuándo no. La clave está en el nivel de proceso, donde la actividad relacionada con el aprendizaje produce o no los resultados deseados.

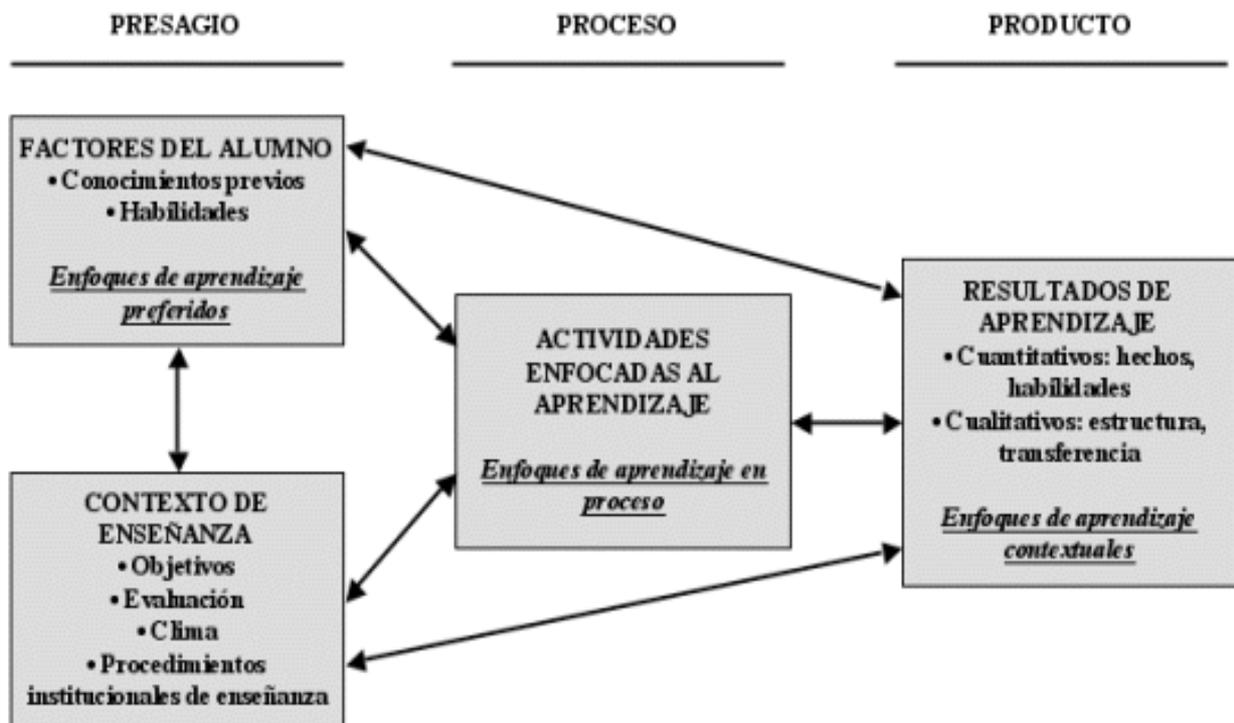


Figura No. 1. El Modelo de Aprendizaje 3P de J.B. Biggs. (Biggs, y otros, 2001).

En la medida en que el profesorado en general conozca cómo los/as alumnos/as conceptualizan su aprendizaje, qué objetivos persiguen, qué patrones estilísticos adoptan, qué repertorio de estrategias de aprendizaje utilizan preferencialmente, entre otras herramientas del proceso de aprendizaje, podrán facilitar el crecimiento de la autonomía, animando a los alumnos a la autorregulación de su aprendizaje. La comprensión del qué y del cómo aprenden es un ingrediente fundamental, que permitirá al alumnado adquirir las competencias para enfrentar al mundo con su propia guía de aprendizaje. Por tanto, es necesario, un contexto de aprendizaje que construya este proceso sobre los conocimientos previos y apoye el desarrollo de la metacognición. Un contexto que anime a desarrollar un enfoque profundo y la construcción del conocimiento, que se centre en el proceso de aprendizaje y la comprensión conceptual (Rosario, 1999).

### 1.1.3- Enfoques de aprendizaje e investigación

Para evaluar los enfoques de aprendizaje se han utilizado diferentes instrumentos, agrupados en las diferentes perspectivas metodológicas como son: la fenomenografía (Marton, 1981), la psicología de las diferencias individuales (Entwistle y Ramden, 1983) y la teoría del procesamiento de la información (Biggs, 1987). Así las diferentes técnicas utilizadas para la recogida de evidencias sobre el proceso de aprendizaje han sido la presentación de cuestiones referidas a qué clase de actuaciones lleva a cabo el/la estudiante al estudiar sometiéndolos a entrevistas o cuestionarios sobre su grado de acuerdo o desacuerdo con diferentes actuaciones y motivos que guían su aprendizaje. El R-SPQ- Revised two-factor Study Process Questionnaire – (Biggs et al., 2001) y el RASI –Revised Approaches to Study Inventory – (Entwistle y Tait, 1995), son las versiones actualizadas de los cuestionarios más conocidos y utilizados hasta el momento, en la evaluación de los enfoques de aprendizaje en estudiantes universitarios.

Bajo este prisma los enfoques de aprendizaje, han sido objeto de estudio de diversos investigadores de diferentes países, en Australia: Biggs (1978), Clarke (1986), Harper y Kember (1989), Wilson, Smart y Watson (1996); en Filipinas: Watkins, Hattie y Astilla (1986); en Hong Kong: Kember y Leung (1998), Drew y Watkins (1998); en Estados Unidos: Speth y Brown (1988); en Chile: Zúñiga (1994). En nuestro país estos estudios son relativamente recientes, trabajos de los profesores Liliana Cassar, de la Universidad de la Habana, Silvia Colunga Santos profesora Titular e Investigadora del Centro de Estudios de Ciencias de la Educación "Enrique José Varona" de la Universidad de Camagüey, Cuba y Jorge García Ruiz, profesor Auxiliar, Decano de la Facultad de Profesores Generales Integrales de Secundaria Básica del Instituto Superior Pedagógico "José Martí" de Camagüey, desarrollan importantes trabajos relacionados con esta temática.

Diferentes estudios se han llevado a cabo para buscar correlaciones entre los enfoques de aprendizaje y el rendimiento de los alumnos al final de los cursos (Valle Arias, y otros, 1998 y 2000). Otros investigadores han tratado de descubrir si los enfoques de aprendizaje de los alumnos varían según el tipo de carrera universitaria que escojan (Skogsberg y Clump, 2003; Pilcher, 2002; Hernández Pina y otros, 2001; Barca, 1999), o según el área geográfica en la que se encuentre la universidad a la que asistan (Clump y Skogsberg, 2003). Mientras que otros trabajos se decantan más por una cuestión diagnóstica, es decir, se trata de conocer, antes de que inicie un curso, cuáles son los enfoques de aprendizaje que utilizan normalmente los estudiantes que se matricularán en él, para llevar a cabo actividades de orientación y asesoría durante el curso (Barca, 1999; Buendía y Olmedo, 2000). Existe además una gran cantidad de evidencia que apoya la idea de que los enfoques de aprendizaje son fuertes predictores tanto del esfuerzo como del desempeño en cursos a distancia (Dillon y Greene, 2003), por lo que se constituye esta nueva tendencia de investigación sobre características de los alumnos como una muy productiva y relevante dentro del campo de la educación a distancia.

Consideramos significativo, para nuestro trabajo, destacar que los resultados derivados de las investigaciones en torno al aprendizaje de los/as estudiantes han contribuido a crear conceptos unívocos y se han identificado útiles relaciones entre variables en torno a la personalidad, la motivación, los métodos de estudio, los estilos de aprendizaje y los resultados académicos.

Son diversas las metodologías utilizadas y diversos principios teóricos aplicados los que se han tenido en cuenta. Sin embargo, estudiar cómo aprenden los estudiantes o qué es lo que aprenden, no tiene mucho sentido si no está relacionado con la mejora de los sistemas de aprendizaje y de enseñanza (Tickle, 2001).

Como todo proceso, la investigación en torno a los enfoques de aprendizaje evoluciona y desde nuevas vertientes y con nuevas propuestas se profundiza en la comprensión del proceso de aprendizaje de los/as estudiantes. La mayoría de estas propuestas no vienen sino a constatar la validez del modelo

3P, en su vertiente más operacional. Algunos ejemplos en la extensión de esta línea son:

- a) *Variables (cognitivo-motivacionales-académicas) intervinientes.* Diferentes constructos y variables implicados en el acto de aprender, con el fin de comprender mejor un complejo proceso de aprendizaje, se están estudiando recientemente, en pro de conocer la relación entre estas, los enfoques de aprendizaje y el éxito académico. Una muestra de ello es el presente trabajo de investigación descriptiva. Este nuevo rumbo de la investigación sobre enfoques de aprendizaje se configura como un complementador y muy útil con vistas a la comprensión de la complejidad del proceso de aprendizaje.
  
- b) *Preferencias individuales.* El desarrollo del aprendizaje del estudiante puede considerarse, hoy en día, un campo de estudio diferenciado y potencial para la investigación. El fin último de esta tendencia evaluadora no está íntimamente relacionado con el establecimiento de unas leyes y principios generales sobre la actuación de un sujeto dentro de su contexto de aprendizaje, si bien la descripción y evaluación del proceso de aprendizaje de los estudiantes, dentro del contexto de enseñanza y aprendizaje, aporta, desde muchas vertientes una comprensión más detallada de las diferencias individuales, y en sí mismo, una propuesta para la acción, la toma de decisiones, el cambio y la mejora (Tickle, 2001). Si bien, como se ha demostrado en algunas investigaciones, los enfoques de aprendizaje se diferencian de los estilos de aprendizaje en que estos últimos son formas específicas y relativamente estables de procesar la información, los rasgos del individuo que reflejan modos específicos de abordar las tareas de aprendizaje (Hernández Pina, 1993), su identificación y su desarrollo pueden contribuir a un avance en la visión del acto de aprender y comprender y de esta forma, dar respuesta a las diferencias individuales (Gonzalez-Pienda et al.,2004), y promover un proceso de enseñanza aprendizaje efectivo y una instrucción personalizada (Hernández Pina et al.,2001).

- c) *Enfoques de aprendizaje y diferencias contextuales.* El modelo 3P subraya de forma significativa la importancia otorgada al contexto como variable de presagio y moduladora de los enfoques de aprendizaje. Los propios rasgos característicos del término *enfoque de aprendizaje* hacen prestar una especial atención a los aspectos relacionados con el contenido de la tarea de aprendizaje, con las demandas específicas de la tarea y con el contexto en que esta se desarrolla. La influencia del contexto, ha sido un punto referente y de interés generalizado para los investigadores, poniendo el centro de atención en aspectos relacionados con los métodos de enseñanza, la evaluación, el clima de la clase o la cultura e influencia institucional. Se destacan los trabajos de numerosos autores que han extendido la investigación de los enfoques de aprendizaje hacia una perspectiva “cross-cultural” (Biggs, 1990; Kember, 1996; Chan, 1999; Buendía y Olmedo, 2003; etc.). Las investigaciones nunca se configuran de manera aislada o neutral, es necesario considerar las influencias ecológicas, filosóficas y/o culturales, pues siempre hay un marco contextual de referencia en el cual esta toma sentido y se justifica de forma completa.
- d) *Aprendizaje permanente y a lo largo de la vida.* Como afirma Villa (2004), la vida académica no finaliza en el paso por la universidad, sino que continúa a lo largo de toda la etapa vital. Un estudiante, al finalizar su etapa universitaria, ha de estar preparado para continuar su aprendizaje, asumiendo su propia responsabilidad y desde su autonomía personal.
- e) *Desarrollo profesional competente.* Con esta última aportación los autores Hernández Pina y otros (2006) tratan de hacer una aproximación a las propuestas del espacio europeo y a las derivadas del nuevo concepto de cualificación profesional, proponiendo el reto de reflexionar sobre estos planteamientos y considerar cómo estas premisas invitan a promover un aprendizaje profundo en el aula.

## 1.2-Estrategias de aprendizaje

Los términos estrategias y estilos de aprendizaje los encontramos con frecuencia en las investigaciones como sinónimos, no estando la mayoría de las veces, justificada la identificación (Enstwistle, 1981). Para nosotros, estilos y estrategias hacen referencia a dos aspectos diferentes del aprendizaje de los estudiantes. En esta línea se sitúan: Hernández (1993) para quien los estilos de aprendizaje se caracterizan por ser formas específicas, y relativamente estables, de procesar la información; no así las estrategias; De la Orden (1983) que distingue formalmente entre estilo y estrategia, considerando el primero como una forma general de pensamiento y la segunda como un modo de funcionamiento mental aplicado a una gama limitada de problemas y situaciones; para Schmeck (1983), en cambio, los estilos de aprendizaje expresan la predisposición que el sujeto tiene para adoptar una estrategia particular de aprendizaje, independientemente de las demandas específicas de la tarea.

Los procedimientos utilizados por el alumnado ante determinadas tareas educativas se identificaran como estrategias, mientras que la utilización reiterada de estas será reconocida por estilos de aprendizaje. Los estilos se refieren a la persona, mientras que las estrategias están en función de la tarea (Hernández, 1993).

El hecho de que el aprendizaje transcurra en unas condiciones socioculturales concretas nos señala la importancia de valorar los efectos favorecedores y limitadores del proceso de aprendizaje del estudiante y qué estrategias debe aplicar para lograr un aprendizaje más efectivo.

Para abordar el tema de las estrategias de aprendizaje consideramos necesario esclarecer algunos conceptos importantes relacionados con ellas. En primer lugar debemos tener claro el concepto de aprendizaje.

La palabra aprendizaje no siempre ha contado con una definición clara. Se ha pasado de una concepción conductista del aprendizaje a una visión del

aprendizaje donde cada vez se incorporan más componentes cognitivos. Y aunque existen tantos conceptos de aprendizaje como teorías elaboradas para explicarlo, se podría afirmar que el aprendizaje sería "un cambio más o menos permanente de conducta que se produce como resultado de la práctica" (Kimble, 1971; Beltrán, 1984, citado en Beltrán, 1993). Y las estrategias de aprendizaje serían aquellos procesos o técnicas que ayudan a realizar una tarea de forma idónea. Esta definición tan global la aclara Nisbet y Shucksmith (1987) y serían "las secuencias integradas de procedimientos o actividades que se eligen con el propósito de facilitar la adquisición, el almacenaje y/o la utilización de información o conocimiento", de tal manera que el dominar las estrategias de aprendizaje permite al alumnado planificar u organizar sus propias actividades de aprendizaje. Estos mismos autores, además hacen dos afirmaciones muy importantes, y son:

1- El aprendizaje más importante es aprender a aprender: la mayoría de las personas no han aprendido estrategias de aprendizaje porque nadie se las ha enseñado, de tal forma que cuando han de enfrentarse a una tarea nueva, el método que utilizan es el que siempre intuitivamente han utilizado, lo que consecuentemente hace que muy pocos sepan abordarla, además el esfuerzo será mayor. Aprender a aprender es muy importante en nuestros días, ya que en los momentos actuales donde permanentemente estamos bombardeados de información, es necesario saber organizar esta información, seleccionar lo más importante, saber utilizar más tarde ese conocimiento, etc. Estas tareas requieren tener asimiladas una serie de estrategias y su puesta en práctica.

Así pues aprender a aprender sería el procedimiento personal más adecuado para adquirir un conocimiento. Ello supone impulsar el aprender a aprender, como una forma de acercamiento a los hechos, principios y conceptos. Por tanto aprender a aprender implica:

- ✗ El aprendizaje y uso adecuado de estrategias cognitivas.
- ✗ El aprendizaje y uso adecuado de estrategias metacognitivas.

- ✎ El aprendizaje y uso adecuado de modelos conceptuales (andamios del aprendizaje y del pensamiento).

Desde esta perspectiva el aprender a aprender supone dotar al individuo de "herramientas para aprender" y de este modo desarrollar su potencial de aprendizaje (las posibilidades del aprendizaje que posee).

El conocimiento más importante es el conocimiento de uno mismo, o "metacognición": esto implica el conocimiento sobre el propio funcionamiento psicológico, es este caso, sobre el aprendizaje. Es decir, ser conscientes de lo que se está haciendo, de tal manera, que el sujeto pueda controlar eficazmente sus propios procesos mentales. Por tanto al alumnado no sólo habrá que enseñarle unas técnicas eficaces para el estudio, sino que también deberá tener un cierto conocimiento sobre sus propios procesos de aprendizaje. La vía fundamental para la adquisición de ese metaconocimiento será la reflexión sobre la propia práctica en el contexto.

2-El objetivo último de las estrategias de aprendizaje es "enseñar a pensar", lo que induce a la consideración de que no deben reducirse a unos conocimientos marginales, sino que deben formar parte integrante del propio currículum. Lo que finalmente se pretende es educar al alumno/a para lograr su autonomía, independencia, y juicio crítico, y todo ello mediatizado por un gran sentido de la reflexión. El profesor/a debe desarrollar en su alumnado la capacidad de reflexionar críticamente sobre sus propios hechos, y por tanto, sobre su propio aprendizaje, de tal manera que la persona logre mejorar su práctica en el aprendizaje diario, convirtiendo esta tarea en una aventura personal en la que a la par que descubre el mundo del entorno, profundiza en la exploración y conocimiento de su propia personalidad.

Con base en estas afirmaciones podemos intentar a continuación una definición más acerca del tema que nos ocupa:

Diferentes autores han definido las estrategias de aprendizaje según su marco teórico referencial, muchas y variadas han sido las definiciones que se

han propuesto para conceptualizar las estrategias de aprendizaje (véase Monereo, 1990; Nisbet y Schucksmith, 1987). Sin embargo, en términos generales, una gran parte de ellas coinciden en los siguientes puntos:

- ✎ Son procedimientos o secuencias de acciones.
- ✎ Son actividades conscientes y voluntarias.
- ✎ Pueden incluir varias técnicas, operaciones o actividades específicas.
- ✎ Persiguen un propósito determinado: el aprendizaje y la solución de problemas académicos y/o aquellos otros aspectos vinculados con ellos.
- ✎ Son más que los "hábitos de estudio" porque se realizan flexiblemente.
- ✎ Pueden ser abiertas (públicas) o encubiertas (privadas).
- ✎ Son instrumentos con cuya ayuda se potencian las actividades de aprendizaje y solución de problemas (Kozuh, 2000).
- ✎ Son instrumentos socioculturales aprendidos en contextos de interacción con alguien que sabe más (Belmont, 1989; Kozulin, 2000).

Entre las definiciones que de estrategias de aprendizaje se hacen en la literatura aparecen la de los autores como: Jones, Amiran y Katims (1985) que consideran las estrategias como operaciones mentales que se utilizan para codificar, analizar y recuperar información; diferenciándolas de las operaciones mentales que ocurren durante el aprendizaje incidental orientado al logro de metas y objetivos concretos. En esta misma línea se sitúan Weinstein y Underwood (1985) para quienes las estrategias son una serie de "cogniciones" o competencias necesarias, o cuando menos facilitadoras, para la codificación más efectiva. Derry, (1986) identifica las estrategias de aprendizaje con los procedimientos o procesos de pensamiento que utilizamos las personas con objeto de adquirir nuevos conocimientos. Para otros como Thomas y Rowher (1986) las estrategias de aprendizaje juegan un papel de primer orden en la elaboración de los principios que rigen el estudio eficaz. Weinstein y Mayer

(1986) las definen como conductas y pensamientos que activa el alumno con el fin de realizar eficazmente el proceso de codificación del material de aprendizaje. Dichos autores las entienden como técnicas utilizadas durante el proceso de enseñanza-aprendizaje, y que son determinadas por elementos como; características del profesor, las características del que aprende, la determinación de los resultados.

Otras consideraciones acerca del término estrategias de aprendizaje contribuyen a la comprensión de sus rasgos esenciales:

*“Son acciones específicas tomadas por el estudiante para hacer el aprendizaje más fácil, rápido, disfrutable, autodirigido, y transferible a nuevas situaciones”.* (Oxford, 1990)

*“Las estrategias de aprendizaje comprenden todo el conjunto de procesos, acciones y actividades que los/ las aprendices pueden desplegar intencionalmente para apoyar y mejorar su aprendizaje. Están pues conformadas por aquellos conocimientos, procedimientos que los/las estudiantes van dominando a lo largo de su actividad e historia escolar y que les permite enfrentar su aprendizaje de manera eficaz. ”* (Castellanos y otros, 2002).

En la primera afirmación se destaca la importancia y algunas de las funciones de las estrategias en relación con el aprendizaje. Mientras que la segunda enfatiza el carácter planificado, sistémico y controlado del proceso de elaboración y ejecución de las estrategias de aprendizaje; lo que resulta importante, en nuestra opinión, pues contribuye a superar la comprensión de las estrategias de aprendizaje como simples acciones ejecutivas como a menudo suele interpretarse por algunos autores.

El conocimiento de cómo aprender comprende tanto estrategias generales, las cuales resultan importantes para explorar nuevos campos, como estrategias más específicas que se emplean en el proceso de solución de problemas, de realización de tareas complejas o, incluso, sencillas, en una materia dada.

Actualmente se parte de una concepción de la enseñanza que coloca en el centro de su atención el proceso de aprendizaje del estudiante. A la luz del enfoque histórico- cultural se ha resaltado el carácter activo del aprendizaje y se le considera como un tipo de actividad humana que transcurre en un medio socio histórico determinado. Por lo tanto, para lograr que ese proceso de aprendizaje se realice de forma efectiva y con calidad es necesario tener en cuenta todos los factores que intervienen en el mismo.

Las estrategias de aprendizaje son procedimientos (conjuntos de pasos, operaciones) que un aprendiz emplea en forma consciente, controlada e intencional como inflexibles para aprender significativamente y solucionar problemas (Díaz Barriga, Castañeda 1986; Gaskins y Elliot, 1998). En definitiva, son tres sus rasgos más característicos (véase Pozo y Postigo, 1993):

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

Aunque resulte reiterativo, estos procedimientos para las estrategias de aprendizaje deben distinguirse claramente de los procedimientos para las estrategias de enseñanza. Las primeras son ejecutadas no por el agente instruccional sino por un aprendiz, cualquiera que este sea (niño, alumno,

persona con discapacidad intelectual, adulto, etcétera), siempre que se le demande aprender, recordar o solucionar problemas sobre algún contenido de aprendizaje.

La ejecución de las estrategias de aprendizaje ocurre asociada con otros tipos de recursos y procesos cognitivos de que dispone cualquier aprendiz. Diversos autores concuerdan con la necesidad de distinguir entre varios tipos de conocimiento que poseemos y utilizamos durante el aprendizaje (Brown, 1975; Flavell y Wellman, 1977). Por ejemplo:

1. Procesos cognitivos básicos: son todas aquellas operaciones y procesos involucrados en el procesamiento de la información, como atención, percepción, codificación, almacenaje y dinámicos, recuperación, etcétera.

2. Conocimientos conceptuales específicos: se refiere al bagaje de hechos, conceptos y principios que poseemos sobre distintos temas de conocimientos el cual está organizado en forma de un reticulado jerárquico constituido por esquemas. Brown (1975) ha denominado saber a este tipo de conocimiento. Por lo común se denomina "conocimientos previos".

3. Conocimiento estratégico: este tipo de conocimiento tiene que ver directamente con lo que hemos llamado aquí estrategias de aprendizaje. Brown (Ob. cit.) lo describe de manera acertada con el nombre de saber cómo conocer.

4. Conocimiento meta cognitivo: se refiere al conocimiento que poseemos sobre qué y cómo lo sabemos, así como al conocimiento que tenemos sobre nuestros procesos y operaciones cognitivas cuando aprendemos, recordamos o solucionamos problemas. Brown (ob. cit.) lo describe con la expresión conocimiento sobre el conocimiento.

Estos cuatro tipos de conocimiento interactúan en formas intrincadas y complejas cuando el aprendiz utiliza las estrategias de aprendizaje. Si bien la investigación realizada sobre estos temas ha puesto al descubierto la naturaleza de algunas de las relaciones existentes entre dichos tipos de

conocimiento, es evidente que aún nos hace falta más información para comprender globalmente todo el cuadro de relaciones posibles entre éstos.

Los procesos cognitivos básicos son indispensables para la ejecución de todos los otros procesos de orden superior. Aquellos se ven poco afectados por los procesos de desarrollo; desde edad muy temprana, los procesos y funciones cognitivos básicos parecen estar presentes en su forma definitiva, cambiando relativamente poco con el paso de los años. Una excepción que destaca es la referida a la supuesta capacidad creciente de la memoria de trabajo (operador M: espacio mental) con la edad (de la niñez temprana a la adolescencia), tal como lo han demostrado algunos investigadores neopiagetianos, como: R. Case y J. Pascual-Leone.

El conocimiento esquemático puede influir decisivamente en la naturaleza y forma en que son empleadas las estrategias cognitivas. Una base de conocimientos rica y diversificada que ha sido producto de aprendizajes significativos, por lo general se erige sobre la base de la posesión y uso eficaz de estrategias generales y específicas de dominio así como de una adecuada organización cognitiva en la memoria a largo plazo (véase Chi y Glaser, 1986; Pozo, 1989). Una base de conocimientos extensa y organizada (en dominios específicos: módulos) puede ser tan poderosa como el mejor de los equipamientos con estrategias de aprendizaje.

Varios hallazgos han demostrado la influencia recíproca entre el conocimiento esquemático y la aplicación del conocimiento estratégico (Garner y Alexander, 1989). Además de la relación causal antes mencionada entre la aplicación de estrategias y el conocimiento esquemático, se sabe, por ejemplo, que:

- Personas con un amplio conocimiento conceptual en un determinado dominio de aprendizaje recurren muy poco al uso de estrategias alternativas cuando se les intenta inducir a utilizarlas ante tareas de ese dominio en particular.

- En algunos estudios se ha puesto en evidencia que al proporcionar entrenamiento de estrategias a estudiantes con una base de conocimientos superior (en riqueza conceptual) a la que poseen sus compañeros, aquellos resultan ser más beneficiados que estos últimos.

-Algunos aprendices, ante una tarea particular para la cual no poseen una buena base esquemática de conocimientos, llegan a actuar como "novatos inteligentes", aplicando distintas estrategias (de aprendizaje y meta cognitivas) que conocen y que transfieren de otras situaciones, donde les han resultado eficaces, para sustituir dicha falla y así no fracasar ante las situaciones de evaluación futuras (Brown y Palincsar, 1985; Shuell, 1990).

### **1.2.1-Estrategias de aprendizaje en las lenguas extranjeras y segundas lenguas**

Las estrategias de aprendizaje son especialmente importantes para el aprendizaje de un idioma, ya que constituyen herramientas para que el estudiante se involucre de forma activa y pueda auto dirigir su aprendizaje, lo cual es esencial para el desarrollo de la competencia comunicativa.

Las investigaciones relacionadas con el aprendizaje de una lengua extranjera datan de los años sesenta del pasado siglo como resultado de los avances alcanzados por la psicología cognitiva, siendo el interés principal identificar lo que los buenos aprendices de una lengua reportaban que hacían para aprenderla, y en algunos casos, se recurría a la observación durante el proceso de aprendizaje. En este sentido, Rubin, (1975), citado por Oxford (1993) sugiere que un buen aprendiz de la lengua:

- ✎ Desea comunicarse
- ✎ No teme cometer errores
- ✎ Se centra tanto en la estructura como en el significado

- ☞ Aprovecha todas las oportunidades para practicar
- ☞ Monitorea su propio discurso y el de otros.

En 1966 se publica *The Method of Inference in Foreign Language Study* de Aaron Carter, obra que constituyó el primer intento relacionado con el tema de estrategias de aprendizaje de una lengua extranjera (Hismanoglou, 2000:1).

Posteriormente entre los años setenta y noventa se realizaron estudios por otros especialistas entre los que sobresalen Tarone (1983), O'Malley y Chamot (1990) y Rebecca Oxford (1990, 1992, 1993), (Lessard Clouston 1997:2).

Tarone (1983, citado en Lessard Clouston, 1997), define las estrategias de aprendizaje de una lengua extranjera como: *“un intento por desarrollar la competencia lingüística y sociolingüística en la lengua de llegada para incorporar estas dentro de su propia competencia interlingual”*.

Para Rubin (1987) las estrategias de aprendizaje son: *“estrategias que contribuyen al desarrollo del sistema de la lengua que el aprendiz construye y afecta directamente el aprendizaje”*. Por su parte O'Malley y Chamot (1990:1) definen las estrategias como: *“pensamientos o comportamientos especiales que los individuos usan para ayudarse a apropiarse, aprender o retener nueva información”*.

Otro notable autor y que concilia, a nuestro juicio, de manera muy acertada las ideas anteriormente expuestas es Monereo (1994) quien considera que las estrategias de aprendizaje son:

*“procesos de toma de decisiones (conscientes e intencionales) en los cuales el alumno elige y recupera, de manera coordinada, los conocimientos que necesita para cumplimentar una determinada demanda u objetivo, dependiendo de las características de la situación educativa en que se produce la acción.”*

Otros investigadores de la enseñanza de lenguas extranjeras han tratado de definir y sistematizar la amplia gama de estrategias posibles, así tenemos que son consideradas como:

- ✎ Sistemas relacionados con el comportamiento de los expertos.
- ✎ Sistemas basados en funciones psicológicas como las cognitivas, metacognitivas y afectivas.
- ✎ Sistemas basados en estrategias lingüísticas relacionadas con la inferencia, el monitoreo del idioma, la práctica formal de las reglas y la práctica funcional (comunicativa).
- ✎ Sistemas basados en habilidades lingüísticas específicas como la producción oral, aprendizaje del vocabulario, la comprensión de lectura o la escritura.
- ✎ Sistemas basados en diferentes estilos de aprendices.

Del análisis de los conceptos expuestos podemos inferir que se ha producido un cambio con relación al concepto de estrategias de aprendizaje de lenguas extranjeras, desde aquellas primeras con énfasis en el producto de las estrategias de aprendizaje de lenguas (competencia lingüística y sociolingüísticas) hacia un énfasis en los procesos y las características de dichas estrategias. Independientemente de que no exista una uniformidad en el término de estrategias de aprendizajes de lenguas extranjeras, sí existen al menos características comunes ( Lessard-Clouston, 1997):

- ✎ Son generadas por el estudiante
- ✎ Son pasos que siguen los estudiantes en el proceso de aprendizaje
- ✎ Mejoran el aprendizaje de una lengua y ayudan a desarrollar la competencia lingüística

- ✎ Pueden ser visibles( comportamientos, pasos que siguen, técnicas que emplean) o no visibles( pensamientos, procesos mentales)
- ✎ Incluyen la información y la memoria (conocimiento del vocabulario y reglas gramaticales)
- ✎ Permiten al estudiante ser más autónomo
- ✎ Amplían el papel de los docentes de lenguas
- ✎ Se orientan hacia un problema
- ✎ Incluyen muchos aspectos no solamente el cognitivo
- ✎ Pueden enseñarse
- ✎ Son flexibles
- ✎ Reciben la influencia de una variedad de factores

### **1.2.2-Clasificación de las estrategias.**

Otro aspecto muy importante relacionado con las estrategias es el de su clasificación. Así nos vamos a encontrar con un heterogéneo número de estas partiendo del propio análisis conceptual del término; no obstante aún reconociendo la gran diversidad existente a la hora de categorizar las mismas, suelen existir ciertas coincidencias entre algunos autores al establecer tres grandes clases de estrategias: cognitivas, metacognitivas y de manejo de recursos (Valles Arias et al. 1999: 442). Las primeras se refieren a la integración del nuevo material con el conocimiento previo, las segundas hacen referencia a la planificación, control y evaluación por parte del estudiantado de su propia cognición, y las restantes, o sea, las de manejo de recursos son un conjunto de estrategias de apoyo que incluyen diferentes tipos de recursos que contribuyen a que la resolución de la tarea se lleve a buen término. Gran parte

de las estrategias incluidas en este tercer grupo tiene que ver con la disposición afectiva y motivacional del sujeto hacia el aprendizaje.

En el aprendizaje de lenguas extranjeras o de una segunda lengua, también nos encontramos con diversas clasificaciones de estrategias de aprendizaje. Así por ejemplo, Rubin (1987) considera que existen tres tipos de estrategias que los aprendices usan y que contribuyen directa o indirectamente al aprendizaje de la lengua: de aprendizaje, de comunicación y sociales. Las primeras contribuyen de forma directa al desarrollo del sistema de la lengua construido por el estudiante, las segundas tienen menor relación con el aprendizaje de la lengua al centrarse en el proceso propio de la comunicación y las terceras contribuyen de manera indirecta pues no conducen directamente a la obtención, almacenamiento, recuperación y uso de la lengua, sino que se relacionan con aquellas actividades en las que el estudiante tiene la oportunidad de exponerse a determinadas situaciones donde verifica lo que ha aprendido .

OMalley (1990:44-46) clasifica las estrategias en tres subcategorías principales: las metacognitivas, las cognitivas y las socioafectivas. Las metacognitivas requieren de planificación, reflexión, monitoreo, y evaluación del aprendizaje (atención dirigida, atención selectiva, autocontrol y auto evaluación).

Las cognitivas están más limitadas a tareas específicas de aprendizaje e implican una manipulación más directa del material de aprendizaje como por ejemplo, la repetición, la traducción, la agrupación de elementos, la toma de notas. Las estrategias socio – afectivas se relacionan con las actividades de mediación y transacción social con otras personas como son el trabajo cooperado y las preguntas aclaratorias.

Según Stern (1992 citado en Hismanoglu, 2000), existen cinco estrategias para el aprendizaje de una lengua: de planificación y control, cognitivas, comunicativas – experienciales, interpersonales y afectivas.

Para Stern (1992) las estrategias de control y planificación se relacionan con la intención del estudiante para dirigir su propio aprendizaje; las estrategias cognitivas son pasos u operaciones usadas en el aprendizaje o la solución de un problema que requiere del análisis directo, la transformación o la síntesis de los materiales de aprendizaje. Con el objetivo de evitar la interrupción en el flujo de la comunicación se usan estrategias comunicativo - experienciales que incluyen los gestos, el parafraseo, entre otras. Las estrategias interpersonales son para Stern las que deben monitorear el propio desarrollo del estudiante y evaluar su propio desempeño y en tal sentido los estudiantes deben contactar con hablantes nativos y familiarizarse con la cultura de la lengua objeto de estudio. Por otra parte las estrategias afectivas son aquellas que se relacionan con la actitud que muestran los aprendices hacia la lengua extranjera, sus hablantes y sus culturas.

Otros autores emplean diversas clasificaciones de estrategias de aprendizaje. Mencionan tipos de estrategias como: estrategias de la memoria, estrategias cognitivas, estrategias de compensación, estrategias metacognitivas, estrategias afectivas y estrategias sociales, entre otras.

La clasificación de estrategias de aprendizaje que aparece en el libro "Aprender y Enseñar en la Escuela", escrito por un colectivo de autores cubanos encabezados por D. Castellanos, (adaptada a partir de González y Touron, 1998) resulta suficientemente abarcadora y generalizadora. Realizamos una síntesis que nos permitirá ilustrar los diferentes tipos de estrategias de aprendizaje.

<b>DIRIGIDAS</b> <b>A:</b>	<u><b>ESTRATEGIAS COGNITIVAS</b></u>	<u><b>ESTRATEGIAS METACOGNITIVAS</b></u>	<u><b>ESTRATEGIAS AUXILIARES</b></u>
<b>INCLUYEN:</b>	<p><b>E. REPETICIÓN</b></p> <p>Orientadas al repaso. Ej. Repetir, subrayar, copiar.</p>	<p>E. para la reflexión y adquisición de conocimientos metacognitivos. Ej. E. para conocimientos sobre sí; el conocimiento de procesos y estrategias relativos a proceso de aprendizaje.</p>	<p>E. para la distribución y manejo de recursos internos y externos. Ej. E. para control emocional y motivacional,</p>
	<p><b>E. ELABORACIÓN</b></p> <p>Orientadas a recuperación o actualización del material. Ej. Palabras claves, rimas, abreviaturas, resúmenes, metáforas y analogías.</p>	<p>E. Autorreguladoras</p> <p>Orientadas a la regulación de los procesos cognitivos. Ej. E. Solución de Problemas</p>	
	<p>E. de ORGANIZACIÓN. Implican transformación cognitiva. Clasificar y jerarquizar contenidos.</p> <p>Ej.: identificación, elaboración de esquemas y gráficos.</p>		

Algunas estrategias son aplicables a varios dominios de aprendizaje, mientras que otras tienden a restringirse a tópicos o contenidos muy particulares. Esto ha llevado a algunos autores a clasificar las estrategias en generales y específicas, aunque en muchas ocasiones se ha incurrido en vincular a las estrategias generales con las llamadas metacognitivas. (Véase, por ejemplo, Kirby, 1984, citado por Nisbet y Schucksmith, 1987, quien utiliza el término "microestrategias" para las estrategias cognitivas o de aprendizaje, y "macroestrategias" para el caso de las estrategias metacognitivas.)

Otro asunto importante, relacionado con el comentario anterior, tiene que ver con el grado de especificidad que a veces hace confundir al término estrategia

con técnica o hábito de estudio o aprendizaje. Como ya hemos señalado, nos parece que la distinción fundamental entre cada uno debe ir en relación al grado de flexibilidad e intencionalidad con que sean utilizadas cuando se requieran o demanden. En este sentido, cualquier entrenamiento en estrategias es incompleto si se les concibe como simples técnicas a aplicar (como "recetas de aprendizaje"), aunque no parezca aceptarse ni en su planteamiento ni en su forma de enseñarlas (véase Murid, 1994).

Con base en la literatura especializada, podemos decir que no existen estudios o etapas de desarrollo (en el sentido estricto del término) para el caso de las estrategias cognitivas. Algunas de éstas pueden aparecer en etapas tempranas de aprendizaje, y otras en momentos más tardíos del desarrollo, dependiendo del dominio de que se trate y del grado de experiencia de los aprendices en dichos dominios particulares. Sin embargo, sí es posible describir las fases de adquisición o internalización de las estrategias cognitivas.

Otras cuestiones que consideramos relevantes sobre las estrategias y que vale la pena mencionar aquí, son las siguientes:

- ✎ Algunas son adquiridas sólo con instrucción extensa, mientras que otras se aprenden muy fácilmente e incluso parecen surgir "espontáneamente" (Garner y Alexander, 1989).
- ✎ Algunas suelen ser muy específicas para dominios particulares, mientras que otras tienden a ser valiosas para varios de ellos (generalmente relacionados entre si).
- ✎ El aprendizaje de las estrategias depende además de factores motivacionales (por ejemplo, de procesos de atribución "internos") del aprendiz, y de que éste las perciba como verdaderamente útiles.
- ✎ La selección y el uso de estrategias en la situación escolar también depende en gran medida de otros factores contextuales, dentro de los cuales se distinguen: las interpretaciones que los alumnos hacen de las

intenciones o propósitos de los profesores cuando estos enseñan o evalúan (Ayala, Santiuste y Barriguete, 1993), la congruencia de las actividades estratégicas con las actividades evaluativas, y las condiciones que puedan afectar el uso espontáneo de las estrategias (Thomas y Rohwer, 1986). El conocimiento metacognitivo, tal como ya ha sido insinuado, desempeña un papel fundamental en la selección y regulación inteligente de estrategias y técnicas de aprendizaje.

En este cuadro complejo de relaciones entre los distintos tipos de conocimientos, todavía haría falta mencionar la intervención de los procesos motivacionales, tales como los procesos de atribución, expectativas y establecimiento de metas, de los cuales se reconoce cada vez más su influencia en la aplicación de los tipos de conocimiento anteriores y los procesos asociados con ellos. Algunos autores han utilizado el término estrategias de apoyo para referirse a algunos de estos asuntos.

Las estrategias de apoyo permiten al aprendiz mantener un estado mental propicio para el aprendizaje; incluyen, entre otras, estrategias para favorecer la motivación y la concentración, para reducir la ansiedad, para dirigir la atención a la tarea y para organizar el tiempo de estudio (Dansereau, ob. cit.; Weinstein y Underwood, ob. cit.). Las estrategias de apoyo tienen un impacto indirecto sobre la información que se ha de aprender y su papel es mejorar el nivel de funcionamiento cognitivo del aprendiz.

De manera más amplia, o quizás complementarias, estas estrategias, dado su énfasis ya no tanto en lo endógeno sino en lo exógeno, Pintrich (1998) se ha referido a las estrategias de administración de recursos las cuales incluyen la administración de tiempo, el saber cómo y a quiénes solicitar ayuda (profesores, familiares y compañeros que sepan más), la habilidad para recrear un ambiente propicio de estudio, etc. Sin embargo, es evidente que ambos tipos de estrategias, las de apoyo interno y las de administración de recursos externos, han sido descuidadas en los modelos y propuestas de conductas de aprendizaje de los alumnos.

Las estrategias siempre se emplean de forma consciente, mientras que las habilidades son capacidades que pueden expresarse en conductas en cualquier momento pero tanto consciente como inconscientemente, de forma automática.

En general, en las investigaciones realizadas sobre estrategias de aprendizaje fuera del campo de la enseñanza de las lenguas extranjeras se ha observado que los expertos asocian de forma activa la nueva información con la información existente en la memoria a largo plazo y, construyen estructuras mentales o esquemas cada vez más complejos.

Los expertos con frecuencia emplean estrategias metacognitivas como son organizar, evaluar y planificar su aprendizaje. El uso de estas estrategias junto con estrategias cognitivas como analizar, razonar, transferir información, tomar notas y resumir es considerado por algunos especialistas como parte de cualquier definición de aprendizaje efectivo.

Si bien esta categorización es un buen intento de agrupar y clasificar las estrategias, la misma carece de un sistema ampliamente aceptado.

Con el objetivo de colocar las estrategias en una tipología más coherente y general y de esta forma corregir la falta de énfasis que se le otorga a las estrategias sociales y afectivas, Oxford., R. (1990: 20) desarrolló un sistema de estrategias que contiene seis grupos de comportamientos de aprendizaje de la lengua extranjera, sistema que en nuestra opinión resulta el más completo y útil para el trabajo con lenguas extranjeras y segundas lenguas.

Este sistema se basa en la teoría de que *" las estrategias de aprendizaje de una lengua extranjera son acciones específicas, comportamientos, pasos o técnicas que los estudiantes (con frecuencia de manera intencional) utilizan para mejorar su progreso en el desarrollo de sus habilidades en la lengua extranjera"* y continúa planteando que *"estas estrategias pueden facilitar la internalización, el almacenamiento, la recuperación o el uso de la nueva lengua. Las estrategias son herramientas necesarias para el desarrollo de las habilidades comunicativas"*. (Oxford, 1990:18)

Esta autora primeramente hace una distinción entre estrategias directas (de memoria, cognitivas y compensatorias) y estrategias indirectas (metacognitivas, afectivas y sociales). Las primeras incluyen de forma directa a la lengua extranjera, requieren de un procesamiento mental y se emplean para desarrollar las cuatro habilidades. Por su parte las indirectas, aunque no involucran directamente a la nueva lengua que se estudia, sí son útiles por cuanto sirven para apoyar y controlar el aprendizaje de la lengua en cuestión. Como es de suponerse, los mejores resultados se obtienen por la adecuada combinación de ambas.

De forma sintetizada y para el buen desempeño de nuestro trabajo, relacionado con el desarrollo de la habilidad de escritura, exponemos el sistema de estas estrategias así como ejemplos de las mismas, que a nuestra consideración, ayudan al logro de esta habilidad.

El sistema incluye estos grupos de estrategias:

- ✎ **Relacionadas con la memoria**, se refieren al almacenamiento y retención pero el foco de atención es precisamente el proceso para almacenar y retener la información. Por ejemplo: agrupar, asociar, colocar palabras nuevas en un contexto, escribir frases conocidas en las que aparece la palabra, utilizar la memoria fotográfica, etc.
- ✎ **Cognitivas**: son procesos por medio de los cuales se obtiene conocimiento, son modalidades de trabajo intelectual que permiten adquirir, codificar y recuperar la información. Por ejemplo: razonar, analizar, tomar notas, resumir, releer para mejorar la redacción, dividir palabras en sílabas, buscar semejanzas entre su lengua materna y la nueva lengua, etc.
- ✎ **Metacognitivas**: son mediciones sobre los procesos de cognición o autoadministración del aprendizaje por medio de planeación, monitoreo y evaluación. El estudiante planea su aprendizaje seleccionando y dando prioridad a ciertos aspectos de la **lengua** para fijarse sus metas. Por ejemplo: prestar atención, planificar las tareas, monitorear los errores,

proponerse objetivos claros, metas alcanzables, ser consciente de los errores.

- ✎ **Compensatorias o de apoyo:** permiten al estudiante mantener un estado mental propicio para el aprendizaje; incluyen estrategias para favorecer la motivación y la concentración, para reducir la ansiedad, para dirigir la atención a la tarea y para organizar el tiempo de estudio (Dansereau, ob. cit.; Weinstein y Underwood, ob. cit.). Las estrategias de apoyo tienen un impacto indirecto sobre la información que se ha de aprender y su papel es mejorar el nivel de funcionamiento cognitivo del aprendiz. Por ejemplo, utilizar sinónimos o gestos para comunicar un significado, adivinar el significado por el contexto.
- ✎ **Afectivas:** permiten al estudiante exponerse a la nueva lengua. Por ejemplo: reducir la ansiedad, darse aliento, recompensarse, auto motivarse.
- ✎ **Sociales:** permiten al estudiante exponerse a la nueva lengua, ayudándolo en el proceso de práctica. Por ejemplo: cooperar con los compañeros, hacer preguntas, trabajar con uno o más compañeros para obtener retroalimentación, pedir a un compañero que corrija los errores, participar en la toma de decisiones .etc.

### 1.3- Motivación y voluntad en el aprendizaje de una lengua extranjera

La disposición para participar en el aprendizaje es como la motivación, surge desde adentro, y el docente es el encargado de estimularla y orientarla. Por tanto, resulta crucial actuar en el momento oportuno, con las estrategias eficientes y con el basamento teórico específico, relacionado objetivamente con las necesidades del alumnado.

La motivación juega un papel medular en el aprendizaje. El conocimiento no será efectivo si el educando no desarrolla intereses hacia éste. Sólo la

motivación por obtener conocimiento puede impulsar al estudiante a la búsqueda de lo nuevo, probar habilidades que posee y desarrollar otras.

La motivación se manifiesta en la voluntad de participar activamente en el proceso de aprendizaje. El estudiante de Preparatoria recibe un curso intensivo, en él adquiere hábitos, habilidades y conocimientos en idioma español como segunda lengua y en las asignaturas de formación general vinculadas a la especialidad que estudiará posteriormente en un Centro de Educación Superior de Cuba. Es este precisamente, el motivo que más estimula en ellos el deseo de aprender el idioma.

Entendamos el motivo como la imagen del objeto deseado, sentido como necesario (el idioma español en este caso) que impulsa al estudiante y dirige su actividad hacia su logro (la adquisición de conocimientos y el desarrollo de habilidades), resultado con el cual el sujeto mantiene relaciones positivas y detrás de ese motivo está la necesidad que tiene el estudiante para satisfacer la exigencia.

Todo esto hace que el alumno lleve a cabo una acción, el aprendizaje que realiza por motivos cognoscitivos: el deseo de dominar la nueva lengua, de leer su literatura, conocer la cultura de este pueblo, lograr comunicación oral y escrita, todo lo cual implica un motivo intrínseco: la necesidad de aprender el idioma para aprobar el curso, lo que le permitirá comenzar sus estudios en una especialidad de la Educación Superior en Cuba.

En relación antagónica con la motivación se localiza el estado psicológico del temor que provoca determinados sentimientos de frustración, preocupación, duda, etc. Por tanto la motivación debe eliminar esta barrera psicológica, pudiendo disminuir sus efectos negativos e incluso eliminar en cierta medida la tensión que desencadenan las dificultades que surgen en el proceso de aprendizaje.

Los teóricos comunicativos plantean que los estudiantes tienen una necesidad afectiva de perder el temor a parecer ridículos cuando se les priva

de su primer idioma y se les obliga a expresar sentimientos en un segundo idioma todavía inadecuado. Hablar en público, la presión comunicativa, la celebración de exámenes y la participación en clases representan condicionantes externas que repercuten decisivamente en la aparición de estados de temor y ansiedad.

Cuando un estudiante presenta pobre desarrollo de sus cualidades de control consciente ello incide negativamente en sus posibilidades de manifestación espontánea y motivada de su comunicación en el nuevo idioma, limita su participación en clases, presenta temores vinculados al convencimiento de que aún no posee las habilidades adecuadas, de que puede hacer el ridículo ante sus compañeros y ello va en detrimento de su expresión oral y escrita, con la consecuente inhibición y retraso en el desarrollo de sus destrezas lingüísticas.

