LINEAMIENTOS METODOLÓGICOS PARA EL TRABAJO CON LAS ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE DE LENGUAS EXTRANJERAS

METHOLOGICAL GUIDELINES TO WORK WITH FOREIGN LANGUAGE LEARNING STRATEGIES

Dr. C. Pedro S. Bernal Díaz. Profesor Titular º
M. Sc. Yolanda Pedraza Linares. Profesor Auxiliar ºº
M. Sc. Miguel Veitía Mora. Profesor Auxiliar º

º Universidad Central «Marta Abreu» de Las Villas
ºº Filial Universitaria de Medicina de Cárdenas

pedrobd@uclv.edu.cu

Palabras clave: Lineamientos metodológicos, estrategias de aprendizaje, direcciones

Keywords*:* methodological linings, learning strategies, directions

Resumen

En el presente trabajo los autores proponen los lineamientos metodológicos para el trabajo con las estrategias de aprendizaje de lenguas extranjeras en la educación superior de Cuba, mediante cinco direcciones elaboradas a partir de su proyecto de investigación pedagógica «sistema didáctico para el desarrollo de estrategias de aprendizaje en la comunicación oral en inglés en estudiantes universitarios no filólogos». Los autores constataron, en la bibliografía revisada, la necesidad de crear un cuerpo de lineamientos metodológicos puesto que los estudiados no respondían a las necesidades de su proyecto de investigación. La práctica pedagógica corroboró lo planteado. Las direcciones propuestas se trabajan interdependientemente, en forma de sistema y toman como fundamento la metodología del enfoque comunicativo y sus principios, la competencia comunicativa, los principios didácticos y los principios para el trabajo con las estrategias de aprendizaje planteados por Rebeca Oxford y los principios didácticos de la pedagogía cubana. Las direcciones forman parte también de las orientaciones para trabajar con el sistema didáctico elaborado por los autores. Aunque tienen un carácter particular, pueden transferirse flexiblemente a la enseñanza de estrategias de aprendizaje, tanto en pre como en postgrado. Los resultados de la puesta en práctica de los lineamientos elaborados han sido satisfactorios.

Abstract

In the present paper, the authors propose methodological linings to work with foreign language learning strategies in tertiary education through five directions elaborated from the pedagogic research project ¨Didactic system for the development of learning strategies in oral communication in English language for non-philological university students¨. In the updated bibliography that was checked, the authors realized the necessity to elaborate methodological guidelines due to the fact that the ones they studied were not in accordance with what they needed for their project. The pedagogical practice confirmed what was stated before. The proposed directions are worked interdependently and can be used as a

system that take**s** as basis the communicative approach methodology and its principles, communicative competence, didactic principles of the Cuban pedagogy and the principles stated by Rebeca Oxford. The directions are also part of the guidelines to work with the didactic system elaborated by the authors. Although they have particular character, they can be transferred flexibly to teach language learning strategies in undergraduate and postgraduate courses. The results of putting into practice the linings have been satisfactory.

INTRODUCCIÓN

La enseñanza de lenguas extranjeras en la educación superior de Cuba ha adquirido una importancia relevante en las últimas décadas. La introducción de los enfoques comunicativos ha traído como consecuencia la necesidad de utilizar otras formas de enseñar y aprender lenguas extranjeras en las que el estudiante juegue un papel activo como constructor de su propio conocimiento. Adicionalmente el Ministerio de Educación Superior cubano está introduciendo las estrategias para el perfeccionamiento del proceso de enseñanza aprendizaje del idioma inglés en la educación superior cubana con el objetivo de «producir un vuelco para lograr nuestras aspiraciones a corto y mediano plazo» (Corona (s/f). Para cumplir este objetivo el Ministerio de Educación Superior propone introducir los descriptores de niveles comunes de referencia del «Marco Común Europeo de Referencia Para las Lenguas: Aprendizaje, Enseñanza y Evaluación» (CONSEJO DE EUROPA, 2002).

Para lograr lo anteriormente referido se requiere más que enseñar contenido, lo cual es importante, que parejamente el profesor de lenguas extranjeras enseñe a aprender a sus estudiantes. Para lograr la habilidad de aprender a aprender se hace necesario la enseñanza de estrategias de aprendizaje, las cuales constituyen instrumentos del pensamiento que adecuadamente utilizados contribuyen al desarrollo del conocimiento declarativo, procedimental y actitudinal/reflexivo.