El temor a una evaluación social negativa y la angustia que provoca la evaluación académica resultante de los exámenes, confirman la naturaleza situacional del miedo. Esta situación es común en nuestras clases; los alumnos se autoevalúan y sienten el no poder alcanzar sus objetivos como un déficit de su persona. El miedo provoca que se interrumpa la acción.

Se ha demostrado que la complejidad derivada de una tarea de aprendizaje puede desprender ciertas evidencias del temor. Como consecuencia el alumno comienza a dudar de sus habilidades para hacer frente a la nueva tarea de aprendizaje con lo que su autoestima se ve mermada por la influencia de estas sensaciones.

Los alumnos que manifiestan temor son porque presentan dificultades en la regulación volitiva de la actividad. El origen de este déficit se vincula con una disfunción del lenguaje interior. Por ello resulta importante que el individuo incorpore palabras, automandatos, para darse ánimo, para movilizar su voluntad, a fin de poder vencer el temor que siente ante la realización de una actividad. La palabra permite inhibir determinados estímulos, lo que conlleva a poder percibir la información esencial para la regulación de la conducta.

Partiendo de la teoría del psicólogo ruso Vigotsky acerca de la zona de desarrollo próximo, si a un sujeto miedoso se le orientan tareas y se le brinda de forma adecuada cómo poder controlar sus vivencias y sus actos, podrá salir adelante con la intervención correcta del profesor que controla el proceso de aprendizaje. Si se llevan a cabo determinadas acciones, se deben obtener resultados satisfactorios. Vigotsky también destaca el papel de la voluntad y especialmente del lenguaje interior para el vencimiento del miedo.

Es importante también la postura del estudiante. Debe estar seguro de que de veras se encuentra en la posibilidad de lograrlo “estoy seguro de que si practico más el idioma, lograré mejores resultados”. Por lo tanto es fundamental la posición que mantiene el alumno ante la tarea, la convicción de que podrá vencer los obstáculos que aparecerán en el camino hacia la meta.

La motivación representa el mecanismo que debe eliminar o reducir la aparición del temor ya que constituye el motor de arranque del proceso de aprendizaje. Su efecto energizante y estimulador impide el desarrollo e influencia negativa de alteraciones emocionales como: pérdida de atención y concentración de los estudiantes, dudas e inseguridades que llegan a afectar la adaptación de los estudiantes en el grupo.

Haciendo un resumen de los aspectos fundamentales que sobre esta temática incluye Sainz de la Torre, N. (2000) en su libro “La llave del éxito: la preparación psicológica para el triunfo deportivo”, hallamos puntos de contacto entre estos y el temor que siente un estudiante cuando aprende una lengua extranjera. Ellos son:

- ✎ El miedo puede aparecer allí donde el estudiante no se siente tan seguro de sus propias destrezas y por lo general exagera las dificultades a las cuales se enfrenta. (El aprendizaje de una lengua extranjera es distinto al aprendizaje de la Física o la Historia, en cambio está más próximo al de la música o un deporte, pues éstas comprenden habilidades y no sólo acumulación de conocimientos; es, por tanto adquisición de destrezas,

aunque sean de tipo lingüístico). Un sujeto miedoso puede salir adelante con la intervención correcta del docente que controla el proceso de aprendizaje.

- ✎ El fracaso de una acción planeada puede ser el origen del miedo. (No conjugar adecuadamente una forma verbal, por ejemplo). Cuando esto sucede, se vivencia la incapacidad de llevar a cabo la acción y ello se percibe como algo emocionalmente negativo. Cuando se pierde la posibilidad de utilizar el lenguaje interior en su función principal de controlador de la conducta y la acción, se afecta notablemente el autocontrol volitivo.
- ✎ La estimulación motivacional puede reducir e incluso eliminar la influencia negativa de la barrera psicológica del miedo. Sin dudas, la motivación constituye el motor de empuje del proceso de aprendizaje lingüístico. Por tanto, la enseñanza de una lengua extranjera puede impulsar constantemente la activación y mantenimiento del componente motivacional con el fin de favorecer el desarrollo del proceso de enseñanza aprendizaje, garantizando la reducción de la aparición del temor que repercute negativamente en el desarrollo del aprendizaje lingüístico.
- ✎ La actividad volitiva en cada estudiante transcurre de forma diferente: unos manifiestan perseverancia, otros son más libres en la toma de decisiones, otros indecisos, etc. De esta forma, ante el docente surge un amplio espectro de cualidades, que caracterizan la actividad volitiva desde ángulos positivos y negativos. Estas características adquieren estabilidad en la conducta de los estudiantes y se convierten en rasgos de la personalidad.

Consideramos entonces que son fundamentales para el aprendizaje del idioma aspectos como:

- ✎ la independencia,
- ✎ la decisión,
- ✎ la perseverancia y

☞ el autodominio.

Las mismas son definidas por González, V. y colectivo de autores (1995) en el libro “Psicología para Educadores”, de la siguiente forma:

-Independencia: El sujeto puede determinar su actuación a partir de sus propias motivaciones y conocimiento, es capaz de regular su conducta por sí mismo, tomando en consideración las circunstancias en que tiene que actuar y las influencias externas que inciden sobre él, pero sin dejarse llevar por ellas. No ignora o rechaza los criterios de los demás, los analiza y da sus criterios propios, toma decisiones por sí mismo y los ejecuta con sus propios recursos.

-Decisión: El sujeto se muestra seguro de sí y de lo que hace, tiene iniciativa y no padece de dudas o vacilaciones innecesarias. Traza con claridad sus formas de actuación.

-Perseverancia: El sujeto mantiene con la misma intensidad su actuación, no se deja amilanar fácilmente por los obstáculos externos e internos que se le pueden presentar en el transcurso de su actividad, por lo que es una persona resistente a los embates de las frustraciones y las privaciones. Alta resistencia durante toda la actuación encaminada al logro de sus objetivos; aunque se percata de cuándo tiene que modificar su actuación.

-Autodominio: Es el control que posee el sujeto sobre sí. Esta cualidad se evidencia en el poder de la persona para enfrentar y dominar, gracias a un esfuerzo volitivo, distintas manifestaciones de su personalidad que podrían afectar su actuación. (Por ejemplo, vivencias afectivas que pudieran desorganizar su actuación)

La capacidad de movilización volitiva que posea el estudiantado para enfrentar sus tareas y superar los obstáculos que surjan durante la actividad de aprehensión de los conocimientos lingüísticos específicos, ocupa un lugar destacado y debe ser motivo de reflexión y preocupación del docente, si el mismo pretende optimizar dicho proceso.

La motivación es la fuerza que nos mueve a realizar actividades. Estamos motivados cuando tenemos la voluntad de hacer algo y, además, somos capaces de perseverar en el esfuerzo que ese algo requiera durante el tiempo necesario para conseguir el objetivo que nos hayamos marcado.

#### **1.4- Conclusiones y relevancia de este capítulo para nuestro trabajo**

La síntesis realizada en este capítulo nos lleva al conocimiento y delimitación de los enfoques y estrategias de enseñanza aprendizaje empleadas por el estudiantado durante el proceso de adquisición de una lengua extranjera y de una segunda lengua, nos ofrece en síntesis un marco conceptual que ayuda a entender los comportamientos que observamos a diario en el aula, cómo se relacionan esos comportamientos con la forma en que están aprendiendo nuestros alumnos y el tipo de actuaciones que pueden resultar más eficaces en un momento dado, destacando sus motivaciones y sus intereses por la actividad.

Enseñar a nuestro alumnado a incrementar sus estrategias de aprendizaje, motivarlos, guiarlos, es decisivo en la enseñanza de una lengua extranjera, así como el conocimiento de los enfoques y las estrategias que emplean durante el proceso de aprendizaje de un idioma extranjero; la determinación de los mismos, por parte del profesor/a, resulta muy beneficioso, ya que esto permite desarrollar diferentes tipos de tareas que pueden resolver mejor dentro de la clase y fuera del marco de la clase. Cada vez se hace más hincapié, en la Pedagogía actual, en la idea de que el alumno/a ha de jugar un papel activo en su propio aprendizaje, ajustándolo de acuerdo con sus necesidades y objetivos personales. Por tanto, se aboga por introducir estrategias de aprendizaje en el currículum escolar, para que el alumnado se beneficie aprendiendo a utilizarlas desde los primeros años de la escolarización. Y será al profesorado al que se le encomendará la tarea de "enseñar a aprender", y al alumnado a "aprender a aprender".

**CAPÍTULO II. Metodología de la enseñanza de lenguas extranjeras. Periodización de la enseñanza de la escritura. Metodologías aplicadas. El enfoque comunicativo y el enfoque por tareas .Su aplicación en Cuba.**

*Prácticamente nadie que quisiera verdaderamente  
aprender una lengua y esté, de alguna manera,  
en contacto con ella, deja de hacerlo.*

**Montserrat Dejuán Espinet**

**2.1-Metodologías empleadas en el proceso de enseñanza del español como Segunda Lengua**

La enseñanza y aprendizaje de idiomas contribuye a un alcance universal que favorece y enriquece las relaciones entre las personas. Nos permite acceder a un mayor entendimiento de otras culturas, establecer y desarrollar vínculos afectivos, aprender a convivir con otras pautas culturales, sin olvidar las propias, intercambiar valores y aprender los unos de los otros, afianzar el propio conocimiento de la lengua materna ante el aprendizaje de una lengua y cultura, y por último, pero no menos importante, reforzar la autoconfianza de uno mismo. Para los estudiantes del idioma español como segunda lengua en contextos escolares, hay además un alcance primordial: aprender a vivir bajo unas pautas diferentes de comportamiento en los diversos ámbitos sociales en los que se desenvuelven, apoyándose en una nueva lengua, que les ofrece retos, pero también dificultades en su integración social y afectiva.

La metodología tradicional, fundamentada en la práctica y aprendizaje de reglas gramaticales y de vocabulario, ha estado presente desde los comienzos

de la enseñanza de idiomas; los únicos materiales empleados en el aula son el libro de texto y el diccionario. Con un enfoque estructural basado fundamentalmente en ejercicios escritos para la comprensión consciente de las reglas gramaticales y su memorización. Los contenidos gramaticales recogen los constituyentes esenciales de una lengua en el nivel fónico, léxico y semántico. Los contenidos se trabajan en el aula como una secuencia lineal de estructuras en función de la dificultad lingüística, por ejemplo, el subjuntivo, el artículo... Por tanto desde este enfoque, de un modo estricto, aprender una lengua extranjera equivale a acumular el conocimiento formal de los contenidos estructurales de la lengua y los alumnos se limitan a acumular contenidos y a expresar su conocimiento formal de los mismos en una prueba escrita. Son muchos los manuales y materiales basados en esta metodología. Difícilmente será desbancada esta metodología, si bien hemos de tener presente que contamos con gramáticas comunicativas cuya perspectiva es muy diferente como la Gramática comunicativa del español de Matte Bon o la Gramática de español lengua extranjera de González Hermoso, Cuenot y Sánchez Alfaro.

La llegada de las nuevas metodologías, en especial la denominada situacional en Europa o audio-lingual en América, permiten un cambio de óptica en la elaboración de los manuales y materiales para el aula. Los métodos que se elaboran bajo esta perspectiva se caracterizan por distribuir sus contenidos en un elevado número de niveles y por estar compuestos de gran cantidad de materiales complementarios como libro del alumno para trabajo en clase, cuaderno de ejercicios para trabajar en casa, cintas magnetofónicas para ejercitar en el laboratorio de idiomas, diapositivas, etc. Y todos ellos presentan gran cantidad de actividades de repetición mecánica que permiten interiorizar las estructuras gramaticales y el vocabulario. Es importante destacar que con esta nueva metodología se consigue una proliferación de materiales de trabajo, dentro y fuera del aula, con los que no se contaba en los métodos de base tradicional.

Con la introducción de la metodología nocional-funcional se comienza a hablar de una programación de contenidos organizada en torno a funciones

comunicativas (describir, identificar, etc.) y a categorías conceptuales, nociones o áreas temáticas (localización, cantidad, etc.). Desde este punto de vista la lengua es considerada principalmente como un instrumento de comunicación y por ello se incorporan medios audiovisuales que facilitan la comprensión del acto comunicativo. La prioridad la mantiene el lenguaje oral, y la expresión escrita queda relegada a una simple actividad de consolidación ya que el enfoque nocio-funcional está basado fundamentalmente en trabajos diálogos-tipo en los que se practican los contenidos, las muestras lingüísticas estudiadas. Los contenidos lingüísticos (estructurales y funcionales) surgen de la necesidad para alcanzar un "nivel umbral" de comunicación en situaciones tipificadas y se trabajan en el aula siguiendo una secuencia lineal de contenidos organizados en temas, situaciones o contextos que reproducen las situaciones tipificadas de comunicación. Por tanto se basan en intercambios comunicativos de alta frecuencia (encuentros, saludos-despedidas, hablar del pasado, etc.) que generan contenidos estructurales y funcionales. Desde este enfoque aprender una lengua extranjera equivale a dominar un conjunto de muestras lingüísticas en situaciones comunicativas tipificadas. Así los alumnos saben qué decir en estas situaciones, reconocen muestras lingüísticas iguales o parecidas a las practicadas, producen clichés combinables para discursos escritos tipificados, comprenden la información de varios tipos de texto y describen las formas lingüísticas con relación a sus usos en situaciones de comunicación.

La metodología comunicativa será la que se encargue de que se haga hincapié en todas las destrezas o habilidades del lenguaje (comprensión y expresión oral y escrita) de forma equitativa, puesto que la interacción se puede llevar a cabo oralmente, por escrito, escuchando y hablando. La pieza clave de esta metodología son las actividades, pues es a través de ellas que la comunicación puede ser llevada al aula. Dentro de este repertorio de actividades los materiales auténticos, ya sean escritos (artículos de prensa, entrevistas, documentación de muy diverso tipo...) o audiovisuales (grabaciones de radio, televisión, contestadores automáticos, etc.) comienzan poco a poco a proliferar con el fin de presentar situaciones verosímiles.

Sin embargo, durante algún tiempo en los niveles más altos del aprendizaje hemos tenido que renunciar a las técnicas comunicativas y acudir a manuales fundamentados en posturas eclécticas que intentan aunar los principios de la corriente comunicativa en su sentido más amplio, en los que las actividades que trabajan las distintas destrezas de forma aislada e integrada serían la pieza clave del proceso de enseñanza, junto con los mecanismos de los métodos tradicionales de afianzamiento y consolidación de estructuras gramaticales y léxicas .

Una nueva tendencia metodológica que está llegando a las aulas de español como lengua extranjera y que es recomendada desde el Diseño Curricular del Instituto Cervantes para sus centros en todo el mundo es el denominado Enfoque por tareas. Con este nuevo enfoque es posible llevar a la práctica un programa organizado en torno a elementos gramaticales mediante la ejecución de juegos y actividades que promuevan la interacción en el aula, en las que se maneje el vacío de información y la nueva tipología de ejercicios incorporada con la metodología comunicativa.

No podemos dejar de mencionar cómo se van incorporando las investigaciones de los nuevos estudios de la pragmática poco a poco en el proceso de enseñanza-aprendizaje del español. Contamos en la actualidad con una serie de estudios que nos hacen ver la necesidad de incorporar los elementos de la comunicación no verbal, de la pragmalingüística, incluso del socio pragmático en nuestras clases.

Poco a poco los materiales lo van reflejando, no sólo dentro del denominado enfoque por tareas, método globalizador que acoge en su interior el eclecticismo y la reunión de diferentes propuestas metodológicas, sino también para el análisis y práctica de ejercicios gramaticales.

En conclusión, en las aulas de español como lengua extranjera han sido muchos los cambios metodológicos producidos que se ven reflejados en las publicaciones y en las técnicas didácticas empleadas en las clases. La propia personalidad y entidad del grupo de alumnos con el que tengamos que trabajar

nos ayudará a elegir los manuales, los materiales, los métodos y los enfoques didácticos apropiados para el buen desempeño de la actividad.

### **2.1.1-El proceso de aprendizaje de una lengua extranjera**

La evolución del constructo teórico llamado Interlengua ha caminado de forma paralela a la evolución de la teoría lingüística y de las teorías de adquisición y de aprendizaje de lenguas. El término fue propuesto por Selinker (1972) para designar al sistema lingüístico no nativo, diferente del sistema de la lengua materna (LM, L1) y del sistema de la lengua objeto (LO).

Al comienzo, el foco de investigación se centraba en los aspectos más gramaticales de la lengua de los/as estudiantes. A medida que se fue ampliando el campo de la lingüística teórica hacia la pragmática, la sociolingüística y análisis del discurso, se fue ensanchando también el foco de interés para analizar la adquisición de la *competencia comunicativa*.

El concepto de *competencia comunicativa* que consideramos para nuestro trabajo es el manejado por Hymes, (1971) que se perfila en la actualidad, más certeramente, quedando integrado por cinco áreas de competencia:

- 1) *Competencia gramatical*: Grado de dominio del código lingüístico (reglas gramaticales, léxico, pronunciación, ortografía, entonación, formación de palabras y oraciones, etc.)
- 2) *Competencia discursiva*: Capacidad para construir e interpretar textos utilizando mecanismos que aseguren la cohesión formal y la coherencia en el significado.
- 3) *Competencia estratégica*: Capacidad de aplicar estrategias de compensación en aquellas situaciones en las que la comunicación está limitada, bien por insuficiente conocimiento del código -o de otra subcompetencia-, bien por fallos originados por las condiciones reales en las que se lleva a cabo la comunicación.

4) *Competencia sociolingüística*: Habilidad para manejar los distintos registros adecuados a cada situación, teniendo en cuenta los factores contextuales y las normas y convenciones de cada interacción.

5) *Competencia sociocultural*: Conocimiento del contexto sociocultural en el que se utiliza una lengua y capacidad para la adopción de estrategias sociales apropiadas en cada caso.

Los estudios sobre la interlengua intentan descubrir qué ocurre en la mente del que aprende, qué contiene la llamada "caja negra" que procesa y usa los datos lingüísticos que percibe y que produce en sus respuestas. En la construcción del conocimiento interlingüístico intervienen tres procesos básicos: el del aducto (*input*), que selecciona, ordena y sistematiza los datos del exterior; el de la toma (*intake*), que incorpora los nuevos datos al sistema; y el del educto (*output*), que permite comprender y expresarse en la lengua meta.

Los mecanismos internos de aprendizaje, responsables de la construcción de la interlengua, constituyen el objeto de estudio de diferentes teorías de la adquisición de lenguas extranjeras. Desde una perspectiva histórica, y teniendo en cuenta sus diferencias básicas, podríamos hablar de teorías conductistas, teorías mentalistas y teorías cognitivas.

El conductismo entiende la adquisición como un proceso de formación de hábitos lingüísticos. El mentalismo, por el contrario, se basa en la distinción chomskiana entre "competencia" y "actuación" y en la especificidad del conocimiento lingüístico, frente a otros tipos de conocimientos. La teoría mentalista sostiene la existencia de una organización modular de la mente (Fodor, 1983), en la que la facultad del lenguaje es independiente de otros sistemas cognitivos implicados en el uso de ese conocimiento. Frente al modelo innatista, los modelos cognitivos consideran que el conocimiento lingüístico del hablante no se separa del modo como lo usa, ni del modo en que está representado en la mente. El cognitivismo concibe la adquisición de la lengua (LM y LE) como un proceso de aprendizaje basado en la percepción, la memoria, el procesamiento de la información y los mecanismos de resolución de problemas,

es decir, basado en las mismas habilidades en las que se basa la construcción de cualquier conocimiento o habilidad.

Distintos enfoques de la lingüística teórica han ido aportando el soporte descriptivo y explicativo necesario para poder enmarcar los estudios científicos de la interlengua. Todavía no existe ningún modelo teórico que pueda explicar todos los aspectos que se integran en el concepto de interlengua. Cada teoría se plantea un ámbito de investigación, con unas preguntas diferentes, con objetivos y metodologías de investigación diferentes y, por consiguiente, con respuestas diferentes, difícilmente comparables. Estos modelos tienen ventajas e inconvenientes según la perspectiva con la que se analice, sea la del lingüista, la del psicólogo o la del profesor. Analizamos a continuación qué aportan cada uno de estos modelos a la formación del profesor de lenguas.

Corder (1971) es el primer investigador de segundas lenguas (L2) que sostiene, de forma explícita, que el aprendizaje de una lengua segunda no es un proceso de formación de hábitos y destrezas, tal como se concebía en el modelo conductista. El aprendizaje de L2 se entiende, entonces, como una actividad creativa, que lleva al estudiante a formular hipótesis a partir de los datos de la L2, según un programa interno, un dispositivo de adquisición del lenguaje, como había propuesto Chomsky (1959 y sges.). La presencia de errores sistemáticos en los hablantes de L2, algunos de los cuales no pertenecían a la estructura gramatical ni de la L1 ni de la lengua objeto, le lleva a Corder a establecer la existencia de una competencia transitoria que refleja las distintas etapas de estructuración de la toma, *intake*, esto es, del conocimiento que el hablante no nativo tiene de la lengua meta que está aprendiendo. Esta competencia transitoria con sus errores sistemáticos permite acceder al programa de conocimiento interno, mental, del que aprende una L2. La formulación explícita del reconocimiento del sistema no nativo queda perfectamente reflejada en trabajos anteriores en los que lo caracterizaba como "sistema aproximado", "sistema transitorio" o "dialecto idiosincrásico". Selinker (1972), quien como hemos visto al comienzo es el primero que introduce el término "interlengua" para referirse al sistema lingüístico no nativo, propone, siguiendo las ideas de

Lenneberg (1967) y de Chomsky (1959), la existencia en la mente de una estructura latente del lenguaje que posibilita la adquisición de la lengua materna. Esta dotación constituye una ordenación ya formulada en el cerebro, fundamentación biológica de una gramática universal y que el niño la transforma en una estructura concreta de una gramática particular a través de una serie de etapas de maduración. Junto a esa estructura mental especificada para el lenguaje, propone la existencia de una estructura psicológica latente que se activa cuando el adulto trata de comprender y producir oraciones en una L2. A partir de los 60, con estos investigadores como Corder, que sientan las bases de la lingüística aplicada a la enseñanza de lenguas extranjeras, comienzan a desarrollarse los modelos mentalistas. La ventaja de los modelos mentalistas es que permiten estudiar el conocimiento lingüístico (y el pragmático) independientemente de su uso en un contexto concreto de comunicación; esto es, del control. El desarrollo de la interlengua puede deberse entonces a cambios en el conocimiento, a cambios en el control o a ambos. Esta perspectiva es más ventajosa para la investigación lingüística, ya que permite aislar y controlar mejor las variables que pueden influir en el proceso de apropiación de la lengua meta, en el ámbito del conocimiento. Sin embargo, ha sido muy criticada por quienes ponen el foco de su atención en los factores externos e internos del que aprende una lengua extranjera.

La ventaja de los modelos cognitivos, por el contrario, es que permiten estudiar y comprender mejor la complejidad de dicho proceso, desde la perspectiva de un profesor de lenguas, que están más cercanos a la experiencia del aula y que permiten incorporar variables individuales no lingüísticas en el estudio de la construcción de la competencia interlingüística, entendida como conocimiento y uso de la lengua objeto.

En relación con los estudios de la IL se han desarrollado ámbitos específicos de su proceso, tales como el de las características del *input* para favorecer su adquisición, o las propiedades de la toma, *intake*, o el papel de la respuesta lingüística productiva o interpretativa, *output*, y su papel en la reestructuración de la IL.

Todo modelo de adquisición de L2 presupone que el estudiante puede percibir e internalizar diferencias entre el *input* implícito y su propio *output*. Es decir, el estudiante puede monitorizar su propia producción, compararla con alguna representación internalizada de *input* implícito y "oír" cuando hace un error. Esta percepción inicia el reanálisis y la reestructuración de esa estructura de la gramática internalizada. Carrol (1995: 85) ha demostrado, a través de un análisis de un corpus de formas producidas espontáneamente por estudiantes adultos que recibían una retroalimentación, *feedback*, con algunas formas de evidencia negativa, que la interpretación del *input* lingüístico requiere interpretar el enunciado obedeciendo al Principio de Cooperación y no al Principio de Relevancia. Los oyentes, sin embargo, daban el paso sólo cuando no había otra interpretación posible, lo que significa que la interpretación metalingüística es un paso como "último" recurso y no como "primer" recurso.

Algunos investigadores han ahondado más en las clases de datos que pueden producir un cambio en la IL y desencadenar su reestructuración, sean datos positivos, negativos o explícitos, y han visto la necesidad de distinguir entre "datos" y "evidencias". Esta última se define como la información de la lengua del ambiente que puede efectuar cambios en la gramática de la IL, por lo que se trata sólo de datos positivos. Esto significa que la instrucción formal, entendida como la provisión de datos explícitos y negativos produciría un "conocimiento lingüístico aprendido" y no un verdadero conocimiento gramatical.

### **2.1.2-Periodización de la enseñanza de la lengua escrita**

En "*Linguistic descriptions of speaking and writing and their impact on composition pedagogy*", Schafer, reconoce dos períodos en la enseñanza-aprendizaje de la expresión escrita. Para él, existe un primer período previgotskiano, y otro, postvigotskiano - en Occidente se descubren los trabajos de Vigotsky en 1962 y es a esa época a la que se refiere Schafer con el término previgotskiano; sin embargo los autores del presente trabajo no están de acuerdo con tal división.

Aún cuando son variadísimos los métodos para la enseñanza-aprendizaje del idioma inglés, antes de la aparición del estructuralismo en la lingüística y su matrimonio con el conductismo de la psicología de *Skinner*, el elemento unificador que caracteriza la enseñanza-aprendizaje de las formas escritas de la lengua, proviene de los conceptos de la retórica y sus cinco cánones: invención, organización, estilo, memoria y presentación.

La invención, es decir, reunir las ideas y argumentarlas; la organización, el modo de presentar las ideas en una secuencia lógica y clara; el estilo, claridad, uso apropiado del vocabulario para el tema y auditorio; memoria, para la búsqueda de buenos argumentos para convencer por medio de una presentación elegante, que guíe el razonamiento, son los fundamentos del buen escribir en el estilo clásico de *Quintilio*.

Los métodos anteriores a la Segunda Guerra Mundial, tienen entre sus principios esenciales, la primacía del lenguaje oral, la centralidad de la corrección textual como núcleo del proceso enseñanza-aprendizaje (PEA), y la absoluta prioridad de una metodología oral en el aula.

El método natural, el directo, o el conversacional, el de gramática-traducción, o el de lectura, aquellos diseñados por *Blackie, Sauveur, Heness, Gouin, Marcel, Prendergast, Jacotot, Kroeh, Bertliz*, hacían énfasis en los aspectos orales de la lengua. Al decir del primero de ellos en el *Foreign Quarterly Review* en 1845, “la escritura debe ser introducida para examinar los más vagos y transitorios elementos del habla”.

Aún a inicios del siglo XX, con la fusión de la lingüística aplicada y la enseñanza monolingüe del método directo por *Jones, Palmer y West*, el énfasis del aprendizaje sigue en la oralidad del lenguaje, y cuando se utilizan sus formas escritas es como mecanismo para el aprendizaje de la lengua, no para la comunicación.

Es por ello, que no es acertada la división de *Schafer* en dos períodos de la enseñanza-aprendizaje. En consideración de los autores deben ser cuatro: un primero, donde estaba concebida sobre la base de la retórica clásica; un segundo, caracterizado por los supuestos del enfoque estructuralista; el cual se valora a continuación.

Para la lingüística estructuralista de *Bloomfield*, la escritura es simplemente la transcripción del habla; es decir, no es lenguaje sino un medio para grabarlo por medios de marcas visibles.

Es obvia esta concepción porque para los estructuralistas el lenguaje oral es primario, ellos no consideran su significado social.

La fusión de ésta teoría lingüística con el conductismo de *Skinner* y sus conceptos acerca de que el aprendizaje de una lengua es una cuestión de formación de hábitos generaron una serie de principios utilizados luego en el método audio lingual. En sentido general, para este método, el aprendizaje de la lengua está ligado a un estímulo; su estructura puede explicarse en términos de refuerzo, generalización, fortaleza y continuidad; se aprende esta estructura por medio de una cadena de asociaciones; y su aprendizaje no implica conocimientos (competencia), sólo actuación.

Es por ello que, tanto para el aspecto oral, como para el escrito de la lengua se utiliza un ciclo didáctico obligatorio: estímulo, respuesta activa, modelo de respuesta y repetición, que se desarrolló a partir de ejercicios alrededor de una estructura o *drills*. Una vez aprendida la estructura, se pasa a otra diferente, pero con elementos asociados a la anterior. En la enseñanza-aprendizaje de la expresión escrita, los conceptos anteriores se manifiestan en el enfoque de la escritura como un producto, el cual se considera a continuación.

El enfoque orientado en el producto se concentra en el resultado final del proceso de aprendizaje. La atención se dirige a las formas de la lengua, más que a su contenido.

La expresión escrita no es más que el habla escrita, no el lenguaje en sí, sino una mera vía para grabar éste mediante signos visibles. El interés de esta teoría lingüística está en la estructura no en el significado social del lenguaje. Su interés es la oración, no el texto, ni las relaciones inter-oracionales o el párrafo como componente de una estructura superior, y éste como componente de otra estructura: el texto. Tampoco ve el modo en que el texto se relaciona con el contexto social.

Son comunes al enfoque, según su sustrato conductista, las actividades de formación de hábitos como copiar, sustituir partes de la oración, transformar a partir de modelos correctos de lengua a escala oracional, antes de que se le pida al estudiante construir párrafos correctos y coherentemente estructurados. Este enfoque, sin lugar a dudas, no produce escritores competentes en la lengua extranjera.

El tercero de los períodos, de acuerdo con el criterio de los autores, tiene lugar en las dos últimas décadas de la pasada centuria, cuando lingüistas y pedagogos se interesaron por los procesos básicos esenciales para producir el texto escrito; su fundamentación teórica se basa en que la lengua se produce a nivel del discurso y que para producirlo es necesario seguir una serie de fases recurrentes entre sí, cuyo resultado inicial no es el texto final. Este enfoque presta mayor atención al contenido, que a la forma; a la calidad de las ideas, que a la cantidad.

Este cambio de atención coincide con el declive del conductismo en los años 60, provocado por la fuerte crítica de *Noam Chomsky* en 1957 y la aparición de su lingüística generativa transformacional.

En ese mismo lapso de tiempo, el método audio lingual echó raíces en los Estados Unidos, mientras en Europa soplaban aires diferentes. Allí, reinaban, concretados en diferentes cursos, el método situacional y el método audiovisual con los fundamentos lingüísticos de *Firth* en la Escuela de Londres. Ninguno de ellos realizó innovaciones diferentes a la enseñanza-aprendizaje de la expresión escrita.

El enfoque orientado al proceso de producción textual, toma como base los trabajos de *Vigotsky* en “ *Pensamiento y Lenguaje*”, traducidos al inglés en 1962; así como las ideas de *Basil Berstain* acerca que el habla depende de un conocimiento compartido (restringida) y aquellas formas que no dependen de un conocimiento compartido (elaborada)—de ahí que se concluya que el habla depende del contexto y la escritura sea independiente de este; más los estudios de *Halliday y Hassan* (1976) presentados en “ *Cohesion in English*” sobre los tipos de referencia (endofórica y exofórica). Estas nuevas ideas provocaron un movimiento en las formas de pensamiento acerca de qué debe trabajarse durante la enseñanza-aprendizaje de la habilidad de expresión escrita.

De los trabajos de *Vygotsky*, los sociolingüistas y teóricos de la composición infirieron que, si bien el pensamiento y el habla están estrechamente relacionados y que existe una gran diferencia estos dos y el lenguaje escrito, entonces escribir es un proceso en el que se pone el pensamiento en un papel; un proceso no de transcripción del habla, sino de transformación del habla. Y en ese sentido, según la nueva concepción, los escritores debían adoptar estrategias y estructuras más apropiadas a la escritura (referencia endofórica—aportado por *Hassan* y una sintaxis explícita—para compensar los problemas de conocimiento, aportado por *Berstain*). Lo anterior se puede ilustrar del siguiente modo:

*“En el lenguaje escrito, donde falta una base situacional expresiva, la comunicación solo puede ser lograda a través de las palabras y sus combinaciones; esto hace que la actividad requiera formas complicadas, de ahí el uso de los borradores. La diferencia entre el borrador y la copia final refleja nuestro proceso mental. Generalmente nos decimos a nosotros mismos lo que vamos a escribir; esto también es un borrador, aunque sólo mental... este borrador mental es lenguaje interiorizado”.*

El enfoque orientado al proceso reconoce que los buenos escritores llegan al producto final después de un largo y, a veces, doloroso proceso de elaboración de versiones que transcurren por diferentes fases desde la prescritura, la

composición y la revisión para el perfeccionamiento hasta la edición final y de ese mismo modo, por fases, se enseña-aprende a expresarse de forma escrita.

El enfoque como proceso reproduce los estadios organizacionales de la estructura de la actividad verbal de A.A. *Leontiev*: a) Organización y planificación; b) Realización o actuación y c) Control. Reconoce la actividad psíquica de los alumnos/as como el factor fundamental que determina el Proceso de Enseñanza Aprendizaje, la necesidad de la activación de los procesos mentales superiores de los alumnos, la necesidad de desarrollar el pensamiento creador, del saber trasladar los conocimientos adquiridos a las nuevas condiciones y que los caminos para llegar a un resultado son más importantes que el resultado propiamente dicho.

Sobre este enfoque, *Ardnt* reconoce insuficiencias de los planteamientos pedagógicos del enfoque del Proceso de Enseñanza Aprendizaje; estas insuficiencias fueron anteriormente resumidas por *Voss* del siguiente modo: “Reconocer que la escritura es un proceso que se mueve por varios estadios es de poca ayuda cuando uno comprende que los procesos para la composición no son lineales, y varían de escritor en escritor”.

Sobre las estrategias individuales para la expresión escrita, *Chandler* corrobora el planteamiento de que existen muchos procesos para escribir y que esto depende, en muchos casos, del tipo de texto que se trabaja.

En opinión de los autores, se confina al estudiante a producir narraciones fundamentalmente, y esto presenta una seria limitación en su habilidad para dominar otros tipos de textos como los informes, exposiciones y las argumentaciones, que son esenciales en el éxito académico; ello unido a la mucha atención que se dedica a la producción de ideas en detrimento de la forma en que éstas se expresan, ha demostrado que este enfoque no es suficiente para la enseñanza de la lengua escrita.

También consideran que, los enfoques, tanto como producto o proceso referidos anteriormente, no consideran la dimensión social de la lengua escrita; no la ven como una respuesta adquirida a las convenciones del discurso en una comunidad discursiva. No reconocen la variación sociocultural en las funciones de la lengua escrita. Otra dificultad es, que no toman en cuenta que el limitado conocimiento del vocabulario, la estructura de la lengua y el contenido impiden un nivel alto de desempeño por parte del escritor en la lengua extranjera, y tampoco consideran como incrementarlos. Del mismo modo, no se consideran las estrategias individuales para la producción de la redacción, aspecto éste muy importante para cualquier tipo de aprendizaje.

Es la Escuela de Londres con *Firth* a la cabeza, la que origina la sociolingüística, una reconceptualización del objeto de estudio de la lingüística como el lenguaje en el contexto social; el interés en el cognitismo y el humanismo en la psicología, la importancia de la motivación, el aprendizaje significativo, la función activa del estudiante, en el que se centra el Proceso de Enseñanza Aprendizaje, los conceptos sobre los diferentes estilos de aprendizaje; y nuevas concepciones educacionales para la enseñanza-aprendizaje de los idiomas, como el enfoque cíclico o en espiral, que la transferencia del aprendizaje no es siempre automática, los conceptos de noción, función, competencia comunicativa, validez de la lengua materna, y otros, los que dieron lugar a la aparición del enfoque comunicativo o noción-funcional.

Este enfoque aporta elementos significativos al Proceso de Enseñanza Aprendizaje de lenguas extranjeras y, en particular, a la formación y desarrollo de la habilidad de expresión escrita. Conformado sobre la base de toda la experiencia anterior y los nuevos postulados mencionados anteriormente, le otorga al significado, un papel primordial; así como al aprender la lengua en un contexto, para comunicar, su premisa básica; la integración de habilidades desde el primer día -a diferencia de los métodos anteriores que posponían la lectura y escritura, hasta que no se había adquirido el sistema fonético-fonológico de la lengua-, algo fundamental; en otras palabras, estos

elementos caracterizan el alto nivel de sensibilidad de este enfoque con las necesidades individuales de los estudiantes; aunque, en sentido general, no produce una nueva concepción para la enseñanza-aprendizaje de la habilidad en que se centra esta investigación.

Es el desarrollo de la sociolingüística de *Firth*, impulsada por su discípulo *M. A. K. Halliday* y quien elabora las bases conceptuales de la lingüística sistémica funcional y la teoría de género son los elementos que, en consideración del autor, sustentan un cuarto período en la historia de la enseñanza-aprendizaje de la expresión escrita: el enfoque de género.

En términos educacionales, el enfoque de género ofrece la posibilidad de ver la lengua en la cultura y en la sociedad con el objetivo de comprender y actuar sobre aquellos factores significativos y relevantes, que hacen la diferencia. La gramática, por su parte, se orienta al significado y la función.

La unidad de significados ofrece al texto: a) textura: el modo en que los significados se entrelazan coherentemente uno con el otro; y b) estructura: el modo en que la mayoría de los ejemplos de lenguaje en uso, contienen ciertos elementos estructurales obligatorios apropiados al contexto y al propósito. *“Es el texto en su pleno contexto social y cultural el que provee el punto de partida para cualquier especulación útil acerca de las formas, usos y funciones del lenguaje”*.

En conclusión, los cuatro períodos por los que ha transitado la historia de la enseñanza-aprendizaje de la expresión escrita, constituyen cita obligada para cualquier estudio a profundidad sobre el tema, sea este concerniente a la lengua materna o extranjera; porque la didáctica especial de la primera es referente obligado de la segunda. Al mismo tiempo, se observa como en la propia evolución de la enseñanza-aprendizaje de esta habilidad, se ha transitado de lo muy general, la retórica clásica, a lo muy particular o concreto, el producto textual, a cómo se produce, el proceso. Por último, como evolución de todo el conocimiento anterior, se llega al enfoque de género, una expresión

cualitativamente superior del quehacer pedagógico, que aúna los conceptos del pasado reconceptualizados por la ciencia del presente.

## **2.2- La enseñanza del Idioma Español como Segunda Lengua en Cuba. Antecedentes.**

En la literatura sobre Adquisición de Segundas lenguas se habla de la lengua que se adquiere como Segunda Lengua o Lengua Extranjera. Pero ¿Qué distingue la Segunda Lengua de la Lengua Extranjera?

Generalmente se admite que la distinción radica en el estatus de la lengua en el país donde se enseña y en el uso que hacen de ella los aprendices. La segunda Lengua es la lengua oficial que se adquiere en un entorno donde funciona como lengua nativa. La Lengua extranjera sería aquella que se aprende en el aula, pero que no es hablada por la comunidad del entorno y precisa que alguien la enseñe, mientras que la segunda lengua se adquiere en su entorno.

Por lo antes expuesto y siendo Cuba el lugar donde se desarrolla nuestra investigación utilizaremos en nuestro trabajo el término español como segunda lengua.

La enseñanza del idioma español como segunda lengua en Cuba, tiene sus antecedentes en los cursos de Español que se implementaron para satisfacer las necesidades comunicativas del personal científico técnico, que afluyó a nuestro país desde la década de los años 70, y su continuidad se encuentra en las Facultades Preparatorias, las cuales tienen como objetivo esencial desarrollar habilidades comunicativas en idioma español, a los estudiantes de habla inglesa del Caribe que cursarán en nuestro país una carrera universitaria, cumpliéndose así uno de los acuerdos de intercambio académico tomados por el CARICOM.

Con independencia del desarrollo que fue alcanzando la enseñanza del español para técnicos extranjeros a lo largo del país, era la Habana por su condición de capital, la que tenía más afluencia de personas interesadas en

aprender el idioma como postgrado, por lo que el centro rector de la enseñanza del Español como segundo idioma, fue la Universidad de La Habana (UH). La experiencia, los métodos, los medios de enseñanza, sobre todo, los libros de texto, los dirigía el personal de esa institución, indudablemente calificado, que constituye la vanguardia de este proceso.

Con el desarrollo del sistema de Educación Superior en nuestro país, las diferentes universidades comenzaron a establecer convenios con otras instituciones foráneas que estaban interesadas en que sus profesionales hablaran y entendieran el Idioma español. Hoy se ha extendido esta actividad a otras universidades que aspiran a enseñar el español con diferentes fines, por lo que se instituyen los postgrados internacionales en diferentes lugares, no solamente en La Habana.

Éstos postgrados internacionales se han incrementado, en la medida en que se han ampliado las relaciones con otros países, y por tanto, la afluencia de alumnos/as extranjeros ha sido mayor; lo que ha motivado que el personal docente de las universidades del país se haya preparado con mayor calidad en este campo.

La Universidad de Ciego de Ávila es una más de las que ha establecido relaciones internacionales y dentro de los múltiples proyectos en los cuales está involucrada, se encuentra la enseñanza del idioma español para extranjeros, los que vienen a Cuba para aprender el idioma, pero además, para conocer la idiosincrasia del pueblo cubano y su integración al entorno geocultural, y así satisfacer las expectativas que sobre nuestro país tienen, producto de la divulgación que por los medios masivos de comunicación hacen en sus países.

Fundada en 1978, como el Instituto Superior Agrícola de Ciego de Ávila (ISACA), contaba entre otros con un departamento de Idiomas donde se impartía el español como lengua materna y como segunda lengua a alumnos/as de las distintas carreras y que recibían su preparatoria en otras

provincias del país, además a los/as turistas que visitan nuestro territorio y el Polo turístico Cayo Coco.

En 1999 se creó la facultad preparatoria para estudiantes del Caribe recibiendo en el primer año a 82 estudiantes de: Granada, Jamaica, Guyana, San Vicente, Barbados y otros países, este número fue en aumento anualmente y hasta la fecha en que elaboramos este proyecto han sido graduados 567 estudiantes del área del Caribe, y se continuó el trabajo con los estudiantes de las carreras y con los turistas que llegaban al centro procedentes de diferentes países, fundamentalmente de Canadá, Italia y Alemania llegando la matrícula a 60 cursistas.

En el año 2001, y como respuesta a los nuevos programas de Educación de nuestra Revolución, se introducen en la universidad carreras de perfil humanístico, se creó entonces la Facultad de Ciencias Sociales y Humanísticas, donde se encuentra actualmente el Departamento de Español.

La formación de los profesores fue una tarea emergente, se acogió con responsabilidad y desde sus inicios nuestra facultad ha sido seleccionada como la más destacada del país y ha recibido el reconocimiento tanto de las Organizaciones de padres de los países de procedencia de los estudiantes, como una carta de reconocimiento del Ministro de Educación Superior de Cuba por la atención esmerada a estos becarios extranjeros que acogimos en nuestra universidad como a nuestros propios hijos y a quienes dedicamos con amor todo nuestro empeño en la labor docente y educativa.

El objetivo tanto de los/as profesores como de los/as estudiantes de lenguas extranjeras no se limita sólo a un adiestramiento lingüístico descuidando el adiestramiento cultural, cuando no prescindiendo totalmente de él. Esta dimensión sociocultural del currículo de español como segunda lengua aparece claramente recogida en el plan de estudio y el programa de idioma español para estudiantes extranjeros en Cuba, donde se especifica que mediante la enseñanza del idioma español como segunda lengua se pretende, entre otros aspectos:

- ✎ Promover el acercamiento entre la cultura y la historia cubana y la del país de origen, así como transmitir una imagen auténtica de aquella y colaborar con la destrucción de tópicos y prejuicios con que llegan nuestros estudiantes.
  
- ✎ Desarrollar actitudes y valores con respecto a la sociedad cubana e internacional, como el pluralismo cultural y lingüístico, la aceptación y la valoración positiva de la diversidad y de la diferencia, el reconocimiento y el respeto mutuo. Fomentando además a través de actividades extra docentes la solidaridad y el compañerismo.

### **2.3-Metodología de trabajo utilizada en las clases de español como segunda lengua en Cuba.**

La lingüística aplicada es la ciencia que intenta aplicar a la praxis educativa, los argumentos más importantes de la teoría y la descripción del lenguaje. De ella saldrán los instrumentos objetivos que han de servir de base para la planificación de la adquisición de la lengua materna o extranjera, los datos de competencia lingüísticas de los estudiantes, y el andamiaje teórico y metodológico para la adquisición y la medición de los saberes adquirido a lo largo del proceso. De esta manera, se convierte en la disciplina central de los actuales programas de enseñanza de lenguas.

Resulta conveniente aclarar que las teorías, principios y datos provenientes de la lingüística, aunque no puedan ser aplicados directa o inmediatamente al campo de la enseñanza de una lengua, ya que debemos tener en cuenta , por un lado su capacidad para aplicar las complejidades del lenguaje en su forma científica y, por otro, la continua experimentación en la que se basa, sí se pueden tener implicaciones para el campo de la enseñanza- aprendizaje de idiomas en general, y de la metodología para impartir lenguas extranjeras, en particular. Esta es la razón por la que la lingüística aplicada cuenta con el concurso de otras disciplinas, como la psicolingüística, la sociolingüística, el

léxico estadístico, etc. y con el auxilio de las ciencias pedagógicas y psicológicas.

Lo que hemos expuesto hasta aquí nos induce a pensar que todo el que desee emprender la labor de enseñanza una lengua materna o una lengua extranjera tendrá que atender no sólo los avances teóricos alcanzados en los aspectos morfológicos, sintácticos, semánticos y pragmáticos, sino también necesitará de los conocimientos de la teoría del aprendizaje; pues solo el profesor estará cerca de lograr que sus egresados disponga de una amplia competencia lingüística que a su vez les permita un manejo preciso de una lengua sin prestar atención a las leyes psicológicas generales, las características psicológicas de los diferentes etarios, las peculiaridades temperamentales, los caracteres psicológicos de un grupo específicos de alumnos o de individualidades, entre otros propuestos, pues todo esto le permitirá obtener conocimientos mucho más específicos, puntuales que al mismo tiempo redundará en una mayor comprensión y un mejor desenvolvimiento tanto en la forma de impartir la clase como en la recepción de la asignatura.

El hecho de tener presente estos presupuestos, no significa que solo con ellos se puede comprobar en la práctica el cumplimiento del objetivo fundamental que se propone la enseñanza de una lengua. Será necesario también- ya que se trata de una lengua extranjera:

1ro. Apelar a todos aquellos procedimientos, métodos y técnicas adecuadas para la presentación del material lingüístico;

2do. Buscar información sobre las condiciones en la que se desarrolla el uso del lenguaje y las actitudes y motivaciones de los aprendices de una lengua y el desarrollo de la competencia comunicativa,

3ro. Analizar los principios, objetivos, métodos, técnicas, recursos y fórmulas de evaluación idóneos con la intención más que de conocer los fundamentos teóricos- prácticos que los inspiran, comprobar aquellos aspectos que pueden

influir positiva o negativamente en el proceso de enseñanza – aprendizaje de una lengua extranjera.

Es evidente la importancia que tiene la lingüística en general y la lingüística aplicada, en particular, para la enseñanza de la lengua materna y de una lengua extranjera. Mientras para la primera se requiere un proceder de gran complejidad que debe comenzar desde la infancia por la necesidad vital que tiene el niño de comunicarse, de interactuar con el medio en el que se incluyen las personas que lo rodean, y exige una planificación cuidadosa de la adquisición y medición de los conocimientos, la segunda es una actividad también compleja en la que confluyen dos aspectos diferentes desde el punto de vista metodológico: la adquisición de conocimientos lingüísticos y la formación de hábitos y habilidades lingüísticas en una nueva lengua.

La adquisición o dominio de una segunda lengua en este caso se hará por parte de un sujeto que posee ya su lengua materna, su código de comunicación y tiene la urgencia de adquirir los elementos lingüísticos o el lenguaje modelo de otra colectividad, primero de forma global; y luego de una manera más clara, específica y exacta, dado que va comprendiendo con ayuda de instrumentos metodológicos y pedagógicos otras peculiaridades del contexto situacional en la que se ubica la lengua en estudio, o lenguaje adquirido que, no obstante, será un lenguaje secundario que requiere de una forma diferente a la que se utiliza en la enseñanza de la lengua materna, constituye entonces un tratamiento o más bien un procedimiento destinado a la formación de nuevos hábitos de recepción y producción en otro idioma, que muchas veces entran en contradicción con otros hábitos arraigados en la lengua materna.

En los inicios de esta enseñanza en Cuba la metodología seguida por los primeros profesores de lenguas extranjeras provenía de la metodología de la Enseñanza de Lengua rusa que en ese entonces era muy difundida en el nivel universitario en el país. Era una metodología basada en la gramática traducción. Posteriormente se han adoptado los mismos métodos de la enseñanzas del Inglés como lengua extranjera que pasó a formar parte de los

planes de estudio, primero en las universidades y posteriormente se extendió hasta el nivel de enseñanza primaria.

En Cuba, la enseñanza del idioma inglés, y la del español como lengua extranjera, ha estado influenciada por mucho de los métodos que aquí enumeramos, aunque contextualizados a partir de las condiciones sociales, culturales, económicas y políticos de carácter local. (A. Irizar, 1996)

Han surgido por tanto métodos tales como el de:

- ✎ Gramática-Traducción: se basaba en un análisis lingüístico tradicionalista que ignoraba el contexto auténtico en el que se desarrolla la comunicación.
- ✎ El Método de Lectura: enfatiza la traducción dejando la gramática y la composición en un segundo plano y no confiere ninguna atención a la actividad oral como base para la lectura.
- ✎ Los Métodos Prácticos: basados en la formación de hábitos y automatismos adquiridos mediante la práctica.
- ✎ El Método Fonético: enfatiza el enfoque oral, estudiando el aparato de fonación y de los sonidos, partiendo de estos a la palabra y de esta a la frase. Da importancia a la lectura y a la escritura fonética.
- ✎ El Método Psicológico: basado en la representación mental y la asociación de ideas. Favorecía la dramatización de situaciones cotidianas y el uso de medios visuales, así como la memorización por asociación.
- ✎ El Método Natural: basado en el principio de aprender la lengua de la misma manera que se aprende la lengua materna.
- ✎ El Método Directo: enfatizaba en el desarrollo de las habilidades orales, rechazaba el uso de la lengua materna y le restaba importancia a las

demás habilidades, como por ejemplo, la escritura y la lectura en la adquisición de un segundo idioma.

- ✎ El Método Audio-oral y el Audio-visual: surgieron en Estados Unidos a raíz de la Segunda Guerra Mundial, y tienen una fuerte influencia de la escuela conductista.
- ✎ Método Práctico-Consciente con enfoque comunicativo :se basa en un enfoque científico de la determinación del contenido que plantea la utilización de la lengua como vehículo principal y punto de partida de la enseñanza

Este último es el método más utilizado hoy en Cuba, por tal razón explicamos brevemente sus características.

Surgió hace tres décadas en Europa y significó una revolución mundial dentro de la metodología de lenguas extranjeras y la esperanza de encontrar la forma "correcta" de enseñarlas. (*Finocchiaro, 1983; Stern, 1983*). En él se plantean objetivos prácticos, educativos y culturales, se propone desarrollar las cuatro habilidades básicas del idioma y se sustenta en la comprensión como componente básico de cada una. Se basa en un enfoque científico de la determinación del contenido que plantea la utilización de la lengua como vehículo principal y punto de partida de la enseñanza, en el empleo de procedimientos activos, con amplio apoyo en los medios de enseñanza, la determinación precisa de secuencia en que deben formarse las habilidades a saber.

Los alumnos deben recibir información respecto a los fenómenos lingüísticos que van a estudiar, cada fenómeno lingüístico debe ejercitarse lo suficiente para fijarlo en la memoria y formar los hábitos necesarios para utilizarlo y se debe realizar una cantidad considerable de ejercicios significativos que obliguen a los alumnos a participar activamente en el proceso de comunicación.

Este método propicia el aumento constante del tiempo dedicado a la actividad para que cada alumno se ejercite en cada uno de los cuatro aspectos de la actividad verbal.

El enfoque comunicativo ha pasado a formar parte de este método para complementarlo, tiene entre sus características el hecho de enfatizar en el uso del idioma que se estudia; por lo que presta atención al contexto social donde las funciones comunicativa tienen lugar. Se trabajan las cuatro habilidades básicas desde el inicio de las actividades docentes, dándole mayor prioridad a los intereses y necesidades de los estudiantes. Se traza como objetivo el de ser entendido cuando se conversa, sin llegar a hablar como un nativo.

La interacción entre hablantes y escuchas, lectores y escritores está en la raíz de todas las actividades, por lo que se trabaja en pareja o grupos para los juegos de roles, compartir informaciones o resolver problemas. Se realizan ejercicios con materiales auténticos y por último es necesario señalar que los estudiantes tienen que practicar el idioma en situaciones reales donde sea posible.

### **2.3.1- Caracterización del enfoque comunicativo.**

En sus fundamentos teóricos el enfoque comunicativo se dirige a:

- ✗ Hacer de la competencia comunicativa el objetivo de la enseñanza de la lengua.
- ✗ Desarrollar procedimientos para la enseñanza de las cuatro habilidades lingüísticas de la actividad verbal, que admiten la interdependencia de la lengua y la comunicación.
- ✗ La forma de implementación práctica de este enfoque es el método comunicativo cuya caracterización más completa fue hecha por Brumfit y Finnochiaro, (1989), a la cual se acoge esta investigación para su análisis del proceso de enseñanza aprendizaje de la escritura. Sin embargo, a

pesar de los aspectos positivos de esta caracterización la misma contiene elementos que se definen en este trabajo como elementos particulares en el sentido de que deben ser trabajados, con el apoyo de factores que no se contemplan, pero que desempeñan un papel fundamental en el trabajo con la habilidad de escritura. Estos elementos se definen en la investigación como regularidades generales del Método Comunicativo, que desde la perspectiva de nuestra investigación serían regularidades particulares.

La caracterización del método comunicativo expuesta permite considerar su vínculo con el enfoque comunicativo. Esta caracterización general permite, además, establecer regularidades que definen la concepción teórico-práctica de la enseñanza comunicativa, y posibilitó revelar su falta de sustentación teórica en lo tocante a la escritura. Este planteamiento se fundamenta en el criterio de que el enfoque comunicativo no contiene, al menos explícitamente, las regularidades teóricas que lo deben distinguir, por cuanto se reduce a un conjunto de reglas que pragmatizan su implementación.

Es así que, si de perfeccionar científicamente el método comunicativo se trata es necesario detenerse en la revelación de aquellas relaciones esenciales que, aunque traídas de las teorías de la comunicación, pueden constituirse en regularidades que sustenten teóricamente la metodología de su enseñanza y aprendizaje. Desde esta perspectiva se puede plantear que en el enfoque comunicativo- cuyo sustento teórico parte del cognitivismo que tiene como referencia la teoría generativa de Chomsky, y el enfoque interaccionista que constituyó una concepción teórico-social sobre la base de los postulados de Vygotsky- subyacen las esencias de teorías de la comunicación.

Cada una de estas teorías de la comunicación, desde sus respectivas visiones de este complejo proceso, aportan al enfoque comunicativo las regularidades que definen su concepción.

Sin embargo, teniendo en cuenta que el énfasis en esta investigación está en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la escritura, definido como proceso

no sólo porque se desarrolla a través de diferentes etapas, sino porque tiene un sujeto, un objeto, un objetivo, un sistema de operaciones y un sistema de acciones, resulta lícito que nuestra concepción de enfoque y método comunicativo para la enseñanza-aprendizaje de la escritura se sustente específicamente en las regularidades propias que explican este proceso, sin desconocer el vínculo que tiene con los otros que se suceden en el proceso de enseñanza aprendizaje. Esta concepción, además, se asienta en los siguientes principios del enfoque moderno:

- ✎ Se escribe para comunicarse con los lectores.
- ✎ Se escribe para lograr propósitos específicos.
- ✎ La escritura es un acto comunicativo, además de un proceso complejo.

Por tanto la concepción del proceso se sustenta en las siguientes regularidades:

- ✎ El proceso de formación y desarrollo de las habilidades en la escritura se encamina hacia la competencia comunicativa profesional, donde el estudiante debe hacer un uso pragmático, auténtico y funcional de la lengua. Entiéndase por competencia comunicativa profesional la capacidad de estar altamente preparado para comunicarse a través de la producción de textos auténticos de carácter académico y personal, en concordancia con la situación dada en el quehacer profesional.
- ✎ El proceso de enseñanza-aprendizaje se centra en la solución de las necesidades profesionales del estudiante.
- ✎ El proceso debe garantizar que el estudiante utilice la lengua de manera productiva.

Considerando todo lo que se explica anteriormente y tomando como base los presupuestos de las teorías de la comunicación, así como los presupuestos establecidos por la lingüística del texto en cuanto a “gramaticidad” del texto y la comunicación a través del texto, se determinó una nueva concepción teórico-

metodológica del enfoque comunicativo y el método comunicativo que toma la esencia del método mismo, pero que contempla, además, la enseñanza-aprendizaje de la escritura con fines profesionales. Esta nueva concepción, en cuanto a enfoque comunicativo se refiere, se explica a través de cuatro aspectos fundamentales:

- ✎ La enseñanza-aprendizaje de la escritura como proceso.
- ✎ El objetivo del proceso de enseñanza aprendizaje de la escritura.
- ✎ Los criterios para la selección y organización del contenido.
- ✎ La concepción metodológica.

En esta nueva propuesta se concibe el proceso de enseñanza aprendizaje de la escritura como un proceso encaminado hacia la competencia comunicativa profesional. Para lo que es fundamental desarrollar las cuatro dimensiones comprendidas en la competencia comunicativa establecidas por Canale y Swain (1982) y reestructuradas por Bachman (1990), pero además, se toman en consideración las necesidades profesionales.

Esta nueva concepción de enfoque comunicativo se sustenta en las siguientes regularidades:

- ✎ Proceso de enseñanza-aprendizaje que establece una relación entre los sistemas lingüísticos y los valores comunicativos.
- ✎ Proceso de enseñanza-aprendizaje que establece una relación entre la capacidad comunicativa y la capacidad de funcionar dentro y fuera del contexto interpersonal.
- ✎ Proceso de enseñanza-aprendizaje que establece una relación entre las estrategias comunicativas en situaciones nuevas y la complejización de los textos.

Considerar estas regularidades y el carácter de proceso de la enseñanza-aprendizaje de la escritura para el diseño de una variante del método comunicativo, condujo a la idea de tomar en consideración los elementos que conforman la nueva concepción del método comunicativo que al igual que el enfoque comunicativo, presupone la competencia comunicativa profesional. Estos elementos son:

- Objetivo del método.
- Concepción de la enseñanza de la escritura.
- Concepción del aprendizaje de la escritura.
- Papel del maestro
- Papel del alumno.
- Papel de los materiales de instrucción.
- Programas curriculares
- Habilidades de la escritura.

Esta nueva caracterización no contradice los principios fundamentales del Método Comunicativo, concretados en sus diferentes niveles pero constituye una adaptación del proceso de escritura. Si bien no se pretende constreñir estas características del método comunicativo sólo a la escritura, son ellas precisamente las que distinguen su enseñanza. Como se plantea anteriormente se concibe un proceso organizado por etapas integradas en un sistema, donde subyacen subsistemas o microsistemas que guardan entre sí una estrecha relación horizontal y vertical, un proceso, además, que se define como tal por tener un objeto, un objetivo, un sujeto, un sistema de acciones y un sistema de operaciones. Este proceso se sustenta en diferentes cualidades que caracterizan el proceso de enseñanza-aprendizaje de la escritura para nuestro caso, ya que sustentan su concepción metodológica, la cual implica diferentes

formas de carácter didáctico para alcanzar la habilidad altamente desarrollada en la dinámica del proceso.

Estas etapas concebidas dentro del proceso se diseñan teniendo en cuenta cuatro aspectos que son precisamente los que las identifican como propias de él, y las particularidades de otros diseñados por etapas.

- “ Nivel de asimilación
- “ Habilidades a desarrollar
- “ Procedimientos metodológicos
- “ Tipos de ejercicios

Se considera que estos aspectos definen y describen el objetivo metodológico de cada una de las etapas. Los procedimientos metodológicos y los ejercicios son precisamente la vía para lograr el funcionamiento dinámico del algoritmo de las habilidades propuestas y, por consiguiente, el del nivel de asimilación previsto.

Estas etapas se caracterizan por:

- ✎ adoptar un proceso cíclico de planificar, escribir y revisar;
- ✎ relectura por el estudiante de lo escrito, antes de proceder al próximo párrafo o sección;
- ✎ la redacción por el estudiante atendiendo al contenido y la forma;
- ✎ la preparación por el estudiante para producir diferentes borradores del material escrito.

Estas etapas que pretenden estimular, entre otras cosas, la creatividad y la independencia del estudiante al desarrollar su expresión escrita, tienen como objetivo por un lado, hacer que ese estudiante sea capaz de desenvolverse con autonomía, en un mundo cada vez más urbanizado y donde impera la letra

escrita y por otro, desarrollar dos aspectos importantes dentro del proceso de formación y desarrollo de las habilidades en la escritura: exactitud y fluidez.

Estas etapas forman un sistema dentro del proceso al pasar de un nivel de menor complejidad a otro de mayor complejidad, pues el nivel de asimilación a lograr y el conjunto de habilidades diseñadas son los elementos que hacen posible este sistema en dirección vertical, mientras que en dirección horizontal las etapas constituyen subsistemas del sistema mayor, ya que la complejización de los textos es el elemento que hace posible el subsistema.

La definición de estas etapas se sustenta en peculiaridades que las caracterizan. Estas etapas se definen como: etapa teórico-demostrativa: (1era etapa), etapa teórico-práctica: (2da etapa) y la etapa reflexivo-creativa: (3era etapa).

### **2.3.2- Caracterización del enfoque por tareas en la enseñanza de lenguas extranjeras y segundas lenguas.**

#### **2.3.2.1-La enseñanza mediante tareas.**

Actualmente estamos asistiendo y siendo protagonistas de una intensa reflexión sobre la didáctica de segundas lenguas, lo que conlleva a una renovación de materiales para estudiantes y profesores en la línea de esas reflexiones. Esto podría parecer obvio, pero la distancia entre la teoría y la práctica a veces ha sido tan ingente que se ha llegado a pensar, o hemos llegado a pensar, que estaba en el nivel de la utopía, y lo que necesitamos los profesores son materiales a través de los cuales, primero, podamos observar que nuestros estudiantes obtienen resultados en su aprendizaje y, segundo, haya un análisis teórico detrás que permita seguir indagando y avanzando en el aprendizaje de segundas lenguas.

Desde hace tres décadas se ha hecho familiar entre todos los profesionales el “enfoque comunicativo”, antes expuesto, con una definición de objetivos en

términos nocio-funcionales. Desde entonces ha evolucionado y se han incorporado a los contenidos, los procesos de comunicación, lo cual se ha plasmado en diferentes propuestas. En la década de los ochenta se empezó a hablar de “tareas”, pero: ¿Qué es una tarea?, ¿Qué relación tiene con el enfoque comunicativo? ¿Qué características tienen los materiales diseñados como tareas?

### **2.3.2.2- El concepto de tarea.**

El concepto de tarea surge como consecuencia de experiencias en la enseñanza de lenguas extranjeras y de intuiciones sobre cómo éstas son adquiridas. Algunos profesores que enseñaban según los programas de enseñanza tradicionales, basados en una secuencia de puntos gramaticales enseñados al alumno, primero en forma teórica y luego en la práctica, observaron que en realidad la adquisición de la lengua extranjera se realizaba mediante el ejercicio de las tareas pedagógicas. En otras palabras, observaron que los alumnos adquirían la lengua mediante el proceso de resolución de tareas y no a través de explicaciones sobre la forma de la lengua estudiada.

Visto desde otra perspectiva, el concepto de tarea se sustenta en la idea de que una gramática no se internaliza a través de generalizaciones sobre su estructura sino que se la internaliza, de manera inconsciente, como resultado de un proceso interior desencadenado al querer resolver una necesidad de comunicación. Y esta necesidad de comunicación es creada por la propia estructura de la tarea que el alumno debe resolver.

Al observar la definición de tarea en el *Longman Dictionary of Applied Linguistics*, encontraremos que es una actividad o acción llevada a cabo como resultado de haber procesado o comprendido el lenguaje. Ejemplos de tareas son: tener que dibujar un mapa siguiendo ciertas instrucciones, jugar al bingo, aprender a usar el correo electrónico o navegar en la Internet o realizar estudios interdisciplinarios en lengua extranjera.

Tarea es, según el diccionario de la RAE (Real Academia Española), un término que procede del árabe “encargo de alguna obra en cierto tiempo. Cualquier obra o trabajo”.

Si todos pensáramos ahora en ejemplos de tareas, sin restringirnos al ámbito de la didáctica, seguro que podríamos dar más de uno. En el trabajo, se podría encomendar a alguien la tarea de “hacer unas fotocopias” o “unas llamadas urgentes que no pueden esperar”; en casa “preparar el desayuno” o “barrer” son acciones que la mayoría de nosotros podría meter bajo la concepción de “llevar a cabo ciertas tareas del hogar”.

En la didáctica de lenguas extranjeras, Long (1985), define la tarea como:

*“cualquier actividad realizada por uno mismo o para los demás, libremente o con algún interés. (...) rellenar un impreso, comprar unos zapatos, hacer una reserva de avión (...) En otras palabras, por “tareas” entendemos todo aquello que solemos hacer en nuestra vida cotidiana, en el trabajo, para divertirnos y entre una y otra cosa”.*

En esta definición se introduce el concepto de acción, los estudiantes tienen que “hacer algo”, el objetivo que tienen que alcanzar en su aprendizaje es rellenar un impreso, etc. Se trata de poder responder a necesidades que se le plantean cotidianamente al estudiante y para las que se supone estará motivado, ya que son las actividades que ocupan su tiempo.

Nunan, posteriormente (1989), da una definición centrada en la realidad del aula, escenario habitual de interacción entre profesor y estudiantes, y teniendo en cuenta la lengua, herramienta necesaria para ejecutar las tareas arriba propuestas por Long:

*“una unidad de trabajo en el aula que implique a los aprendices en la comprensión, manipulación, producción o interacción en la L2 mientras su atención se encuentra concentrada prioritariamente en el significado más que en la forma.”*

En 1990, Candlin introduce en su definición conceptos que serán bastante relevantes para entender lo que es la tarea. Esos conceptos son el de conocimiento ya existente en los estudiantes, tanto en el plano lingüístico como en el extralingüístico, y el de actividad generadora de problemas que los estudiantes tienen que ir resolviendo:

*“actividad interdependiente, social y generadora de problemas que implica la aplicación del conocimiento existente para la consecución de unos objetivos.”*

Para S. Estaire y J. Zanón (1990) la tarea presenta las siguientes características, haciendo una síntesis a partir de las definiciones de Long, Candlin, Prabhu y Nunan:

- ✎ representativa de procesos de comunicación de la vida real,
- ✎ identificable como unidad de actividad en el aula,
- ✎ dirigida intencionadamente al aprendizaje de lenguas,
- ✎ diseñada con un objetivo, estructura y secuencia de trabajo,
- ✎ orientada a la consecución de un objetivo de manipulación de información/significados.

Ernesto Martín Peris y Neus Sans Baulenas (1997) hablan de la tarea como el modelo que conjuga dos ejes de aprendizaje: los contenidos necesarios para la comunicación (nociones, funciones y estructuras lingüísticas) y los procesos de comunicación en el aula, generando en el aula actividades comunicativas. Más extensamente la definen en el Libro del profesor (1998) de Gente:

*“Los diversos autores que han tratado el tema de las tareas coinciden en señalar su carácter de actuación lingüística insertada en un contexto de uso que viene dado por la realidad del aula, comparable a las actividades lingüísticas que de forma natural tienen lugar fuera del aula y estructurada pedagógicamente de acuerdo con la realidad de los respectivos grupos de aprendizaje.”*

Estas son algunas definiciones sobre el concepto de tarea, si pasamos al plano práctico, las tareas se plantearían en el aula como productos que los estudiantes tendrían que elaborar. Algunos ejemplos son, escogidos de entre los ofrecidos por *S. Estaire* y *J. Zanón*:

- Nuestras familias (incluyendo fotos).
- La casa o piso de mis sueños.
- Nuestra escuela/nuestro instituto (para posible intercambio con centros de otros países).
- Nuestro pueblo/ciudad: álbum de fotos explicado o guía turística. La organización de una fiesta/reunión.
- La organización de un viaje/excursión/visita de grupos. Un escritor/pintor/músico y su época.
- El pasado/presente/futuro de X (un barrio o zona del entorno, que ha sufrido grandes cambios).
- Conciertos de rock en apoyo de causas humanitarias. El inglés/francés/alemán, etc., en nuestro entorno. Una entrevista con un/a nativo/a.
- Fiestas/tradiciones de la zona/ciudad; o “la movida” de nuestra ciudad (para posible intercambio con centros en otros países).
- Escribir un libreto para una obra corta, que se representará en clase o que se grabará como teatro radiado para luego oírse en clase.

Por ejemplo, la definición de objetivos nocio-funcionales del enfoque comunicativo se enunciaba de la siguiente forma:

- Dar y recibir información sobre datos personales. Expresar acuerdo y desacuerdo.

-Pedir y conceder permiso. Referirse a fechas y lugares

Las aportaciones de la Lingüística, la Pragmática, la Psicolingüística y las Ciencias de la Educación a lo largo del siglo XX han articulado la enseñanza de lenguas sobre cuatro ejes:

- ✎ qué enseñar: el concepto de Competencia Comunicativa,
- ✎ cómo enseñar: los métodos óptimos para facilitar el aprendizaje-adquisición del estudiante,
- ✎ cuándo: organizar y secuenciar el material,
- ✎ evaluación del conjunto del proceso.

Vamos a centrarnos en el cómo enseñar y el cuándo dentro del diseño de unidades didácticas mediante tareas. Su espina dorsal se situaría en el producto que se tiene que obtener.

Es decir, pensando en cuál es el producto al que tienen que llegar los estudiantes o, mejor aún, pudiendo negociar con ellos qué es lo que les interesa, y por lo tanto les motiva y les implica activamente en las actuaciones y producciones que se van a generar en el aula, se tendría que crear y buscar el material y la explicitación de los recursos lingüísticos que favoreciese tales procesos.

Para llegar a los objetivos, al producto, hay que diseñar el material pedagógico. En este punto es donde se impone la reflexión sobre la naturaleza del conocimiento lingüístico y los mecanismos de aprendizaje van a ser fundamentales en la concepción de las tareas, sobre todo el concepto de aprendizaje significativo.

Coll, S. (1999) expone la siguiente reflexión sobre el nivel de conocimientos del estudiante a partir del cual se puede considerar que se sigue construyendo conocimiento:

*“Si la tarea es demasiado ajena o está demasiado alejada de los esquemas del alumno, éste no puede atribuirle significación alguna y el proceso de enseñanza/aprendizaje se bloquea. Si, a pesar de ello, se fuerza la situación, el resultado más probable es un aprendizaje puramente repetitivo.”*

En palabras de Martín, E. y Sans, N. (1999): *“el objetivo primordial de la tarea gira en torno a la obtención de un determinado producto. La definición de ese producto y su fijación como meta en una unidad didáctica es lo que permite la necesaria introducción (de manera artificial) en el aula de esas intenciones que los hablantes nativos tienen de manera natural, derivadas de sus propias necesidades en la vida”.*

El papel del alumnado en el enfoque por tareas está dado precisamente en el hecho de que las actividades y tareas planteadas de forma abierta permiten la integración de los diferentes perfiles del alumnado y estilos de aprendizaje en el aula. Cada estudiante puede participar en la actividad que se generará por el grupo según su nivel de competencia. Además, será el profesor el responsable de elevar el grado de exigencia en el grupo, si es que el estado de conocimiento así lo pide, o de disminuir el grado de exigencia en la obtención del producto. El profesor es el que está atento al grado de desarrollo de la tarea.

Respecto a los procesos de comunicación generados, la tarea facilita su realización en el escenario del aula y hace más eficaz el desarrollo de la competencia comunicativa.

En otras palabras, el alumno precisará expresarse para resolver la tarea y recurrirá espontáneamente a la pregunta: *“¿cómo se dice?”*, y el profesor trabajará a partir de esa necesidad o interés. Es importante destacar que el objetivo de la resolución de tareas no es la competencia comunicativa sino la competencia gramatical, la cual es resultado de aquella. De manera que la tarea implica resolver un problema o completar una laguna de información activando un proceso mental utilizando la lengua extranjera y se considera que es a través de ese proceso mental que se internaliza o adquiere la segunda

lengua. El alumno se concentra en la resolución de la tarea y "se olvida" que está en clase y, en consecuencia, aprende distraídamente, inconcientemente, jugando, pensando y/o creando.

A este tipo de aprendizaje se lo ha llamado de aprendizaje por proceso pues la experiencia personal, mediante un proceso cíclico que integra la experiencia inmediata, reflexión, conceptualización abstracta y acción, en lengua extranjera, constituye la base de aprendizaje. Así, el ingrediente fundamental de la tarea es la existencia de un proceso de raciocinio para resolverla.

Se destacaba que este proceso inconciente de adquisición de una segunda lengua contrasta fuertemente con el aprendizaje tradicional realizado por memorización. Pero el contraste no ocurre exclusivamente a nivel psicolingüístico sino también a nivel de motivación del alumno ya que la tarea representa un desafío lúdico o intelectual de gran atractivo. En las clases con niños o adolescentes la utilización de tareas ha minimizado notablemente los problemas de indisciplina, lo que demuestra que cuando el alumno está activo, realizando una actividad que le interesa y motiva, permanece atento en actitud disciplinada.

Otra característica importante de la esencia interactiva de la resolución de tareas, es la evaluación inmediata de la comprensión y adquisición de los insumos lingüísticos necesarios para su resolución, lo que proporciona, consecuentemente, espacio para la negociación de significado, esto es, la modificación del lenguaje para ser comprendido, que a su vez estimula la adquisición. Por ejemplo, si la tarea consiste en dibujar un mapa a partir de ciertas instrucciones y el alumno/a no logra hacerlo de manera correcta, inmediatamente el profesor/a se dará cuenta de que no se han comprendido las instrucciones en lengua extranjera y tendrá que explicarlas con otras palabras.

Algunos autores encuentran pertinente identificar dos tipos de tareas pedagógicas:

1) tareas comunicativas

2) tareas de aprendizaje

*"Las primeras se centrarían en el intercambio de significados - a través del medio oral y escrito - con un propósito similar al de las actividades cotidianas de comunicación, mientras que las segundas tendrían como objetivo principal la exploración de aspectos concretos del sistema lingüístico (determinada regla gramatical, ciertos aspectos de la pronunciación, etc.) en relación a la demanda de las primeras. Por expresarlo gráficamente, es como si este currículo constase de dos currículos integrados".*

#### **2.4- Enfoque comunicativo y enfoque por tareas en el proceso de enseñanza de segundas lenguas**

Una vez discutida la función que ejerce la resolución de tareas en el proceso de adquisición de lengua extranjera, veremos como ésta se encuadra dentro de un programa comunicativo de enseñanza de lenguas.

Tal vez el mayor impacto de la resolución de tareas se haya sentido en el campo de la metodología, terreno en el cual han rellenado un vacío existente, lo que las ha convertido en elementos centrales de la elaboración de programas.

El Enfoque Comunicativo carecía de una metodología adecuada para alcanzar sus objetivos. Nunan (1991) nos recuerda que uno de los objetivos del Enfoque Comunicativo ha sido el de crear situaciones auténticas de comunicación en la clase de lengua extranjera. Pero este objetivo era difícil de lograr y muchas veces se caía en el simple simulacro y repetición de comportamientos lingüísticos tales como "ir de compras" o "pedir informaciones". Para los elaboradores de las tareas, estas situaciones no

generaban en el alumno una necesidad auténtica de comunicación. Existía así un vacío en el Enfoque Comunicativo pues no se lograba responder satisfactoriamente a la siguiente pregunta: ¿cómo crear una situación real de comunicación en la sala de clase?. La respuesta encontrada fue la elaboración de una metodología de enseñanza basada en resolución de tareas que creasen el contexto para una situación real de comunicación. Dicho tipo de situación provoca en el alumno una necesidad de comunicarse y de crear significado, condición esencial que le permite, mediante un proceso interior, adquirir la lengua.

De esta manera, la resolución de tareas completa el Enfoque Comunicativo al proveerlo de una metodología plausible, de la cual carecía. A tal punto fue relevante el desarrollo del concepto de la tarea que la metodología pasó a ocupar un lugar central en la elaboración de programas de enseñanza. Nunan desarrolla esta idea al comentar que tradicionalmente la elaboración de programas se ocupaba de la selección y graduación de contenido mientras que la metodología se ocupaba de la secuencia de tareas, ejercicios y otras actividades de clase. En una acertada metáfora *Nunan* nos dice que la elaboración de programas “se ocupa de elegir nuestro destino de viaje, mientras que la metodología se encarga de determinar la ruta que tomaremos para alcanzarlo”. Y agrega que... *la resolución de tareas desempeña un papel tan importante en la adquisición de lengua que el camino se ha vuelto más importante que su destino.*

En consecuencia, un programa de enseñanza de lenguas puede prescindir de una especificación lingüística y, en su lugar, tener una serie de tareas a resolver. A partir de la necesidad de resolver la tarea surgirán en el alumnado una serie de dudas gramaticales que deberán ser abordados con el profesor/a, de manera que ese aprendizaje será significativo para el alumno pues tendrá aplicación inmediata.

El aprendizaje significativo se construye como un continuo, en el que se vinculan los conocimientos previos del alumno y el nuevo material de

aprendizaje. El conocimiento se construye y reconstruye con un carácter cíclico y global. Se podrían distinguir varias fases:

- ✎ el alumno tiene que ser capaz de elaborar esquemas relacionales entre el conocimiento que ya posee y los nuevos recursos que se le presentan. En esta fase las actividades tienen que permitir diagnosticar el conocimiento que el alumno posee sobre los nuevos objetivos y tienen que introducirse actividades que presenten los nuevos objetivos de forma comprensible.
- ✎ con el fin de que el alumno organice el nuevo conocimiento, las actividades tienen que permitir manipular, de forma más controlada a menos controlada, toda la información. El conocimiento se reestructura, así, en nuevos esquemas.
- ✎ al final, tiene que producirse una fase de reajuste de toda la información, que permita a la vez la revisión de aquellos aspectos que no han sido adquiridos.

Estas fases podríamos asignarlas a tres estadios en el diseño de las tareas:

- I) Presentación y manipulación de formas y significados.
- II) Realización de la tarea final.
- III) Evaluación y revisión del material.

Hay una variada terminología alrededor de estos planteamientos, tales como: “tareas posibilitadoras” o fase de “pre-tarea” antes de hablar de “tarea final”. También hay autores que la desglosan en dos fases, una en la que se presentan los nuevos recursos y otra en la que se manipulan de forma controlada los contenidos, para luego pasar a la siguiente fase de negociación y uso real de los contenidos (S. Estaire y J. Zanón,1990).

Otros autores, como *O'Malley*, distinguen 4 fases, en su reivindicación del carácter cognitivo del aprendizaje:

I) elaboración cognitiva

II) fase asociativa

III) fase de autonomía

IV) etapa de reelaboración

En la fase I, se trata de proporcionar los documentos orales y escritos necesarios para que puedan construir significados (aspectos nocionales, funcionales, estructurales, discursivos, etc.).

En la fase II), se trata de que los estudiantes puedan ejercitar los contenidos presentados en la anterior fase, lo que les permitirá empezar a elaborar hipótesis contrastivas sobre la forma y la función.

En la fase III), el conocimiento instrumental o formal (el de la fase II) se practica dentro de los procesos de comunicación. El énfasis se encuentra en los contenidos. En la última fase, la IV), se trata de que los estudiantes puedan reelaborar y afirmar las redes formales y de significado que han ido creando en las fases II y III.

E. Martín y N. Sans (1999) diferencian tres partes, más una introducción en cada secuencia. La última, claro está, será la tarea final considerada como el núcleo de toda la secuencia.

I) “Entrar en materia” es la introducción al tema de la secuencia con actividades de “precalentamiento”.

II) “En contexto” es la primera lección de la secuencia. Los alumnos ejercitarán la comprensión básicamente, para lo cual se presentará una variada tipología de textos en los que se contextualizan los recursos lingüísticos necesarios para realizar la tarea final.

III) “Formas y recursos” es la segunda lección. Se practican los aspectos formales (morfosintácticos, nocio-funcionales, etc.).

IV) "Tareas" es la tercera lección y eje que articula la secuencia. Se potencia al máximo la ejercitación de la competencia comunicativa integrando las distintas destrezas y movilizandolos todos los recursos vistos hasta el momento.

Resumiendo, las tareas surgen dentro del enfoque comunicativo, siguiendo la trayectoria de los cursos nocio-funcionales, donde el punto de mira estaba puesto en los contenidos necesarios para la comunicación. En las tareas se conjugan esos contenidos con los procesos necesarios para su adquisición. La atención se desplaza al alumno y a su forma de aprendizaje.

## **2.5- Conclusiones y relevancia de este capítulo para nuestro trabajo.**

Enseñar a pensar es, quizás, la tarea más esencial de la escuela contemporánea, por lo que hacen falta pedagogos que se permitan la inmodestia de defender el derecho a su metodología, a las búsquedas creadoras y a los "errores creadores" y que no se acostumbren a utilizar hallazgos ajenos de un modo irreflexivo, sino que los conviertan en modelos de actuación personalísimos con un fin común: que el alumno/a estudie y aprenda de manera creadora.

El Enfoque Comunicativo de enseñanza de lenguas extranjeras es el que ha mostrado mayor aceptación en los últimos años entre profesores/as e investigadores/as de dicho campo de estudio. Y dentro del Enfoque Comunicativo se ha desarrollado ulteriormente una nueva metodología basada en lo que se ha denominado el Enfoque por Tareas.

En consecuencia esta metodología también despierta en el alumnado una actitud diferente frente a la adquisición de conocimiento. En el modelo tradicional de aprendizaje, caracterizado por fases de presentación, práctica y producción, el alumno/a cumple el objetivo cuando reproduce el modelo del profesor. En contraste, el Enfoque de Resolución de Tareas lo llevará a explorar y desarrollar estrategias propias, estimulando su creatividad y

raciocinio, lo que le será muy útil tanto para estudiar lenguas como para enfrentar otros desafíos en la vida.

La síntesis realizada en este capítulo nos muestra el proceso seguido y las metodologías aplicadas durante el proceso de enseñanza aprendizaje de una segunda lengua en el plano internacional y en Cuba específicamente. Por la actualidad e importancia del Enfoque por tareas hemos expuesto sus fundamentos para que sirvan de base de actualización desde el punto de vista metodológico a los profesores/as que imparten esta enseñanza.

### **CAPÍTULO III. TRABAJOS REALIZADOS SOBRE EL TEMA**

#### **3.1-Análisis de trabajos realizados sobre el tema.**

En el momento actual cada vez cobra mayor importancia el estudio del aprendizaje desde la perspectiva del alumnado, que es quien otorga significado y sentido a los materiales que procesa y decide lo que tiene que aprender, así como la manera de hacerlo. El interés de los/as investigadores se centra entonces en conocer los procesos que este utiliza para hacerlo.

Consideramos aceptado que aprender requiere disposición y utilización de las estrategias precisas. Esta disposición implica necesariamente motivación (o más concretamente un conjunto de variables como las metas de aprendizaje y el auto concepto), pero también qué concepción de aprendizaje mantiene el estudiante y cómo lo aborda (enfoques y estrategias de aprendizaje).

Newstead (1992) sostenía que en las últimas décadas ha habido una explosión de investigaciones sobre las diferencias individuales en el aprendizaje del estudiantado. Los/as investigadores han examinado el aprendizaje del estudiantado universitario desde diversas perspectivas. La mayoría de ese esfuerzo se ha centrado en la noción exploratoria de Marton y Säljö (1976) de los enfoques de estudio profundo y superficial. Así es como, comenzando por Marton (1976) en Suecia y siguiendo por Entwistle y Ramsden (1983) en Inglaterra, los procesos de aprendizaje en contextos universitarios, bajo el prisma de los enfoques de aprendizaje, han sido objeto de estudio de diversos investigadores de diferentes países, en Australia: Biggs (1978), Clarke (1986), Harper y Kember (1989), Wilson, Smart y Watson (1996); en Filipinas: Watkins, Hattie y Astilla (1986); en Hong Kong: Kember y Leung (1998), Drew y Watkins (1998); en Estados Unidos: Speth y Brown (1988); en Chile: Zúñiga (1994).

Estas investigaciones han tenido gran resonancia en el ámbito de la investigación educativa por la relación que se establece entre los enfoques y los aspectos estratégicos y motivacionales del aprendizaje.

Exponemos en este capítulo algunos trabajos consultados sobre esta línea de investigación mostrando objetivos y metodologías seguidas así como las conclusiones a las que se han arribado a través de estos estudios.

- Mendoza de Hopkins, Nila y Ronald Mackay. (Venezuela,1997) “Bilateralidad cerebral y las estrategias de aprendizaje en la comprensión del discurso escrito en el aprendizaje de una segunda lengua”.Venezuela.

En este trabajo de investigación se analizan las estrategias de aprendizaje que usan los alumnos más y menos aventajados en su quinto semestre de un curso de Lectura y Escritura Inglesa como Lengua Extranjera pertenecientes a la Mención Idiomas Modernos de la Escuela de Educación de la Facultad de Humanidades de La Universidad del Zulia, y hace un breve análisis de la relación existente entre las estrategias de aprendizaje señaladas por Oxford, R (1990) y las inteligencias múltiples propuestas por Beauport, E.(1994).

Durante los tres años que duró este proyecto de investigación, los autores plantearon dos objetivos fundamentales: primeramente investigar la efectividad de los tipos de ejercicios basados en las convenciones lingüísticas de la cohesión textual y de la coherencia retórica, en el desarrollo de las destrezas de comprensión y expresión escrita en el inglés como lengua extranjera, y en segundo lugar crear un libro de texto basado en las características antes expuestas, en las estrategias de aprendizaje propuestas por Oxford (1990) y en las inteligencias múltiples señaladas por Beauport (1994). Este libro de texto sería usado, en un futuro, por los alumnos en materias relacionadas con el desarrollo de las destrezas de comprensión y expresión escrita del inglés como lengua extranjera. El propósito final de este libro de texto sería ayudar a los alumnos menos aventajados a alcanzar, sino las mismas, al menos destrezas

similares a los alumnos aventajados cuando leen en una lengua extranjera. Estas destrezas se esperaban alcanzar y desarrollar conscientizando a los/as alumnos en el uso de las estrategias de aprendizaje cuando leen en Inglés como lengua extranjera.

La investigación duró 3 años y durante la misma aplicaron la técnica "Pensando y Leyendo en Voz Alta." Esta técnica de introspección, que incluye auto-observación por parte del alumno, ha ido ganando terreno como una forma de investigar las estrategias que los alumnos usan cuando estudian una lengua extranjera. (Hosenfeld, 1977; Cohen y Hosenfeld, 1981; Mann, 1982; Faerch y Kasper, 1987; Cohen, 1987). En una breve revisión de la historia de la investigación de las estrategias empleadas por los educandos cuando estudian una lengua extranjera, Rubin (1987, p. 19) sugiere que este campo de estudio data desde 1966 con la publicación del libro "The Method of Inference in Foreign Language Study" (Carton, 1966). En una revisión complementaria, Cohen (1987) llega hasta el estudio de "The Good Language Learner" llevada a cabo por Naiman, Frolich, Stern y Todescu (Naiman et. al. 1975).

La información se obtuvo por medio de un instrumento de extracción de la información en la forma de una unidad pedagógica, idéntica en naturaleza a aquellos materiales usados en el curso de instrucción. Por lo tanto; los estudiantes estaban completamente familiarizados con el tipo de lectura proporcionada, así como también con los ejercicios escritos que contenía dicho instrumento. La información consistió en las respuestas orales individuales en inglés, de los 30 estudiantes seleccionados, a las actividades propuestas en el instrumento de extracción de la información. Las respuestas orales incluían tanto las repuestas a las actividades que contenía el instrumento mencionado, como los comentarios verbales que ellos hacían sobre las estrategias que ellos usaban cuando realizaban los ejercicios, o después de haberlos realizado. El procedimiento de la recolección de la información tomó alrededor de 30 minutos por cada estudiante.

La información obtenida en cada año se transcribió y analizó. Cada entrevista produjo una serie de información a cada uno de los 5 tipos de ejercicios que

representaba el instrumento de extracción de la información. La información se analizó usando la metodología de comparación constante propuesta por Erickson (1986). Esta metodología permite al investigador/a proyectar categorías que representan el contenido completo de la información a la vez que la reducen a tipos de estrategias específicas, emergentes. Según el criterio de los autores si se hace un análisis de la tipología de estrategias de aprendizaje usadas por los alumnos que sirvieron de muestra en este estudio, observaremos que las mismas pueden ser identificadas de acuerdo a la tipología de estrategias propuestas por Oxford (1990) y observaremos también como dichas estrategias se relacionan con las inteligencias múltiples propuestas por Beauport (1994). Concluyendo así que, los/as estudiantes más aventajados reportaron usar substancialmente con más frecuencia la estrategia de leer con un propósito específico que los menos aventajados. A pesar de que ambos grupos reportaron el uso del diccionario para reducir la incertidumbre del significado de las palabras desconocidas, los más aventajados lo hicieron con más frecuencia. Los/as alumnos/as más aventajados reportaron usar el conocimiento explícito de la gramática, los signos de puntuación y el uso de las reglas de fonología con mayor frecuencia que los menos aventajados. La información recogida en los tres años de esta investigación indica que los/as alumnos/as más aventajados reportaron tener acceso a un número mayor de estrategias que los/as menos aventajados cuando leen textos en inglés como lengua extranjera. Más aún, los/as alumnos/as más aventajados usan estas estrategias con más frecuencia y con más flexibilidad que los/as alumnos/as menos aventajados.

El resultado más notable obtenido en la información recogida en el año 95 es, sin embargo; que a pesar de que los alumnos más aventajados siguen utilizando un número más alto de estrategias que los menos aventajados, este año hubo un aumento substancial en el número de estrategias usada por los alumnos menos aventajados. Mientras que los alumnos más aventajados registraron 176 usos de estrategias en 1994 y 191 en 1995, los alumnos menos aventajados registraron 54 usos en 1994 y 104 en 1995. Si comparamos estas cifras, vemos que se produjo un incremento del 8.5% en el uso de las

estrategias por parte de los alumnos más aventajados, y de un 92.6% en los menos aventajados lo que demuestra que el primer objetivo propuesto en la investigación se logró.

El otro objetivo propuesto: diseñar un libro de texto basado en las convenciones lingüísticas de la cohesión textual y de la coherencia retórica también se logró y el libro de texto se diseñó en su totalidad (Mendoza de Hopkins & Mackay, 1995). El objetivo primordial del libro es conscientizar a los/as alumnos /as en el uso de las estrategias de lectura y ayudarlos a usar y sistematizar la aplicación de los diferentes tipos de inteligencias múltiples propuestas por Beauport (1994).

➤ Cassar Espino, Liliana y Hernández Díaz, Adela (Cuba, 2000). *"La aplicación de las estrategias de aprendizaje en la enseñanza del inglés"*.

Los objetivos fundamentales trazados para este trabajo fueron: identificar el tipo de estrategias de aprendizaje, así como la frecuencia de uso de las mismas por los estudiantes de primer año de Ingeniería Mecánica y desarrollar las habilidades de comprensión de lectura y expresión oral en inglés mediante la aplicación de un conjunto de estrategias de aprendizaje.

Las investigadoras elaboraron una encuesta con el propósito de obtener información acerca de cómo los estudiantes aprenden un idioma extranjero aplicada al inicio del semestre y la misma incluía un inventario de las estrategias que los estudiantes emplean en el aprendizaje del idioma inglés. Sobre la base de los seis tipos de estrategias propuestas por R. Oxford en su taxonomía, crearon una nueva versión del inventario con otros incisos y diseñaron una nueva escala de evaluación de los resultados. Durante la aplicación experimental se diseñaron tareas en las que se podía constatar cuáles eran las estrategias más utilizadas y cuáles eran las que contribuían en mayor grado a elevar el nivel de desarrollo de las habilidades a lograr. Una vez concluida su investigación obtuvieron como resultado que el tipo de estrategia que un mayor porcentaje de estudiantes emplea y con mayor frecuencia son las estrategias afectivas, ya que un 79,16% de los estudiantes las emplea

siempre o casi siempre. Por lo tanto es necesario trabajar más en el resto de las estrategias. Consideran finalmente que es fundamental el hecho de formar tanto a los docentes como a los/as estudiantes en el empleo adecuado de estas estrategias sobre todo en la enseñanza de la lengua extranjera donde con frecuencia los estudiantes se desalientan y pierden interés y motivación al pensar que no están logrando los avances que ellos esperaban. Sugieren además a los docentes que entre otros aspectos: estudie y apliquen un amplio rango de estrategias, no sólo las cognitivas y metacognitivas, analicen la efectividad de las estrategias particulares que emplean sus estudiantes y cuáles son más útiles para cada tipo de tarea, entrenen al estudiantado en la organización y el uso de las estrategias de forma sistemática y combinada, brinden la suficiente práctica para transferir las estrategias a nuevas situaciones y tareas e integren el entrenamiento a sus actividades docentes regulares.

- Perales, J. (País Vasco, 2000). El artículo titulado "*Las estrategias de aprendizaje de los estudiantes adultos de euskera*", tiene su origen en una investigación más amplia, siguiendo las palabras del autor, llevado a cabo en el marco de la euskaldunización y alfabetización de adultos en la Comunidad Autónoma del País Vasco.

El objetivo del trabajo es analizar las relaciones entre las estrategias y el nivel de euskera alcanzado por sus alumnos/as. Consideraron como indicadores de ese nivel las siguientes variables: calificación global dada por el profesorado sobre las competencias en esta segunda lengua alcanzada por los/as estudiantes, prueba oral y prueba escrita en euskera. Para medir las estrategias hicieron una adaptación y ligera reelaboración, según el autor, del Strategy Inventory for Language Learning (SILL) en su versión 5.1 (Oxford, 1990). Distinguen seis tipos de estrategias, tres directas (memorísticas, cognitivas y de comprensión) y tres indirectas (metacognitivas, afectivas y sociales). Esta versión utilizada incluye ítem y se les aplicó la escala Likert de cinco puntos. Por su parte para la expresión oral se realizó una entrevista con cada uno/ha, fueron grabadas y posteriormente evaluadas calculando la media

de: corrección gramatical, fluidez verbal y riqueza lingüística. Los profesores usaron la escala habitual para evaluar la competencia lingüística global: 1 muy deficiente, 2 deficiente, 3 suficiente, 4 bien, 5 muy bien. Una vez analizados los datos constataron una presencia importante de las estrategias cognitivas, metacognitivas y afectivas con relación al resto de las estrategias. La mayoría de las estrategias utilizadas indican un uso directo de la lengua, coincidiendo con resultados obtenidos en otros estudios (Green and Oxford, 1995; Bremner, 1999) y tal como sugiere Bremner consideran que el uso que es el uso de esas estrategias lo que fomenta un mayor nivel de competencia del alumnado. Concluyen además en su estudio que las dos destrezas, expresión oral y expresión escrita, presentan perfiles estratégicos diferenciados. En la puntuación dada por el profesorado todas las estrategias están relacionadas directamente con las destrezas analizadas.

Destacamos que en las reflexiones finales de este trabajo el autor coincide con Oxford y Grenn (1995) al afirmar que el cuestionario (SILL) es un instrumento adecuado que proporciona una vista general del uso de las estrategias, no obstante es preciso tener en cuenta que la división hecha por Oxford (1990) de las estrategias en directas e indirectas no coincide con los resultados de muchas investigaciones ( O´malley, Chamot 1990) , incluyendo esta pues en nuestro propio estudio las estrategias directas ( memorísticas y de compensación) no tienen relación directa con los resultados del proceso de aprendizaje y si las estrategias indirectas metacognitivas o afectivas. Una cuestión sin resolver aún se refiere a cuál es la causa y cuál el efecto al relacionar el uso de las estrategias y el nivel de competencia de los alumnos. Así, suponiendo que es el nivel de lengua del alumno la consecuencia del uso de estrategias y no al revés queda por dilucidar el problema de cómo se enseñan las estrategias.

- Buendía Eisman, Leonor y Olmedo Moreno, Eva María (España, 2001)” El género: ¿constructo mediador en los enfoques de aprendizaje universitario?”. Departamento de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación. Universidad de Granada. España

Algunos estudios previos (Buendía y Olmedo, 2000, 2001c) muestran que el alumnado universitario, tanto de carreras técnicas como de humanidades o sociales, en la Universidad de Granada no presentan diferencias significativas en el enfoque de aprendizaje, siendo mayoritariamente superficiales, tanto las estrategias como los motivos que utilizan en su estudio académico.

Era objetivo de su trabajo conocer si los enfoques de aprendizaje están condicionados por los modelos y patrones culturales de género. Las diferencias encontradas en algunas dimensiones ponen de manifiesto cómo las matrices e identidades culturales junto con la titulación de procedencia, tienen un importante peso en el enfoque de aprendizaje para lo que hicieron un diseño transversal, durante el curso académico 2000/01 en las facultades de E.T.S. de Caminos, Canales y Puertos y Facultad de Ciencias de la Educación, en la última fase del período académico. Tras la valoración de los instrumentos existentes, para la identificación de las estrategias y motivos del aprendizaje del alumnado universitario, se considera como más adecuado, dadas las características del estudio que pretendemos realizar, el "Cuestionario de Procesos de Estudio (SPQ)" de J.B. Biggs y adaptado a su contexto por Hernández Pina (1996).

Este cuestionario consta de 42 ítems, divididos estos en función del enfoque de aprendizaje en tres dimensiones, las cuales a su vez se componen de dos subdimensiones. Las características técnicas del instrumento, tanto de validez como de fiabilidad, fueron obtenidas y publicadas en trabajos previos (Buendía y Olmedo, 2000), realizados en el mismo contexto y con alumnos/as de características muy similares.

De forma general afirman que en consonancia con los estudios previos realizados por Geltner (1996), McGregor, Reece y Garner (1997), Dobson y Sharma, (1998), en determinados niveles, concretamente el universitario, no existen globalmente diferencias significativas en los enfoques de aprendizaje utilizados por hombres y mujeres, pero en el análisis más detenido por ítems se manifiestan diferentes tendencias hacia las estrategias y motivos no sólo

por género sino incluso por la interacción de este con la titulación de procedencia.

En otro trabajo de estas investigadoras, Buendía y Olmedo (2005) titulado *“Estrategias de aprendizaje y procesos de evaluación en la educación universitaria.”* Hacen un intento, siguiendo sus propias palabras, de profundizar en la relación enseñanza-aprendizaje que diariamente se desarrolla en el seno de la institución universitaria y la posterior evaluación de la misma. No se trata de la mejora del centro en su globalidad, sino de la interactividad del profesorado y el alumnado, tomando como referencias las actuaciones docentes en el ámbito evaluativo y las actuaciones del alumnado al enfrentarse con el aprendizaje de los contenidos seleccionados por el profesor y que serán posteriormente evaluados. Para ello se ha contado con una muestra formada por los estudiantes de 2º Ciclo de Escuela Técnica Superior de Caminos, Canales y Puertos de la Universidad de Granada y sus correspondientes profesores.

Entre sus objetivos a alcanzar se destacan : el describir los estilos de enseñanza del profesorado y analizar la variabilidad de este en función de los factores personales, académicos y profesionales, detallar las estrategias de aprendizaje de los alumnos universitarios y los factores personales y académicos de estos así como conocer la interacción existente entre los estilos de enseñanza del profesor universitario y las estrategias de aprendizaje del estudiante, y cómo esta varía según factores personales, académicos y profesionales.

Emplearon para su estudio el cuestionario de J. B. Biggs, adaptado a su contexto por Hernández Pina (1996). Este cuestionario consta de dos partes claramente diferenciadas:

- Datos de identificación personal, que consta de siete ítems.

- Cuestiones sobre procesos de estudio con 42 ítems, a través de los que se identificará el proceso de aprendizaje que cada alumno/a adopta, ya que cada uno corresponde a un tipo de enfoque de aprendizaje.

Y ayudándose con una escala de valoración, con valores comprendidos entre 1 y 5, se obtienen las cuestiones que más se ajustan al enfoque de aprendizaje que normalmente adopta el alumno/a. Para los profesores se ha confeccionado un cuestionario que consta de tres partes: datos socio-biográficos, compuestos por 5 ítems, actividad profesional específica, con 4 ítems, metodología adoptada para el desarrollo y evaluación de la asignatura a la que dedica la mayoría de su docencia, en la que se registran 19 ítems.

Una vez recogidos todos los datos se realizaron matrices de datos, una para cada grupo de alumnos según curso y titulación, y para los profesores según departamento y curso en el que imparten la mayoría de su docencia. Tras un análisis exploratorio para depurar las matrices y corregir errores, se le aplicó el paquete SPSS 8.0, en sus opciones de estadísticos descriptivos y procedimientos gráficos. Llegaron finalmente a la conclusión que con respecto al grupo alumnos/as se obtienen puntuaciones más altas en los ítems correspondientes a un “Enfoque Superficial”. Por lo que si seguimos al Grupo de Gotemburgo -Marton, Säljö, Svensson, etc., tenemos a alumnos con una orientación de carácter educativo extrínseco y una concepción simplista del aprendizaje como es la memorización y esto implica una clara intención de satisfacer las tareas o los requisitos del curso, vistas como imposiciones externas distantes de sus intereses personales. Buscan más la identificación de aquellos elementos de la tarea más susceptibles de evaluación para memorizarlos.

Sobre la base de las interpretaciones efectuadas a los datos obtenidos del grupo de profesores/as concluyen este apartado afirmando que los profesores de 4º y 5º curso de la E.T.S. de Caminos, Canales y Puertos de la Universidad de Granada, poseen un perfil metodológico, siguiendo a García-Varcárcel (1993) propio del “modelo expositivo” caracterizado por la lección magistral, la transmisión de información a los alumnos, la pasividad de éstos, la

memorización de conocimientos y el empleo de exámenes tradicionales. Pero en el que se pueden encontrar rasgos del "modelo interactivo" (formativo) en lo que se refiere a los criterios de evaluación, puesto que el profesorado encuestado no sólo considera la memorización sino que la capacidad de análisis crítico, síntesis y relación personal de los hechos estudiados son valorados como positivos dentro de la evaluación, siendo estos propios del modelo formativo, al igual que ocurre con la existencia de una flexibilidad y adaptación a las circunstancias del alumnado, con la posibilidad de diálogo para la modificación de diversos aspectos de interés para los alumnos y profesores.

Consideran importante destacar la posible contradicción entre lo que manifiestan que hacen los/as profesores/as (modelo expositivo) y lo que posteriormente manifiestan que evalúan (modelo formativo), aunque no nos queda suficientemente claro qué actividades de evaluación utilizan para evaluar dichos aspectos.

- Correa Zamora, María Elena y colectivo de autores (Chile, 2003) *“Estudio descriptivo de las estrategias cognitivas y metacognitivas de los alumnos y alumnas de primer año de pedagogía en enseñanza media de la universidad del Bío-Bío”*. Departamento de Ciencias de la Educación. Facultad de Educación y Humanidades. Universidad del Bío-Bío, Chillán. Chile.

El propósito de su investigación fue conocer las estrategias cognitivas y metacognitivas que utilizan en situaciones de aprendizaje los/as estudiantes de los primeros años de las carreras de Pedagogía en Enseñanza Media de la Universidad el Bío-Bío. Esto se enmarca en la línea de los estudios de las ciencias cognitivas en educación y, particularmente, en los desafíos de la Reforma Educacional chilena. Para la recolección de la información usó como instrumento la Escala de Estrategias del Aprendizaje referidas a la Adquisición, Codificación, Recuperación y Apoyo al Procesamiento de la Información

(ACRA) de los autores José María Sánchez y Sagrario Gallego Rico (1994) que fue aplicado a una muestra estratificada por carrera y al azar de 20%, resultando de veinte alumnos. Con anterioridad se validó el instrumento a través de la consulta de jueces. El análisis cuantitativo y cualitativo se hizo siguiendo la metodología de los autores, también parte de una base numérica.

Las conclusiones revelan que los alumnos están abandonando paulatinamente la mera memorización de contenidos, y que están familiarizándose con tácticas que desarrollan el pensamiento y la creatividad, si bien queda un largo proceso por recorrer para que los estudiantes practiquen diversas estrategias cognitivas logrando un aprendizaje efectivo. Por otra parte, sorprende el alto porcentaje de alumnos y alumnas que manejan estrategias metacognitivas, lo que se presenta como muy promisorio para el desarrollo cognitivo de ellos.

➤ Muñoz Quezada, María Teresa (Chile, 2005) "Estrategias de aprendizaje en estudiantes universitarias". Psicóloga, Magíster en Psicología Educacional Pontificia Universidad Católica de Chile. Docente Universidad de Talca y Universidad Autónoma del Sur de Talca Chile.

La presente investigación describe las estrategias de aprendizaje de 45 estudiantes universitarias de primer año de Educación Parvularia, de la Universidad Autónoma del Sur de Talca. La investigación realizada corresponde a una metodología cuantitativa, con un diseño de tipo descriptivo-correlacional.

El instrumento utilizado fue la versión mexicana del Inventario de Estrategias de Estudio y Aprendizaje, IEAA (Weinstein, Schulte & Valenzuela, 1995) el cual posee diez escalas para evaluar las estrategias de aprendizaje (Badenier, 2002) que mide las actitudes, prácticas de estudio y aprendizaje de los estudiantes universitarios. Además se correlacionó los puntajes obtenidos del test, con la primera evaluación de la asignatura de Bases Psicobiológicas del Desarrollo.

Los/as estudiantes presentan un puntaje bajo la media en lo que se refiere a las categorías de motivación, estrategias para la preparación y presentación de exámenes y adecuación a la ansiedad. Por otro lado, sólo correlaciona significativamente la categoría actitud e interés. Dentro de las propuestas que considera clave para trabajar las estrategias de aprendizaje de los/as estudiantes, propone un programa de intervención que se ajuste a las características personales del grupo, donde se elaboren talleres de estrategias de estudio y aprendizaje que engloben diversas áreas. Finalmente, sugiere la posibilidad de generar nuevas instancias de discusión y evaluación con los/as estudiantes acerca de sus propios procesos de aprendizaje, para poder potenciar una mayor toma de conciencia desde ellos/as mismos en lo que se refiere al significado e importancia de saber y aprender a saber como uno aprende.

- Rodríguez Ruiz, Mayra y García Merás E. (Cuba, 2004) *“Las estrategias de aprendizaje y sus particularidades en lenguas extranjeras”*. Universidad Central de Las Villas, Cuba.

Abordan esta problemática partiendo del concepto inicial de aprendizaje y hacen una reseña de los conceptos y clasificaciones que sobre estrategias de enseñanza aparecen en la literatura de autores/as especializados en el tema. Concluyen el mismo emitiendo sus opiniones sobre el polémico asunto de la enseñanza de las estrategias y consideran que estas pueden enseñarse de una forma integrada en las diferentes áreas curriculares y también mediante el uso de otras vías complementarias que pueden ayudar a un mejoramiento en los procesos de pensamientos del estudiantado y un mayor conocimiento y control sobre sus recursos, posibilidades y limitaciones cognitivas.

La otra cuestión señalada en este trabajo como un problema se relaciona con el papel que le corresponde desarrollar al docente y coinciden con los planteamientos de Beltrán (1993) quien define el término de “docente estratégico” como el instructor eficaz en el que sobresalen los siguientes aspectos:

- ✎ Ser un verdadero pensador y un especialista en la toma de decisiones,
- ✎ Experto que posee amplia base de conocimientos,
- ✎ Un verdadero mediador
- ✎ Un modelo para el estudiante
- ✎ Docente estratégico en su aprendizaje y en su acción docente dirigida a influir en los procesos de aprendizaje de los estudiantes.

Finalizan su trabajo planteando que la enseñanza de estrategias presupone o demanda enseñar a los estudiantes a ser estratégicos, o sea, a ser capaces de actuar de manera intencionada para alcanzar determinados objetivos de aprendizaje teniendo en cuenta las características de la tarea, las exigencias del entorno y las propias limitaciones y recursos personales, por tanto enseñar a pensar conlleva enseñar al estudiante a emplear de manera estratégica sus capacidades cognitivas, sus técnicas y procedimientos de estudio , adaptándolos a la situación de aprendizaje concreta.

- Suárez Riveiro, José Manuel y Fernández Suárez Ana Patricia (España, 2005), *“Escalas de evaluación de las estrategias motivacionales de los estudiantes”*. Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED.) (España).

En este trabajo se informa sobre el estudio del E.E.M.A. (Escala de Estrategias Motivacionales del Aprendizaje) como instrumento para la evaluación de la utilización de diferentes tipos de estrategias motivacionales del aprendizaje. Está constituido por tres tipos de componentes de estrategias: expectativas, valor y afecto. El componente de expectativas incluye las escalas de autoconcepto/ autoestima y expectativas/atribuciones, las cuales contienen, a su vez, las estrategias de selfhandicapping, auto-afirmación, pesimismo defensivo, ensalzamiento de los otros y anulación de los otros, y las estrategias de generación de atribuciones externas y generación de expectativas positivas, respectivamente. El componente de valor incluye las

escalas de interés/valor y de generación de metas, las cuales contienen las estrategias de exaltación del valor de consecución, valoración del coste, implicación en la tarea a través de la gestión de recursos e implicación en la tarea a través de su gestión, y las estrategias de generación de meta de aprendizaje, generación de meta de autoensalzamiento del ego, generación de meta de autoderrota del ego y generación de meta de evitación. Finalmente, el componente de afecto incluye una única escala que contiene las estrategias de valoración social, auto refuerzo, engaño, comparación y control de la ansiedad.

Los resultados de fiabilidad y validez son aceptables y las diferentes estrategias motivacionales son caracterizadas como adaptativas o desadaptativas.

Escasos son los trabajos que se dirigen principalmente al estudio de las estrategias motivacionales destacándose los de (Eronen, Nurmi y Salmela-Aro, 1998; Gibson y Sachau, 2000; Midgley, Arunkumar y Urdan, 1996; Norem y Cantor, 1986).

Consideran los investigadores que a partir de la estructura de un planteamiento motivacional general y de la consideración de las estrategias motivacionales comentadas anteriormente, presentar un instrumento que permita, por un lado, evaluar y estudiar este componente del aprendizaje, que en la actualidad es habitualmente considerado pero hacia el que la investigación no dirige los suficientes esfuerzos, y por otro, proporcionar un planteamiento estratégico general para este componente del aprendizaje. Los participantes en este estudio son estudiantes de la titulación de Psicopedagogía en la Universidad Nacional de Educación a Distancia, y por tanto distribuidos por todo el ámbito geográfico español. Algunos de los motivos por los que se ha seleccionado esta muestra es, en primer lugar, su nivel académico, considerándose que es en el nivel universitario en el que los estudiantes ya han desarrollado una mayor capacidad de autorregulación, y en segundo lugar, su modalidad de educación a distancia, en la que el estudiante, al desarrollar sus estudios con mayor independencia y menor interacción, es mucho más dependiente de su capacidad de automotivarse. El

total de participantes en el estudio es de 282, de los cuales el 82% son mujeres y el 17% son hombres. La media de edad es de 29, comprendiendo desde los 21 a los 53 años.

Las Escalas de Estrategias Motivacionales del Aprendizaje (EEMA) constituyen un instrumento de autoinforme, elaborado para evaluar distintos tipos de estrategias motivacionales que el estudiantado puede utilizar en su proceso de aprendizaje con objeto de incidir en su motivación y afectividad y, por tanto, en su compromiso con las tareas. Para su elaboración partieron del mismo modelo socio-cognitivo de la motivación (Pintrich, 1988a, 1988b) utilizado en la elaboración del MSLQ (Pintrich y Garcia, 1991; Pintrich, Smith, García y McKeachie, 1991) y en el que se proponen tres constructos motivacionales generales: expectativa, valor y afectividad.

Las principales aportaciones del presente trabajo son dos: el apoyo a la fiabilidad y validez de las tres escalas del EEMA y la caracterización de los distintos tipos de estrategias motivacionales evaluadas por este instrumento en función de su carácter adaptativo o desadaptativo para el proceso de aprendizaje de los estudiantes. Con respecto a la primera, el EEMA se presenta como recurso para la evaluación de las estrategias motivacionales que los/as estudiantes pueden utilizar para la autorregulación durante su proceso de aprendizaje. Los análisis métricos realizados le confieren utilidad tanto para el ámbito de la investigación como para el ámbito práctico, siendo útil para los profesionales (docentes e investigadores), pero también para que los alumnos puedan conocer su propia forma de automotivarse y así favorecer una mayor reflexión sobre ello. Sin embargo, es preciso un mayor estudio utilizando otras muestras, en especial referencia a determinadas características como la modalidad educativa, nivel educativo, estudios, tamaño de la muestra y género.

En relación con la caracterización de los distintos tipos de estrategias, como adaptativas o desadaptativas, también se muestran claros indicios sobre lo adecuado que puede resultar la utilización de cada una de ellas por parte de los /as estudiantes. Finalmente, comentan que la consideración de las

estrategias motivacionales dentro del proceso de aprendizaje es un tema que en la actualidad ha superado a nivel teórico. Sin embargo, dicha consideración no ha repercutido en la investigación en la medida que debiera, dado el interés del tema que nos ocupa y la relevancia que tiene dentro del aprendizaje. Dicha relevancia se acentúa si tenemos en cuenta que en la actualidad el tipo de aprendizaje que los estudiantes deben de desarrollar en la mayor parte del sistema educativo está en manos de su capacidad de esfuerzo. Lo cual requiere el estar lo suficientemente motivado o el tener la capacidad para poder automotivarse, y así desarrollar las conductas cognitivas, metacognitivas o conductuales requeridas.

- Salim, Raquel (2004) *“El cuestionario CEPEA: herramienta de evaluación de enfoques de aprendizaje en estudiantes universitarios”*. Resultados preliminares del proyecto de tesis de Maestría en Docencia Superior Universitaria: “Enfoques y Estrategias de Aprendizajes en Estudiantes Universitarios. Estudio de un caso. Universidad de Tucumán, Argentina.

La autora consideró que para evaluar el grado y nivel de los enfoques de aprendizaje que adopta un estudiante de nivel universitario en su proceso de estudio, así como los motivos y estrategias más relevantes que integran dichos enfoques de aprendizaje y los compuestos de enfoques utilizamos el Cuestionario de Evaluación de Procesos de Estudio y Aprendizaje para el alumnado universitario (CEPEA) diseñado por Alfonso Barca Lozano (1999). El cuestionario se cumplimenta en una escala tipo Likert (1-5) compuesto por 42 ítems que proporcionan la obtención de puntuaciones para 6 subescalas: 3 de Motivos (superficial, profunda y logro) y 3 de Estrategias de aprendizaje (superficial, profundo y logro) que implican las tareas de estudio y aprendizaje en general. En un segundo nivel, se obtienen las puntuaciones de 3 Escalas de Enfoques de Aprendizaje que integran a los motivos y estrategias y, por último, los dos Compuestos de Enfoques (superficial-logro y profundo - logro). Es de aplicación individual y el tiempo de aplicación es variable, entre 15y 20 minutos. La población utilizada estaba conformada por 248 estudiantes universitarios, de ambos sexos, cuyas edades oscilaban entre los 20 y 27 años.

De ellos, 86 (34,7%) alumnos cursaban la asignatura Biología (2º año-ciclo básico), 67 (27,0%) Microbiología General (4º año-ciclo intermedio) y 95 (38,3%) Micología (5º año-ciclo profesional). Mediante el procedimiento estadístico de clustering, se identificaron 3 grupos de estudiantes que presentan diferencias importantes en los enfoques de aprendizaje –motivos y estrategias - que utilizan cuando se enfrentan a las tareas académicas propias de la educación universitaria: un grupo de alumnos (22,6%) que tienen en común el adoptar un enfoque superficial con un componente de motivo superficial y otro grupo más numeroso (56,0%) que adoptan un enfoque profundo con un componente importante de logro. Lo que resulta sorprendente es la identificación de un grupo (21,4%) que no coincide con ninguna de las dos categorías de enfoques mencionados que hemos denominado ‘grupo ambivalente’. Pareciera que este grupo de estudiantes se enfrenta a las actividades académicas sin motivos ni estrategias claras para su resolución. Las características que pueden definir a este grupo, probablemente tienen correspondencia con las ‘metas de evitación del trabajo’ que representan un forma de ‘evitar la motivación’. En este sentido, es el grupo ambivalente el que puede tener una cierta similitud con la tendencia a evitar la motivación y la implicación del estudiante en el aprendizaje, tratando en todo momento de esforzarse lo menos posible.

Es posible que los alumnos del grupo ambivalente, que muestran los niveles de rendimiento académico significativamente más altos que los estudiantes cuyo enfoque es profundo, estén condicionados por los efectos contrapuestos de los dos componentes motivacionales: motivo de logro y miedo al fracaso ambos integrantes del enfoque superficial. En este grupo las mediciones son bajas con un predominio de la motivación superficial. Prácticamente no presenta diferencias con el grupo que adopta predominante un enfoque superficial. Llamativamente, se ubican en este grupo los alumnos con las notas promedio más altas. Al cruzar los valores de las variables relativas a la motivación y al uso de estrategias se puede señalar que no siempre estos alumnos que tienen niveles de motivación más altos también hacen uso de las estrategias en un nivel de mayor complejidad. A su vez, los

sujetos con motivación baja tienden a recurrir en mayor medida al uso de estrategias de aprendizaje. Es decir que, si bien estos alumnos no están demasiado motivados, igualmente ponen en marcha diversas estrategias cuando aprenden. En los tres perfiles encontramos que las subescalas estratégicas presentan índices más altos que las motivacionales.

Creemos que por ser el cuestionario CEPEA un instrumento diseñado para evaluar enfoques de aprendizaje en estudiantes universitarios australianos, adaptado en forma experimental a alumnos españoles, estaríamos detectando diferencias culturales. Si analizamos las categorías, algunas se encuentran claramente cruzadas; es posible identificar diferencias conceptuales en los ítems correspondientes a las motivaciones superficiales y de logro. Es decir que lo que para los autores del cuestionario representa motivación de logro, para nuestra idiosincrasia corresponde a motivación superficial y viceversa.

En términos generales, los resultados de nuestro trabajo difieren parcialmente de los obtenidos en otros estudios, seguramente debido a particularidades en las características culturales de las distintas poblaciones universitarias. Los valores medios de las mediciones tanto de motivaciones como de estrategias de logro, en general, son llamativamente bajos. Podemos afirmar que en nuestro contexto cultural lo que aparece como 'superficial' realmente es logro. Esto también explicaría un valor sorprendentemente alto de motivaciones y estrategias superficiales en alumnos de alto rendimiento académico.

Si bien es habitual que los estudiantes con enfoque profundo tengan mayores expectativas de éxito y obtengan buenos resultados académicos, hemos comprobado la falta de correlación entre el enfoque profundo y las calificaciones obtenidas por los estudiantes que lo presentan. Los alumnos que adoptan un enfoque profundo no generan, necesariamente, buenos resultados académicos y viceversa. Paradójicamente los niveles de rendimiento académico de estos alumnos no son más altos que el resto de los grupos.

Los alumnos exitosos, aplazados reincidentes, y rezagados, se ubican en los tres grupos (superficial, profundo y ambivalente). A su vez, los alumnos con las notas promedio más altas se ubican en el grupo ambivalente. Es posible que estos últimos estén condicionados por los efectos contrapuestos de los dos componentes motivacionales: motivo de logro y miedo al fracaso.

El alumno/a opta por un modo u otro de procesar la información, aunque es posible distinguir una determinada dirección evolutiva: a medida que se avanza en la carrera crece la población que adopta el enfoque profundo, lo que indicaría un tránsito en el estilo de aprendizaje de superficial a profundo que podría explicarse como el intento de ajustarse a las demandas percibidas y como una mejora en sus estrategias de aprendizaje. Esto evidenciaría un proceso de mayor adaptación al ambiente universitario

➤ Pulido Díaz, Arturo y Pérez Sosa, Madelín. (Cuba, 2002) "Enseñar al alumno a aprender a aprender en las clases de inglés de la Educación Primaria". Instituto Superior Pedagógico "Rafael María de Mendive". Pinar del Río. Cuba.

Este artículo científico es parte del resultado de una investigación pedagógica que concluyó en el curso escolar 2001-2002 donde se tomaron como muestra a estudiantes de 6º grado de la Educación Primaria del municipio de Pinar del Río en la asignatura de inglés. La validez teórica del trabajo está dada en la fundamentación teórica de una enseñanza y aprendizaje estratégicas con base vigostkiana, desde el punto de vista del aporte práctico está la taxonomía de estrategias de aprendizaje y las recomendaciones metodológicas que fueron validadas, con muy buenos resultados, en el aprendizaje de la lengua inglesa por parte de los escolares primarios.

La taxonomía propuesta en este trabajo es producto de una investigación realizada por los autores con alumnos de 6º grado de la Educación Primaria en la asignatura de inglés en el curso escolar: 2001-2002. Está elaborada a partir de la clasificación según las áreas en que actúan: área cognoscitiva, de

compensación, reguladora y socio-afectiva, quedando estructurada de la siguiente forma:

1. Área cognoscitiva.

- 1.1. Relacionar el conocimiento previo con los nuevos contenidos que se aprenden.
- 1.2. Utilizar las palabras ya aprendidas en oraciones, para poderlas recordar.
- 1.3. Asociar la nueva palabra con una imagen o figura que la representa, para poderla recordar mejor.
- 1.4. Asociar la nueva palabra a partir de una imagen mental con una situación en la que puede ser utilizada la palabra.
- 1.5. Usar rimas para recordar las nuevas palabras.
- 1.6. Usar tarjetas para recordar las nuevas palabras.
- 1.7. Hacer gestos para representar las nuevas palabras.
- 1.8. Repasar con frecuencia las clases.
- 1.9. Decir o escribir varias veces las palabras.
- 1.10. Tratar de hablar como los nativos.
- 1.11. Practicar los sonidos del inglés.
- 1.12. Ver programas por televisión en inglés o ir al cine a ver películas en inglés.
- 1.13. Leer cosas en inglés como entretenimiento.
- 1.14. Escribir notas, mensajes, postales, etc., en inglés.
- 1.15. Al leer, entenderlo primero de forma global y después ir a los detalles.
- 1.16. Buscar palabras en español similares al inglés.
- 1.17. Buscar reglas y patrones en inglés.
- 1.18. Dividir las palabras en partes para entender su significado.
- 1.19. No traducir palabra por palabra.
- 1.20. Resumir información leída o escuchada.
- 1.21. Buscar el significado de las palabras en el diccionario.
- 1.22. Realizar dramatizaciones con las funciones comunicativas que conoce.

2. Área de compensación.

- 2.23. Entender palabras difíciles en inglés tratando de adivinarlas.
- 2.24. Usar gestos para sustituir una palabra que se olvida cuando se habla.

- 2.25. Leer en inglés sin buscar todas las palabras nuevas.
- 2.26. Tratar de adivinar lo que la otra persona va a decir en inglés.
- 2.27. Al olvidar una palabra o frase, sustituirla por otra que signifique lo mismo.
- 2.28. Escribir al lado de la palabra en inglés su significado en español.
- 2.29. Resaltar la palabra o estructura gramatical nueva o difícil con un color.

### 3. Área reguladora.

- 3.30. Buscar todas las posibilidades factibles para usar el inglés.
- 3.31. Buscar la oportunidad para conversar con una persona que sabe inglés.
- 3.32. Darse cuenta de los errores que se cometen en inglés para que sirvan de ayuda.
- 3.33. Prestar atención a alguien que hable inglés.
- 3.34. Buscar formas de cómo aprender mejor el inglés.
- 3.35. Hacer una buena planificación para que quede tiempo para estudiar inglés.
- 3.36. Buscar la oportunidad para leer en inglés.
- 3.37. Trazarse metas claras y concretas para mejorar las habilidades en inglés.
- 3.38. Razonar la forma en que se progresa al aprender el inglés.

### 4. Área socio-afectiva.

- 4.39. Tratar de relajarse siempre que sienta presión al usar el inglés.
- 4.40. Autoestimularse para hablar en inglés, aunque sepa que puede cometer errores.
- 4.41. Autoestimularse cuando hace algo bien en la lengua inglesa.
- 4.42. Tratar de darse cuenta cuando está tenso o nervioso al usar el inglés.
- 4.43. Conversar con otra persona acerca de cómo se siente al aprender el inglés.
- 4.44. Cuando no entienda algo de lo que se está diciendo en inglés, pedirle al otro que hable más despacio o que repita.
- 4.45. Pedir a personas que saben inglés hagan las correcciones mientras se habla.

4.46. Practicar el inglés con otros compañeros.

4.47. Pedir ayuda a personas que saben inglés.

4.48. Hacer preguntas en inglés.

4.49. Tratar de aprender sobre la cultura de las personas que hablan inglés.

Para llevar esta taxonomía a la práctica, es necesario puntualizar los siguientes aspectos: el comportamiento de un buen profesor es semejante al de un guía que proporciona modelos y herramientas que orientan la actividad consciente del estudiante hacia la consecución de los objetivos de aprendizaje propuestos, moviéndose en la Zona de Desarrollo Próximo (Vygotsky, 1987).

En la Teoría de la formación por etapas de las acciones mentales, (Galperin, 1985), para que se produzca el aprendizaje, el profesor/a considerará los tres momentos por los que transita la tarea docente: orientación, ejecución y control.

En el momento de orientación debe quedar bien explicitado el contenido (qué), la forma de resolver la tarea (cómo), la causa por la que se realiza (por qué) y el fin (para qué). Es muy importante que cuando se trabaje con el cómo, es decir, la forma de resolver la tarea, el maestro/a se remita a la taxonomía de estrategias de aprendizaje propuestas en este trabajo, para que puedan ser valoradas y utilizadas por los alumnos/as. En el momento de la ejecución, el maestro/a monitorea cómo los/as estudiantes ponen en práctica todo lo planificado durante la orientación, e irá brindando niveles de ayuda según las necesidades individuales y colectivas. El momento de control estará presente, tanto durante la orientación como en la ejecución. El maestro/a irá reorientando y retroalimentando el trabajo de los alumnos/as a través de diferentes vías. La etapa de control propicia la reflexión de los/as estudiantes y los/as encauzará por el camino correcto.

Consideran finalmente que en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la lengua inglesa en la Educación Primaria debe considerarse el uso de estrategias de aprendizaje, pues estas se insertan en un aprendizaje desarrollador que contribuye a la formación de una personalidad integral.

- Massone, Alicia y González G. (Argentina, 2004) *“Análisis del uso de estrategias cognitivas de aprendizaje, en estudiantes de noveno año de educación general básica.”* Miembros del Grupo de Investigación en Psicología Cognitiva y Educacional, Universidad Nacional de Mar del Plata, Argentina.

En el trabajo revisado exponen como objetivos de investigación: evaluar el uso que hacen los/as estudiantes de noveno año, de estrategias cognitivas facilitadoras del aprendizaje escolar, determinar las estrategias que usan con mayor frecuencia y aquellas de menor uso. Para esto trabajaron con una muestra accidental de 327 alumnos/as de noveno año de EGB (Educación general básica) cuyas edades oscilaban entre 15 y 17 años de edad, de ellos/as 206 estudiaban en centros públicos, y 121 en centros privados. Consideraron administrar la Escala de Estrategias de Aprendizaje ACRA (Román Sánchez, J. y Gallego, S.1994) con una modalidad de aplicación colectiva. Se trata de una escala Lickert, en la cual 1 es nunca, 2 algunas veces, 3 muchas veces y 4 siempre. Dicho instrumento se fundamenta en el procesamiento de información como base del aprendizaje y permite medir el grado en que el alumno posee y aplica estrategias de adquisición, codificación, recuperación y apoyo al procesamiento. Se trata de cuatro escalas independientes que evalúan el uso que habitualmente hacen los estudiantes de: Siete estrategias de adquisición de información, trece estrategias de codificación de información, cuatro estrategias de recuperación de información y nueve estrategias de apoyo al procesamiento.

Desde un punto de vista general, se deduce de los datos el poco uso de todas las estrategias de aprendizaje, ninguna es usada “a menudo” por nuestra población, los estudiantes observados no hacen uso habitual de estrategias de adquisición, codificación, recuperación ni apoyo cuestión que actuaría en perjuicio del aprendizaje. Resaltarían la escasa capacidad de los estudiantes para interpretar y transferir la información, cuestión que se traduciría en el elevado índice de fracaso escolar que expresan las instituciones en estudio.

Los resultados pueden interpretarse desde los códigos institucionales en tradiciones educativas fuertemente enmarcadas en el control del comportamiento. También puede verse como un indicador de la tendencia de los estudiantes a privilegiar aprendizajes superficiales, escasamente significativos y que no requieren pensamiento autónomo en detrimento de procesos de selección, organización, y elaboración de información. Las estrategias de aprendizaje son especialmente importantes para el aprendizaje puesto que constituirían herramientas para el desarrollo de competencias comunicativas básicas, en tal sentido consideramos que estos resultados podrían ser usados para el planteamiento de un plan de intervención tendiente a desarrollar en el alumno habilidades cognitivas y metacognitivas.

En ese sentido los autores coinciden con Monereo (1993, 1997) en que para conseguir alumnos estratégicos se necesitan profesores estratégicos, que hayan tomado conciencia de los complejos procesos cognitivos y meta cognitivos que se movilizan para aprender.

➤ Pérez Cabaña, María Luisa (España, 2004) *“Cómo y por qué enseñar y aprender estrategias de aprendizaje en la educación universitaria”*. Departamento de Psicología. Universidad de Girona. España

Este trabajo fue llevado a cabo en el ámbito universitario, y más concretamente, en el marco de la asignatura “Psicología de la Educación” de los estudios de Magisterio de la Universidad de Girona, y tiene como objetivo profundizar en el estudio de las estrategias de aprendizaje a través del análisis de la incidencia de la enseñanza de mapas conceptuales en la calidad del aprendizaje de estudiantes universitarios, las diferencias que se pueden producir en el uso de este procedimiento según la intervención del profesor y la valoración de la relación existente entre el proceso de aprendizaje que se ha favorecido en el aula y la calidad del aprendizaje resultante. El análisis de los autoinformes realizados por los estudiantes en diferentes momentos y la valoración observada en la calidad del aprendizaje resultante de los diferentes grupos, valorada a través de la taxonomía SOLO (Structure of the Observed

Learning Outcome), elaborada por Biggs y Collis (1982), los condujeron a formular las siguientes conclusiones:

1. La mejora significativa en la calidad del aprendizaje de los estudiantes del grupo al que se enseñó el uso estratégico o regulativo de los mapas conceptuales y la valoración positiva de plan de formación por parte de los estudiantes, reafirma la idea de que, en el proceso de enseñanza -aprendizaje, es tan importante en la universidad como en los niveles educativo precedentes que los profesores guiemos y facilitemos el proceso de construcción de conocimiento que realizan los estudiantes cuando establecen relaciones entre la nueva información y los conocimientos de que va disponen.

2. El profesor, al planificar una unidad didáctica, debe tener en cuenta, además de los contenidos curriculares de su área de conocimiento, los procedimientos de aprendizaje que ayudarán a los estudiantes a construir su conocimiento en aquella área. Tal como se manifiesta en los estudios que analizan las características de la intervención en estrategias de aprendizaje desde esta perspectiva (Moshnran, 1982; Dehler y Schimaker, 1988; Brow y Campione, 1990; Pressley et al., 1992), estos procedimientos, generalmente, no se aprenden de manera espontánea, sino que los profesores actúan como modelos de cómo se tienen que aprender, y las estrategias de enseñanza marcan una pauta de cómo actuar.

3. La diferenciación en el uso de los procedimientos de aprendizaje tomadas como núcleo del trabajo, ha permitido corroborar también que el modelo de actuación y la guía que ofrece el profesor, no se puede limitar a unos momentos determinados en los que quiera enseñar el uso regulativo de los procedimientos de aprendizaje. Dado que estos no se aprenden en el vacío, sino en estrecha relación con los contenidos curriculares de un área de conocimiento, y dentro de ésta, a través de las tareas específicas que se tienen que realizar, el profesor/a tendrá que ofrecer esta guía enseñando conjuntamente, y de manera interrelacionada, los contenidos de la materia y el uso regulativo de los procedimientos para aprenderla.

4. Las consideraciones anteriores reafirman la opinión respecto a la responsabilidad que tenemos los que participamos en la formación inicial del profesorado, de formar a los estudiantes como aprendices y como docentes estratégicos. Si la formación en estrategias de aprendizaje se tiene que introducir desde el inicio de la escolarización, tal como defienden los estudios realizados sobre el tema (Donaldson, 1987; Pramling, 1989; Deloache y Brown, 1990, Melot, 1990), será necesario que los responsables de guiar esta formación, los maestros de educación infantil y primaria, estén suficientemente preparados para hacerlo, ya que, para enseñar a los alumnos a utilizar estratégicamente sus recursos procedimentales en situaciones de enseñanza-aprendizaje, es necesario que previamente, el profesor/a sea capaz de aprender y enseñar estratégicamente los contenidos curriculares que ha de impartir.

➤ Schmelkes, Corina y Balmori Rocío (México, 2006). *“Estrategias para enfrentar la universidad: una experiencia del uso adecuado de las estrategias de aprendizaje.”*

El presente trabajo fue presentado en la V Conferencia Internacional UNIVERSIDAD 2006, celebrada en Cuba en el presente año. En él se muestran los avances obtenidos en el mejoramiento de la calidad del aprendizaje a través del diagnóstico de las estrategias de aprendizaje. Es el resultado de una investigación aplicada durante dos años en el Instituto Tecnológico de Nuevo León, México. El objetivo trazado fue analizar el resultado en el aprovechamiento de los estudiantes al identificar sus estrategias de aprendizaje y hacer acciones encaminadas a desarrollar otras estrategias importantes para el curso, para lo que las investigadoras consideraron como válido aplicar el cuestionario ACRA cuyo objetivo es “identificar las estrategias de aprendizaje más utilizadas por los estudiantes cuando están asimilando la información contenida en un texto, un artículo, unos apuntes, etc. Es decir, cuando están estudiando”, Román y Gallego (1991).

Concluido todo el período investigativo los resultados evidenciaron la notable mejora en la enseñanza al obtener el por ciento más elevado (86%) como promedio en la primera evaluación parcial aplicada para la materia objeto de su estudio que fue Estadística II.

- Montanero Fernández, Manuel y León, José A. (España, 2004) " *El concepto de estrategia: dificultades de definición e implicaciones psicopedagógicas*" Universidad de Extremadura; Universidad Autónoma de Madrid. España

El estudio sobre estrategias cognitivas ante diversas situaciones de aprendizaje viene ocupando un indudable protagonismo en la investigación psicopedagógica durante los últimos veinte años. En el campo educativo, la instrucción de estrategias de aprendizaje no sólo se considera compatible con el paradigma constructivista del aprendizaje (Coll, 1990), sino que su inclusión en el currículo se ha concebido como un medio imprescindible para que los alumnos "aprendan a aprender" durante el desarrollo de la educación obligatoria (M.E.C., 1990). Sin embargo, no parece existir un acuerdo tan claro en cuanto al modo de integrar este tipo de enseñanza en el currículo, ni aún siquiera sobre el mismo concepto de estrategia.

Con diferentes matices, existe un cierto acuerdo en torno a estas tres grandes fases para propiciar el aprendizaje de estrategias en distintas áreas curriculares (Jones y Cols., 1987). La reflexión sobre estas orientaciones metodológicas en el marco del proyecto curricular debería encaminarse a superar la instrucción puntual, dentro de un solo área o unidad didáctica, para que el aprendizaje estratégico forme parte de un tratamiento educativo más sólido. Si no se considera el modo de trasladar las anteriores orientaciones metodológicas a las unidades didácticas de cada área, correremos el riesgo de que la enseñanza de estrategias se limite a una declaración de buenas intenciones, sin tener en cuenta el diseño específico de actividades y materiales que faciliten la apropiación de procedimientos estratégicos por parte del alumno.

## PRECONCEPCIONES O SESGOS SOBRE LA ENSEÑANZA DE ESTRATEGIAS

Los autores de este trabajo consideran que la ambigüedad sobre el concepto de estrategia no afecta sólo al plano científico (revisado hasta ahora), sino también al plano cotidiano y escolar, donde se ha enfatizado la importancia de su instrucción (MEC., 1992). En su opinión, las dificultades para integrar la enseñanza de estrategias en los currículos educativos están relacionadas, en gran parte, con diversas *teorías implícitas* que se constatan en psicólogos, profesores y orientadores de Secundaria acerca de la naturaleza de las estrategias y de su instrucción. Basándose en el análisis anterior, clasifican esas preconcepciones en función de algunas “distorsiones” que afectan a la acepción *sustantiva* o *adjetiva*.

Una primera *preconcepción*, que podríamos denominar *sustantivista*, está principalmente vinculada a una desatención de los grados de libertad como variable que caracteriza a los procedimientos estratégicos. En el grado más extremo, algunos profesores reducen la estrategia a un mero “truco”, a una “receta” que marca una secuencia de acciones que conducen mecánicamente a un fin, lo que genera dos inconvenientes en el aprendizaje estratégico. Por un lado, esta *algoritmización de la enseñanza* (Monereo, 1999:376) supone una focalización sobre la instrucción de secuencias de acciones de un procedimiento, desatendiendo el entrenamiento de la *toma de decisiones* que caracteriza a su regulación estratégica (desde un enfoque “adjetivo”). Generalmente, la eficacia de una secuencia estereotipada de acciones (o pseudoestrategia) está limitada a ámbitos muy concretos, de modo que, cuando cambia una variable relevante de la tarea, el alumno fracasa en su aplicación. Buena parte del fracaso de la enseñanza de técnicas de estudio de textos (Montanero, 2000), así como de ciertas orientaciones que a menudo los profesores dan a sus alumnos para ayudarles a resolver problemas en las diferentes áreas (fundamentalmente en Matemáticas y Ciencias Naturales) tienen su origen en esta interpretación. Por otro lado, la preconcepción sustantivista conduce a otros profesores a pensar que la enseñanza de

contenidos procedimentales *genera* implícitamente un aprendizaje de estrategias; por lo que resultaría superfluo reflexionar sobre sus características específicas y las actividades más adecuadas para un aprendizaje estratégico de los mismos.

Una segunda teoría implícita estaría más bien relacionada con una preconcepción *subjetivista*, que enfatiza las implicaciones actitudinales y el estilo de aprendizaje del sujeto desde un prisma completamente “conservador”. Algunos profesores piensan que cada alumno utiliza espontáneamente las estrategias y técnicas que mejor se adaptan a sus características, hasta el punto que una enseñanza sistemática de procedimientos alternativos puede resultar perjudicial. Así, por ejemplo, para un alumno que estudia únicamente mediante la elaboración de resúmenes el aprendizaje de estrategias estructurales o de una variedad de técnicas de representación podría producir más confusión que beneficio.

Una última teoría, probablemente menos extendida, está relacionada con las *expectativas excesivas* de algunos profesores y, sobre todo, orientadores, respecto al beneficio que producen los programas de instrucción de estrategias de aprendizaje, desarrollados “paralelamente” al currículo, como los denominados programas de “enseñar a pensar”. El origen tendría que ver en esta ocasión con una preconcepción demasiado *generalista* de la estrategia, reconocible en las posturas de aquellos que asumen que las estrategias pueden enseñarse con una cierta independencia de los contenidos y conocimientos sobre los que actúan. Sin embargo, actualmente se cuestiona que estos aprendizajes puedan generalizarse directamente, con una instrucción “independiente de contenido” (como se pretenden en algunos clásicos “programas de enseñar a pensar”). Las teorías sobre las llamadas “estructuras conceptuales de dominio” apoyan más bien la idea de que los mecanismos cognitivos permiten la reconstrucción de las capacidades en dominios de conocimiento específico, cuando se proporciona una práctica abundante y estructurada con nuevos contenidos (Karmiloff-Smith, 1992; Martí, 1999; Martín, 1999a). Podríamos decir que el “contexto” forma parte del aprendizaje

estratégico, y que dicho aprendizaje no requiere tanto “descontextualizarse” como “transcontextualizarse” con contenidos variados (Martín, 1999b).

En definitiva, la clave y principal implicación de la acepción adjetiva no reside tanto en la selección de las estrategias que se van a enseñar en cada área, cuanto en la necesidad de que todo el proceso de enseñanza-aprendizaje se vuelva en sí “estratégico”. Una de las orientaciones fundamentales para conseguirlo, sea cual sea el contenido de enseñanza, se resume en la importancia, especialmente para los alumnos con problemas de aprendizaje, de “hacer abierto y explícito lo que otros estudiantes aprenden en situaciones de aprendizaje más espontáneo e implícito” (Martín, 1999b:465). Esto requiere, en primer lugar, que los profesores realicen un minucioso *análisis de contenido* de los procedimientos estratégicos seleccionados, con tres objetivos:

- desglosar explícitamente cada *conocimiento procedimental*, en función de sus *metas y operaciones* más simples;
- analizar los *conocimientos declarativos específicos* y las habilidades previas que se requieren;
- organizar el *conocimiento condicional* necesario, relativo a las características personales, contextuales y específicas de la tarea que enriquezca la toma de decisiones sobre la mejor ejecución de aquellas operaciones.

En segundo lugar, es importante introducir elementos que faciliten una regulación *metacognitiva* y la *transferencia* para que dicho conocimiento condicional no resulte “inerte” (Bransford y cols., 1989). La incorporación a las actividades del aula de ciertos métodos, basados en las posibilidades reguladoras del lenguaje, como el modelado de las estrategias, la autointerrogación y discusión metacognitiva, la participación guiada o el trabajo en grupo puede resultar muy beneficiosa para facilitar una progresiva transferencia de control hacia la autorregulación estratégica. Por último, es necesario diseñar actividades dirigidas a que los alumnos practiquen la ejecución estratégica de los procedimientos. La *práctica* debe ser abundante,

estructurada y diversificada a través de diversas áreas y contextos. La organización de actividades *de interacción cooperativa* entre los alumnos es fundamental para propiciar la “motivación de aprendizaje” (Alonso Tapia, 1991; León, 1991; León y Martín, 1993) y el desarrollo de un “estilo” auténticamente estratégico (Martín, 1999b).

- Dell’ Ordine, José Luis (Argentina, 2004) *“El aprendizaje de una lengua extranjera, L2, en la formación continua “.Argentina.*

Expone un proyecto educativo que debe adecuarse al perfil medio del estudiante al que está destinado, es decir, a personas adultas, que son capaces de controlar su propio aprendizaje, de aprovechar su experiencia personal y profesional, así como de criticar todos los aspectos del proceso. Considera que es necesario un equilibrio entre variedad y regularidad, porque si existe demasiada variedad los alumnos pierden sus propios objetivos y el esfuerzo realizado se desaprovecha.

Con respecto a la evaluación, piensa que será positiva siempre que el alumno/a haya progresado con respecto a sus propios objetivos. Se debe transmitir la idea de que cada individuo conseguirá un resultado distinto, puesto que la valoración relativista considera el progreso unipersonal de los participantes.

Estas reflexiones son sólo un reflejo de la práctica diaria en la clase de lengua, aunque como siempre la realidad enriquece y sorprende mucho más que la teoría y nos enseña que la mejor estrategia de aprendizaje es escuchar y recoger la planificación que los estudiantes proponen, porque en definitiva son ellos los que diseñan y modelan el proyecto de formación continua.

- Tardo Fernández, Yaritza (España, 2005) *“Potenciar las estrategias comunicativas en las clases de ELE: una opción viable para desarrollar las habilidades orales”*. Departamento de Traducción y Filología (área de

lengua española) y del Programa de Estudios Hispánicos (ELE) de la Universidad Pompeu Fabra.).

El presente trabajo deviene en un acercamiento a una latente preocupación en los actuales estudios de lenguas extranjeras: cómo propiciar un desarrollo de las habilidades orales en las clases de español como Lengua Extranjera (ELE) que posibilite un mayor nivel de autonomía de los estudiantes en sus intercambios socioculturales. La propuesta, en este sentido, está dirigida a valorar en qué medida la potenciación de estrategias comunicativas se constituye en una opción viable para el logro de este objetivo, a partir de tomar en cuenta algunas consideraciones didácticas.

Lograr una relación armónica y coherente en el empleo de estrategias de comunicación para contribuir a potenciar la autonomía, constituye sin dudas, una tarea impostergable en el desarrollo de una dinámica docente encaminada a un proceso formativo que se proyecte por un aprendiz competente en lengua extranjera. En tal sentido, hacer que el estudiante asuma la responsabilidad de su propio aprendizaje sobre la base de un proceso reflexivo y consciente que no niegue el factor motivacional, que debe estar presente en la medida en que el aprendiz se vaya convirtiendo en protagonista principal de su formación, emerge como condición indispensable a tener presente en los enfoques actuales de la enseñanza del ELE. Propiciar un entrenamiento personalizado en estrategias comunicativas que permita un empleo consciente por parte del alumno de estas alternativas para convertirse en hablantes competentes y autónomos en cualquier contexto, implica crearles condiciones favorables durante el aprendizaje, que permitan desarrollar actividades interactivas, y opciones flexibles y dinámicas, que estimulen la creatividad y el empleo de recursos estratégicos en aras de una funcionalidad y eficacia comunicativa.

- Aguiar, M. (Colombia, 1999) Universidad de Antioquia. Escuela de Idiomas. Licenciatura en Lenguas Extranjeras.

En la legislación educativa de Colombia se proponen algunas estrategias con carácter investigativo y social que promuevan diferentes acercamientos al conocimiento y que, además, impulsen el trabajo en equipo, con el fin de formar en actitudes y valores.

- Atendiendo a lo dispuesto por el Artículo 4° de la Ley 30 de 1992, que vela por la libertad de enseñanza, de aprendizaje, de investigación y de cátedra, nuestro programa deberá promover diferentes estrategias de enseñanza de manera que el educador en formación explore y descubra las estrategias que favorecen su aprendizaje. Además, estas estrategias de enseñanza deben responder a lo enunciado en los literales a) y b) del Artículo 6° de la misma ley, donde se pide "capacitar al futuro docente para cumplir las funciones profesionales, investigativas y de servicio social que requiere el país"; "trabajar por la creación, el desarrollo y la transmisión del conocimiento en todas sus formas y expresiones y promover su utilización en todos los campos para solucionar las necesidades del país".

Estas estrategias son: Método por proyectos, Método de casos, Método de problemas, Uso de la tecnología y la informática, Semipresenciales y Microenseñanza.

- Trujillo Saez, Fernando, (España, 2005) *“La integración de lenguaje y contenidos en la enseñanza del español como segunda lengua en el contexto escolar: implementación y evaluación”*. Departamento de Didáctica de la Lengua y la Literatura Facultad de Educación y Humanidades de Ceuta. Universidad de Granada.

La enseñanza del español como segunda lengua en el contexto escolar es un tema fundamental en el desarrollo de nuestro sistema educativo. Su buena puesta en práctica pasa por la integración de lenguaje y contenidos

curriculares. En este artículo se revisan algunos principios para su implementación así como para la evaluación de estas enseñanzas. La conclusión final es que todo el centro ha de sentirse responsable de la enseñanza del español como segunda lengua para aspirar al éxito educativo.

Expone además en su artículo que la didáctica de la lengua viene desarrollando, desde los años setenta, estrategias de integración de lenguaje y contenidos. Estas estrategias pasan por una modificación de las estrategias docentes en la línea de enriquecer la actividad en el aula, es decir, mejor planificación, distinguiendo lo conceptual de lo lingüístico; mejores tareas; mejor evaluación. En cada una de las áreas curriculares se puede hacer la misma reflexión: ¿qué hay de lingüístico en mi área de conocimiento? ¿Qué exigencia lingüística propongo a los estudiantes cuando los animo a resolver una tarea determinada? La integración de lenguaje y contenidos pasa por una mayor conciencia lingüística por parte de todos y cada uno de los especialistas y una mayor colaboración en el claustro, promoviendo, entre otras cosas, la incorporación de la enseñanza del español como segunda lengua en los documentos de gestión escolar (planes de acción tutorial, proyectos de centro, etc.). Enseñar lengua es tarea de todos.

- Velásquez Peña, Estrella (Cuba, 2003) "*Breves consideraciones acerca del aprendizaje y sus principales tipos*". Universidad Pedagógica "José Martí". Camagüey. Cuba,

En el epígrafe tomado de su tesis en opción al grado científico de doctora en ciencias pedagógicas plantea que para Vigotsky el aprendizaje interactúa con el desarrollo y lo conduce, estimulando las zonas de desarrollo próximo y donde las interacciones sociales y el contexto sociocultural son esenciales. Para Piaget, el desarrollo cognoscitivo es un proceso de construcción de estructuras lógicas explicado por mecanismos internos y para el cual la interacción social solo facilita o entorpece dicho proceso. Es una teoría universalista e individualista del desarrollo, capaz de

ofrecer un sujeto activo abstracto, epistémico y que hace del aprendizaje un derivado del propio desarrollo.

En la teoría de Vigotsky se propone por primera vez que el desarrollo es un producto histórico-social y la formación de las funciones psíquicas como procesos de internalización mediada de la cultura, por lo que considera al sujeto no solamente activo sino interactivo.

➤ Cárdenas Morejón, Norma (España, 2004).” PROGRAMA PARA TI MAESTRO”.España

En el análisis del guión descriptivo del Programa “Para ti maestro” y en investigaciones realizadas por su instituto con estudiantes de séptimo grado se han constatado ciertas limitaciones al intentar describir las estrategias que emplean para estudiar. En las reflexiones dirigidas a explicar cómo estudian, predominan las descripciones fundamentalmente de las condiciones que ellos crean para estudiar, para concentrarse mejor, para poder “memorizar” (en algunos casos). Algunos estudiantes no solo se limitan a esto, abordan también aspectos relacionados con su proceder en esta actividad y plantean que: profundizan en el libro, atienden mucho a clases, etc. En ningún caso se relaciona el cómo con las acciones psíquicas que los caracteriza al estudiar. Consideran que el papel del profesor/a es esencial en este proceso de asimilación de estrategias de aprendizaje efectivas.

➤ Ares Ares, María, (Italia, 2003)”*Análisis de los textos escritos aportados en los manuales de ELE*”. Universidad de Trento. Italia

El trabajo se centra en la didáctica de lenguas extranjeras y especialmente trata de la importancia y el uso de los textos dentro de los manuales de ELE. A partir de las investigaciones sobre los factores que influyen en el aprendizaje de la lengua y su función comunicativa, provenientes de la psicología cognitiva, la sociolingüística, la pragmática, la etnografía lingüística, los criterios acerca del aprendizaje de la lengua han variado. Por otra parte, las nuevas teorías

provenientes de la Lingüística Textual que considera el texto como unidad mínima comunicativa y las aportaciones del Análisis del Discurso que atiende a la diversidad de usos, situaciones y eventos comunicativos, han cambiado la tipología y la funcionalidad de los textos dentro de los manuales de LE.

Los nuevos manuales, que tienen en cuenta estos estudios, presentan muestras de discurso más variadas, plausibles, representativas y de diversa tipología, como modelos "reales" de comunicación. La pregunta básica de investigación que se formularon al iniciar su estudio fue si la muestra de textos escritos propuestos en los manuales era suficientemente variada, representativa y funcional de acuerdo, por una parte, con los principios basados en las investigaciones más recientes sobre la naturaleza del lenguaje, la lingüística textual y el análisis del discurso y, por otra, con las teorías sobre el aprendizaje de lenguas extranjeras. Los objetivos planteados con el análisis eran básicamente los siguientes: en primer lugar, analizar los textos escritos de un corpus de manuales de última generación y observar sus rasgos y características tipológicas, en cuanto a las esferas de uso de proveniencia, las secuencias tipológicas prevalentes y el contenido temático; en segundo lugar, señalar la función de los textos dentro de las unidades y las destrezas y habilidades que se activan a partir de los mismos. Sobre todo considerar si la función que realizan los textos es la misma que le correspondería en la realidad fuera del aula y si los requisitos tipográficos y de contextualización eran apropiados; por último, observar el cambio de nivel (de elemental a intermedio) y en qué se concretaba la diferencia respecto a los textos y su función.

De los datos obtenidos del análisis obtuvieron la información siguiente: en primer lugar establecieron las tipologías textuales prevalentes y se proponen algunas estrategias con carácter investigativo y social que promuevan diferentes acercamientos al conocimiento y que, además, impulsen el trabajo en equipo, con el fin de formar en actitudes y valores. Y unas características de los textos ya sea generales (de todos los manuales) que específicas (de cada manual); en segundo lugar, mediante la reflexión sobre los datos obtenidos, hemos individuado algunos criterios extrapolables que nos pueden servir de

ayuda para apreciar de manera más ajustada el valor representativo, informativo y funcional de las muestras de lenguaje escrito que se ofrecen en los manuales de ELE.

El corpus está formado por los textos escritos presentes en cuatro métodos de español como lengua extranjera, publicados entre los años 1998-2002 – Gente, Amigo sincero, Conexión y Sueña- de nivel elemental e intermedio, destinados básicamente a grupos de aprendizaje considerados convencionales, es decir, que constan de un número variable de alumnos, adolescentes y adultos, que se reúnen en un aula con un profesor para aprender una lengua. Eligieron estos cuatro métodos porque recogen las teorías de la investigación más recientes sobre la didáctica y el aprendizaje de la lengua, y contemporáneamente poseen características diversas respecto a su interpretación, al enfoque metodológico y a los destinatarios.

El método aplicado para el análisis consistió en determinar unos criterios de selección de los textos, establecer unos parámetros y elaborar unas tablas que nos permitieran clasificar cada uno de los textos de acuerdo con las variantes incluidas en cada parámetro y, por último, hacer un análisis interpretativo y comparativo de los resultados.

- Arnoux, Elvira, Nogueira, Silvia y Silvestre Adriana, (Argentina, 2006): *“Comprensión macroestructural y reformulación resuntiva de textos teóricos en estudiantes de institutos de formación de docentes primarios”*. Universidad de Buenos Aires Argentina

Este trabajo se inscribe en una investigación más extensa acerca de la enseñanza de la lectura y la escritura en los institutos de formación docente. Es su objetivo la elaboración de un diagnóstico acerca de las competencias discursivas de los futuros docentes de nivel primario relativos a la comprensión lectora y la producción de textos teóricos expositivo-explicativos.

Dentro de estas competencias, el instrumento de evaluación se centra en la comprensión macroestructural y las competencias de escritura necesarias para elaborar una síntesis. Los resultados muestran que el 83.5% de los sujetos no contesta o lo hace incorrectamente, evidenciando escasas estrategias de revisión, falta de sensibilidad hacia las marcas gramaticales y discursivas –en especial las que corresponden a estrategias retóricas de la explicación y una lectura lineal no integrativa, entre otros problemas analizados. El 16.5% restante resulta correcto, pero muestra habilidades de escritura escasas, evidenciadas en las respuestas altamente reproductivas respecto de la fuente, la construcción de textos poco articulados, la baja cohesión y una insuficiente autonomía explicativa. A partir de las dificultades relevadas se hacen observaciones acerca de los aspectos que deben considerar una pedagogía de la lectura y la escritura en este nivel.

- Fernández Borrás, Jaume (España 2006) *“Evaluación de las preferencias y estrategias de aprendizaje de los estudiantes universitarios y su relación con la metodología docente. Aplicación a la mejora del aprendizaje.”* Universidad de Barcelona.

Es consideración de varios de profesores de la Universidad de Barcelona, que conforman un grupo de investigación, que las estrategias de aprendizaje se ubican en el mismo nivel jerárquico que los conocimientos temáticos específicos de cada disciplina. Se integran en una secuencia planificada de acciones orientadas a un fin y se ajustan y adaptan con flexibilidad en función del contexto de aprendizaje. Desarrollar estos aspectos a la vez que los estudiantes se enfrentan a las modificaciones de las titulaciones y al uso siempre creciente de las nuevas tecnologías puede, por exceso, causar desorientación. Por ello, es muy conveniente que los profesores conozcan el perfil de sus estudiantes, sus necesidades de aprendizaje y la manera en que pueden mejorar el entorno de aprendizaje, reduciendo las limitaciones. Asimismo el conocimiento, por parte de los propios estudiantes, de sus

características, les ayudará a corregir sus deficiencias. Para investigar estos aspectos se han trazado como objetivo general el evaluar las preferencias de estudio de los universitarios, a la vez que sus estrategias de aprendizaje, en relación con el sistema de enseñanza elegido, el rendimiento obtenido y los cambios inducidos por el sistema de educación superior, mediante el desarrollo y validación de herramientas “en línea” para un uso permanente.

Para recabar los datos emplearon diferentes instrumentos entre los que están: las calificaciones obtenidas en las diferentes asignaturas durante el curso 2004-2005, ponderadas con la media de la licenciatura correspondiente, un pre-test (se realizará al inicio del curso) que incluye la determinación de las preferencias de estudio de los universitarios empleando una adaptación al español, preparada por su equipo, del cuestionario Canfield Learning Styles Inventory (CLSI) de Canfield. La herramienta está dividida en 3 categorías principales y 16 escalas. Las 3 categorías son: “Condiciones de aprendizaje”, “Áreas de interés” (mide la preferencia del estudiante por diferentes objetos de estudio) y “Modos de aprender” (identifica la modalidad mediante la cual mejor aprenden los alumnos).

La evaluación de las estrategias de aprendizaje de los estudiantes usando una adaptación al español, también preparada por su equipo, del cuestionario Approaches and Study Skills Inventory for Students (ASSIST, © Centre for Research on Learning and Instruction, University of Edinburgh) elaborado en 1996 por los profesores Entwistle y Tait. Noel J. Entwistle es Profesor Emerito de Educación y Director del Centre for Research on Learning and Instruction en la University of Edinburgh. Se valoran tres categorías, que a su vez agrupan varias estrategias de aprendizaje. Las tres categorías son: “Aprendizaje profundo”, “Aprendizaje estratégico” y “Aprendizaje superficial”. Con este cuestionario se mide el uso de estrategias de aprendizaje de los estudiantes en sus actividades de trabajo y también la calidad del aprendizaje conseguido, y por último un post-test (se realizará al término del periodo docente de las asignaturas), e incluye las mismas partes que el anterior.

Es un trabajo que aún está en su etapa de realización y que consideramos de gran importancia por los datos y las conclusiones que el mismo nos aportará a toda la comunidad docente.

- Minerva Rosas, Pablo Jiménez, Rita Rivera, Miguel Yáñez (Chile, 2003). "Estudio descriptivo de estrategias de comprensión lectora en estudiantes de 5 y 8 año básico de la comuna de Osorno" Universidad de Los Lagos .Chile

En este trabajo se describen, desde una perspectiva cognitiva, las estrategias de comprensión lectora usadas por estudiantes de 5° y 8° año básico al enfrentar diferentes tipos de textos escritos y los modos de enseñanza de los docentes durante las clases de comprensión lectora .Este estudio es descriptivo y exploratorio y la metodología empleada fue de tipo cuantitativo y cualitativo, por cuanto se quería averiguar: a) las formas y contenidos didácticos de las prácticas cotidianas de aula de los docentes y cómo éstas pueden incidir en la habilidad de comprensión lectora, b) las estrategias que ponen en juego los alumnos al interactuar con un texto escrito y c) si existe diferencia en los modos de procesar un texto escrito entre alumnos pertenecientes a establecimientos urbanos y rurales. Analizados los datos cuantitativos en los dos cursos, no se encontraron diferencias significativas entre los sectores rural y urbano y se podría plantear la hipótesis de que los alumnos no presentan estrategias de integración semántico-lógicas, o éstas están poco desarrolladas dado que ellos se plantean los problemas sólo en términos de coherencia local. Esto trae consigo la obtención de información aislada y la incapacidad de integrar información significativamente. Estos resultados están avalados por los datos cualitativos, por cuanto las actividades realizadas por gran parte de los/as maestros/as no fomentan el desarrollo de estrategias de más alto nivel cognitivo.

- Velásquez Rivera, Marisol, (Chile, 2005) “Entrenamiento en el uso de estrategias para la producción de textos escritos en estudiantes universitarios”. Pontificia Universidad Católica de Valparaíso

Este trabajo presenta un programa de desarrollo de estrategias de producción escrita a 40 alumnos de las Carreras de Traducción e Interpretación Inglés-Español. La intervención comenzó con la aplicación de una actividad de escritura y un cuestionario referido a conocimiento declarativo de la producción escrita (pre test). Luego, siguieron 28 sesiones de trabajo en las que se puso especial énfasis en la reflexión tanto previa como posterior a la actividad propuesta. Al finalizarlas se procedió a aplicar un cuestionario de metaproducción (post test). Los resultados muestran no sólo un aumento en la competencia de los estudiantes, sino también en la capacidad reflexiva y en la autonomía como escritores. En este trabajo se aplicaron dos instrumentos. El primero fue un cuestionario de 34 preguntas de selección múltiple con 5 alternativas, que indaga acerca del conocimiento metacognitivo de la producción escrita que tienen los sujetos, a saber, conocimiento de estrategias de planificación, de textualización, de evaluación (monitoreo), de revisión y de tipo y estructura textual. metacomprensión. El segundo instrumento es una tarea de escritura que pretendía recoger información acerca de las competencias de entrada de los alumnos en la producción de un texto de carácter expositivo. Esta tarea de escritura fue aplicada, a ambos grupos (experimental y control), la segunda sesión de clases y también en un lapso de 45 minutos. La decisión de aplicar, en primer lugar el cuestionario y, posteriormente, la tarea de escritura se debe a que se trató de minimizar la posible influencia que tendría la actividad de escritura, es decir, la ejecución, por sobre el conocimiento. Los dos instrumentos reseñados anteriormente constituyen los pre test (Peronard, 2004). Al finalizar el período de intervención, se aplicó nuevamente el mismo cuestionario de metaproducción y una segunda tarea de escritura; ambos fueron aplicados en diferentes sesiones de 45 minutos y constituyen los post test.

Como resultado de esta investigación obtiene cifras que muestran un aumento considerable en los resultados obtenidos en los postest con relación a los pretest, tanto en el grupo control como en el grupo experimental. En cuanto a la tarea de escritura los estudiantes del grupo experimental elevaron sus resultados 7,3 puntos. Con relación a los resultados en el cuestionario que indaga el conocimiento metacognitivo referido a la escritura, el grupo experimental aumentó 2 puntos porcentuales. Consideran que este aumento en ambos grupos se debe, indudablemente, a la intervención estratégica que se implementó en la sala de clases. Si bien ambos grupos aumentaron sus porcentajes de logro, el grupo experimental fue el que tuvo un mayor incremento. Esto podría deberse a la incorporación de la reflexión metalingüística en las actividades de aula. El conocimiento metacognitivo puede influir favorablemente en el desarrollo de las competencias discursivas-textuales.

- Gilar Corbi, Raquel, Juan Luis Castejón Costa y Antonio M. Pérez Sánchez. (España, 2004) "*Cómo medir las estrategias de aprendizaje. Dos ejemplos comparados*". Universidad de Alicante

El objetivo de este trabajo fue analizar las diferencias en los resultados obtenidos mediante dos procedimientos de medida diferentes de las estrategias de aprendizaje de un grupo de estudiantes en un dominio específico. La evaluación de las estrategias de aprendizaje, a través de inventario, se realizó mediante el Cuestionario de Procesos de Estudio (CPE) -Study Process Questionnaire-, elaborado originalmente por Biggs (1987, a). La versión del cuestionario CPE utilizada en esta investigación es la adaptación realizada por Hernández (1996) con una muestra amplia de estudiantes de la Universidad de Murcia. Otros estudios de adaptación de esta escala a nuestro ámbito (Barca, 1999; Porto et al., 1995; Valle et al., 1997) ponen de manifiesto unas propiedades psicométricas adecuadas de la prueba.

Los resultados muestran que la definición operativa de las estrategias parece determinar el grado en que éstas se relacionan con los resultados del

aprendizaje. Ninguno de los factores del cuestionario de procesos de estudio muestra una relación significativa con los resultados de aprendizaje. Sin embargo, los protocolos verbales contenidos en los diarios, parece constituir una medida más adecuada de las estrategias y habilidades metacognitivas empleadas. La variedad de estrategias utilizadas más que el tiempo total dedicado al estudio es lo que tiene un efecto positivo sobre la adquisición del conocimiento.

- Salas, Raúl (Chile, 2004). "Enfoques de aprendizaje entre estudiantes universitarios." Universidad Austral de Chile.

El objetivo de este estudio fue identificar enfoques de aprendizaje en estudiantes de pregrado de esta Universidad y comprobar su incidencia en el rendimiento académico. A una muestra de 209 alumnos se les aplicó el Questionnaire on Approaches to learning and studying de Entwistle (1993). Resultados: el enfoque a que más recurren los estudiantes es el estratégico, seguido por el profundo y, en tercer lugar, el superficial. Entre las áreas de estudio se detectó también cierta inclinación por la adopción preferente de un enfoque de aprendizaje más que otro. Aunque no se detectaron relaciones significativas entre factores y rendimiento, los estudiantes que adoptan enfoques estratégico-profundos obtienen rendimientos superiores a los que recurren a otros enfoques.

- Fernández Martín, M<sup>a</sup> Poveda, Jesús A. Beltrán Llera y Adolfo Sánchez Burón (España, 2005). "Utilización de las estrategias de aprendizaje en función del estilo de pensamiento" Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación. Facultad de Educación. Universidad Complutense de Madrid.

El objetivo de esta investigación fue intentar especificar en qué medida los estilos de pensamiento predicen la utilización de estrategias de aprendizaje, tanto cognitivas como metacognitivas. Trabajaron los investigadores con 331 alumnos/as con edades comprendidas entre los 12 y los 13 años. Se utilizó como estadístico, el análisis de regresión lineal con un procedimiento Stepwise;

actuando como variables criterio, la adquisición de la información, la codificación, la recuperación de la información, y el apoyo al procesamiento correspondientes al instrumento de evaluación ACRA (Román y Gallego, 1994), y como variables predictoras, el estilo legislativo, el ejecutivo y el judicial, pertenecientes al cuestionario de Estilos de Pensamiento (Grigorenko y Sternberg, 1997; Sternberg, 1990, 1998).

Los resultados pusieron de manifiesto que los estilos de pensamiento, concretamente, ejecutivo y judicial predecían la utilización de estrategias de aprendizaje. En síntesis, los resultados aportados vienen a incidir en el hecho de que los estilos de pensamiento y las estrategias son dos constructos imprescindibles que se necesitan identificar en la educación actual porque permiten conocer, tanto al discente como al docente, los recursos que se ponen en marcha para aprender, garantizándose la eficacia y la eficiencia en el proceso de enseñanza – aprendizaje, permitiendo dar respuesta a cuestiones demandadas al sistema educativo actual como la atención a la diversidad.

- Recio Saucedo, Michelle Adriana y Cabero Almenara Julio (México y España 2005) “Enfoques de aprendizaje, rendimiento académico y satisfacción de los alumnos en formación en entornos virtuales.”

Este trabajo se inscribe dentro del campo de investigación que explora las características de los alumnos que afectan e influyen en su aprendizaje en cursos a distancia. Particularmente, explora los enfoques de aprendizaje (profundo y superficial) de los alumnos y su relación con su rendimiento y satisfacción en un curso de teleformación. Los sujetos del estudio son alumnos de un curso de Formación Profesional Ocupacional a distancia, adultos y con un elevado nivel de estudios. Para la obtención de datos se aplicó el Cuestionario Revisado de Procesos de Estudio (R-CPE-2F) y el Cuestionario de Evaluación y Satisfacción con un Curso a Distancia. El rendimiento se obtuvo de las calificaciones directas de los alumnos en el curso. Se encontró una amplia mayoría de alumnos con un enfoque profundo de aprendizaje. No se encontró ninguna relación entre el enfoque de aprendizaje y el rendimiento o

la satisfacción de los alumnos. Se incluyen posibles explicaciones para estos resultados y sus implicaciones para el diseño de cursos a distancia.

- Barca Lozano, Alfonso, Manuel Peralbo Uzquiano y Juan Carlos Brenlla Blanco. (España 2004) "Atribuciones causales y enfoques de aprendizaje: la escala SIACEPA." Universidad la Coruña. España

Este trabajo de investigación pretende dar a conocer, por una parte, las características psicométricas y estructurales de la Subescala de Evaluación de Atribuciones Causales Multidimensionales (EACM) y, por otra, la Subescala de Procesos y Estrategias de Aprendizaje/Enfoques de Aprendizaje (CEPA). Ambas subescalas integran la Escala SIACEPA (Sistema Integrado de Evaluación de Atribuciones Causales y Procesos de Aprendizaje) elaborada a partir de una muestra del alumnado de Educación Secundaria en Galicia (España). Con ello se pretende construir un instrumento de análisis y evaluación integrado que ofrezca la posibilidad, para los psicólogos y demás profesionales del asesoramiento psicopedagógico integrados en los Departamentos de Orientación Psicoeducativa, de hacer una evaluación y un seguimiento del proceso de aprendizaje de los alumnos de Educación Secundaria que incida en la mejora de su rendimiento académico, formulando una propuesta de síntesis para el análisis de los enfoques de aprendizaje en la Educación Secundaria.

### **3.1-Conclusiones y relevancia de este capítulo para nuestro trabajo.**

Consideramos que aún queda mucho por investigar, no obstante demostramos con los trabajos expuestos, que existen varios instrumentos elaborados y validados que han sido aplicados para evaluar estrategias de aprendizaje, algunos de los más comunes son: el llamado LASSI, de Weinstein y Palmer (1987), pero al parecer el primer instrumento creado en español fue el cuestionario ACRA, elaborado por Román y Gallego (1991) , después apareció el CEAM (Cuestionario de Evaluación de Estrategias de Aprendizaje) que fue una adaptación del MSLQ ( Motivational Strategies Learning Questionarie, 1991) y en 1996 Vizcarro genera el cuestionario IDEA ( Inventario de Estrategias de Aprendizaje). Posteriormente surge, el que consideramos más utilizado por los investigadores, el CEPEA Cuestionario de Evaluación de Procesos de Estudio y Aprendizaje para el alumnado universitario diseñado por Alfonso Barca Lozano (1999) donde aparece un inventario de los seis tipos de estrategias siguiendo la taxonomía de R. Oxford (1990). También se emplea el Strategy Inventory for Language Learning (SILL) en su versión 5.1 (Oxford, 1990) que distinguen seis tipos de estrategias, tres directas (memorísticas, cognitivas y de comprensión) y tres indirectas (metacognitivas, afectivas y sociales).

Algunos investigadores, con los que concordamos plenamente, consideran que son necesarios instrumentos más precisos que midan aspectos concretos tanto del uso de las estrategias como del proceso de aprendizaje. Son necesarios estudios longitudinales que permitan ver la variación en el uso de las estrategias de aprendizaje en el tiempo. Y es necesario también contemplar el uso de las estrategias de aprendizaje en el marco teórico de modelos de adquisición de lenguas extranjeras y segundas lenguas tomando en cuenta otras variables que se interrelacionan e influyen en los resultados del proceso de aprendizaje.

De forma general los estudiosos/as coinciden en la necesidad de determinar no sólo el cómo aprende el estudiantado, sino, cómo enseña el profesorado.

Aspectos de relevancia en este período en el que estamos tratando los docentes de *enseñar a aprender* y los/as estudiantes de *aprender a aprender*.

Como hemos mostrado existen numerosos trabajos relacionados con el tema, pero concretamente no hemos tenido la oportunidad de consultar ninguno que trate sobre la relación de las estrategias y enfoques de aprendizaje y el desarrollo de la competencia comunicativa haciendo énfasis en la habilidad de escritura en el proceso de adquisición del idioma español como segunda lengua y que incluya a su vez las variables motivación y voluntad en el aprendizaje y uso de segundas lenguas.

En nuestro país este es un tema muy poco estudiado y los trabajos encontrados solo analizan el proceso de enseñanza-aprendizaje del idioma inglés como lengua extranjera.

## **Capítulo IV: PROBLEMA, OBJETIVOS Y DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN**

### **4.1- Área problemática**

La enseñanza-aprendizaje de una lengua extranjera es un proceso muy complejo en el que intervienen factores cognitivos, afectivos y sociales que determinan su desarrollo, como hemos expuesto en capítulos anteriores.

El objetivo fundamental durante este proceso es lograr que los/as estudiantes aprendan a comunicarse en una lengua que no es la propia por lo que se hace necesario desarrollar su competencia comunicativa de forma total, de modo que trabajen por igual tanto la expresión oral como la expresión escrita, la comprensión auditiva y la lectura, es decir, las cuatro destrezas lingüísticas, en un determinado contexto social y cultural.

En nuestra experiencia diaria como profesores/as del idioma Español como segunda lengua detectamos, inicialmente por la observación y evaluación de diversos trabajos escritos (respuestas a preguntas de evaluación, revisión de notas de clase en sus cuadernos, cartas, y otras actividades escritas) que es insuficiente la progresión alcanzada en la habilidad de escritura en idioma español por los estudiantes extranjeros de la preparatoria en la Universidad de Ciego de Ávila, Cuba.

Para comprobar con una base científica lo que por observación habíamos detectado nos dimos a la tarea de investigar este problema y para ello se inició este trabajo como un estudio de corte descriptivo que nos permitiría recoger información factual detallada que describiera la situación de la progresión en la escritura y al que posteriormente le sumaríamos un estudio correlacional que nos llevaría a conocer la magnitud de la relación entre el desarrollo de esta destreza , y los enfoques de aprendizaje empleados por el estudiantado así como la motivación, voluntad y los hábitos de estudio de los mismos durante esta actividad conjuntamente con otras estrategias de aprendizaje de escritura.

## 4.2- Objetivos de la Investigación

Objetivo general de la investigación:

- Demostrar a través de un estudio descriptivo y correlacional la situación de la progresión en la redacción de textos escritos y las variables que influyen en esta actividad de los/as estudiantes de preparatoria durante el proceso de enseñanza aprendizaje del idioma español como segunda lengua.

Objetivos específicos:

- Describir a través de una prueba de composición escrita el nivel de progresión de escritura alcanzado por los/as estudiantes de la preparatoria al recibir el idioma español como segunda lengua.
- Determinar estrategias de aprendizaje de escritura y frecuencia de uso de las mismas a través de un cuestionario.
- Determinar los enfoques de aprendizaje empleados por el estudiantado de la preparatoria.
- Determinar a través de cuestionarios elaborados y validados otras variables que influyen en logro de la actividad de escritura.
- Analizar la relación que existe entre el uso de estrategias de aprendizaje de escritura, los enfoques de aprendizaje y el desarrollo de la habilidad de expresión escrita en español como segunda lengua.
- Proponer futuras líneas de investigación sobre el tema.

Para obtener estos objetivos formulados llevamos a cabo una investigación descriptiva en la que "no se manipula ninguna variable [y] se limita a observar y describir los fenómenos" (Bisquerra, 1989, 65) y correlacional pues "no hay variable independiente experimental susceptible de ser manipulada... se basa en la observación, [y] el análisis de los datos mediante las técnicas correlacionales, fundamentalmente la correlación de Pearson".

### 4.3-Descripción del centro y población

La Universidad de Ciego de Ávila, lugar donde se desarrolla la investigación, es uno de los centros de educación superior que más se destaca por establecer numerosas relaciones internacionales. Fundada en 1978, como el Instituto Superior Agrícola de Ciego de Ávila (ISACA) donde solamente se formaban profesionales del área agrícola, hasta que en el año 1991 se produjeron cambios en la organización de los centros pertenecientes a la Educación Superior en Cuba y se integraron a la institución las Facultades de Economía y Contabilidad, con lo que se ampliaron las proyecciones y pasó a ser la Universidad de Ciego de Ávila (UNICA) 1994.

En el año 2001, y como respuesta a los nuevos programas de Educación de nuestra Revolución, se introducen en la universidad carreras de perfil humanístico, se creó entonces la Facultad de Ciencias Sociales y Humanísticas, donde se encuentra actualmente el Departamento de Español.

Entre los múltiples proyectos en los cuales está involucrada esta institución, se encuentra la enseñanza del idioma español para estudiantes extranjeros, provenientes fundamentalmente del área del Caribe y de África, que vienen a Cuba para aprender el idioma español como segunda lengua pues posteriormente realizarán estudios universitarios en diversos centros de educación superior de nuestro país, pero además, para conocer la idiosincrasia del pueblo cubano y su integración al entorno geocultural, y así satisfacer las expectativas que sobre nuestro país tienen, producto de la divulgación que por los medios masivos de comunicación hacen en sus países sobre la realidad de nuestro territorio.

En el año 1999 se creó la facultad preparatoria para estudiantes del Caribe recibiendo en el primer año a 82 estudiantes de: Granada, Jamaica, Guyana, San Vicente, Barbados y otros países, este número fue en aumento anualmente y hasta la fecha en que elaboramos este trabajo han cursado la preparatoria 672 estudiantes. Se imparte también el idioma español a los estudiantes que una vez aprobada la preparatoria están cursando sus carreras

y son provenientes de otros centros universitarios, así como a un gran número de turistas que llegaban al territorio y a los que se les ofrecen cursos intensivos de idioma español. Estos provienen de diferentes países, fundamentalmente de Canadá, Italia y Alemania.

La formación del profesorado para impartir el idioma Español como segunda lengua fue una tarea emergente, se asumió con responsabilidad y desde sus inicios nuestra facultad preparatoria ha sido seleccionada como la más destacada del país por la calidad con que salen preparados los estudiantes en la nueva lengua y se ha recibido el reconocimiento tanto de las Organizaciones de padres de los países de procedencia de los estudiantes, como del Ministro de Educación Superior de Cuba por la atención esmerada a estos becarios extranjeros a quienes dedicamos con amor todo nuestro empeño en la labor docente y educativa.

#### **4.4 – Participantes**

Tomamos como participantes para la aplicación del primer instrumento a la matrícula total de los/as estudiantes que conformaron las preparatorias en los cursos 2004-2005, 66 en total y 2005-2006, 88 en total.

En el primer curso (2004-2005) contamos con 38 hombres, que constituyen el 57% de los participantes y 28 mujeres, que son el 42% de los participantes. En el segundo curso (2005-2006) 30 mujeres lo que hacen un 35% del total y 58 hombres para un 65%. Como en el curso anterior las edades de los/as estudiantes oscilaban entre los 19 y 22 años. Su procedencia es muy variada, así en el primer curso tuvimos 6 estudiantes de Dominica, 4 de Trinidad y Tobago, 8 de Barbados, 18 de Guyana, 4 de Antigua, 4 de San Cristóbal, 4 de Surinam, 12 de Granada, y 6 de San Vicente. En el siguiente curso la diversidad de nacionalidades fue mayor: 15 de Antigua, 4 de Barbados, 3 de Brasil, 1 de Cabo Verde, 7 de Dominica, 10 de Granada, 10 de Guinea Republicana, 9 de Guyana, 3 de San Vicente, 2 de Sierra Leona y 9 de Surinam.

Tienen todos un interés común que es graduarse en una universidad de Cuba para regresar a sus países como profesionales con un título universitario

y así obtener un buen puesto de trabajo con lo que su economía y la de sus familias mejorará notablemente y conseguirán un gran respeto y prestigio social ante sus coterráneos. La lengua materna de todos los participantes del primer curso es el inglés y algunos dominan dialectos propios de sus países. Por su parte el estudiantado del segundo curso resultó diverso también en cuanto a lengua materna pues tenemos estudiantes de habla portuguesa, francesa y holandesa.

Es la primera vez que a ellos/as se les presenta la oportunidad de estudiar una carrera universitaria y precisamente en Cuba, de la cual traen ideas tergiversadas. Para casi la totalidad de este colectivo constituye el primer encuentro con un medio idiomático hispano y con características realmente diferentes a las de sus países. Por estas razones, el reto que tienen que vencer no es solo conocer una lengua diferente sino enfrentarse a una nueva visión ante la vida, a costumbres ajenas, en fin a una idiosincrasia distinta, a un contexto totalmente nuevo.

Las condiciones de vida de estos estudiantes a partir de su llegada a nuestra universidad son las que caracterizan a un estudiante becado en nuestro país puesto que los mismos permanecen durante 6 años o más en nuestra patria disfrutando de las oportunidades que brinda el estado cubano a los/as jóvenes de países subdesarrollados a través del principio del internacionalismo proletario.

La expectativa sobre la calidad del aprendizaje depende en alto grado de los conocimientos y habilidades adquiridas por ellos durante el curso de preparatoria (Idioma español), pero también de la preparación básica que traen de sus países de acuerdo con la especialidad que estudiarán, entre lo cual no siempre existe correspondencia.

Su formación socio- humanista está determinada por el sistema político social del cual proceden. Se destaca la religiosidad entre ellos, este curso tenemos la particularidad de contar con un gran número de religiones diversas los hay Católicos, Cristianos, Adventistas, Bautista, Evangelista, Pentecostés,

Hindú, Protestantes y Musulmanes. Sus creencias y costumbres no interfieren en el proceso de enseñanza aprendizaje.

El plan de estudios diseñado para ellos está conformado por varias asignaturas según correspondan al perfil de la carrera universitaria que posteriormente van a estudiar, pero el centro lo constituye la asignatura Idioma Español que se imparte durante dos semestres, en el primero reciben 332 horas y en el segundo 180 haciendo un total de 512 horas en el curso.

Son cursos únicos, al terminar esta preparación de un año comienzan su carrera universitaria y sólo reciben una continuidad del idioma en 4 horas dispuestas semanalmente dentro de su horario docente para aclarar dudas y perfeccionar las habilidades.

#### **4.5- Recursos instrumentales y proceso seguido**

En este apartado expondremos cuáles fueron los instrumentos empleados para la recogida de los datos, y explicaremos la validez y fiabilidad de los mismos que nos ayudan a corroborar la solidez científica de nuestra investigación. Explicaremos cómo hemos organizado estos datos y cuál ha sido el soporte informático utilizado en nuestro estudio.

El primer instrumento, prueba de composición escrita, fue aplicado sucesivamente en dos cursos y los siguientes instrumentos, cuestionarios de enfoques y estrategias de aprendizaje, motivación, voluntad y hábitos de estudio, fueron aplicados solamente a la matrícula total del curso 2005-2006, o sea, 88 participantes.

#### **4.5.1- Instrumentos utilizados para la recogida de datos.**

Para nuestro estudio se aplicaron los siguientes instrumentos:

- Prueba de composición escrita
- Cuestionario para determinar otras variables que influyen en logro de la actividad de escritura como son: motivación, voluntad y hábitos de estudio.
- Cuestionario para determinar estrategias de aprendizaje de escritura y frecuencia de uso de las mismas.
- Cuestionario para determinar los enfoques de aprendizaje empleados por el estudiantado de la preparatoria.

##### **4.5.1.1-Prueba de composición escrita**

El primer instrumento aplicado fue la prueba de composición escrita que es la forma más difundida de apreciación del desarrollo del proceso y del producto de la escritura. Fue aplicada a la totalidad de la matrícula de los cursos 2004-2005 y 2005-2006, 154 participantes en total.

Son muchas las interrogaciones que un investigador/a y/o un docente se plantean frente a la problemática de la enseñanza de la producción escrita y su respectiva evaluación. A modo de ejemplo, cabe preguntarse cuando evaluamos los trabajos de los estudiantes: ¿qué aspectos tomamos en consideración?, ¿cómo es posible obtener información sobre el nivel de desarrollo de un escritor e identificar sus aspectos fuertes y débiles?, ¿examinamos sólo el producto escrito o intentamos indagar los procesos y estrategias que generaron ese producto?.

Al respecto, Cassany (1996) opina que la distinción entre corrección y evaluación del discurso escrito puede ser aclaradora. Según este autor, la primera interesa más a maestros/as o educadores/as preocupados por la revisión de los trabajos de sus alumnos como parte del desarrollo de la habilidad escrita. Su objetivo central es ayudarlos a enmendar sus errores y avanzar en su manejo de las estructuras y recursos necesarios para llegar a

elaborar textos coherentes y cohesionados en diversas tipologías. Cassany opina que la evaluación propiamente tal, es preocupación de quienes deben diseñar pruebas o instrumentos que pretendan alcanzar índices apropiados de validez y confiabilidad, muchas veces, con el objetivo de determinar el nivel de competencia discursiva de un grupo de sujetos.

Como es sabido, la evaluación de la producción escrita puede llevarse a cabo con una variedad de propósitos y desde una diversidad de enfoques (Myers, 1980; Cooper y Odell, 1977; Ruth y Murphy, 1988; Lavelle, 1993; IRA y NCTE, 1994). El procedimiento utilizado en nuestro trabajo ilustra la forma de evaluar la redacción escrita de una composición de corte argumentativo en respuesta a una determinada tarea presentada por escrito, desde una perspectiva analítica de tipo discursivo. Para ello, hemos identificado ciertos indicadores prototípicos de competencia textual y algunos rasgos característicos que evidencian un producto textual coherente y cohesivamente bien producido, bajo la tipología discursiva señalada. En esta tarea, hemos obtenido información relevante de diversos autores que han aportado ya sea modelos teóricos de base y/o hallazgos empíricos a partir del estudio de las producciones de escritores expertos y no expertos (van Dijk, 1977, 1983; Véliz, 1996a, 1996b; Alvarez, 1996; Frías, 1996; Cassany, 1996, 1999; y Sequeida y Seymour, 1994).

Nos centraremos en un tipo de texto de gran importancia social, el texto argumentativo, que es, sin embargo, frecuentemente olvidado en las aulas en beneficio del texto expositivo. La organización se construye sobre un esquema de tesis y antítesis sostenido por partes en confrontación: se parte de una premisa o premisas, se dan una serie de argumentos, y se llega a una conclusión. En un texto argumentativo puede haber descripciones, narraciones, así como explicaciones que funcionen como argumentos de la tesis que defiende el autor/locutor.

Se siguieron los mismos temas y las misma pautas evaluativos durante los dos cursos.

**Orientación de la actividad:**

Utiliza sólo la hoja que se ha entregado. Si quieres cambiar o corregir algo puedes hacerlo sobre el original; no tienes que pasar en limpio la redacción.

1.-Redacte un texto donde argumente sobre la situación de uno de los siguientes temas basándose, entre otros aspectos, en:

- Actualidad del tema
- Situación del tema en tu país comparándolo con lo que conoces de la realidad cubana y del resto del mundo
- Tu posición respecto al tema

**TEMAS:**

**I- La educación.**

- La educación es un factor determinante en el comportamiento de los jóvenes.
- Posibilidades y realidades educativas para los jóvenes.

**II- El medio ambiente.**

- Iniciativas para controlar y evitar su destrucción
- Influencia del turismo en el medio ambiente

**III- La salud.**

- La atención médica y la igualdad social.
- La prevención y el control sanitario

**IV- Igualdad social. La mujer.**

- Situación en cargos directivos, puestos académicos, vida política.
- Nuevos campos profesionales
- Influencia en la estructura familiar

**V- La juventud**

- Valores morales y comportamiento social

- Intereses presentes y aspiraciones futuras
- Gustos y preferencias de los jóvenes

Esta prueba se evaluará con una escala numérica tipo Likert, donde 5 puntos es muy alto el nivel de progresión en la habilidad de escritura, 4 es alto, 3 es moderado, 2 es bajo y 1 muy bajo, atendiendo a determinados indicadores agrupados en dimensiones que validamos usando el método de criterio de expertos.

La primera de las encuestas aplicada a los posibles expertos (15 en total) para determinar los indicadores y su posterior agrupación en dimensiones, consta de dos preguntas (Anexo 1). La primera se utilizó para determinar el Coeficiente de Conocimiento o Información (**Kc**), a través de la siguiente fórmula:

$$K_c = n(0,1)$$

Donde:

**Kc**: Coeficiente de Conocimiento o Información

**n**: Rango seleccionado por el experto

Con el objetivo de lograr un alto nivel de validez se aplica una segunda pregunta ( Anexo 1) sobre el mismo tema, que influyen sobre el nivel de argumentación o fundamentación del tema a estudiar y permite calcular el Coeficiente de Argumentación (**Ka**) de cada experto:

$$K_a = a n_i = (n_1 + n_2 + n_3 + n_4 + n_5 + n_6)$$

Donde:

**Ka**: Coeficiente de Argumentación

**n<sub>i</sub>**: Valor correspondiente a la fuente de argumentación i (1 hasta 6)

Una vez obtenido los valores del Coeficiente de Conocimiento (**Kc**) y el Coeficiente de Argumentación (**Ka**) se procede a obtener el valor del Coeficiente de Competencia (**K**) que finalmente es el coeficiente que determina

en realidad que experto se toma en consideración para trabajar en esta investigación. Este coeficiente (**K**) se calcula de la siguiente forma:

$$\mathbf{K = 0,5 (Kc + Ka)}$$

Donde:

K: Coeficiente de Competencia

Kc: Coeficiente de Conocimiento

Ka: Coeficiente de Argumentación

Posteriormente obtenido los resultados se valoran de la manera siguiente:

0,8 < **K** < 1,0 Coeficiente de Competencia Alto

0,5 < **K** < 0,8 Coeficiente de Competencia Medio

**K** < 0,5 Coeficiente de Competencia Bajo

El investigador debe utilizar para su consulta a expertos de competencia alta, no obstante puede valorar si utiliza expertos de competencia media en caso de que el coeficiente de competencia promedio de todos los posibles expertos sea alto, pero nunca se utilizará expertos de competencia baja.

Con el objetivo de lograr un alto nivel de validez en los resultados de las encuestas sobre el mismo tema, se seleccionaron como expertos aquellos profesionales que tenían un coeficiente de competencia  $\geq 0.6$ . De este modo, se seleccionaron 12 expertos de los 15 a los que se encuestaron, los que aparecen en una tabla junto a aquellos que fueron eliminados ( señalados por un asterisco) al no tener el coeficiente que demandada el investigador.

(Anexo 2)

Independientemente del coeficiente de competencia, también se consideró para la selección de los expertos, la experiencia como investigador y en la enseñanza, los títulos académicos, si los poseían, y la categoría docente. Estos elementos también se tuvieron en cuenta para el procesamiento de los datos de la segunda encuesta, dados estos en el peso que se le dio al criterio individual del experto respecto a las opiniones de los otros.

Una vez determinados los expertos con que trabajaríamos sometimos a su consideración los indicadores propuestos para la investigación.

La progresión temática, siguiendo a Van Dijk, (1980) es un mecanismo de textualización del que dispone el escritor para incorporar información nueva en un texto, ya sea incluyendo información acerca de referentes ya mencionados o introduciendo referentes distintos en el texto. En pocas palabras, las proposiciones subyacentes a cada oración deben mencionar temas conocidos, o que se dan por conocidos y, a la vez, hacer referencia a información nueva. De esta manera, la coherencia textual se construye como un tejido en el cual los mecanismos de correferencia nominal y verbal se constituyen en soporte de base fundamental para el establecimiento de la progresión temática.

Al elaborar los indicadores para medir el desarrollo de la progresión temática en la habilidad de escritura en español como lengua extranjera, se ha tenido en cuenta que escribir no es una actividad aislada. En muchas ocasiones, el escrito depende de lo que se ha leído o escuchado. O sea, esta en dependencia del desarrollo de otras habilidades, la lectura y la audición en este caso, o se escribe algo para decirlo. En todos estos casos, la influencia que ejerce el nivel de competencia en estas habilidades va a influir en el mérito de la producción escrita. Sin embargo, es preciso que el docente no olvide que su interés es el texto escrito con todas sus complejidades. Es por ello fundamental que el análisis de la propuesta de los indicadores debe partir de dos conceptos: diagnóstico y habilidad.

El autor definió diagnóstico como la actividad que realiza el docente para conocer el estado real de desarrollo de las habilidades comunicativas de los estudiantes y las potencialidades para su posterior desarrollo, y en el caso de habilidad, tomó el concepto del Danilov que la definía como el conocimiento en acción.

Por lo tanto, el diagnóstico del desarrollo de la progresión temática en la habilidad de escritura tendrá como objetivo fundamental comprobar el estado real de desarrollo de esta habilidad y su potencial de desarrollo por medio de

la aplicación al producto de su despliegue, el texto, de un grupo de indicadores por medio de los cuales se conocerá el nivel de competencia comunicativa del estudiante. Una competencia que comprenda según Gutiérrez Ordóñez, 1997, todos los conocimientos que el individuo necesita para que sus mensajes se adecuen a la situación y los objetivos que se propone.

Por indicador se entendió aquella “cualidad o propiedad del objeto que puede ser directamente observable, medible...que permite conocer la situación del objeto en un momento dado. “ (Zayas y Sierra: 34).

Los indicadores seleccionados fueron agrupados en cinco dimensiones con el objetivo de facilitar el proceso de diagnóstico. Las dimensiones, según criterios de los mismos autores, son las diversas direcciones en que puede analizarse una propiedad. Nos limitaremos a valorar el texto a partir de los indicadores que se ofrecen.

La selección de los indicadores y su posterior agrupamiento en cinco dimensiones se realizó a partir del estudio de la bibliografía referente a los aspectos que caracterizan una buena redacción en español (D. Cassany, 1981; T. Van Dijk, 1987; González Las 1992;), la opinión de especialistas del Instituto Superior Pedagógico y de Lingüística Aplicada de Santiago de Cuba. Estas dimensiones reflejan de modo muy específico cómo es el comportamiento de la lengua en relación con la habilidad de escritura en el proceso de aprendizaje del español como segunda lengua:

### **Dimensiones e indicadores:**

#### **I.- Cumplimiento de la tarea, originalidad y calidad de las ideas:**

- Cumplimiento de la tarea.
- Calidad de las ideas.
- Ideas nuevas aportadas.
- Cantidad de ideas nuevas.
- Repetición de ideas.

## **II.- Organización del mensaje:**

- Organización de las ideas.
- Estructuración de los párrafos.
- Marcadores de coherencia.
- Cohesión.
- Uso de marcadores temáticos.
- Ajuste al tema.

## **III.- Vocabulario:**

- Riqueza y variedad del vocabulario.
- Selección correcta.
- Ajuste al nivel.
- Ajuste del registro al contexto.
- Repetición de palabras claves.

## **IV.- Uso de las estructuras morfosintácticas de la lengua:**

- Número aceptable de oraciones.
- Estructura adecuada de la oración.
- Enlace correcto de las oraciones.
- Ritmo de las oraciones.

## **V.- Formato, mecánica, puntuación, ortografía y legibilidad:**

- Correcto formato del texto.
- Elementos de mecánica.
- Ortografía.
- Puntuación
- Legibilidad.

I.-Cumplimiento de la tarea, originalidad y calidad de las ideas.

Muy alto: Excelente tratamiento de la materia. El texto satisface los objetivos de la tarea asignada con un alto nivel de calidad en las ideas que plantea; estas se caracterizan por su variedad al ofrecer los datos y conceptos necesarios que han sido incluidos en su totalidad e interpretados de manera correcta para ofrecer al lector un contenido relevante con respecto al tópico que se trata.

Alto: Adecuado tratamiento de la materia. El texto satisface la mayoría de los objetivos de la tarea asignada, las ideas tienen buena calidad, estas presentan alguna variación e incluyen gran parte de los datos y conceptos necesarios de manera correcta de modo que ofrecen al lector un contenido en cierto sentido relevante con respecto al tópico que se trata.

Moderado: El tratamiento de la materia no es totalmente adecuado. Algunos objetivos de la tarea no han sido cumplidos. Las ideas plasmadas no tienen calidad con respecto al contenido; estas presentan poca variación y faltan datos y conceptos que debían haberse mencionado de modo que se ofrece al lector un contenido poco relevante con respecto al tópico que se trata. Marcada repetición de las ideas.

Bajo: El modo de tratamiento de la materia es inadecuado. La mayoría o totalidad de los objetivos de la tarea no han sido cumplidos. Las ideas plasmadas carecen totalmente de calidad, son muy superficiales con respecto al contenido; estas se repiten de modo excesivo y faltan muchos datos y conceptos necesarios de modo que se ofrece al lector un contenido nada relevante con respecto al tópico.

Muy bajo: El modo de tratamiento de la materia es inadecuado totalmente. La totalidad de los objetivos de la tarea no han sido cumplidos. Las ideas plasmadas carecen de calidad, son muy superficiales con respecto al contenido; se repiten constantemente y faltan muchos datos y conceptos necesarios de modo que se ofrece al lector un contenido difícil de comprender.

## II- Organización del mensaje.

Muy alto: Las ideas han sido organizadas en orden lógico. La estructura de los párrafos es correcta en todos los casos, así como su división y concatenación se ajustan al contenido. La expresión es clara y fluida; la organización del mensaje y el uso apropiado de los medios de coherencia permiten al escritor expresar sus intenciones con claridad y al lector apropiarse del significado sin dificultad alguna.

Alto: Las ideas han sido organizadas en orden lógico aunque podrían introducirse algunas mejoras en este sentido. La estructura de los párrafos es en la mayoría de los casos correcta, así como su división y concatenación se ajustan al contenido. Se observa fluidez de expresión aunque la claridad no es uniforme en todos los casos. La organización del mensaje y el uso apropiado de algunos medios de coherencia permiten al escritor expresar sus intenciones con claridad en la mayoría de los casos y al lector apropiarse del significado aunque puede haber dificultad en algunas ocasiones.

Moderado: Las ideas no están expresadas de un modo lógico y es imperioso introducir mejoras en este sentido. La estructura de los párrafos no es correcta, así como su división y concatenación no se ajustan totalmente al contenido. En muchas ocasiones, la expresión no es clara y fluida. La falta de una organización adecuada del mensaje unido al poco uso de los medios de coherencia no le permiten al escritor expresar sus intenciones con la claridad necesaria y por lo tanto causa al lector muchas dificultades para apropiarse del significado del mismo.

Bajo: La organización de las ideas es deficiente y en muchos casos no guardan una relación lógica entre sí. . Desconoce lo que es la estructura del párrafo, su división y concatenación lógica respecto al contenido. Su expresión carece de fluidez y las ideas no se expresan con la claridad necesaria para su comprensión. La falta evidente de organización del mensaje y el excesivamente pobre o nulo uso de los medios de coherencia no le permiten al escritor expresar sus intenciones de modo claro y preciso y por lo tanto causan serias dificultades al lector para apropiarse del significado del mismo.

Muy bajo: Las ideas están totalmente desorganizadas y en muchos casos no guardan una relación lógica entre sí. . Desconoce lo que es la estructura del párrafo, su división y concatenación lógica respecto al contenido. La falta evidente de organización del mensaje y el excesivamente pobre o nulo uso de los medios de coherencia no le permiten al escritor expresar sus intenciones de modo claro y preciso y por lo tanto causan serias dificultades al lector para apropiarse del significado del mismo.

### III- Vocabulario

Muy alto: Vocabulario amplio y variado. La selección y uso de vocablos y frases es correcta, estas están acordes con el nivel de registro, el cual es adecuado de acuerdo con el contexto situacional, de modo que permiten crear el efecto deseado en el lector. Uso de sinónimos y antónimos.

Alto: Vocabulario adecuado de acuerdo con nivel del estudiante aunque no lo suficientemente variado. Se observan algunos errores en la selección y/o uso de vocablos estas no son en todos los casos apropiadas para el nivel de registro con que se trabaja de modo que no se logra crear el efecto deseado en el lector en toda su dimensión posible.

Moderado: Vocabulario limitado en amplitud y variación de acuerdo con el nivel del estudiante. Se aprecia gran número de errores en la selección y/o uso de vocablos, estas no son adecuadas en la mayoría de los casos para el nivel de registro con que se trabaja de modo que no se logra crear efecto alguno en el lector.

Bajo: Vocabulario limitado en amplitud y variedad de acuerdo con el nivel del estudiante. Se observan algunos errores en la selección y uso de ambos, vocablos y frases, de modo que es evidente que el estudiante no puede adaptar el registro al contexto situacional. No se logra crear efecto alguno en el lector.

Muy bajo: Vocabulario extremadamente limitado en amplitud y variedad de acuerdo con el nivel del estudiante. Se observan muchos errores en la selección y uso de ambos, vocablos y frases, de modo que es evidente que el

estudiante no puede adaptar el registro al contexto situacional. No se logra crear efecto alguno en el lector.

#### IV- Uso de las estructuras morfosintácticas de la lengua

Muy alto: Maneja con seguridad y destreza las estructuras morfosintácticas de la lengua española para expresar lo que quiere decir. Utiliza variados tipos de oraciones en concordancia con las características de la lengua escrita. No se detectan errores de concordancia, tiempos verbales, orden de los elementos dentro de la oración, artículos, preposiciones u otros, o en caso de existir no afectan la comprensión del mensaje.

Alto: Maneja de un modo adecuado en la mayoría de los casos las estructuras de la lengua española para expresar lo que quiere decir. Se observan rasgos de las estructuras gramaticales del Inglés que interfieren en la calidad del mensaje. Predomina un tipo de oración dentro del texto. Se detectan errores en algunos de los siguientes aspectos: concordancia, tiempos verbales, orden de los elementos dentro de la oración, artículos, preposiciones u otros; estos afectan en ocasiones la comprensión del mensaje.

Moderado: Dominio pobre e insuficiente de las estructuras propias de la lengua española para expresar lo que quiere decir. Se observa gran interferencia de las estructuras del Inglés que afectan la calidad y comprensibilidad del mensaje. Utiliza oraciones simples de modo estable y da la impresión de que traduce su pensamiento directamente del Inglés sin tener en cuenta las estructuras morfosintácticas del idioma español. Presenta errores frecuentes en varios o en todos los aspectos siguientes: concordancia, tiempos verbales, orden de los elementos dentro de la oración, artículos, preposiciones u otros que afectan frecuentemente la comprensión del mensaje.

Bajo: Dominio insuficiente de las estructuras de la lengua española para expresar lo que quiere decir. Algunas estructuras gramaticales, aún, son propias del Inglés. Presenta dificultades hasta en la construcción de oraciones simples. Se observan problemas frecuentes en concordancia, tiempos

verbales, orden de los elementos dentro de la oración, artículos, preposiciones u otros que afectan en su totalidad la comprensión del mensaje.

Muy bajo: Dominio extremadamente pobre o insuficiente de las estructuras de la lengua española para expresar lo que quiere decir. Las estructuras gramaticales son propias del Inglés en la mayoría de los casos. Presenta dificultades hasta en la construcción de oraciones simples. Se observan problemas frecuentes en concordancia, tiempos verbales, orden de los elementos dentro de la oración, artículos, preposiciones u otros que afectan en su totalidad la comprensión del mensaje.

V-Formato, mecánica, puntuación, ortografía y legibilidad.

Muy alto: La forma en que se presenta el escrito se corresponde con el tipo de tarea asignada. Demuestra dominio de los elementos de la mecánica de la escritura así como del uso de los signos de puntuación. No presenta errores de ortografía o en caso de presentarlos, estos son mínimos y no afectan la comprensión del mensaje. El texto es perfectamente legible: las letras están correctamente alineadas y espaciadas. Los trazos, así como el tamaño e inclinación de las mismas son uniformes.

Alto: La forma en que se presenta el escrito aunque se corresponde con el tipo de tarea asignada debe mejorarse. En algunas ocasiones, no se distinguen las mayúsculas de las minúsculas o viceversa. Podrían introducirse algunas mejoras en la puntuación del texto aunque su mal uso o desuso no afecta sensiblemente la comunicación. Presenta dificultades con la ortografía de algunas palabras de modo que la comprensión del mensaje se afecta en algunas ocasiones. Aunque legible, debe mejorar la caligrafía.

Moderado: Es necesario adaptar la forma del escrito al tipo de tarea asignada. Presenta dificultades ocasionales en la mecánica de la escritura dadas en la imposible diferenciación entre mayúsculas y minúsculas. No utiliza o lo hace incorrectamente de modo frecuente los signos de puntuación lo que provoca dificultades en la captación del mensaje. Los errores de ortografía son

frecuentes y también afectan la captación del mensaje. Aunque legible, debe mejorar la caligrafía.

Bajo: La forma generalmente no se corresponde con el tipo de tarea asignada. Presenta serias dificultades en el uso de los elementos de la mecánica de la escritura. Evidencia un desconocimiento del uso de los signos de puntuación. Los errores de ortografías son demasiados hasta el punto de escribir tal y como se pronuncia la palabra. Todo esto unido a serias dificultades de caligrafía provoca problemas al lector para captar el mensaje.

Muy bajo: La forma no se corresponde en ninguna medida con el tipo de tarea asignada. Presenta serias dificultades en el uso de los elementos de la mecánica de la escritura. Evidencia un desconocimiento total del uso de los signos de puntuación. Los errores de ortografías son demasiados hasta el punto de escribir tal y como se pronuncia la palabra. Todo esto unido a serias dificultades de caligrafía provoca problemas al lector para captar el mensaje.

La investigación comenzó con una prueba piloto en la que se probaron los enunciados de los textos, el análisis y el tratamiento estadístico. Tras la prueba piloto se convocó a los/as estudiantes y se hizo la correcta orientación de la actividad. Cada uno de ellos/as tenía una sola hoja de papel A4 para escribir el texto en no más de sesenta minutos.

Considerar el instrumento de evaluación y la metodología de análisis en el momento de elaborar la prueba evita riesgos por lo que seguimos los siguientes pasos para la calificación de los escritos sugeridos por Lafourcade (1997):

1. Realizar una primera lectura del escrito como impresión general.
2. Valorar el texto de acuerdo con las dimensiones. Cada dimensión implica una lectura y análisis del nivel en que se encuentra el estudiante de acuerdo con la descripción hecha y síntesis de ese análisis expresado en un rango de puntos de acuerdo con el valor que corresponda al nivel del estudiante.

3. Anotar después de calificar cada dimensión las dificultades fundamentales en esa área, expresadas por lo que se encuentre en cada indicador.
4. Sumar los puntos obtenidos en cada dimensión. Esta suma permite ubicar al estudiante en un nivel de desarrollo de la habilidad de acuerdo con la escala que se ofrece.
5. Hacer una valoración general a partir de los datos obtenidos del comportamiento de la progresión temática en los textos escritos por parte de los estudiantes extranjeros en preparatoria.

El siguiente paso era la evaluación de los textos. Esta fue llevada a cabo por cuatro profesores de nuestro departamento. Todos ellos tienen una amplia experiencia en la enseñanza del español y, por supuesto, en la corrección de textos escritos. Según Arthur Hughes (1989) las investigaciones sobre el tema han demostrado que se da una fiabilidad muy alta cuando la escritura es evaluada holísticamente por cuatro evaluadores. En el caso de nuestra investigación, se obtuvo un índice alfa de fiabilidad inter-evaluadores muy alto, 0,8718.

Una vez revisadas las composiciones se procedió a recoger los datos (Anexo 3). Utilizamos el programa estadístico SPSS 11.5 el cual facilita el trabajo para analizar gran cantidad de información recogida en un instrumento.

A los resultados obtenidos primeramente se les aplicó un análisis de fiabilidad usando el Alpha de Cronbach para poder determinar la consistencia interna entre los casos analizados, además la validación fue concretada a través de la consulta a expertos: otros docentes especialistas actuaron como jueces externos que juzgaron críticamente los enunciados permitiendo realizar los ajustes necesarios, luego se realizó un análisis de frecuencias.

En el análisis de fiabilidad obtuvimos un alpha de Cronbach de 0,9449 lo cual nos indica que nuestro instrumentos es aceptable.

Los resultados obtenidos por curso fueron los siguientes:

<b>CURSO 2004-2005</b>		VAR00001	VAR00002	VAR00003	VAR00004	VAR00005
N	Válidos	66	66	66	66	66
	Perdidos	0	0	0	0	0
	Media	2.56	2.59	3.06	3.02	3.52
	Mediana	2.00	2.00	3.00	3.00	3.00
	Moda	2	2	3	3	3
	Desv. típ.	1.111	.841	.875	.850	.916
	Varianza	1.235	.707	.766	.723	.838

Tabla 1. Estadísticos descriptivos curso 2004-2005.

Al analizar los resultados expuestos en la tabla 1, se puede apreciar que las medias aritméticas de las dos primeras variables son más bajas que las del resto, 2,56 y 2,6 respectivamente, de la misma manera la dispersión de los datos es mayor en estas dos, si analizamos la desviación estándar en el caso del cumplimiento de la tarea, originalidad y calidad de las ideas se aprecia que es de 1,111 lo que nos demuestra que hay una gran diferencia entre el nivel alcanzado por los estudiantes en este sentido. La calificación que más se repite, o sea, la moda, en este caso es de 3, nivel moderado. Los mejores resultados se obtienen en la variable Formato, mecánica, puntuación, ortografía y legibilidad con una media aritmética de 3,52.

**Resultados por dimensiones:**

**DIMENSIÓN I**

CUMPLIMIENTO DE LA TAREA, ORIGINALIDAD Y CALIDAD EN LAS IDEAS

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	1	12	18.2	18.2	18.2
	<b>2</b>	22	33.3	<b>33.3</b>	51.5
	3	18	27.3	27.3	78.8
	4	11	16.7	16.7	95.5
	5	3	4.5	4.5	100.0
	Total	66	100.0	100.0	

Tabla 2. Análisis de frecuencia Dimensión I.

La primera dimensión analizada nos muestra claramente que en el 33,3% de los/as participantes muestreados el tratamiento de la materia no es totalmente adecuado. Se encuentran en un nivel bajo y el porcentaje acumulado de participantes entre bajo y muy bajo es del 51,5%. Por lo que la mayoría de los objetivos de la tarea no han sido cumplidos, las ideas plasmadas no tienen la calidad requerida con respecto al contenido; estas presentan poca variación, hay cierta repetición y faltan datos nuevos y aspectos que debían haberse mencionado de modo que se ofrece al lector un contenido poco relevante con respecto al tópico que se trata. Poca originalidad en las ideas expuestas. Marcada repetición de las mismas lo que indica una pobre progresión temática.

**DIMENSIÓN II**

ORGANIZACIÓN DEL MENSAJE

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	1	3	4.5	4.5	4.5
	<b>2</b>	31	47.0	<b>47.0</b>	51.5
	3	24	36.4	36.4	87.9
	4	6	9.1	9.1	97.0
	5	2	3.0	3.0	100.0
	Total	66	100.0	100.0	

Tabla 3. Análisis de frecuencia Dimensión II.

Esta es la dimensión con más crítico resultado pues el 47,0% de los/as participantes están ubicados en un nivel bajo. Observando el porcentaje acumulado encontramos que también en esta dimensión el 51,5% está ubicado entre muy bajo y bajo. La organización de las ideas es deficiente y en muchos casos no guardan una relación lógica entre sí. Desconocen lo que es la estructura del párrafo, su división y concatenación lógica respecto al contenido. Su expresión carece de fluidez y las ideas no se expresan con la claridad necesaria para su comprensión. La falta evidente de organización del mensaje, o sea, la continuidad de sentido que caracteriza al texto y el excesivamente pobre o nulo uso de los medios de coherencia y de los mecanismos de cohesión no le permiten al escritor expresar sus intenciones de modo claro y preciso y por lo tanto causan serias dificultades al lector para seguir el hilo del discurso dentro del párrafo y a unir el sentido de los párrafos entre sí. Esta es la dimensión más relacionada con los indicadores de la progresión temática lo que demuestra el insuficiente nivel alcanzado.

**DIMENSIÓN III**

VOCABULARIO

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	1	2	3.0	3.0	3.0
	2	13	19.7	19.7	22.7
	<b>3</b>	34	51.5	<b>51.5</b>	74.2
	4	13	19.7	19.7	93.9
	5	4	6.1	6.1	100.0
	Total	66	100.0	100.0	

Tabla 4. Análisis de frecuencia Dimensión III.

Esta tabla nos muestra que el vocabulario es aún muy pobre (después de recibir idioma español por más de 8 meses), el 74,2% % de los estudiantes están ubicados en los niveles moderados a bajo lo que demuestra que tienen un vocabulario limitado en amplitud y variación. Se aprecia gran número de errores en la selección y/o uso de vocablos, estos no son adecuados en la mayoría de los casos para el nivel de registro con que se trabaja de modo que no se logra crear efecto alguno en el lector. La selección léxica comporta grandes dificultades derivadas, por una parte, la falta de fluidez léxica, y por otra parte, la inadecuada elección de vocablos o expresiones que convengan al texto causan el aburrimiento, la confusión del lector y la poca progresión temática.

**DIMENSIÓN IV**

USO DE LAS ESTRUCTURAS MORFOSINTÁTICAS DE LA LENGUA

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	1	2	3.0	3.0
	2	15	22.7	25.8
	<b>3</b>	31	47.0	<b>47.0</b>
	4	16	24.2	97.0
	5	2	3.0	100.0
	Total	66	100.0	100.0

Tabla 5. Análisis de frecuencia Dimensión IV.

Dominio pobre e insuficiente de las estructuras propias de la lengua española para expresar lo que quieren decir, el 72,7% de los/as muestreados/as están ubicados entre moderado y bajo. Se observa aún gran interferencia de las estructuras del Inglés que afectan la calidad y comprensibilidad del mensaje. Utilizan oraciones simples de modo estable y da la impresión de que traducen su pensamiento directamente del Inglés sin tener en cuenta las estructuras morfosintácticas del idioma español. Presentan errores frecuentes en varios o en todos los aspectos siguientes: concordancia, tiempos verbales, orden de los elementos dentro de la oración, artículos, preposiciones u otros que afectan frecuentemente la comprensión del mensaje.

**DIMENSIÓN V**

FORMATO, MECÁNICA, PUNTUACIÓN, ORTOGRAFÍA Y LEGIBILIDAD

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	1	1	1.5	1.5	1.5
	2	6	9.1	9.1	10.6
	<b>3</b>	27	40.9	<b>40.9</b>	51.5
	4	22	33.3	33.3	84.8
	5	10	15.2	15.2	100.0
	Total	66	100.0	100.0	

Tabla 6. Análisis de frecuencia Dimensión V.

Esta dimensión es la que mejores resultados ofrece al ubicar al 40,9% de los muestreados en un nivel moderado. La forma en que se presenta el escrito aunque se corresponde con el tipo de tarea asignada debe mejorarse. Emplean de forma correcta las mayúsculas y las minúsculas o viceversa. Podrían introducirse algunas mejoras en la puntuación del texto aunque su mal uso o desuso no afecta sensiblemente la comunicación. Presenta dificultades, aunque en número decreciente, con la ortografía de algunas palabras con cierta interferencia de la lengua inglesa en algunas terminaciones de modo que la comprensión del mensaje no se afecta severamente. Aunque legible, pudiera mejorarse la caligrafía en algunos casos.

Este mismo instrumento fue aplicado en el curso 2005-2006 para comparar los resultados y darle mayor validez a los resultados obtenidos anteriormente, demostrando la tendencia a alcanzar solo niveles bajos y moderados de escritura por parte del estudiantado en el proceso de aprendizaje del idioma español como segunda lengua. Resultados por estudiantes (Anexo 4).

**Resultados: curso 2005-2006**

**Estadísticos**

		Dimensión I	Dimensión II	Dimensión III	Dimensión IV	Dimensión V
N	Válidos	88	88	88	88	88
	Perdidos	0	0	0	0	0
Media		2.57	2.59	3.10	3.11	3.49
Mediana		2.00	2.00	3.00	3.00	3.00
Moda		2	2	3	3	3
Desv. típ.		1.102	.930	.935	.915	.971
Varianza		1.214	.865	.874	.838	.942

Tabla 7. Estadísticos descriptivos .Curso 2005-2006

Al analizar los resultados expuestos en la tabla, se puede apreciar que las medias aritméticas de las dos primeras variables son más bajas que las del resto, 2,57 y 2,59 respectivamente, de la misma manera la dispersión de los datos es mayor en estas dos, si analizamos la desviación estándar en el caso del cumplimiento de la tarea, originalidad y calidad de las ideas se aprecia que es de 1,101 lo que nos demuestra que hay una gran diferencia entre el nivel alcanzado por los estudiantes en este sentido. La calificación que más se repite, o sea, la moda, en este caso es de 3, nivel moderado. Los mejores resultados se obtienen en la variable Formato, mecánica, puntuación, ortografía y legibilidad con una media aritmética de 3,49.

Este análisis es muy similar al presentado en la tabla 1 que se refiere al curso 2004-2005.

**Dimensión I**

CUMPLIMIENTO DE LA TAREA, ORIGINALIDAD Y CALIDAD EN LAS IDEAS

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	1	13	14.8	14.8	14.8
	2	37	42.0	42.0	56.8
	3	17	19.3	19.3	76.1
	4	17	19.3	19.3	95.5
	5	4	4.5	4.5	100.0
	Total	88	100.0	100.0	

Tabla 8. Análisis de frecuencia Dimensión I. Curso 2005- 2006

La primera dimensión analizada en este caso se comporta más crítica que el anterior pues nos muestra que en el 42,0% de los/as participantes muestreados el tratamiento de la materia no es totalmente adecuado. Se encuentran en un nivel bajo y el porcentaje acumulado de participantes entre bajo y muy bajo es del 56,8%. Por lo que la mayoría de los objetivos de la tarea no han sido cumplidos, las ideas plasmadas no tienen la calidad requerida con respecto al contenido; estas presentan poca variación, hay cierta repetición y faltan datos nuevos y aspectos que debían haberse mencionado de modo que se ofrece al lector un contenido poco relevante con respecto al tópico que se trata. Poca originalidad en las ideas expuestas. Marcada repetición de las mismas lo que indica una pobre progresión temática.

**Dimensión II**

ORGANIZACIÓN DEL MENSAJE

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	1	5	5.7	5.7	5.7
	<b>2</b>	44	50.0	<b>50.0</b>	55.7
	3	25	28.4	28.4	84.1
	4	10	11.4	11.4	95.5
	5	4	4.5	4.5	100.0
	Total	88	100.0	100.0	

Tabla 9. Análisis de frecuencia Dimensión II. Curso 2005- 2006

Como en el curso anterior esta es la dimensión con más crítico resultado pues el 50,0% de los/as participantes están ubicados en un nivel bajo. Observando el porcentaje acumulado encontramos que también en esta dimensión el 55,7% está ubicado entre muy bajo y bajo. La organización de las ideas es deficiente y en muchos casos no guardan una relación lógica entre sí. Desconocen lo que es la estructura del párrafo, su división y concatenación lógica respecto al contenido. Su expresión carece de fluidez y las ideas no se expresan con la claridad necesaria para su comprensión. La falta evidente de organización del mensaje, o sea, la continuidad de sentido que caracteriza al texto y el excesivamente pobre o nulo uso de los medios de coherencia y de los mecanismos de cohesión no le permiten al escritor expresar sus intenciones de modo claro y preciso y por lo tanto causan serias dificultades al lector para seguir el hilo del discurso dentro del párrafo y a unir el sentido de los párrafos entre sí. Esta es la dimensión más relacionada con los indicadores de la progresión temática lo que demuestra el insuficiente nivel alcanzado.

**Dimensión III**

VOCABULARIO

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	1	4	4.5	4.5	4.5
	2	15	17.0	17.0	21.6
	<b>3</b>	44	50.0	<b>50.0</b>	71.6
	4	18	20.5	20.5	92.0
	5	7	8.0	8.0	100.0
	Total	88	100.0	100.0	

Tabla 10. Análisis de frecuencia Dimensión III. Curso 2005- 2006

Esta tabla nos muestra que el vocabulario es aún muy pobre (después de recibir idioma español por más de 8 meses), el 71,6% % de los estudiantes están ubicados en los niveles moderados a bajo lo que demuestra que tienen un vocabulario limitado en amplitud y variación. Se aprecia gran número de errores en la selección y/o uso de vocablos, estos no son adecuados en la mayoría de los casos para el nivel de registro con que se trabaja de modo que no se logra crear efecto alguno en el lector. La selección léxica comporta grandes dificultades derivadas, por una parte, la falta de fluidez léxica, y por otra parte, la inadecuada elección de vocablos o expresiones que convengan al texto causan el aburrimiento, la confusión del lector y la poca progresión temática.

**Dimensión IV**

USO DE LAS ESTRUCTURAS MORFOSINTÁTICAS DE LA LENGUA

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	1	5	5.7	5.7	5.7
	2	12	13.6	13.6	19.3
	<b>3</b>	44	50.0	<b>50.0</b>	69.3
	4	22	25.0	25.0	94.3
	5	5	5.7	5.7	100.0
	Total	88	100.0	100.0	

Tabla 11. Análisis de frecuencia Dimensión IV. Curso 2005- 2006

Se muestran también con un dominio pobre e insuficiente de las estructuras propias de la lengua española para expresar lo que quieren decir, el 69,3% de los/as muestreados/as están ubicados entre moderado y bajo. Se observa aún gran interferencia de las estructuras del Inglés que afectan la calidad y comprensibilidad del mensaje. Utilizan oraciones simples de modo estable y da la impresión de que traducen su pensamiento directamente del Inglés sin tener en cuenta las estructuras morfosintácticas del idioma español. Presentan errores frecuentes en varios o en todos los aspectos siguientes: concordancia, tiempos verbales, orden de los elementos dentro de la oración, artículos, preposiciones u otros que afectan frecuentemente la comprensión del mensaje.

**Dimensión V**

FORMATO, MECÁNICA, PUNTUACIÓN, ORTOGRAFÍA Y LEGIBILIDAD

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	1	4	4.5	4.5	4.5
	2	5	5.7	5.7	10.2
	<b>3</b>	36	40.9	<b>40.9</b>	51.1
	4	30	34.1	34.1	85.2
	5	13	14.8	14.8	100.0
	Total	88	100.0	100.0	

Tabla 12. Análisis de frecuencia Dimensión V. Curso 2005- 2006

Esta dimensión es la que mejores resultados ofrece al ubicar al 40,9%, al igual que en la muestra del curso anterior, los/as muestreados/as están en un nivel moderado. La forma en que se presenta el escrito aunque se corresponde con el tipo de tarea asignada debe mejorarse. Emplean de forma correcta las mayúsculas y las minúsculas o viceversa. Podrían introducirse algunas mejoras en la puntuación del texto aunque su mal uso o desuso no afecta sensiblemente la comunicación. Presenta dificultades, aunque en número decreciente, con la ortografía de algunas palabras con cierta interferencia de la lengua inglesa en algunas terminaciones de modo que la comprensión del mensaje no se afecta severamente. Aunque legible, pudiera mejorarse la caligrafía en algunos casos.

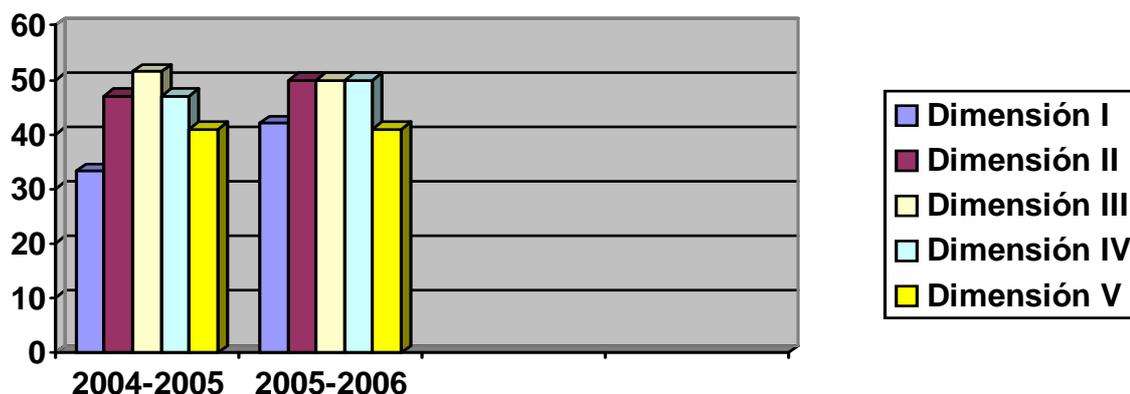


Gráfico 1. Comparativo resultados de escritura de los dos cursos

Haciendo un resumen de los datos obtenidos en los dos cursos observamos que en el cumplimiento y calidad de la tarea asignada, o sea, la primera dimensión el 54,5% del estudiantado se encuentra en el nivel de bajo a muy bajo, por su parte tenemos ubicado al 53,9% en el mismo nivel de bajo a muy bajo en la dimensión número dos que se refiere a los aspectos sobre la organización del mensaje, la dimensión referida al vocabulario nos muestra que el 72,7% está ubicado de bajo a moderado, mientras que el 70,8% se encuentra de bajo a moderado en el uso de las estructuras morfosintácticas de la lengua y el 51,3% de bajo a moderado en cuanto al formato, legibilidad, mecánica puntuación y ortografía.

Estos resultados nos muestran que existe una tendencia al dominio pobre e insuficiente de desarrollo de la habilidad de escritura por parte de los estudiantes en el proceso de aprendizaje del idioma español como segunda lengua al estar ubicados de forma general en los niveles de muy bajo a moderado sin llegar a alcanzar en ningún caso, o sea, en ninguna dimensión analizada el nivel alto o muy alto.

#### **4.5.1.2-Cuestionario para determinar motivación, voluntad y hábitos de estudio.**

Ante la problemática descrita en el apartado anterior, los/as investigadores /as nos preocupamos por saber qué factores están incidiendo en estos bajos resultados y continuamos nuestro análisis. Para obtener esta información consideramos oportuno inicialmente aplicar un cuestionario para determinar la motivación y el esfuerzo, así como los hábitos de lectura y escritura en su lengua materna y en la nueva lengua que tiene el estudiantado para ello utilizamos el Cuestionario para conocer motivación, voluntad, esfuerzo y hábitos de estudio adaptado a nuestro contexto por los/as profesores/as de nuestro departamento.

Este cuestionario (Anexo 5) que consta de 44 ítems, agrupados en diversas áreas temáticas. Se trata de un cuestionario anónimo que se compone de ítems similares a los de otro estudio realizado en varios países en el ámbito de la Psicología (Martín Cabrera E.; García García L. y Hernández Hernández, P., 1999) y en el campo de la enseñanza de lenguas extranjeras (Encuesta elaborada en la Universidad Antonio de Nebrija y extraída de la Memoria de Master en la enseñanza de ELE de la profesora Fernández Montoso, Dolores, 2002). Esta similitud de los cuestionarios responde a una revisión realizada, previa a su construcción, de los diferentes instrumentos utilizados en tales estudios, con el objetivo de utilizar ítems que pudiesen facilitar la comprobación de los resultados.

El objetivo del cuestionario es conocer mejor la realidad y la problemática que rodea el proceso de Enseñanza – Aprendizaje del idioma español como segunda lengua haciendo énfasis en el desarrollo de la habilidad de escritura y fue aplicado al 100% de la matrícula del estudiantado del curso 2005-2006, o sea, los 88 estudiantes. Consideramos válido señalar que estos cursos son únicos de ahí que la investigación se haga de forma intensiva durante un curso académico y se tomen como participantes a la totalidad de la matrícula.

Las variables analizadas en este cuestionario son las siguientes:

**A.**-Hábitos de estudio y obstáculos que se presentan para estudiar: tiempo dedicado al estudio, tanto en cantidad de horas como su distribución a lo largo del año. Obstáculos como los posibles problemas de tiempo, salud, problemas afectivos, familiares, de ansiedad o de lagunas previas de conocimientos y la influencia del contexto en general.

**B.**-Hábitos de lectura: libros obligatorios y no obligatorios de la preparatoria, completar la información de las asignaturas, tipos de lectura y tipos de revistas que leen. Con qué frecuencia leen textos en idioma español.

**C.**-Hábitos de escritura: escribes en clases siempre o solo en idioma español, qué otros textos escribes habitualmente, en tu lengua, en la nueva lengua. Motivación ante el aprendizaje del español como segunda lengua y específicamente ante la actividad de escritura en la nueva lengua.

**D.** Reflexión sobre estrategias para mejorar la escritura.

**E.**- Esfuerzo personal ante la actividad de escritura en una nueva lengua.

Según los datos obtenidos en el apéndice **A** los/as estudiantes muestreados tienen moderados hábitos de estudio pues el 67% plantea que estudian semanalmente sólo 10 horas, el 23,8% dedican entre 10 y 20 horas semanales al estudio y sólo un 9% dedican más tiempo a esta actividad. Por su parte plantean el 73,7% que dedican un tiempo, aunque breve, todos los días al estudio y práctica del idioma español, el 18% lo hace los fines de semana y un 7,9% del estudiantado exclusivamente estudia para los exámenes. Comparando con otros trabajos respecto a la temporalización del estudio encontramos, que Fernández (1989) considera que el estudiar todos los días de la semana parece imprescindible para tener éxito, llegando a una media de 10 horas semanales de estudio, en comparación con lo encontrado por Martín Cabrera et al (1999) donde la media de las horas semanales ascendió a 18 horas.

Entre los obstáculos que impiden el buen desarrollo de los hábitos de estudio el primero lo constituyen los problemas familiares, consideramos más bien

que la lejanía de estos, influye mucho para el 52,2% del estudiantado e influye algo para el 22,7% y el 13,6% considera que esto no influye en nada.

El segundo obstáculo lo constituye la ansiedad para el 53,4% del estudiantado, mientras que para el 27,3% solo influye algo y el 19,3% no ven a la ansiedad como obstáculo para sus estudios. Al igual que manifiesta autores como Marín (1983) y Marie y col. (2000), que indican que la mayoría de los estudiantes universitarios tienden a responder negativamente ante situaciones estresantes y/o que requieren una acción rápida y dinámica y constatando con otros estudios (Peiro y Prieto, 1996) donde añaden que el equilibrio emocional es una variable muy influyente en el rendimiento humano.

El tercer obstáculo para ellos/as lo constituyen los problemas afectivos, muy relacionados con los dos primeros obstáculos, justificamos nuevamente que la lejanía y la inserción en un nuevo contexto social son factores que están incidiendo negativamente en los buenos resultados académicos y en el logro de los objetivos propuestos. Los problemas afectivos interfieren en los estudios, de hecho Marín Sánchez (2000) establece que a nivel para-académico los cambios en los sentimientos y emociones que pueden afectar al equilibrio personal pueden repercutir negativamente en los estudios.

Seguidamente a estos aspectos, su formación previa también constituye un problema, solamente en un país: Granada, tienen estudios de idiomas extranjeros en sus planes docentes del nivel primario.

La falta de esfuerzo es también un aspecto que debemos destacar pues el 52,3% del estudiantado se muestra pasivo ante la tarea de aprender una nueva lengua.

Si tenemos en cuenta la edad del estudiantado es positivo señalar que para ellos las salidas nocturnas no son un obstáculo pues a estas dedican únicamente los fines de semana. La cantidad de trabajos y la atención de los profesores/as tampoco son obstáculos que puedan influir en el proceso, con sus profesores/as mantienen estrechos vínculos afectivos prevaleciendo en todo momento el respeto mutuo.

El apéndice **B** nos muestra que el 84% del estudiantado siente motivación por la lectura y lo hacen frecuentemente, pero en su lengua materna, sólo el 21,5% lo hacen con textos en idioma español. Los textos más leídos por ellos son las revistas y los periódicos, ocupan los últimos lugares en su preferencia las novelas y los cuentos y muy por debajo en sus preferencias están los textos poéticos. No ven en la lectura una estrategia que pueda ayudarlos a mejorar su escritura. Es considerada una actividad importante para satisfacer sus intereses de conocimiento personal, no conocen el disfrute y el placer de las letras y su relación con la actividad de escritura. Constituye una tarea urgente del profesorado hacerles ver que el mundo literario ofrece numerosas variantes de lectura y de escritura según el estilo, el género literario a tratar, nos desarrolla la capacidad lectora, la comprensión, descubrimos con la lectura nuevos contenidos gramaticales, y logramos además la fusión de las destrezas comunicativas. La creación literaria desarrolla la imaginación, la reflexión, haciendo que el estudiante consolide y a la vez amplíe su léxico en la nueva lengua que está aprendiendo con lo que amplía su universo cultural.

Integrar la lectura y la escritura supone enseñar ambas instancias en forma correlacionada y ayudar a los alumnos a determinar cuáles son las relaciones entre ellas. Siempre que sea posible, las actividades de lectura y escritura deben ir imbricadas y no ser enseñadas como asignaturas independientes entre sí. La enseñanza conjunta de la lectura y la escritura implica:

- enseñar a los alumnos el proceso de la escritura
- indicarles las relaciones entre lectura y escritura
- incorporar las actividades de escritura como parte integral de la clase de lectura y utilizar los materiales de lectura como estímulo para la escritura.

El profesorado no debe suponer que la enseñanza de la escritura mejora automáticamente la comprensión lectora y viceversa. Se debe enseñar a los alumnos/as a escribir, igual que se les enseña a cómo comprender mejor un

texto. Pero, si los dos procesos son enseñados y relacionados entre sí en forma sistemática, acabarán reforzándose el uno al otro.

Los/as alumnos/as suelen creer que lo que aprenden en el área de la lectura no guarda relación alguna con lo que realizan en el de la escritura o en otras áreas lingüísticas. Es responsabilidad del/la maestro/a indicarles dichas relaciones y ayudarles a establecer las conexiones entre todo ello. La lectura, por ejemplo, brinda a los alumnos buenos modelos a utilizar en su propia escritura.

El análisis de los datos del Apéndice C nos muestra que el estudiantado de forma general siente necesidad de escribir en su lengua materna cuando tienen un problema personal serio y no lo pueden expresar en la nueva lengua, también lo hacen ,lógicamente, al escribir a sus familiares , y es trascendente que al tomar las notas de clases fundamentalmente en las asignaturas de matemática, física y química lo hacen en su lengua materna por lo que la interferencia de esta provoca resultados negativos en el proceso de aprendizaje de la nueva lengua, esto nos demuestra que no existe la interdisciplinariedad de las asignaturas que conforman el plan de estudio de la preparatoria ya que no todos tributan a la enseñanza del idioma español constituyendo esto una futura línea de revisión para el profesorado encargado de esta actividad docente utilizan además su lengua cuando consultan con sus compañeros algún proyecto ,cuando necesitan traducirle pues no saben el significado de la palabra en español y todo lo que hablan fuera del aula, aspecto este que merece también especial atención por parte del profesorado y para fijar conceptos aprendidos también usan el inglés.

Sólo el 18.2% de los/as estudiantes encuestados escriben con frecuencia frases de amor, poemas, cuentos, cartas, notas para un amigo, utilizando el Idioma Español.

Escribir en su lengua materna es una actividad importante para el 71.2% de los/as estudiantes, mientras que para el 28.8% resulta una actividad tormentosa. Al realizarla en Idioma español el 37.87% lo consideran una

actividad importante y resulta tormentosa para el 62.13% de los/as estudiantes.

Les resulta difícil a la generalidad de los/as estudiantes redactar textos más o menos breves con coherencia y cohesión en su lengua materna y más en la nueva lengua pues no tiene hábitos de escritura como se muestra en uno de los apéndices analizados.

Estos resultados son una muestra clara de la falta de motivación que siente el estudiantado ante la actividad de escritura en el proceso de aprendizaje del idioma español como segunda lengua restándole importancia y valor a la misma.

Los datos obtenidos en el apartado **D** corroboran los bajos resultados en la frecuencia de uso de las estrategias para mejorar la escritura pues un 59% del estudiantado plantean que no conocían determinadas estrategias y consideran que serían útiles si las aplicaran con más frecuencia, por lo que sigue siendo una tarea urgente del profesorado el crear y proponer estrategias de escritura prácticas y novedosas con las que se logre el desarrollo de la habilidad, sin descuidar que la competencia comunicativa es la integración de todas las destrezas lingüísticas.

Las respuestas positivas del apartado **E** indican que hay cierto distanciamiento ante la actividad pues el 55,6% plantea que tienen problemas para escribir y para no sentirse muy mal durante esta actividad pues piensan en otras cosas. La motivación intrínseca es baja y el esfuerzo personal no es muy notable.

Todos estos factores nos llevan a concluir que aún hoy, el estudiantado considera a la actividad de escritura, en su propia lengua y con más fuerza en una nueva lengua objeto de estudio, como algo aburrido, lo relacionan con términos como: ortografía, gramática, corrección, que para ellos no tienen ningún valor o atractivo. De ahí los bajos puntajes en la actividad de escritura analizada al principio de este capítulo.

Estos resultados dan cuenta de la complejidad del fenómeno estudiado, en el que tiene que ver con la multiplicidad de variables implicadas en el mismo,

tanto las más académicas (rendimiento académico en el logro de una habilidad específica, capacidad intelectual...) como las psicológicas (ansiedad, problemas emocionales...).

#### 4.5.1.3 -Cuestionario estrategias de escritura

Se utilizó una adaptación del Cuestionario (SILL) de R. L Oxford (1989): Strategy Inventory for Language Learning. Nueva York, Newbury House, extraído de de Giovanni, A et al (2000). Modalidad de aplicación colectiva. Se trata de una escala Likert que nos indica la frecuencia de uso de estrategias de escritura fundamentalmente, en la cual 1 es nunca, 2 casi nunca, 3 algunas veces, 4 casi siempre y 5 siempre. Evalúa el uso que habitualmente hacen los estudiantes de: once estrategias relacionadas con la memoria, doce estrategias cognitivas, siete estrategias compensatorias, ocho estrategias metacognitivas, seis estrategias afectivas y diez estrategias sociales. (56 ítems). (Anexo 6).

Le aplicamos el Alpha de Crombach para estar seguros de la fiabilidad y obtuvimos un 0.9509. Los resultados obtenidos se reflejan en los estadísticos descriptivos siguientes.

	Estrategias relacionadas con la memoria	Estrategias cognitivas	Estrategias compensatorias	Estrategias metacognitivas	Estrategias afectivas	Estrategias sociales
N Válidos	88	88	88	88	88	88
Perdidos	0	0	0	0	0	0
Media	2.75	2.48	2.45	2.08	2.44	2.63
Mediana	2.00	2.00	2.00	2.00	2.00	2.00
Moda	2	2	2	2	2	2
Desv. típ.	.974	.934	.856	1.008	1.143	1.168
Varianza	.948	.873	.734	1.017	1.307	1.364

Tabla 13. Estadísticos descriptivos de frecuencia de uso de estrategias de escritura.

Los estadísticos descriptivos nos muestran que las medias aritméticas son bastante próximas para todas las estrategias analizadas, por su parte la moda en todos los casos es 2 que es la puntuación que se refiere en la escala a su escaso uso, o sea, la estrategia no se usa “casi nunca”.

Haciendo un análisis más detallado las siguientes tablas nos muestran la frecuencia de uso de cada grupo de estrategias.

### ESTRATEGIAS RELACIONADAS CON LA MEMORIA

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	1	2	2.3	2.3	2.3
	2	43	48.9	48.9	51.1
	3	24	27.3	27.3	78.4
	4	13	14.8	14.8	93.2
	5	6	6.8	6.8	100.0
	Total	88	100.0	100.0	

Tabla 14. Frecuencia de uso estrategias relacionadas con la memoria

Los resultados obtenidos en el análisis de frecuencia de uso de las estrategias de aprendizaje relacionadas con la memoria nos demuestran que el 51,1% de los/as participantes en la investigación manifiestan que estas no las usan nunca o casi nunca, o sea, que durante el proceso de escritura no son capaces de agrupar las ideas , asociarlas y colocar palabras nuevas en un contexto, o de escribir frases conocidas en las que aparece la palabra, así como utilizar la memoria fotográfica cuando no recuerdan claramente el significado de las mismas. Todo esto provoca el pobre desarrollo de la habilidad de escritura como se manifestó en un apartado anterior de este mismo capítulo. Por su parte solo el 21,6% dice emplear siempre o casi siempre este tipo de estrategias.

**ESTRATEGIAS COGNITIVAS**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	1	3	3.4	3.4	3.4
	2	59	67.0	67.0	70.5
	3	12	13.6	13.6	84.1
	4	9	10.2	10.2	94.3
	5	5	5.7	5.7	100.0
	Total	88	100.0	100.0	

Tabla 15 Frecuencia de uso estrategias cognitivas

Los procesos por medio de los cuales se obtienen conocimientos y constituyen modalidades de trabajo intelectual que permiten adquirir, codificar y recuperar la información son las estrategias cognitivas y el resultado nos muestra que el 70,5% de los/as participantes no las usan nunca o casi nunca. Esto nos indica que no son capaces de razonar, analizar, tomar notas, resumir durante el proceso de escritura en español como segunda lengua, no releen sus escritos para mejorar la redacción y no buscan semejanzas entre su lengua materna y la nueva lengua.

Este pobre uso de estrategias cognitiva es otro factor que puede confirmarnos que existe estrecha relación entre el desarrollo de la habilidad de escritura y las estrategias cognitivas. Solamente encontramos que el 17,9% las emplea con frecuencia durante la actividad.

**ESTRATEGIAS COMPENSATORIAS**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	1	1	1.1	1.1	1.1
	2	62	70.5	70.5	71.6
	3	13	14.8	14.8	86.4
	4	8	9.1	9.1	95.5
	5	4	4.5	4.5	100.0
	Total	88	100.0	100.0	

Tabla 16. Frecuencia de uso estrategias compensatorias.

Aquellas que permiten al estudiante mantener un estado mental propicio para el aprendizaje de una nueva lengua y el desarrollo de una actividad; las acciones que favorecen la motivación y la concentración para reducir la ansiedad, para dirigir la atención a la tarea y para organizar el tiempo de estudio según (Dansereau, ob. cit.; Weinstein y Underwood, ob. cit.) son las estrategias compensatorias y son usadas siempre o casi siempre por el 13,6% del estudiantado. Si consideramos que estas estrategias de apoyo tienen un impacto indirecto sobre la información que se ha de aprender y su papel es mejorar el nivel de funcionamiento cognitivo del aprendiz estamos en presencia de otro aspecto que incide negativamente en el desarrollo de la habilidad que se analiza ya que el 71,6% no las usa nunca o casi nunca.

**ESTRATEGIAS METACOGNITIVAS**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	1	28	31.8	31.8	31.8
	2	35	39.8	39.8	71.6
	3	18	20.5	20.5	92.0
	4	4	4.5	4.5	96.6
	5	3	3.4	3.4	100.0
	Total	88	100.0	100.0	

Tabla 17. Frecuencia de uso estrategias metacognitivas.

Coincidiendo con el análisis anterior tenemos que el 71,6% del estudiantado no usa nunca o casi nunca las estrategias que constituyen mediciones sobre los procesos de cognición o autoadministración del aprendizaje por medio de planeación, monitoreo y evaluación. El estudiante no planea su aprendizaje y no le confiere prioridad a ciertos aspectos de la lengua para fijarse sus metas. Por lo tanto durante el proceso de escritura no prestan la debida atención, no planifican las tareas, no están acostumbrados a monitorear sus errores para ser consciente de ellos. Únicamente el 7,9% son capaces de proponerse objetivos claros, metas alcanzables para el desarrollo de las destrezas de escritura en una nueva lengua.

**ESTRATEGIAS AFECTIVAS**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	1	14	15.9	15.9	15.9
	2	44	50.0	50.0	65.9
	3	16	18.2	18.2	84.1
	4	5	5.7	5.7	89.8
	5	9	10.2	10.2	100.0
	Total	88	100.0	100.0	

Tabla 18. Frecuencia de uso estrategias afectivas

Aquellas que se relacionan con la actitud que muestran los aprendices hacia la lengua extranjera sus hablantes y sus culturas y les permiten exponerse a la nueva lengua como son: reducir la ansiedad, darse aliento, recompensarse y auto motivarse son empleadas con frecuencia por el 17,9% del estudiantado y el 65,9% plantea que no las emplean nunca o casi nunca.

**ESTRATEGIAS SOCIALES**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	1	7	8.0	8.0	8.0
	2	50	56.8	56.8	64.8
	3	11	12.5	12.5	77.3
	4	9	10.2	10.2	87.5
	5	11	12.5	12.5	100.0
	Total	88	100.0	100.0	

Tabla 19. Frecuencia de uso estrategias sociales

Otro dato desalentador es este que nos muestra que el 64,8% del estudiantado no usa nunca o casi nunca las estrategias sociales que son las que le permiten al estudiante exponerse a la nueva lengua, ayudándolo en el proceso de práctica. El cooperar con los compañeros/as, hacer preguntas, trabajar con uno/a o más compañeros/as para obtener retroalimentación y pedir a un compañero/a que corrija sus errores son estrategias que les permiten desarrollar las destrezas durante el proceso de aprendizaje de una nueva lengua y estas son usadas con frecuencia por el 22,7% de los participantes.

Consideramos significativo señalar que las estrategias afectivas y sociales son más empeladas por las participantes del sexo femenino.

Coincidimos con la teoría de Oxford (1990:18) cuando plantea que " *las estrategias de aprendizaje de una lengua extranjera son acciones específicas, comportamientos, pasos o técnicas que los estudiantes (con frecuencia de manera intencional) utilizan para mejorar su progreso en el desarrollo de sus habilidades en la lengua extranjera*", estos resultados son entonces indicadores del camino a seguir por el profesorado encargado de desarrollar esta actividad.

Las estrategias de aprendizaje se ubican en el mismo nivel jerárquico que los conocimientos temáticos específicos de cada disciplina. Se integran en una secuencia planificada de acciones orientadas a un fin y se ajustan y adaptan con flexibilidad en función del contexto de aprendizaje. Desarrollar estos aspectos a la vez que los estudiantes se enfrentan a las modificaciones de las titulaciones y al uso siempre creciente de las nuevas tecnologías puede, por exceso, causar desorientación. Por ello, es muy conveniente que los profesores conozcan el perfil de sus estudiantes, sus necesidades de aprendizaje y la manera en que pueden mejorar el entorno de aprendizaje, reduciendo las limitaciones. Asimismo el conocimiento, por parte de los propios estudiantes, de sus características y sus carencias, les ayudará a corregir sus deficiencias.

La tabla expuesta a continuación nos muestra claramente un resumen de la frecuencia de uso de cada grupo de estrategias de aprendizaje de escritura por parte del estudiantado.

<b>Estrategias / Frecuencia</b>	<b>E. relacionadas con la memoria</b>	<b>E. cognitiva</b>	<b>E. compensatoria</b>	<b>E. metacognitiva</b>	<b>E. afectiva</b>	<b>E. sociales</b>
<b>Nunca</b>	<b>2.3%</b>	<b>3.4%</b>	<b>1.1%</b>	<b>31.8%</b>	<b>15.9%</b>	<b>8.0%</b>
<b>Casi nunca</b>	<b><u>48.9%</u></b>	<b><u>67.0%</u></b>	<b><u>70.5%</u></b>	<b><u>39.8%</u></b>	<b><u>50.0%</u></b>	<b><u>56.8%</u></b>
<b>Algunas veces</b>	<b>27.3%</b>	<b>13.6%</b>	<b>14.8%</b>	<b>20.5%</b>	<b>18.2%</b>	<b>12.5%</b>
<b>Casi siempre</b>	<b>14.8%</b>	<b>10.2%</b>	<b>9.1%</b>	<b>4.5%</b>	<b>5.7%</b>	<b>10.2%</b>
<b>Siempre</b>	<b>6.8%</b>	<b>5.7%</b>	<b>4.5%</b>	<b>3.4%</b>	<b>10.2%</b>	<b>12.5%</b>

Tabla 20. Frecuencia de uso de las estrategias de aprendizaje de escritura.

Del análisis general de los datos se desprende que en los/as participantes de nuestra investigación estas estrategias de forma general presentan una frecuencia de uso extremadamente baja para el logro de nuestros propósitos como docentes. Observemos que la frecuencia de uso que mayores valores en por ciento presenta es la que expresa que CASI NUNCA emplean estas estrategias seguidas por la frecuencia que expresa que ALGUNAS VECES las emplean. Las estrategias más usadas por los/as estudiantes y sus valores no son nada alentadores son las estrategias sociales que siempre son empleadas por un 12,5% de los/as participantes, seguidas de las afectivas que siempre son empleadas por un 10,2%.

Desde un punto de vista general, se concluye con los datos obtenidos el poco uso de todas las estrategias de aprendizaje, ninguna es usada “siempre” ni “casi siempre” por nuestra población, los/as estudiantes observados no hacen uso habitual de estrategias de aprendizaje de escritura, consideramos que las estrategias se aprenden a base de practicarlas, por lo tanto tendremos que ofrecerles a nuestros alumnos oportunidades y actividades para explorar y practicar nuevas estrategias, si tenemos en cuenta que estas son especialmente importantes para el aprendizaje ya que constituyen herramientas para el desarrollo de las competencias comunicativas básicas, aconsejamos que estos resultados sean usados para el planteamiento de un plan de intervención tendiente a desarrollar en el alumno habilidades cognitivas y metacognitivas.

#### **4.5.1.5- Cuestionario de enfoques de aprendizaje**

Es importante tener presente para cualquier análisis que los enfoques de aprendizaje no son algo estable en el alumno, es decir, no son una característica personal inmutable. Por el contrario, un alumno es capaz de adoptar uno u otro enfoque de aprendizaje (superficial o profundo) dependiendo de la tarea académica a la que se enfrente. En otras palabras, los enfoques de aprendizaje están en función tanto de las características individuales de los alumnos, como del contexto de enseñanza determinado.

Por esta razón, "un enfoque de aprendizaje describe la naturaleza de la relación entre alumno, contexto y tarea" (Biggs, y otros, 2001,137).

Para conocer los enfoques de aprendizaje de los alumnos se han utilizado diversas versiones de cuestionarios, nosotros emplearemos el cuestionario de Barca (1999), siguiendo las recomendaciones de Biggs para el análisis de los datos obtenidos a partir del instrumento CEPEA (Cuestionario de Evaluación de Procesos de Estudio y Aprendizaje), versión traducida del SPQ (Study Process Questionnaire).

El cuestionario consta de 42 ítems sobre procesos de estudio, a través de los que se identificará el proceso de aprendizaje que cada alumno/a adopta, ya que cada uno corresponde a un tipo de enfoque de aprendizaje, de modo que:

-14 son de "enfoque superficial"

-14 de "enfoque profundo"

-14 de "enfoque de alto rendimiento"

Y ayudándose con una escala de valoración, con valores comprendidos entre 1 y 5, se obtienen las cuestiones que más se ajustan al enfoque de aprendizaje que normalmente adopta el alumno/a. (Anexo 7)

Una vez aplicado el cuestionario a nuestros/as participantes obtuvimos los siguientes resultados:

ENFOQUE SUPERFICIAL				ENFOQUE PROFUNDO				ENFOQUE DE ALTO RENDIMIENTO			
Estrategia S		Motivo S		Estrategia P		Motivo P		Estrategia AR		Motivo AR	
Ítem	Punt.	Ítem	Punt.	Ítem	Punt.	Ítem	Punt.	Ítem	Punt.	Ítem	Punt.
4	3	1	5	5	3	2	2	6	4	3	5
10	2-3	7	5	11	3	8	3	12	5	9	4
16	3	13	5	17	1	14	3-4	18	4	15	3
22	2	19	5	23	4	20	3	24	2	21	4
28	5	25	3	29	5	26	2	30	3	27	3
34	4	31	3	35	1-2	32	3-4	36	4	33	3
40	2-3	37	5	41	2	38	3	42	4	39	3
<b>TOTAL</b>	<b>23</b>		<b>31</b>		<b>20</b>		<b>21</b>		<b>26</b>		<b>25</b>

ES.- 54

EP.- 41

EAR.- 51

Tabla 21 .Resultados del cuestionario CEPEA

La sumatoria más elevada se da en los ítems correspondientes a un “Enfoque Superficial”, si consideramos lo planteado por el *Grupo de Gotemburgo* -Marton, Säljö, Svensson, etc., tenemos un porcentaje elevado de alumnos/as con una orientación de carácter educativo extrínseca y una concepción simplista del aprendizaje como es la memorización. Esto implica una intención de satisfacer las tareas o los requisitos del curso, vistas como imposiciones externas distantes de sus intereses personales. Buscan más la identificación de aquellos elementos de la tarea más susceptibles de evaluación para memorizarlos.

Es notorio señalar que esta sumatoria está seguida por una diferencia mínima que coloca a un buen número de estudiantes en el Enfoque de alto rendimiento y la de menor puntuación y muy distante de las anteriores resulta la de Enfoque Profundo.

Se puede considerar que mientras el enfoque profundo y el superficial son, en cierta medida, excluyentes, el enfoque de logro o de alto rendimiento puede vincularse a una aproximación profunda o superficial dependiendo del contexto particular de aprendizaje. En nuestro caso particular los datos nos muestran que el enfoque de logro o de alto rendimiento tiene una aproximación significativa al enfoque superficial.

Algunos autores coinciden en asociar un tipo de motivación con cada uno de los enfoques de aprendizaje. Han constatado que existe una cierta relación entre el tipo de motivación y los enfoques de aprendizaje que manifiestan los alumnos ante una determinada tarea de aprendizaje. Así, el tipo de motivación predominante en el individuo podría estar significativamente relacionado con la utilización de determinadas estrategias de aprendizaje y, consiguientemente, con el enfoque usado por el alumno (Biggs 1985, 1989, 1991; Entwistle 1987; Schmeck 1988; Weinstein, Goetz y Alexander 1988).

Las relaciones motivo-estrategia en las que se basan los enfoques de aprendizaje pueden describirse en los siguientes términos: aquellos estudiantes que tienen la intención de cumplir los requisitos mínimos de la tarea, con un mínimo de esfuerzo e implicación en la misma, pondrán en marcha determinadas estrategias dirigidas a aprender mecánica y repetitivamente la información y reproducirla en el momento oportuno. Estas relaciones motivo-estrategia reflejan las características del enfoque superficial. En este caso es más elevada la sumatoria de los ítems relacionados con los motivos superficiales seguidas por el uso de estrategias de alto rendimiento.

Por otro lado, aquellos estudiantes con un alto interés intrínseco y un alto grado de implicación en lo que están aprendiendo, con la intención de comprenderlo significativamente desarrollarán estrategias dirigidas a descubrir el significado de lo que van a aprender estableciendo relaciones con conocimientos previos relevantes. Estas relaciones motivo-estrategia reflejan las características del enfoque profundo (Valle Arias, González Cabanach 1997).

De forma general estamos ante una población en la que predomina el Enfoque Superficial al ubicar allí al 46% del estudiantado y a un 38,6% con un Enfoque de alto rendimiento, quedando el 15,4% que utiliza un Enfoque profundo. Ante esta tarea concreta que presentamos los motivos superficiales son los más frecuentes entre nuestros participantes al igual que el uso de estrategias para el logro de altos rendimientos. Por tanto, tal y como señalan Kember y Gow (1990) aún asumiendo la hipótesis de que un estudiante será fiel en la coherencia entre las intenciones y las estrategias, ha ocurrido en este caso particular, como en otros revisados, que ante tareas concretas el/la estudiante cambie las estrategias propias de unas intenciones por otras, más de acuerdo con las demandas de la tarea y el momento concreto.

#### **4.6-Análisis de la relación entre los datos obtenidos.**

Diferentes estudios se han llevado a cabo para buscar correlaciones entre los enfoques de aprendizaje y el rendimiento de los alumnos al final de los cursos (Valle Arias, y otros, 1998 y 2000). Otros investigadores han tratado de descubrir si los enfoques de aprendizaje de los alumnos varían según el tipo de carrera universitaria que escojan (Skogsberg y Clump, 2003; Pilcher, 2002; Hernández Pina y otros, 2001; Barca, 1999), o según el área geográfica en la que se encuentre la universidad a la que asistan (Clump y Skogsberg, 2003). Mientras que otros trabajos se decantan más por una cuestión diagnóstica, es decir, se trata de conocer, antes de que inicie un curso, cuáles son los enfoques de aprendizaje que utilizan normalmente los estudiantes que se matricularán en él, para llevar a cabo actividades de orientación y asesoría durante el curso (Barca, 1999).

Esta parte de nuestro trabajo recoge la correlación que existe entre los enfoques de aprendizaje y el desarrollo de las destrezas comunicativas, en este caso específicamente la progresión en la escritura. Al inicio de nuestro trabajo de investigación, se especuló que el enfoque de aprendizaje que mostraran los/as alumnos/as tendría una relación con el logro de la progresión en la habilidad de escritura. Específicamente, se pensaba que un enfoque

profundo de aprendizaje estaría relacionado con un mayor desarrollo, mientras que un enfoque superficial estaría asociado con un bajo rendimiento final.

**Correlación entre los enfoques de aprendizaje y el desarrollo total de la habilidad de escritura en español como segunda lengua.**

<b>Correlaciones</b>		<b>Enfoque superficial</b>	<b>Enfoque profundo</b>	<b>Enfoque de alto rendimiento</b>	<b>Desarrollo de escritura</b>
Enfoque superficial	Correlación de Pearson	1	-.379(**)	-.408(**)	.095
	Sig. (bilateral)	.	.000	.000	.381
	N	88	88	88	88
Enfoque profundo	Correlación de Pearson	-.379(**)	1	.456(**)	-.040
	Sig. (bilateral)	.000	.	.000	.715
	N	88	88	88	88
Enfoque de alto rendimiento	Correlación de Pearson	-.408(**)	.456(**)	1	-.131
	Sig. (bilateral)	.000	.000	.	.223
	N	88	88	88	88
Desarrollo de escritura	<b>Correlación de Pearson</b>	<b>.095</b>	<b>-.040</b>	<b>-.131</b>	<b>1</b>
	<b>Sig. (bilateral)</b>	<b>.381</b>	<b>.715</b>	<b>.223</b>	<b>.</b>
	<b>N</b>	<b>88</b>	<b>88</b>	<b>88</b>	<b>88</b>

\*\* La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).

Tabla 22. Matriz de correlación de enfoques y desarrollo de la escritura.

Para probar estas relaciones se utilizó el Índice de Correlación de Pearson y nos muestra que, en esta población en particular, no se encontró relación estadísticamente significativa entre las variables enfoques de aprendizaje y desarrollo de la habilidad de escritura.

**Estadísticos descriptivos**

	N	Mínimo	Máximo	Media	Desv. típ.
Enfoque superficial	88	1	5	3.50	1.478
Enfoque profundo	88	1	5	3.32	1.109
Enfoque de alto rendimiento	88	1	5	4.02	1.144
N válido (según lista)	88				

Tabla 23. Estadísticos descriptivos de enfoques

Como se observa en el resultado de los estadísticos descriptivos, la media de rendimiento en cada uno de los enfoques es muy similar, por lo que no se pueden establecer diferencias en el desarrollo de la habilidad de escritura dependiendo del enfoque del estudiante.

		Desarrollo de escritura	Estrategias relacionadas con la memoria	Estrategias cognitivas	Estrategias compensatorias	Estrategias metacognitivas	Estrategias afectivas	Estrategias sociales
<b>Desarrollo de escritura</b>	Correlación de Pearson	1	.000	.025	.039	.008	.150	.098
	Sig. (bilateral)	.	1.000	.819	.718	.941	.162	.364
	N	88	88	88	88	88	88	88
<b>Estrategias relacionadas con la memoria</b>	Correlación de Pearson	.000	1	.815(**)	.799(**)	.828(**)	.669(**)	.745(**)
	Sig. (bilateral)	1.000	.	.000	.000	.000	.000	.000
	N	88	88	88	88	88	88	88
<b>E. cognitivas</b>	Correlación de Pearson	.025	.815(**)	1	.918(**)	.777(**)	.725(**)	.798(**)
	Sig. (bilateral)	.819	.000	.	.000	.000	.000	.000
	N	88	88	88	88	88	88	88
<b>Estrategias compensatorias</b>	Correlación de Pearson	.039	.799(**)	.918(**)	1	.783(**)	.696(**)	.747(**)
	Sig. (bilateral)	.718	.000	.000	.	.000	.000	.000
	N	88	88	88	88	88	88	88
<b>Estrategias metacognitivas</b>	Correlación de Pearson	.008	.828(**)	.777(**)	.783(**)	1	.707(**)	.719(**)
	Sig. (bilateral)	.941	.000	.000	.000	.	.000	.000
	N	88	88	88	88	88	88	88
<b>Estrategias afectivas</b>	Correlación de Pearson	.150	.669(**)	.725(**)	.696(**)	.707(**)	1	.918(**)
	Sig. (bilateral)	.162	.000	.000	.000	.000	.	.000
	N	88	88	88	88	88	88	88
<b>Estrategias sociales</b>	Correlación de Pearson	.098	.745(**)	.798(**)	.747(**)	.719(**)	.918(**)	1
	Sig. (bilateral)	.364	.000	.000	.000	.000	.000	.
	N	88	88	88	88	88	88	88

- Correlación entre las estrategias de aprendizaje de escritura y el desarrollo total de la habilidad

\*\* La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).

Tabla 24. Matriz de correlación entre estrategias de escritura y progresión de la habilidad. (Página anterior)

Utilizamos también este Índice de Correlación de Pearson y en este caso nos muestra que existe muy baja relación entre las variables estrategias de aprendizaje y el desarrollo de la habilidad de escritura, pero existe una relación estadísticamente significativa entre las propias estrategias de escritura.

- **Correlación entre los enfoques de aprendizaje y las estrategias de aprendizaje de escritura.**

		Enfoque superficial	Enfoque profundo	Enfoque de alto rendimiento
Estrategias relacionadas con la memoria	Correlación de Pearson	.024	.223(*)	.211(*)
	Sig. (bilateral)	.825	.036	.048
	N	88	88	88
Estrategias cognitivas	Correlación de Pearson	.025	.284(**)	.183
	Sig. (bilateral)	.817	.007	.088
	N	88	88	88
Estrategias compensatorias	Correlación de Pearson	.009	.282(**)	.177
	Sig. (bilateral)	.933	.008	.099
	N	88	88	88
Estrategias metacognitivas	Correlación de Pearson	-.019	.255(*)	.198
	Sig. (bilateral)	.858	.017	.065
	N	88	88	88
Estrategias afectivas	Correlación de Pearson	.010	.368(**)	.168
	Sig. (bilateral)	.925	.000	.118
	N	88	88	88
Estrategias sociales	Correlación de Pearson	.030	.333(**)	.178
	Sig. (bilateral)	.782	.002	.096
	N	88	88	88

\*\*La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral). \* La correlación es significativa al nivel 0,05 (bilateral).

Tabla 25. Matriz de correlación entre estrategias de escritura y enfoques de aprendizaje.

El Índice de Correlación de Pearson obtenido en este análisis nos muestra que sí existe una relación significativa entre las estrategias de aprendizaje de escritura y los enfoques de aprendizaje, todas las estrategias correlacionan significativamente con el enfoque profundo y las estrategias relacionadas con la memoria correlacionan de forma significativa además, con el enfoque de alto rendimiento.

Los resultados encontrados en esta investigación, aunque modestos, nos indican un camino de actuación dentro del campo de la enseñanza del español como segunda lengua y específicamente en el trabajo con la habilidad de expresión escrita, al permitirnos conocer los factores que están incidiendo de forma negativa en la actividad para así trazarnos las vías de actuación más adecuadas hacia el logro de los objetivos propuestos durante el proceso.

#### **4.7-Conclusiones del capítulo**

Según los resultados alcanzados en las pruebas de composición escrita y los datos aportados en el análisis descriptivo, así como la correlación de los mismos podemos afirmar que factores como la motivación, hábitos de estudio, influencia del contexto y el poco uso de las estrategias de aprendizaje adecuadas ejercen una influencia negativa en el desarrollo de la habilidad de escritura durante el proceso de adquisición del idioma español como segunda lengua, en los/as estudiantes que cursan la preparatoria en la Universidad de Ciego de Ávila, Cuba.

Todos estos factores analizados nos llevan a expresar que aún hoy, el estudiantado considera a la actividad de escritura, en su propia lengua y con más fuerza en una nueva lengua objeto de estudio, como algo aburrido, lo relacionan con términos como: ortografía, gramática, corrección, que para ellos no tienen ningún valor o atractivo. De ahí los bajos puntajes en la actividad de escritura analizada al principio de este capítulo.

Estos resultados dan cuenta de la complejidad del fenómeno estudiado, en el que tiene que ver con la multiplicidad de variables implicadas en el mismo, tanto las más académicas (rendimiento académico en el logro de una habilidad

específica, capacidad intelectual...) como las psicológicas (ansiedad, problemas emocionales...).

En este trabajo nos propusimos además, identificar cuáles eran los enfoques de aprendizaje que adoptaban con más frecuencia, al enfrentar la tarea de redacción de textos escritos en idioma español los estudiantes en preparatoria de nuestra universidad y al término del mismo podemos sostener que la trilogía de enfoques de aprendizaje: “profundo/superficial/de alto rendimiento” se da también claramente entre los estudiantes en preparatoria de la Universidad de Ciego de Ávila.

Las características de los enfoques de aprendizaje, expresadas por los autores comentados en este trabajo, se vieron también reflejadas en los resultados de esta investigación, en gran medida, ya que las variables que componen a los enfoques de aprendizaje, en nuestro caso, difieren de las observadas en otros trabajos de esta índole.

Los estudiantes de esta universidad manifiestan mucho más adoptar el enfoque superficial al abordar las exigencias de aprendizaje de la escritura en idioma español. El enfoque, segundo en orden de importancia, al que suelen recurrir los/as estudiantes, es el de logro o alto rendimiento. El enfoque profundo aparece como una tercera alternativa entre los estudiantes de la preparatoria, pero en menor proporción que los dos anteriormente nombrados.

## **CAPÍTULO V: CONCLUSIONES Y FUTURAS LÍNEAS DE INVESTIGACIÓN**

El desarrollo de nuestra investigación ha permitido analizar algunos aspectos que influyen en el desarrollo de la habilidad de escritura durante el proceso de adquisición de una lengua extranjera, específicamente del español. Se han recogido en tres capítulos iniciales las teorías más relevantes sobre escritura, enfoques y estrategias de aprendizaje y se ha hecho una minuciosa revisión de los trabajos investigativos más recientes sobre esta problemática.

La síntesis realizada en los capítulos iniciales ( I-II-III) nos lleva al conocimiento y delimitación de los enfoques y estrategias de enseñanza aprendizaje empleadas por el estudiantado durante el proceso de adquisición de una lengua extranjera y de una segunda lengua, ofrece un marco conceptual que nos ayuda a entender los comportamientos que observamos a diario en el aula, cómo se relacionan esos comportamientos con la forma en que están aprendiendo nuestros alumnos/as y el tipo de actuaciones que pueden resultar más eficaces en un momento dado, destacando sus motivaciones y sus intereses por la actividad.

Enseñar a nuestro alumnado a incrementar sus estrategias de aprendizaje, motivarlos, guiarlos, es decisivo en la enseñanza de una lengua extranjera, así como conocer los enfoques de aprendizaje que presentan los alumnos cuando aprenden un idioma extranjero; la determinación de los mismos dentro del aula durante esta actividad resulta muy provechosa para un profesor/a de lengua extranjera, ya que permite planificar diferentes tipos de tareas que los alumnos puedan resolver mejor dentro de la clase y fuera del marco de la clase. Cada vez se hace más hincapié, en la Pedagogía actual, en la idea de que el alumno/a ha de jugar un papel activo en su propio aprendizaje, ajustándolo de acuerdo con sus necesidades y objetivos personales. Por tanto, se aboga por introducir estrategias de aprendizaje en el currículum escolar, para que el alumnado se beneficie aprendiendo a utilizarlas desde los primeros años de la escolarización. Y será al profesorado al que se le encomendará la tarea de "enseñar a aprender", y al alumnado a "aprender a aprender".

Enseñar a pensar es, quizás, la tarea más esencial de la escuela contemporánea, por lo que hacen falta pedagogos que se permitan la inmodestia de defender el derecho a su metodología, a las búsquedas creadoras y a los "errores creadores" y que no se acostumbren a utilizar hallazgos ajenos de un modo irreflexivo, sino que los conviertan en modelos de actuación personalísimos con un fin común: que el alumno estudie y aprenda de manera creadora.

El Enfoque Comunicativo de enseñanza de lenguas extranjeras es el que ha mostrado mayor aceptación en los últimos años entre profesores/as e investigadores/as de dicho campo de estudio. Y dentro del Enfoque Comunicativo se ha desarrollado ulteriormente una nueva metodología basada en lo que se ha denominado de Enfoque de Tareas.

En consecuencia esta metodología también despierta en el alumno una actitud diferente frente a la adquisición de conocimiento. En el modelo tradicional de aprendizaje, caracterizado por fases de presentación, práctica y producción, el alumno/a cumple el objetivo cuando reproduce el modelo del profesor. En contraste, el Enfoque de Resolución de Tareas lo llevará a explorar y desarrollar estrategias propias, estimulando su creatividad y raciocinio, lo que le será muy útil tanto para estudiar lenguas como para enfrentar otros desafíos en la vida.

Hemos mostrado los pasos seguidos y las metodologías aplicadas durante el proceso de enseñanza aprendizaje de una segunda lengua en el plano internacional y en Cuba específicamente. Por la actualidad e importancia del Enfoque por tareas hemos expuesto sus fundamentos para que sirvan de base de actualización desde el punto de vista metodológico a los profesores/as que imparten esta enseñanza.

Consideramos que aún queda mucho por investigar, no obstante demostramos con los trabajos expuestos, que existen varios instrumentos elaborados y validados que han sido aplicados para evaluar estrategias de aprendizaje, algunos de los más comunes son: el llamado LASSI, de Weinstein y Palmer (1987), pero al parecer el primer instrumento creado en español fue el

cuestionario ACRA, elaborado por Román y Gallego (1991) , después apareció el CEAM (Cuestionario de Evaluación de Estrategias de Aprendizaje) que fue una adaptación del MSLQ ( Motivational Strategies Learning Questionarie, 1991) y en 1996 Vizcarro genera el cuestionario IDEA ( Inventario de Estrategias de Aprendizaje). Posteriormente surge, el que consideramos más utilizado por los investigadores, el CEPEA Cuestionario de Evaluación de Procesos de Estudio y Aprendizaje para el alumnado universitario diseñado por Alfonso Barca Lozano (1999) donde aparece un inventario de los seis tipos de estrategias siguiendo la taxonomía de R. Oxford (1990). También se emplea el Strategy Inventory for Language Learning (SILL) en su versión 5.1 (Oxford, 1990) que distinguen seis tipos de estrategias, tres directas (memorísticas, cognitivas y de comprensión) y tres indirectas (metacognitivas, afectivas y sociales).

De forma general los estudiosos/as coinciden en la necesidad de determinar no sólo el cómo aprende el estudiantado, sino, cómo enseña el profesorado. Aspectos de relevancia en este período en el que estamos tratando los docentes de *enseñar a aprender* y los/as estudiantes de *aprender a aprender*.

Como hemos expuesto existen numerosos trabajos relacionados con el tema, pero concretamente no hemos tenido la oportunidad de consultar ninguno que trate sobre la relación de las estrategias de aprendizaje y el desarrollo de la competencia comunicativa haciendo énfasis en la habilidad de escritura en el proceso de adquisición del idioma español como segunda lengua y que incluya a su vez las variables motivación, voluntad y hábitos de estudio en el aprendizaje y uso de segundas lenguas.

En nuestro país este es un tema muy poco estudiado y los trabajos encontrados solo analizan el proceso de enseñanza-aprendizaje del idioma inglés como lengua extranjera.

**La recogida de los datos se ha hecho de forma sistemática y los instrumentos empleados constan de la validez y la fiabilidad necesarias para su utilización con los que llegamos a las siguientes conclusiones de los objetivos específicos propuestos:**

- En el primer objetivo propuesto logramos describir a través de una prueba de composición escrita el nivel de progresión de escritura alcanzado por los/as estudiantes de la preparatoria al recibir el idioma español como segunda lengua. En los dos cursos que aplicamos el instrumento observamos que en el cumplimiento y calidad de la tarea asignada, o sea, la primera dimensión el 54,5% del estudiantado se encuentra en el nivel de bajo a muy bajo, por su parte tenemos ubicado al 53,9% en el mismo nivel de bajo a muy bajo en la dimensión número dos que se refiere a los aspectos sobre la organización del mensaje, la dimensión referida al vocabulario nos muestra que el 72,7% está ubicado de bajo a moderado, mientras que el 70,8% se encuentra de bajo a moderado en el uso de las estructuras morfosintácticas de la lengua y el 51,3% de bajo a moderado en cuanto al formato, legibilidad, mecánica puntuación y ortografía.

Estos resultados nos muestran que existe una tendencia al dominio pobre e insuficiente de desarrollo de la habilidad de escritura por parte de los estudiantes en el proceso de aprendizaje del idioma español como segunda lengua al estar ubicados de forma general en los niveles de muy bajo a moderado sin llegar a alcanzar en ningún caso, o sea, en ninguna dimensión analizada el nivel alto o muy alto.

- En el segundo objetivo específico de nuestra investigación, el análisis de frecuencia de uso de las estrategias de aprendizaje de escritura, se muestra claramente que ninguna estrategia es usada con frecuencia, o sea, generalmente, por el contrario a lo esperado, el valor de uso más frecuente es "casi nunca". Estos resultados se corresponden con las dificultades observadas por el profesorado en cuanto al desarrollo de la habilidad de escritura en el proceso de adquisición del español como segunda lengua.

Debemos insistir en que las estrategias se aprenden a base de practicarlas, por lo tanto tendremos que ofrecerles a nuestros alumnos oportunidades y actividades para explorar y practicar nuevas estrategias.

La enseñanza llevada a cabo con actividades y estrategias atractivas, novedosas y motivadoras conduce a un aprendizaje acelerado, desinhibido, donde se estimula la creatividad, el trabajo en grupos y se logra la autorrealización del estudiante. Estas actividades lógicamente deben ser adaptadas según las edades del alumnado con el que trabajamos.

El aprendizaje estratégico es uno de los principios psicopedagógicos que inspira el nuevo escenario de educación superior, pues tan importante como aprender unos contenidos determinados lo es aprender y mejorar los procedimientos y estrategias que permitan continuar aprendiendo a lo largo de toda la vida.

Las estrategias de aprendizaje se ubican en el mismo nivel jerárquico que los conocimientos temáticos específicos de cada disciplina. Se integran en una secuencia planificada de acciones orientadas a un fin y se ajustan y adaptan con flexibilidad en función del contexto de aprendizaje. Desarrollar estos aspectos a la vez que los estudiantes se enfrentan a las modificaciones de las titulaciones y al uso siempre creciente de las nuevas tecnologías puede, por exceso, causar desorientación. Por ello, es muy conveniente que los profesores conozcan el perfil de sus estudiantes, sus necesidades de aprendizaje y la manera en que pueden mejorar el entorno de aprendizaje, reduciendo las limitaciones. Asimismo el conocimiento, por parte de los propios estudiantes, de sus características, les ayudará a corregir sus deficiencias.

Durante el desarrollo del trabajo hemos tratado de resaltar la importancia de las estrategias de aprendizaje para alcanzar un aprendizaje verdaderamente efectivo. Consideramos fundamental el hecho de formar tanto a los docentes como a los estudiantes en el empleo adecuado de estas estrategias sobre todo en la enseñanza de la lengua extranjera donde con frecuencia los estudiantes se desalientan y pierden interés y motivación al pensar que no están logrando los avances que ellos esperaban. Los/as estudiantes comienzan a buscar una

serie de causas y piensan que son incapaces de aprender una lengua extranjera, sin embargo en su gran mayoría no analizan cómo aprenden, qué enfoques de aprendizaje prefieren y qué estrategias les brindan mejores resultados.

Las consideraciones aquí expuestas pueden ser de utilidad para la enseñanza no sólo del idioma español, sino también de otras lenguas extranjeras.

A continuación les brindamos algunas sugerencias que pueden ser de utilidad a los docentes.

- Estudie un amplio rango de estrategias, no sólo las cognitivas y metacognitivas.
- Estudie la efectividad de las estrategias particulares que emplean sus estudiantes y analice cuáles son más útiles para cuál tipo de tarea.
- Entrénelos a organizar el uso de las estrategias de forma sistemática y combinada.
- Ayúdelos a comprender que es más importante el uso organizado y razonado de las estrategias que la sola frecuencia de uso de la misma.
- Brinde la suficiente práctica para transferir las estrategias a nuevas situaciones y tareas. Integre el entrenamiento a sus actividades docentes regulares.

- El tercer objetivo específico propuesto, determinar los enfoques de aprendizaje empleados por el estudiantado de la preparatoria, se cumple al aplicar el cuestionario CEPEA (Cuestionario de Evaluación de Procesos de Estudio y Aprendizaje), versión traducida del SPQ (Study Process Questionnaire y mediante el análisis de otros resultados concluimos que de forma general estamos ante una población en la que predomina el enfoque superficial al ubicar allí al 46% del estudiantado y a un 38,6% con un enfoque de alto rendimiento. Los motivos superficiales son los más frecuentes entre nuestros

participantes y generalmente hacen uso de estrategias para el logro de altos rendimientos

- El cuarto objetivo específico propuesto, determinar a través de cuestionarios elaborados y validados otras variables que influyen en logro de la actividad de escritura nos lleva a conclusiones significativas del estudio. Por un lado, variables puramente comportamentales, como son los hábitos de estudio, de lectura y de escritura, el uso de estrategias, y herramientas adecuadas y por otro lado variables afectivas como: la ansiedad, los problemas afectivos, la falta de esfuerzo, las motivaciones y el contexto son también variables que influyen negativamente durante este proceso. Retomemos que escribir en su lengua materna es una actividad importante para el 71.2% de los/as estudiantes, mientras que para el 28.8% resulta una actividad tormentosa. Al realizarla en Idioma español solo el 37.87% lo consideran una actividad importante y resulta tormentosa para el 62.13% de los/as estudiantes.

Les resulta difícil a la generalidad de los/as estudiantes redactar textos más o menos breves con coherencia y cohesión en su lengua materna y más en la nueva lengua pues no tiene hábitos de escritura. Estos resultados son una muestra clara de la falta de motivación que siente el estudiantado ante la actividad de escritura en el proceso de aprendizaje del idioma español como segunda lengua restándole importancia y valor a la misma.

- El quinto objetivo específico propuesto era analizar la relación que existe entre el uso de estrategias de aprendizaje de escritura y el desarrollo de esta habilidad así como la relación de esta con los enfoques de aprendizaje del que podemos concluir que solo existe relación significativa entre las estrategias de aprendizaje de escritura y el desarrollo o progresión de esta habilidad, mientras que con los enfoques de aprendizaje no existe una correlación significativa. Por su parte se muestra una alta correlación entre los enfoques de aprendizaje y el uso de las estrategias propias de aprendizaje de escritura.

- El objetivo general de nuestro trabajo de investigación queda cumplido al demostrar a través de un estudio descriptivo y correlacional la situación de la progresión en la redacción de textos escritos y las variables que influyen en esta actividad de los estudiantes de preparatoria durante el proceso de enseñanza aprendizaje del idioma español como segunda lengua, constatamos que existe un nivel muy bajo de progresión en la escritura al estar influenciada por otras variables como son: la motivación, los hábitos de estudio, la intrascendente práctica de la lectura como vía para mejorar la escritura, el poco uso de estrategias de aprendizaje de escritura en muchos casos por desconocimiento de las mismas y el uso de determinados enfoques de aprendizaje, en este caso específico predomina el enfoque superficial y aunque no tienen una alta incidencia en este aspecto como tal sí influye en el proceso general de forma significativa. Todas estas conclusiones nos llevan a proponer futuras líneas de trabajo sobre este aspecto.

### **FUTURAS LÍNEAS DE INVESTIGACIÓN**

Fruto del resultado de la presente investigación, surgen nuevos temas a tratar, nuevos aspectos a considerar y líneas de investigación futura. Entre los aspectos más significativos a considerar por el profesorado tenemos:

- Sistematizar la enseñanza llevada a cabo con actividades y estrategias atractivas, novedosas y motivadoras que conducen a un aprendizaje acelerado, desinhibido, donde se estimula la creatividad, el trabajo en grupos y se logra la autorrealización del estudiante. Estas actividades lógicamente deben ser adaptadas según las edades del alumnado con el que trabajamos.
- Planificar sistemas de actividades conjuntas de lecto escritura pues constituye una tarea urgente del profesorado hacerles ver que el mundo literario ofrece numerosas variantes de lectura y de escritura según el estilo, el género literario a tratar nos desarrolla la capacidad lectora, la comprensión, descubrimos con la lectura nuevos contenidos gramaticales, y logramos además la fusión de las destrezas comunicativas. La creación

literaria desarrolla la imaginación, la reflexión, haciendo que el estudiante consolide y a la vez amplíe su léxico en la nueva lengua que está aprendiendo con lo que amplía su universo cultural.

Como líneas de investigación proponemos:

- Profundizar en el diagnóstico sobre el empleo en Cuba de los enfoques de enseñanza aprendizaje de lenguas extranjeras, haciendo énfasis en el español como segunda lengua, considerando la etapa más reciente del enfoque comunicativo, la didáctica por tareas.
- La revisión de los planes y programas de estudio para exponer como objetivo primordial la vinculación de todas las asignaturas que conforman este plan al desarrollo de las destrezas comunicativas. Todas las asignaturas tributarán a la enseñanza del idioma español.
- Elaborar o contextualizar instrumentos para diagnosticar a nuestros estudiantes al iniciar el curso no sólo desde el punto de vista de sus características personales, debemos conocer además qué estrategias de aprendizaje han desarrollado en su lengua materna que nos sirvan de apoyo al desarrollo de la nueva lengua. La competencia comunicativa del alumno/a también depende de factores relacionados con la personalidad y caracterizados por las actitudes, las motivaciones, los valores, las creencias, los estilos cognitivos y los enfoques de aprendizaje.
- Ampliar la investigación a las otras destrezas comunicativas para determinar el nivel de desarrollo alcanzado simultáneamente en las mismas, comparándolo y analizando las posibles variables que influyen en su logro paralelo y progresivo durante el proceso de aprendizaje del idioma español como segunda lengua. Incluimos el desarrollo de la competencia sociolingüística y pragmática, que a su vez se relacionan con las competencias generales, así como la competencia intercultural que se relaciona directamente con el aprendizaje tanto de las competencias generales como de las comunicativas.

**BIBLIOGRAFÍA**

- Alonso, G, C. (1992) “Análisis y diagnóstico de los estilos de aprendizaje en estudiantes universitarios”. Tomo I. Editorial de la Universidad Complutense de Madrid.
- Alonso Tapia, J. (1993) “Motivación y aprendizaje en el aula”. Santillana. Madrid.
- Álvarez de Zayas, C. (1992.) M. “La escuela en la vida.” /La Habana: colección Educación y Desarrollo, Cuba
- Álvarez de Zayas, Carlos M. (1999). "Pedagogía y Didáctica". Ponencia presentada a Pedagogía 99. La Habana. Cuba
- Álvarez de Zayas, Carlos M.(1996) “Hacia una escuela de excelencia”. Editorial Academia.Cuba
- Álvarez, C., Sierra, V. (1999) “La investigación científica en la sociedad del conocimiento”. Soporte electrónico.
- Antich de Leon, R. (1981).” English Composition”. La Habana: Ed. [Libros](#) para la Educación.Cuba
- Antich de León, Rosa, Gandarias Cruz, Dariela y López Segrera, Enma: (1988). “Metodología de la enseñanza de lengua extranjera”. Editorial, Pueblo y Educación. La Habana, Cuba.
- Antúnez, S. et alii: (1992)” Del Proyecto Educativo a la Programación de Aula”, Editorial Graó. España.
- Allen, J.B. (1977). “New trends in language teaching”, conferencia impartida en el Centro Nacional de Investigación Científica (CENIC), Cuba
- Arnold, J. (1999). *La dimensión afectiva en el aprendizaje de idiomas*. Madrid
- Baralo, M. (1999)” La adquisición del español como lengua extranjera”. Arco Libros. Col. Cuadernos de Didáctica del Español/LE. Madrid
- Barca Lozano, A., Peralbo Uzquiano, M y Brenlla Blanco,J.C. (España

- 2004)"Atribuciones causales y enfoques de aprendizaje: la escala SIACEPA."Universidad la Coruña. España
- Barca Lozano, A. (1999): CEPEA. Cuestionario de Evaluación de Procesos de Estudio y Aprendizaje para el alumnado universitario. Manual, A Coruña, Publicaciones de la Revista Galego-Portuguesa de Psicoloxia e Educación.
  - Bermúdez, R., Rodríguez, M. (1996)"Teoría y metodología del aprendizaje". La Habana: Editorial Pueblo y Educación. Cuba
  - Bernárdez, E. (1997) "Lingüística del texto": Arco Libros. Madrid
  - Biggs, J. (1988) "Approaches to learning and to essay writing". En Schmeck, R. R. (Ed.) *Learning strategy and learning style*. Plenum Press. Nueva York.
  - Biggs, J.B. (1987) *Student Approaches to Learning and Studying*. Melbourne: Australian Council for Educational Research
  - Biggs, J., Kember, D., Leung, D. (2001): "The revised two-factor Study Process Questionnaire: R-SPQ-2F", *British Journal of Educational Psychology*
  - Brown, G y Yule, G. (1993) "Análisis del discurso". Visor .Madrid.
  - Buendía Eisman, L. y Olmedo Moreno, E.M (2001)" El género: ¿constructo mediador en los enfoques de aprendizaje universitario?". Departamento de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación. Universidad de Granada. España
- (1985) Estilo cognitivo y Lectura, *Cuestiones Pedagógicas*, 4, 23-31
- (1985). Progreso académico en función del profesor/a, *Revista de Investigación Educativa*, 3 (5), 25-33.
- (1996). Investigación sobre evaluación educativa, *Revista de Investigación Educativa*, 14 (2), 5-25.
- Buendía, L. y Salmerón, H. (1994). Construcción de pruebas criterios de aula, *Revista de Investigación Educativa*, 23, 405-411.

- 
- Butt D. (2000) "Using functional grammar: an explorer's guide". 2 nd. Ed. Sydney: NCELTR. Sidney: Macquarie
  - Cassany, D. (1995 )" La cocina de la escritura",, Anagrama. Barcelona
    - (1989) "Describir el escribir: cómo se aprende a escribir". Paidós. Barcelona
    - (1995)"Enfoques didácticos para la enseñanza de la expresión escrita." Comunicación, lenguaje y educación. Paidós. Barcelona
    - (1993) "Reparar la escritura". Didáctica de la corrección de lo escrito. Graó. Barcelona.
  - Cassany, D y otros(1994)" Enseñar lenguas". Graó. Barcelona
  - Cassany, D.; Faulí, J.; McDowell, J. y Roca, O. Cop d'ull. (1987) "Textos i exercicis per a la comprensió lectora i l'expressió escrita".: Edicions 62. Barcelona
  - Castellá, J. M. (1996) "Las tipologías textuales y la Didáctica de la lengua" .Arcos. Epaña
  - Candlin, C.N. (1990): "Hacia la enseñanza de lenguas basada en tareas", Comunicación, Lenguaje y Educación, 7-8.España
  - Campistrous, L., Rizo, C (1998)." Indicadores e investigación educativa." ICCP. España
  - Canale, Michael – Merrill Swain. (1996)"Fundamentos teóricos de los enfoques comunicativos" I. Revista Signos 17, Gijón, España
  - Canale, Michael (1980), "From communicative competence to communicative language pedagogy", Traducido por Javier Lahuerta, en *Competencia comunicativa*, Madrid, Edelsa, (1995).España
  - Cárdenas Marrero, Belkis. . (2000) "Tratamiento del error en la enseñanza de las lenguas extranjeras." Revista Iberoamericana de Educación .Cuba
    - (2004). "Propuesta didáctica para motivar el interés por la escritura" Cuba.

- Cárdenas, Morejón N.(2004). "Programa para ti maestro. Tema 3. ¿Cómo aprendo?" Guión descriptivo. Programa "para ti maestro". Madrid
- Cassar Espino, Liliana y Hernández Díaz, Adela (2000). "La aplicación de las estrategias de aprendizaje en la enseñanza del inglés". Educación. Cuba
- Coello Tissert, J.L.(2003) "La organización del proceso enseñanza-aprendizaje de la escritura con fines profesionales basado en una nueva concepción teórico-metodológica del enfoque y el método comunicativo. Resultados de la validación pedagógica". Universidad de Oriente. Cuba
- Consejo de Europa(2002). Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación .Instituto Cervantes - Ministerio de Educación, Cultura y Deporte Madrid
- Coronel, Hortensia (2000) "¿Promover la lectura o tan solo desarrollar el lenguaje?" Uruguay.
- Correa Zamora, M.E. y coll (2003) "Estudio descriptivo de las estrategias cognitivas y metacognitivas de los alumnos y alumnas de primer año de pedagogía en enseñanza media de la universidad del Bío-Bío". Chillán. Chile.
- Colectivo de Autores (1982). Psicología general 1 y 2 .Editorial Pueblo y Educación. Habana. Cuba
- Colectivo Amani (1994): "Educación intercultural. Análisis y resolución de conflictos". Editorial Popular, Madrid.
- Colás, Bravo, M.P y Buendía, Eisman L. (1992)"Investigación educativa".Ediciones Alfar S.A. Sevilla. España
- Coll Salvador, C (1986) "Hacia un nuevo modelo curricular", Cuadernos de Pedagogía, julio-agosto. España
- Díaz, B, A. (1994) "Una polémica en relación al examen". Revista Iberoamericana de Educación, 5 (161-181) España
- Díaz, Barriga, F y Rojas, G. (2004)" Estrategias docentes para un aprendizaje significativo". Ed. Mc Graw Hill, 2ª. Edición

- Danilov, M. A., Skatkin -(1981) “Didáctica de la escuela media”. 2da Ed. La Habana: Libros para la Educación. Cuba
- Dell'Ordine, José Luis. (2003) “Él aprender a aprender en el aula de educación de personas adultas”.Chile
- Escudero Gil y Santana B. (1985) “La psicología de la escritura. Una visión general”.Estudios de psicología
- Estaire, S. (1990): “La programación de unidades didácticas en L2 mediante tareas”, Cable , nº 5, Edita Equipo Cable.España
- Estaire, S. y Zanón, J. (1990): “El diseño de unidades didácticas en L2 mediante tareas: principios y desarrollo”, Comunicación, Lenguaje y Educación, 7-8.España
- Fernández López, M.C. (1995) “Materiales para la expresión escrita”; Cuadernos Cervantes de Lengua Española, 4:38-44. Madrid
- Finocchiaro M, Brumfit C. (1989). “The functional notional approach from theory to practice”. La Habana: Cuba
- Forteza, R. (1994)” Learning strategies to improve grammatical competence.” Conferencia Científico- Metodológica de la Facultad de Ciencias Médicas. Holguín. Cuba
- ----- (2004) “Lenguas extranjeras, escritura y desarrollo: un reto para el profesional de las ciencias médicas”. Acimed. Cuba
- Franco Naranjo, Pilar. (1999)”Análisis de las estrategias de enseñanza aprendizaje de Lenguas Extranjeras en las escuelas oficiales de Idiomas.”Proyecto de Investigación educativa. Junta de Andalucía. España
- Flower, L. y Hayes, J. R.(1996) “A cognitive process theory of writing”, College Composition and Communication, 32, 4, 365-387.
- Gagné R. (1997)”Las condiciones del aprendizaje”. México DF: Editorial Trillas; Mexico.

- García Santa-Cecilia, A. (1995) "El currículo de español como lengua extranjera", Edelsa. España
- Gastón Pérez y otros (1996). " Metodología de la investigación educativa". Editorial Pueblo y Educación. La Habana. Cuba
- Gómez-Villalba Ballesteros, Elena y coll (2000)." El desarrollo de las capacidades de los alumnos de Educación Primaria en el área de Lengua Castellana y Literatura". Grupo Editorial Universitario. España
- González M. V. (1995)" Psicología para educadores". Pueblo y Educación. La Habana. Cuba
- González Las, C. y Gómez Gómez, C. (2000) "El texto narrativo y su contribución al desarrollo de las habilidades lingüísticas", Lenguaje y Textos, 16, pp.77-70.Granada. España
- González Las, C. (1999). "La Lengua instrumento de comunicación". Grupo Editorial Universitario. Granada, España
- González Las, C.(1998) " La tipología textual en la didáctica de las lenguas".Publicaciones de la Asociación española de amigos del libro.España
- González Castro, V. (1986) "Profesión: comunicador". Editorial Pueblo y Educación. La Habana. Cuba
- González Rey, F. (1989)"La personalidad, su educación y desarrollo". Editorial Pueblo y Educación .la Habana. Cuba
- González-Pienda, J. A., y otros (2002): Estilos de aprendizaje y estilos de pensamiento, en J. A. GONZÁLEZ-PIENDA, y otros (coord.): Manual de Psicología de la Educación, Madrid, Ediciones Pirámide.
- Gutiérrez Cáceres, R. (1996) "Estudio descriptivo sobre actitudes hacia la escritura en alumnos sordos de educación secundaria". Universidad de Almería. España
- ----- (2004) "Cómo escriben los alumnos sordos". Edición Aljibe, España.

- 
- Halliday y Hassan (1976) “ Cohesión in English”
  - C. Hymes. R. Huxley & E. Ingram. (1971) Competence and performance in linguistic theory. EEUU
  - Hernández Pina, F., García, M.P., Maquilón, J.J.. (2001). "Estudio empírico de los enfoques de aprendizaje de los estudiantes universitarios en función del perfil de su titulación (profundo vs superficial)", España
  - Hernández Pina, F., Martínez Clares , P., SL da Fonseca Rosario P. y Rubio Espín, M. (2005)” Aprendizaje, competencias y rendimiento en Educación Superior”.Editorial LA Muralla ,S.A. Madrid
  - Howat A.( 1988). “A History of English language teaching”. 3 rd ed. Oxford
  - Instituto Cervantes. (1995) Plan curricular del Instituto Cervantes.” La enseñanza del español como lengua extranjera”. Alcalá de Henares: Instituto Cervantes. España
  - Jiménez Señor, Y.(2002)”La enseñanza del español como lengua extranjera. Orígenes y desarrollo en Cuba. Tesis de Maestría. Cuba
  - Jonhson, R.K. (1997)” The Second Language Currículo”, Cambridge University Press.
  - Juan Lázaro, O. (1999)” La enseñanza mediante tareas”, A cien años del 98, lengua española, literatura y traducción, Actas del XXXIII Congreso Internacional de la Asociación Europea de Profesores de Español, Soria.
  - Krashen, S. (1985): The Input Hypotesis. Longman, Nueva Cork
  - León, J. A. (1991)” La mejora de la comprensión de textos expositivos: Un análisis interactivo”. *Infancia y Aprendizaje*, España
  - León, J. A. (1999)” Mejorando la comprensión y el aprendizaje del discurso escrito: estrategias del lector o estilos de escritura”. En Pozo, J. I. y C.
  - López, M. y otros, (1989).” Marco conceptual para la elaboración de una Teoría Pedagógica”, Grupo de Pedagogía, ICCP, Cuba

- López Ferrero, Carmen.(2001) “Aprender y enseñar: la redacción de exámenes.” Edición A: Machado Libros, S.A.Madrid
- Lozano, G. y Plácido, J. (1996) “Criterios para el diseño y la evaluación de materiales comunicativos”, Actas del Congreso Expolingua, Fundación Actilibre. España
- Llobera, M. et alii. (1995)” Competencia comunicativa”, Edelsa. España
- Lucero, I. (2000). “Validación de instrumentos para medir conocimientos”. Revista Estadística. Vol 1. No 4 Marzo. Argentina.
- Marinkovich J. (2002) “Enfoques de proceso en la producción de textos escritos” .Revista Educativa.Chile .
- Martín Peris, E. y Sans Baulenas, N. (1997), “Curso Comunicativo basado en el Enfoque por Tareas”, Gente 1 Difusión. España
- Mendoza de Hopkins, N. y Ronald M. (1997) “Bilateralidad cerebral y las estrategias de aprendizaje en la comprensión del discurso escrito en el aprendizaje de una segunda lengua”.Venezuela.
- Monereo (Coords.) “El aprendizaje estratégico”. Santillana. Madrid.
- Montanero Fernández, Manuel y León, José A. (2004)” El concepto de estrategia: dificultades de definición e implicaciones psicopedagógicas” Universidad de Extremadura; Universidad Autónoma de Madrid. España
- Muñoz Quezada, M.T. (2005)” Estrategias de aprendizaje en estudiantes universitarias”. Sur de Talca. Chile.
- Ortega Martín, José L. (2000)” El profesor como fuente de motivación en el aula de idiomas”. Trabajo de Investigación tutelada. Universidad de Granada .España.
- Oxford R. (1996). “Language learning strategies around the world cross cultural perspectives”. Manoa: University of Hawaii Press 5.
- Pérez González, J y González Las, C.(1997) “Composición escrita. Modelos.” Publicaciones .España

- Pérez Cabaña, María L. (2004) "Cómo y por qué enseñar y aprender estrategias de aprendizaje en la educación universitaria". Departamento de Psicología. Universidad de Girona. España
- Perales, J. (2000). "Las estrategias de aprendizaje de los estudiantes adultos de Euskera", .Comunidad Autónoma del País Vasco.
- Piaget, J. (1969). "Psicología y pedagogía". Editorial Ariel. Barcelona. España.
- Pujol-Berché, M. (1994) "La pedagogía del texto: Enseñanza/aprendizaje del producto final y del proceso de producción verbal", Comunicación, Lenguaje y Educación
- Rodríguez López-Vázquez, A. (2000): "El análisis didáctico de textos [ADT]: bases teóricas y fundamentos metodológicos". Actas del Simposio de la Sociedad Española de Didáctica de la Lengua y la Literatura. Las Palmas de Gran Canaria
- Rogers, C. (1984) "Psicología Social de la Enseñanza". Madrid : Visor Libros; España
- Rodríguez Ruiz, M. y García Merás, E. (2004) "Las estrategias de aprendizaje y sus particularidades en lenguas extranjeras".Educación, Cuba.
- Rubio Aracil, César: (2003) "Redactar y Escribir". Mundo Cultural Hispano.
- Sánchez, Alfonso. (1999) "Un mensaje para quienes escribir es algo insignificante" Editorial. Acimed; Cuba
- Salas S. Raúl. (2005) "Enfoques y Estrategias de Aprendizajes en Estudiantes Universitarios. Estudio de un caso. Revista Iberoamericana de Educación (ISSN: 1681-5653).
- Salim, Raquel (2004) "El cuestionario CEPEA: herramienta de evaluación de enfoques de aprendizaje en estudiantes universitarios."Tucumán. Argentina.

- 
- Schmelkes, Corina y Balmori, Rocío (2006). "Estrategias para enfrentar la universidad: una experiencia del uso adecuado de las estrategias de aprendizaje." México
  - Sequeira, J. y Seymour, G. (1995) "El razonamiento estratégico como factor de desarrollo de la expresión escrita y de la comprensión lectora", Lectura y Vida.
  - Serafini, M. T. (1985). *Come si fa un tema in classe*. Milán Bompiani (Versión castellana de Rosa Premat: *Cómo se redacta un tema. Didáctica de la escritura*. Paidós. Barcelona
  - Sierra, V. y Álvarez. C. (1995). Metodología de la investigación científica. CES "Manuel F. Gran". Santiago de Cuba.
  - Shih, M. (1986). "Content-Based Approaches to Teaching Academic Writing." *TESOL Quarterly* XX, 4, pp. 617-648. EEUU
  - Suárez Riveiro, José .M. y Fernández Suárez, Ana P. (2005), "Escalas de evaluación de las estrategias motivacionales de los estudiantes". UNED España.
  - Swales J. (2001) *Genre Analysis. English in Academic and Research Settings*. 8th Ed. Cambridge .EEUU
  - Tena, Pedro. (2000) "La escritura en las clases de español lengua extranjera: reflexiones". *Espéculo. Revista de estudios literarios* .España
  - Trujillo Sáez, F. (2004) "Escritura y cultura: la retórica contrastiva", Facultad de Educación y Humanidades de Ceuta, Departamento de Didáctica. España
  - ----- (2005) "La integración de lenguaje y contenidos en la enseñanza del español como segunda lengua en el contexto escolar: implementación y evaluación". Departamento de Didáctica de la Lengua y la Literatura Facultad de Educación y Humanidades de Ceuta. Universidad de Granada. España
  - Van Dijk, T.A. (1983) "La ciencia del texto. Un enfoque interdisciplinario". Barcelona: Paidós.

- (1989) "Estructura y funciones del discurso". México
- (1993) "Textos y contextos". Madrid
- Valle Arias, A. y otros (1998). "Variables cognitivo-emocionales, enfoques de aprendizaje y rendimiento académico", *Psicothema*, 10, 2, 393-412.
  - Valle Arias, A. y otros (2000). "Enfoques de aprendizaje en estudiantes universitarios", *Psicothema*, 12, 3, 368-275.
  - Villanueva M<sup>a</sup> Luisa. (1997) "Los Estilos de aprendizaje de Lenguas". Ed Publicacions de la Universitat Jaume I.
  - (2002). "Los estilos de aprendizaje ante los retos de la Europa Multilingüe". Editorial Actilibre. España
  - Vivaldi, Martín G.(1970) "Del pensamiento a la palabra." Curso de redacción: teoría y práctica de la composición y del estilo. La Habana: Editorial Pueblo y Educación. La Habana. Cuba
  - Vygotsky, L. (1934). "Pensamiento y lenguaje". Barcelona: Paidós, (1995).
  - Widdowson, H. G. (1990). "La formación del profesorado de lenguas". Universidad de Barcelona. España
  - Williams, M., Burden, R. L. (1999): *Psicología para profesores de idiomas. Enfoque del constructivismo social.* (Ed. or. 1997), Cambridge University Press, Madrid.
  - White, R., Arndt, V.(1991) "Process writing". New York: Longman
  - Zayas, F. (1993) "El enfoque comunicativo en la enseñanza de lenguas. Barcelona Paidós. España
  - Zanón, J. (1990) "Los enfoques por tareas para la enseñanza de las lenguas extranjeras", *Cable*, nº 5, Equipo Cable. España

---

**Direcciones Electrónicas**

- Biblioteca de Consulta Microsoft ® Encarta ® 2005. © 1993-2004 Microsoft Corporation. Reservados todos los derechos.
- Centro Virtual Cervantes. [www.CVC.es](http://www.CVC.es) Foros didácticos.
- Del Valle A. "Internet, una red para salvar idiomas" [en línea]. Juventud Rebelde. Disponible en:  
[http://www.jrebelde.cu/secciones/informatica/html/internet.html.\(2004\)](http://www.jrebelde.cu/secciones/informatica/html/internet.html.(2004))
- Kindelán, Aixa Cristina "Proyección de la enseñanza del español como lengua extranjera, a partir de las interferencias de alumnos francófonos".  
<http://fayl.uh.cu/Documentos/Articulos/Aixa2.doc>
- Proyecto español Perla sur. sistema de medios para la enseñanza del español como lengua extranjera. MsC. Barbarita Pino Acosta.  
<http://www.ucf.edu.cu/publicaciones/anuario2002/pedagogia/articulo3.pdf>.
- Segunda Lengua Extranjera. Currículo de las asignaturas de bachillerato.[http://www.juntadeandalucia.es/averroes/publicaciones/etapa\\_bachillerato/hsc/sl\\_e.pdf](http://www.juntadeandalucia.es/averroes/publicaciones/etapa_bachillerato/hsc/sl_e.pdf)
- Estudio descriptivo de la actitud hacia la escritura.  
<http://www.cesdonbosco.com/revista/congreso/28->
- Español lengua extranjera. Grupo DIDASCALIA. S.A. EDELSA.  
[www.edelsa.es](http://www.edelsa.es)
- La imagen de España en Japón.  
<http://www.realinstitutoelcano.org/analisis/695.asp>
- El español en Brasil: actualidad y memoria  
<http://www.realinstitutoelcano.org/analisis/580.asp>
- El idioma español en África subsahariana: aproximación y propuestas  
<http://www.realinstitutoelcano.org/documentos/166.asp>
- La lengua española y el sistema lingüístico de Asia-Pacífico  
<http://www.realinstitutoelcano.org/documentos/123.asp>

- 
- De Bogotá a Rosario. La lengua española y la política regional de España en América Latina <http://www.realinstitutoelcano.org/documentos/45.asp>
  - Enseñanza y aprendizaje; 2003.
  - <http://www.innovemos.unesco.cl/eya/index.act>
  - Marco conceptual; 2003. <http://www.innovemos.unesco.cl/eya/marco.act>
  - Huerta J, Pérez IS, Castellanos AR. Desarrollo curricular por competencias profesionales integrales; 2003 <http://www.educacion.jalisco.gob.mx/consulta/educar>
  - Huerta. Competencia de los ciudadanos; 2003. <http://www.dewey.uab.es/pmarques/competen>
  - Tena Tena, Pedro. 2000. Especulo. Revista de estudios literarios. Universidad Complutense de Madrid [http://www.ucm.es/info/especulo/numero15/p\\_tena2.html.html](http://www.ucm.es/info/especulo/numero15/p_tena2.html.html)
  - Pérez Jiménez J (2001)"Programación Neurolingüística y sus estilos de aprendizaje", disponible en
  - <http://www.aldeaeducativa.com/aldea/tareas2.asp?which=1683> ( 2002)
  - Schafer J. Linguistic descriptions of speaking and writing and their impact on composition pedagogy. Disponible en: <http://jac.gsu.edu/jac/4/Articles/7.htm>. [Consultado: 7 de julio del 2005].
  - Chandler D. Writing strategies. Disponible en: <http://www.aber.ac.uk/media/Documents/short/strats.html>. [Consultado: 2 de agosto del 2005].
  - Peregory SF, Boyle GF. Reading, writing and learning strategies around the world cross cultural perspectives. New York: Addison Wesley Longman 2001. URL Disponible en: <http://www.carla.acad.umn.edu/strategies.htm/>.
  - Jacobs, G. M., Kline Liu, K. (1996): "Integrating Language Functions and Collaborative Skills in the Second Language Classroom", en *TESL Reporter*, Disponible en:<http://www.geocities.com/Athens/Thebes/1650/Kleine-Liu.htm>.

- [Martín Peris, E.” Las actividades de aprendizaje en los manuales para la enseñanza de E/LE”](#) Tesis doctoral dirigida por Miquel Llobera, Universidad de Barcelona, 1996. [Publicada en Biblioteca Virtual RedELE 2004:[www.sgci.mec.es/redele/biblioteca/martin.shtml](http://www.sgci.mec.es/redele/biblioteca/martin.shtml)].
- Adaptado de Rubin J. Cómo ser un gran estudiante de idiomas)  
[http://www.benavente.edu.mx/mmixta/lec\\_obli/lo\\_Eseza.doc](http://www.benavente.edu.mx/mmixta/lec_obli/lo_Eseza.doc).

## ANEXO 1

## ENCUESTA 1 (EXPERTOS)

NOMBRE Y APELLIDOS: \_\_\_\_\_

INSTITUCIÓN: \_\_\_\_\_

PAÍS: \_\_\_\_\_

## CUESTIONARIO

1.- En la siguiente tabla marque con una X, en una escala creciente del 1 al 10, el valor que se corresponde con el grado de conocimiento o información que tienen sobre el tema de la escritura.

Experto	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
1										

2.- En la siguiente tabla marque una X el nivel que considera que ha alcanzado según las fuentes de argumentación sobre el tema de la escritura allí expuestas.

Fuentes de argumentación o fundamentación.	Alto	Medio	Bajo
Análisis teóricos realizados por usted.			
Su experiencia obtenida.			
Trabajos de autores nacionales.			
Trabajos de autores extranjeros.			
Su conocimiento del estado del problema en el extranjero.			
Su intuición.			

## ANEXO 2

## ENCUESTA 2 (EXPERTOS)

## CRITERIO DE EXPERO

NOMBRE Y APELLIDOS: \_\_\_\_\_

INSTITUTION: \_\_\_\_\_

OCUPACION: \_\_\_\_\_

PAIS: \_\_\_\_\_

CATEGORIA DOCENTE : \_\_\_\_\_

GRADO CIENTIFICO: \_\_\_\_\_

En mi labor como profesora de idioma Español para estudiantes extranjeros en la Universidad de Ciego de Ávila me he dado a la tarea de investigar cómo se comporta la progresión en la habilidad de escritura en los textos argumentativos de estos estudiantes y para este trabajo necesito consultar su opinión como expertos del tema para aplicar, usando como instrumento la composición escrita, una serie de indicadores que someto a su consideración.

A continuación aparece una tabla con las dimensiones y los indicadores que considero necesarios para medir la progresión temática en la escritura y que deben marcar según la escala que aparece.

Les agradezco el tiempo dedicado a este cuestionario el cual puede ser enriquecido con sus opiniones.

**MR: muy relevante**

**BR: bastante relevante**

**R: relevante**

**Mr: menos relevante**

**NR: no relevante**



### Dimensión 1

#### Cumplimiento de la tarea y calidad de las ideas

##### Coincidencia de los expertos

Indicador	Muy relevante	Bastante relevante	Relevante	Menos relevante	No es relevante
Cumplimiento de la tarea	78,90	21,05			
Originalidad de las ideas	5,26	31,57	36,84	26,31	
Calidad de las ideas	52,63	42,10	5,26		
Cantidad de ideas nuevas		26,31	26,31	47,36	
Repetición de las ideas	52,63	31,57	11,85	3,95	

**Fuente:** Encuesta a expertos

## Dimensión 2

### Organización del mensaje

#### Coincidencia de los expertos

Indicador	Muy relevante	Bastante relevante	Relevante	Menos relevante	No es relevante
Organización de las ideas	84,21	15,78			
Estructuración de los párrafo	15,78	73,68	5,26	5,26	
Marcadores de coherencia	52,63	47,36			
Cohesión	73,67	26,33			
Uso de marcadores temáticos	83,27	16,73			
Correcta unión entre los párrafos	36,84	36,84	26,31		

**Fuente:** Encuesta a expertos

**Dimensión 3****Vocabulario****Coincidencia de los expertos**

Indicador	Muy relevante	Bastante relevante	Relevante	Menos relevante	No es Relevante
Riqueza y variedad del vocabulario	73,68	26,31			
Selección correcta del vocabulario	100				
Ajuste del vocabulario al registro en uso	31,57	68,42			
Ajuste del registro al contexto situacional	100				

**Fuente:** Encuesta a expertos

### Dimensión 4

#### Uso de las estructuras morfosintácticas

#### Coincidencia de los expertos

Indicador	Muy relevante	Bastante relevante	Relevante	Menos relevante	No es relevante
Número aceptable de oraciones	83,27	16,73			
Estructuras dentro de la oración		84,21	15,78		
Enlace correcto de las oraciones	89,47	5,26	5,26		
Ritmo de las oraciones		5,26	15,78	31,57	47,36

**Fuente:** Encuesta a expertos.

### Dimensión 5

#### Formato, mecánica, ortografía, puntuación y legibilidad

#### Coincidencia de los expertos

Indicador	Muy relevante	Bastante relevante	Relevante	Menos relevante	No es relevante
Formato del texto	73,68	21,05	5,26		
Elementos de mecánica	10,52	47,36	42,10		
Ortografía	15,78	63,15	21,05		
Puntuación	10,52	57,89	36,84		
Legibilidad		21,04	47,36	31,57	

**Fuente:** Encuesta a expertos

Encuestado	Kc	Ka	K
1	0.8	0.4	0.6
2	0.9	0.9	0.9
3	0.6	0.8	0.7
4	0.7	0.9	0.8
5	0.6	0.6	0.6
6	0.5	0.5	0.5 *
7	0.6	0.6	0.6
8	0.5	0.7	0.6
9	0.4	0.6	0.5 *
10	0.7	0.9	0.8
11	0.7	0.7	0.7
12	0.6	0.6	0.6
13	0.4	0.6	0.5 *
14	0.7	0.9	0.8
15	0.8	0.6	0.7

Resultado de la encuesta a expertos.

\* Significa que estos coeficientes no alcanzan el índice requerido por el investigador que es mayor o igual a 0.6

<b>NOMBRE</b>	<b>PAIS</b>	<b>INSTITUCION</b>	<b>GRADO CIENTIFICO</b>	<b>Kc</b>
Rafaela Gutiérrez Cáceres	España	Univ. Almería	Profesora Asociada Doctora	0.8
Verónica Andrea Rucio	Argentina	Correctora	Profesora Asociada Doctora	0.7
Antonio Rodríguez Fuentes	España	Univ. Granada	Profesor colaborador Doctor	0.9
Luis Ochoa	Canadá	Univ. Concordia	Coordinador de cursos de lengua y profesor doble maestría en literatura y enseñanza de español como lengua extranjera	0.8
Teun A. van Dijk	España	Universitat Pompeu Fabra, Barcelona	Profesor invitado Doctor	0.9
Eneida González Álvarez	Cuba	UNICA	Master	0.7
Daniel Cassany	España	Univ. Pompeu Fabra	Doctor	1.0
Ana Saroli	Canadá	Univ. Acadia	Doctora	0.8
Monica Cantero	España	Univ.	Doctora	0.7
Yisel Jimenez	Cuba	Univ. Cienfuegos	MsC	0.6
Nery Hernández	Cuba	Univ. Villa Clara	MsC	0.7
Maite Celada	Brasil	Univ. Sao Pablo	Doctora	0.8

**ANEXO 3****TABLA DE RESULTADOS PRUEBA DE EXPRESIÓN ESCRITA****Curso 2004-2005**

<b>No</b>	<b>I</b>	<b>II</b>	<b>III</b>	<b>IV</b>	<b>V</b>
1	5	4	4	4	5
2	4	4	4	4	5
3	3	3	4	4	5
4	4	3	3	4	5
5	3	3	3	4	4
6	1	2	3	3	4
7	2	2	2	3	3
8	3	4	3	3	4
9	3	3	3	3	3
10	4	3	3	3	4
11	1	2	3	3	3
12	2	2	2	2	2
13	4	4	4	3	5
14	3	3	3	3	3
15	2	2	2	2	3
16	3	3	3	3	4
17	2	2	3	2	3
18	2	2	3	2	3
19	3	3	3	3	3
20	5	5	5	5	5
21	2	2	3	3	3
22	1	2	2	2	3
23	2	2	3	2	3
24	1	2	1	1	2
25	2	3	3	3	3
26	2	2	3	3	4
27	2	2	3	3	3
28	2	2	3	2	3
29	1	2	2	2	3
30	4	3	4	4	5
31	3	2	3	3	4
32	3	3	3	3	4
33	4	3	4	4	5
34	2	2	3	3	3
35	1	2	3	2	3
36	1	2	2	2	2
37	1	1	2	2	2
38	3	3	3	4	4
39	4	3	4	4	5
40	4	4	5	4	5
41	2	2	3	3	2
42	1	1	1	1	1

43	1	2	2	2	2
44	2	2	3	3	4
45	2	3	3	3	3
46	2	2	3	2	3
47	2	2	3	3	3
48	3	2	3	3	4
49	3	3	4	4	4
50	4	4	5	4	4
51	3	3	4	4	4
52	4	3	4	4	4
53	2	2	3	3	4
54	2	2	3	3	3
55	1	2	2	3	3
56	2	1	2	3	3
57	3	3	4	4	4
58	2	2	2	2	3
59	4	3	4	4	4
60	5	5	5	5	4
61	2	2	2	3	3
62	3	3	3	3	4
63	3	3	4	3	4
64	3	3	3	3	4
65	1	2	2	2	3
66	3	3	3	3	3

## ANEXO 4

**TABLA DE RESULTADOS PRUEBA DE EXPRESIÓN ESCRITA.****TOTAL MUESTREADOS: 88****CURSO: 2005-2006**

No	I	II	III	IV	V
1	5	5	5	5	5
2	4	4	4	4	5
3	4	4	4	4	5
4	5	4	5	5	5
5	3	3	3	4	4
6	1	2	3	3	4
7	2	2	2	3	3
8	4	5	4	4	5
9	3	3	3	3	3
10	4	3	3	3	4
11	1	2	3	3	3
12	2	2	2	2	2
13	4	4	4	3	5
14	3	3	3	3	3
15	2	2	2	2	3
16	3	3	3	3	4
17	2	2	3	2	3
18	2	2	3	2	3
19	3	3	3	3	3
20	5	5	5	5	5
21	3	3	3	3	3
22	1	2	2	2	3
23	2	2	3	2	3
24	1	2	1	1	2
25	2	3	3	3	3
26	2	2	3	3	4
27	2	2	3	3	3
28	2	2	3	2	3
29	2	2	3	2	3
30	4	3	4	4	5
31	3	2	3	3	4
32	3	3	3	3	4
33	4	3	4	4	5
34	2	2	3	3	3
35	1	2	3	2	3
36	1	2	2	2	2
37	2	2	3	3	3
38	3	3	3	4	4
39	4	3	4	4	5
40	4	4	5	4	5
41	2	2	3	3	2
42	1	1	1	1	1

43	1	2	2	2	2
44	2	2	3	3	4
45	2	3	3	3	3
46	2	2	3	3	3
47	2	2	3	3	3
48	3	2	3	3	4
49	3	3	4	4	4
50	4	4	5	4	4
51	4	4	4	4	4
52	4	3	4	4	4
53	2	2	3	3	4
54	2	2	3	3	3
55	1	2	2	3	3
56	2	2	2	3	4
57	3	3	4	4	4
58	2	2	2	2	3
59	4	3	4	4	4
60	5	5	5	5	4
61	2	2	2	3	3
62	3	3	2	3	4
63	3	3	4	3	4
64	3	3	4	4	4
65	2	2	3	3	3
66	2	2	3	3	3
67	2	2	2	3	3
68	1	1	1	1	1
69	1	1	2	1	1
70	2	2	3	3	3
71	2	2	3	3	3
72	2	2	3	3	3
73	4	4	4	4	4
74	2	2	3	3	4
75	2	2	3	4	4
76	2	2	3	3	3
77	3	2	3	4	4
78	3	3	4	4	4
79	4	3	4	4	4
80	4	4	4	4	5
81	2	2	3	3	4
82	2	1	2	3	3
83	1	2	3	3	3
84	2	3	3	3	4
85	4	4	5	5	5
86	2	3	2	3	3
87	2	1	1	1	1
88	1	2	3	3	3

**ANEXO 5****Cuestionario para conocer motivación, voluntad, esfuerzo y hábitos de estudio.**

EDAD: \_\_\_\_\_ PAÍS: \_\_\_\_\_ SEXO: \_\_\_\_\_ CARRERA: \_\_\_\_\_

1.- Responda el siguiente cuestionario.

**Apéndice A**

1.- ¿Qué tiempo dedicas al estudio semanalmente?

-10 horas  - Entre 10 Y 20 horas  -Más de 20 horas 

2.-. Habitualmente estudio:

Un poco todos los días  Sólo los fines de semana Sólo para los exámenes 

3. Problemas y obstáculos que pueden interferir en tus estudios.

	NADA	ALGO	MUCHO
Falta de esfuerzo			
Falta de interés			
Falta de capacidad para aprender un nuevo idioma			
Los profesores			
Problemas afectivos			
La ansiedad			
Los problemas familiares			
“Salidas nocturnas”			
Cantidad de trabajos			
Deficiencias en tu formación previa			

**Apéndice B**

Responde SI o NO

1.- ¿Te gusta leer? \_\_\_\_\_

2.- ¿Lees con frecuencia en tu lengua materna? \_\_\_\_\_

3.- ¿Qué tipo de textos te gustan en tu lengua materna?

Revistas \_\_\_\_\_

Periódicos \_\_\_\_\_

Novelas \_\_\_\_\_

Poesía \_\_\_\_\_

Cuentos \_\_\_\_\_

4.- ¿Qué tipos de textos te gustan en español?

Revistas \_\_\_\_\_

Periódicos \_\_\_\_\_

Novelas \_\_\_\_\_

Poesía \_\_\_\_\_

Cuentos \_\_\_\_\_

5.- ¿Lees con frecuencia en idioma Español? \_\_\_\_\_

6.- ¿Copias fragmentos de lecturas que te resulten interesante en tu lengua materna? \_\_\_\_\_

7.- ¿Copias fragmentos de lecturas que te resulten interesante en idioma español? \_\_\_\_\_

8.- ¿Intentas escribir imitando el estilo de un texto leído? \_\_\_\_\_

9.- ¿Es para ti importante la lectura de textos en idioma español? \_\_\_\_\_

10.- ¿Es para ti importante la lectura de textos en tu lengua materna?

**Apéndice C**

Explique las respuestas según su experiencia personal sobre la escritura en idioma español y en su lengua materna.

1. ¿En qué situación de su vida diaria siente necesidad de escribir en su lengua materna? \_\_\_\_\_

2.- ¿Usas la escritura en Idioma Español para fijar y memorizar conceptos nuevos o usas tu lengua materna para fijarlos? \_\_\_\_\_

3.- ¿Te gusta escribir en Idioma Español textos como: frases de amor, poemas, cuentos, cartas, notas para un amigo, o prefieres hacerlo en tu lengua materna? \_\_\_\_\_

4.- ¿Escribir en tu lengua materna es un tormento o una actividad importante? ¿Y escribir en idioma español? \_\_\_\_\_

5.- ¿Qué aspectos te resultan más difíciles a la hora de escribir en tu lengua materna y a la hora de escribir en Idioma Español? \_\_\_\_\_

**Apéndice D**

Reflexión sobre estrategias para mejorar la escritura.

-Hace usted algunas de las siguientes cosas para mejorar su escritura. Marque cada una de ellas con estos valores:

1.- Muy frecuentemente

2.- frecuentemente

3.-Algunas veces

4.-Casi nunca

5.- Nunca

A.-Me da buenos resultados

B.-No le veo mucha utilidad

C.-No la conocía, pero considero que será muy útil.

\_\_\_ \_\_\_ 1.-Escribo varias veces las palabras que aprendo para recordar cómo se escriben.

\_\_\_ \_\_\_ 2.-Intento escribir frases similares a las que he aprendido.

\_\_\_ \_\_\_ 3.-Busco textos modelos y subrayo lo que me puede servir para escribir los míos.

\_\_\_ \_\_\_ 4.- Escribo a diario.

\_\_\_ \_\_\_ 5.- Todas mis notas para recordar las escribo en español.

\_\_\_ \_\_\_ 6.- Tengo amigos hispanohablantes y nos escribimos cartas.

\_\_\_ \_\_\_ 7.- Hago un plan o un esquema de lo que voy a escribir

\_\_\_ \_\_\_ 8.- Leo muchas veces lo que escribo.

\_\_\_ \_\_\_ 9.- Me gusta que un compañero o compañera lea lo que escribo para que me diga si se comprende.

\_\_\_ \_\_\_ 10.- Veo la televisión cubana e intento escribir un resumen de lo que veo.

\_\_\_ \_\_\_ 11.- Leo un artículo muchas veces y sin mirarlo luego intento escribirlo.

- ¿Hace usted alguna otra cosa que pueda añadir a esta lista? Escríbelo.

**Apéndice G**

1. Ante las tareas difíciles me motivo diciéndome que si me esfuerzo obtendré resultados positivos.
2. Cuando me aburro en las tareas académicas me obligo a mí mismo a prestar mayor atención.
3. Antes de iniciar las tareas académicas suelo buscar los aspectos más interesantes o que me plantean un desafío.
4. Antes de iniciar las tareas suelo resaltar aquellos aspectos que me resultan más novedosos.
5. Tengo algunos problemas para escribir e interesarme por los aspectos de esta actividad, pero intento pensar en otras cosas para así no sentirme mal.
6. Cuando no soy capaz de afrontar una tarea, ante la cual otros no parecen tener tantos problemas, intento pensar en otras cosas.

**ANEXO 6****CUESTIONARIO DE ESTRATEGIAS**

EDAD: \_\_\_\_\_ PAÍS: \_\_\_\_\_ SEXO: \_\_\_\_\_ CARRERA: \_\_\_\_\_

1.-Marque con una x la frecuencia con que usted emplea las siguientes estrategias durante el proceso de escritura en idioma español.

	<b>ESTRATEGIAS</b>	<b>FRECUENCIA DE USO</b>				
		<b>Siempre</b>	<b>Casi siempre</b>	<b>Algunas veces</b>	<b>Casi nunca</b>	<b>Nunca</b>
<b>1</b>	Relaciono la palabra nueva con las que ya sé, agrupándolas por categorías: colores, alimentos, objetos					
<b>2</b>	Cuando me oriento la actividad escribo directamente sobre el tema					
<b>3</b>	Utilizo la memoria fotográfica: recuerdo la palabra nueva en el lugar donde la he visto.					
<b>4</b>	Elaboro mi propio diccionario, escribiendo la palabra nueva y su traducción a mi lengua.					
<b>5</b>	Memorizo las palabras nuevas haciendo un dibujo que las represente.					
<b>6</b>	Hago rimas y poemas con las nuevas palabras.					
<b>7</b>	Repito o escribo muchas veces la palabra.					
<b>8</b>	Digo la palabra mientras realizo físicamente una acción que la represente.					
<b>9</b>	Repaso frecuentemente el vocabulario y las nuevas reglas gramaticales.					
<b>10</b>	Hago una lista de todas las palabras que conozco que tienen alguna relación con la nueva y dibujo líneas para mostrar las interrelaciones.					
<b>11</b>	Uso combinaciones de sonidos e imágenes para recordar la palabra.					
<b>12</b>	Busco semejanzas y diferencias entre mi lengua materna y el español.					
<b>13</b>	Vuelvo a mirar lo que escribo para mejorar mi expresión escrita y hago varios borradores					

14	Siempre que puedo estoy en contacto con el español: veo películas, oigo música...en español.					
15	Leo un texto varias veces para llegar a comprenderlo.					
16	Mantengo relación a través del correo o del e-mail con hablantes de español.					
17	Hago resúmenes de lo que aprendo y elaboro hipótesis sobre el funcionamiento del español.					
18	Aprovecho cualquier ocasión para hablar o escribir en español fuera de clase.					
19	Consulto en el diccionario las palabras que no comprendo de un texto. Busco sinónimos y antónimos					
20	Releo lo que he escrito para mejorar mi redacción y para corregir posibles errores ortográficos, gramaticales, de vocabulario...					
21	En clase, tomo notas solamente en español.					
22	Divido las nuevas palabras en partes que entiendo para obtener su significado.					
23	Soy prudente, no transfiero automáticamente palabras o conceptos de mi propio idioma al español					
24	Desarrollo mis propias explicaciones sobre el funcionamiento de la lengua, y las reviso cuando dispongo de nuevas informaciones					
25	Cuando no sé el significado de una palabra en un texto, intento adivinarlo mediante el contexto.					
26	Trato de entender lo que leo y los escribo , sin traducirlo palabra por palabra a mi propio idioma					
27	Empleo la mímica cuando no me acuerdo de una palabra, o utilizo otra palabra similar.					
28	Al hablar con alguien, me imagino cual va a ser su respuesta antes de que conteste.					
29	Si no me acuerdo de una palabra concreta, pido ayuda a un compañero o al profesor.					
30	Al leer o escribir , no me detengo en cada palabra desconocida					
31	Si no puedo encontrar la palabra que necesito, utilizo una palabra parecida o describo la idea					
32	Busco un lugar silencioso, tranquilo y bien iluminado para estudiar.					
33	Busco ocasiones para utilizar mis conocimientos de español					

34	Pienso en mi propio aprendizaje, lo que sé y lo que no sé.					
35	Me propongo unos objetivos de aprendizaje claros y que puedo alcanzar.					
36	Reservo un periodo de tiempo al día (media hora, 1 hora...) para estudiar español.					
37	Soy consciente de los errores que hago y de cuales son los aspectos del español que me resultan más difíciles de aprender.					
38	Me fijo en los errores que cometo e intento no volver a cometerlos, escribiendo las formas correctas siempre.					
39	Estoy siempre atento cuando alguien habla español					
40	Aunque siento una cierta ansiedad al utilizar el español, procuro relajarme.					
41	Intento olvidarme de mis problemas personales cuando entro en clase.					
42	Me automotivo cuando hago algo bien.					
43	Aunque tengo miedo de equivocarme al hablar, intento aprovechar las ocasiones en clase para hablar.					
44	Tengo un diario donde apunto cómo me siento al estudiar español					
45	Discuto con mis compañeros nuestros estados de ánimo usando solo el idioma español					
46	Necesito trabajar en solitario para aprender.					
47	Cuando no entiendo a algún compañero o al profesor, pido que repita o que vaya más despacio.					
48	Aprendo más trabajando en parejas o en pequeños grupos.					
49	Pido a mis compañeros/as y/o al profesor que me corrijan los errores que haga.					
50	Prefiero trabajar con los compañeros/as que tienen mi mismo nivel de conocimientos de español.					
51	Solamente pregunto mis dudas al profesor/a.					
52	Me gusta participar en la toma de decisiones sobre objetivos de enseñanza, materiales didácticos a utilizar, temas a trabajar, etc.					

<b>53</b>	Pido que me corrijan si cometo errores al hablar o escribir					
<b>54</b>	Repaso con mis compañeros lo que he aprendido frecuentemente					
<b>55</b>	Escribo preguntas para hacerlas durante la clase					
<b>56</b>	Tengo interés por la cultura de Cuba de forma general.					

**LEYENDA****RELACIONADAS CON LA MEMORIA O MEMORIZACIÓN 1-11****COGNITIVAS 12-24****COMPENSATORIAS 25-31****METACOGNITIVAS 32- 39****AFECTIVAS 40- 45****SOCIALES 46 - 56**

Completar esta encuesta te ha permitido descubrir de qué estrategias te sirves al aprender español. Recuerda que todas las estrategias indicadas son buenas, que unas no son mejores que otras; simplemente no las empleamos todas, ni en la misma proporción, pues cada uno tiene su manera personal de aprender.

-Cuestionario adaptado de R.L Oxford (1989): *Strategy Inventory for Language Learning*. Nueva York, Newbury House (en *Profesor en acción I*)

**ANEXO 7****CUESTIONARIO CEPEA**

**EDAD:** \_\_\_\_\_ **PAÍS:** \_\_\_\_\_ **SEXO:** \_\_\_\_\_ **CARRERA:** \_\_\_\_\_

1.-Marque con una X su opinión según esté el grado de correspondencia con el planteamiento.

	Td: Totalmente En desacuerdo	D: En desacuerdo	Mad: Mas de acuerdo que desacuerdo	A: De acuerdo	Ta: Totalmente de acuerdo
1. Elegí estos estudios pensando más en las salidas profesionales que por mi interés en ellos					
2. El estudiar me proporciona una satisfacción personal profunda.					
3. Quiero conseguir las mayores calificaciones en todas las materias, de tal forma que pueda optar a los mejores puestos laborales cuando termine la carrera.					
4. Creo que completar apuntes es una pérdida de tiempo, de modo que sólo estudio seriamente lo que se da en clase.					
5. Mientras estoy estudiando, pienso en las situaciones reales en las que ese material puede ser útil.					
6. Resumo las lecturas sugeridas en la bibliografía y las incluyo en mis apuntes.					
7. Me desanimo con una baja calificación en un parcial y me preocupa cómo puedo subirla en el próximo.					
8. Aunque me doy cuenta de que la ciencia es					

cambiante, me siento obligado/a a descubrir lo que me parece que es verdad en este momento					
9. Deseo intensamente sobresalir en mis estudios.					
10. Aprendo algunas cosas mecánicamente, repitiéndolas una y otra vez hasta que las sé de memoria.					
11. Al leer material nuevo, estoy continuamente recordando material que ya sé y lo interpreto bajo otro aspecto.					
12. Intento estudiar todos los días y repaso con regularidad cuando el examen está próximo.					
13. Me guste o no, reconozco que la educación superior es una buena forma de obtener un trabajo seguro y bien pagado.					
14. Realmente cualquier tema puede ser muy interesante una vez que te metes en él.					
15. Me veo como una persona básicamente ambiciosa y quiero llegar hasta el final en cualquier cosa que hago.					
16. Me gustan las materias con mucho contenido de detalles (nombres, fechas, fórmulas...)					
17. Trabajo mucho los temas para elaborar mi propio punto de vista, sólo así me siento satisfecho/a.					
18. Intento hacer los trabajos lo antes posible, una vez que se fijan en clase.					
19. Incluso, cuando he estudiado mucho para un examen, me preocupa no hacerlo bien.					
20. Pienso que estudiar temas académicos					

puede ser tan interesante como una novela o película.					
21. Si llegase el caso, sacrificaría mi popularidad con mis compañeros/as por el éxito en mis estudios					
22. Me limito a estudiar aquello que se dice; creo que es innecesario hacer cosas extra.					
23. Intento relacionar lo que aprendí en una materia con contenidos de las otras.					
24. Después de una clase o lectura re-leo mis apuntes para estar seguro/a de que son legibles y que los entiendo.					
25. Los profesores/as no deben esperar que empleemos el tiempo estudiando material que sabemos que no va a entrar en el examen.					
26. Cuanto más trabajo tengo, más me siento atrapado/a y absorbido por él.					
27. Una de las cosas más importantes para mí, a la hora elegir carrera o especialidad, es si seré capaz de sacar las máximas notas					
28. Aprendo mejor con profesores/as que dan los apuntes o temas cuidadosamente y escriben los principales puntos en la pizarra.					
29. La mayoría de los temas nuevos son interesantes y suelo emplear tiempo extra intentando saber más sobre ellos.					
30. Me hago preguntas sobre temas importantes hasta que los comprendo completamente					
31. Me fastidia tener que emplear más años estudiando, pero creo que el resultado final merece la pena.					

32. Creo firmemente que mi principal meta en la vida es descubrir mi propia filosofía y sistema de creencias y actuar en consecuencia con ello.					
33. Obtener calificaciones altas es para mí un tipo de juego competitivo y juego a ganarlo.					
34. Creo que es mejor aceptar las ideas y afirmaciones de mis profesores/as y cuestionarlas sólo bajo circunstancias especiales.					
35. Empleo mucho de mi tiempo libre en profundizar en temas interesantes que se han tratado en clase.					
36. Creo que es muy importante hacer todas las lecturas que se sugieren en clase.					
37. Pienso que la universidad te ofrece la oportunidad de obtener un mejor trabajo.					
38. Los estudios me han cambiado la opinión sobre temas como la política, religión y la filosofía de la vida.					
39. Creo que la sociedad se basa en la competición y las universidades deberían reflejar esto.					
40. Acostumbro a atenerme a lo que los profesores/as dicen que es importante más que fiarme de mi propio juicio.					
41. Intento relacionar el nuevo material que estoy trabajando con lo que ya sé sobre ese tema.					
42. Tengo limpios y bien organizados los apuntes de la mayoría de las materias.					

<b>MS</b>	<b>MP</b>	<b>ML</b>	<b>EsS</b>	<b>Esp</b>	<b>Esl</b>
<b>1.</b>	<b>2.</b>	<b>3.</b>	<b>4.</b>	<b>5.</b>	<b>6.</b>
<b>7.</b>	<b>8.</b>	<b>9.</b>	<b>10.</b>	<b>11.</b>	<b>12.</b>
<b>13.</b>	<b>14.</b>	<b>15.</b>	<b>16.</b>	<b>17.</b>	<b>18.</b>
<b>19.</b>	<b>20.</b>	<b>21.</b>	<b>22.</b>	<b>23.</b>	<b>24.</b>
<b>25.</b>	<b>26.</b>	<b>27.</b>	<b>28.</b>	<b>29.</b>	<b>30.</b>
<b>31.</b>	<b>32.</b>	<b>33.</b>	<b>34.</b>	<b>35.</b>	<b>36.</b>
<b>37.</b>	<b>38.</b>	<b>39.</b>	<b>40.</b>	<b>41.</b>	<b>42.</b>

**ANEXO 8****RESUMEN DATOS GENERALES DE FRECUENCIA DE USO DE LAS ESTRATEGIAS DE ESCRITURA EN ELE.**

	<b>Relacionadas con la memoria</b>	<b>Cognitivas</b>	<b>Compensatorias</b>	<b>Metacognitivas</b>	<b>Afectivas</b>	<b>Sociales</b>
1	5	4	4	5	5	5
2	4	4	4	4	4	4
3	4	4	4	3	5	5
4	5	4	4	3	3	4
5	4	4	3	3	3	4
6	5	3	3	3	3	5
7	3	3	3	2	3	3
8	3	3	3	2	3	3
9	3	3	3	2	3	3
10	3	3	3	2	3	3
11	3	2	3	2	3	3
12	3	2	2	2	3	3
13	3	3	2	2	2	2
14	3	2	2	3	2	2
15	3	2	2	3	2	2
16	3	2	2	3	2	2
17	3	2	2	2	2	2
18	3	2	2	2	2	2
19	3	2	2	2	2	2
20	3	2	2	2	2	2
21	3	2	2	2	2	2
22	2	2	2	2	2	2
23	2	2	2	2	2	2
24	2	2	2	2	2	2
25	2	2	2	2	2	2
26	2	2	2	1	1	2
27	2	2	2	1	1	2
28	2	2	2	1	1	2
29	2	2	2	1	1	2
30	2	2	2	1	1	2
31	2	2	2	1	1	1
32	2	1	2	1	1	1
33	2	1	2	1	1	1
34	5	5	5	5	5	5
35	4	5	5	4	3	5
36	4	4	4	4	3	4
37	5	5	4	3	3	4
38	4	4	5	3	5	4

39	4	3	3	3	3	3
40	4	3	3	3	3	3
41	3	3	3	3	5	5
42	3	2	2	3	2	2
43	3	2	2	2	2	2
44	3	2	2	2	2	2
45	2	2	2	2	2	2
46	4	2	2	2	4	5
47	2	2	2	2	4	4
48	2	2	2	2	4	4
49	3	4	2	2	5	5
50	2	2	2	2	2	2
51	2	2	2	2	2	2
52	2	2	2	2	5	5
53	2	2	2	1	2	2
54	2	2	2	1	2	2
55	2	2	2	1	2	2
56	2	2	2	1	2	2
57	2	2	2	1	2	2
58	2	2	2	1	2	2
59	2	2	2	1	2	2
60	2	2	2	1	1	2
61	2	2	2	1	1	2
62	2	2	2	1	1	1
63	2	2	2	1	1	1
64	1	2	2	1	1	1
65	1	1	1	1	1	1
66	5	5	4	4	5	5
67	4	3	3	3	3	3
68	4	3	3	3	3	3
69	3	3	3	3	2	3
70	3	2	2	3	2	2
71	3	2	2	2	2	2
72	3	2	2	2	2	2
73	2	2	2	2	2	2
74	2	2	2	2	2	2
75	2	2	2	2	2	2
76	2	2	2	2	2	2
77	4	5	5	5	5	5
78	2	2	2	2	2	2
79	2	2	2	2	2	2
80	2	2	2	2	2	2

81	2	2	2	1	2	2
82	2	2	2	1	2	2
83	2	2	2	1	2	2
84	2	2	2	1	2	2
85	2	2	2	1	2	2
86	2	2	2	1	2	2
87	2	2	2	1	2	2
88	4	4	4	3	4	4