Al revisar la bibliografía actualizada sobre las estrategias de aprendizaje (MONEREO, 1995; BERNARD, 1999; O`MALLEY y CHAMOT, 1996 y otros) para el proyecto de investigación pedagógica «Sistema didáctico para el desarrollo de estrategias de aprendizaje en la comunicación oral en idioma inglés en estudiantes universitarios no filólogos» que se ejecuta en la Universidad Central «Marta Abreu» de Las Villas se constató un vacío en cuanto al establecimiento de determinados lineamientos metodológicos generales que fueran tomados en consideración por los profesores de lenguas extranjeras para enseñar estrategias de aprendizaje de tipo socioafectivas, cognitivas y metacognitivas y que a su vez guiaran, desde el punto de vista metodológico el trabajo del profesor con las estrategias de aprendizaje en la clase.

Adicionalmente la práctica pedagógica de los autores y encuestas realizadas a profesores de idioma inglés, francés y alemán en el curso de postgrado «Estilos y estrategias de aprendizaje de idioma para potenciar la competencia comunicativa», diseñado por los autores como una salida de su proyecto que se imparte en la referida universidad corroboraron lo expresado en el párrafo anterior.

Por lo anteriormente expresado el objetivo de la presente comunicación es proponer lineamientos metodológicos para el trabajo con las estrategias de aprendizaje de lenguas extranjeras en la educación superior de Cuba que responden a cinco direcciones: Dirección

diagnóstica, dirección temporal, dirección contextual, dirección de sistematización y dirección de niveles de ayuda en la Zona de Desarrollo Potencial.

DESARROLLO

RIVERO y col. (2014 pág. 22-23) al analizar la enseñanza de estrategias de aprendizaje como una perspectiva pedagógica para las transformaciones en la educación superior en Cuba, plantean y contestan la siguiente pregunta ¿Qué pautas metodológicas deben orientar cualquier actuación pedagógica que tenga como objetivo enseñar estrategias de aprendizaje en la educación superior? Los referidos autores proponen seis pautas que por ser generales no se ajustaban totalmente al contexto concreto del presente trabajo. Las pautas son:

- «Dirigir el diagnóstico hacia las esferas cognitivo – instrumental y motivacional - afectiva de la personalidad, con vistas a determinar necesidades y potencialidades individuales a partir de las cuales se establezcan regularidades en el aprendizaje, como punto de partida para enseñar estrategias de aprendizaje efectivas».
- «Plantear actividades que debido a su complejidad, requieren por parte de los estudiantes una regulación consciente y deliberada de su conducta, de manera que para realizarlas se vean obligados a plantear previamente su actuación, deban controlar y supervisar lo que están haciendo y pensando mientras lo hacen y les parezca útil evaluar su ejecución cuando concluyan».
- «Enseñar diferentes procedimientos estratégicos de aprendizaje que puedan serles útiles en una situación determinada, que sean capaces de escoger de forma razonada, los más adecuados y de coordinar su utilización, siempre en función de la actividad que se plantea».
- «Enseñar estrategias de aprendizaje en situaciones útiles (según diagnóstico, contenido, materiales de estudio, contexto educativo, etc.)».
- «Crear un "clima" en el que se tolere la reflexión, la duda, la exploración y la discusión sobre las distintas maneras de aprender, en las que se reconozca el error y se estimule el éxito».
- «Facilitar la transferencia de las estrategias de aprendizaje utilizadas, a otras tareas, a otros colegas, promoviendo referencias explícitas a diferentes situaciones y recordando los aspectos referentes a cuándo y por qué es útil un determinado procedimiento de aprendizaje».

Sin embargo, ellas constituyeron un referente importante para la elaboración de las direcciones que se proponen por los autores.

¿Qué son las estrategias de aprendizaje?

Las estrategias de aprendizaje han sido definidas por muchos autores. Entre otros BERNARD (1999), MONEREO (1994), COHEN (1996), CASTELLANOS y otros. 2002).

Por ejemplo BERNARD (1999 pág. 4) las define como: **«Estrategias de aprendizaje.** Equivale al conjunto organizado**,** consciente y controlado de los **procesos** realizados por el aprendiz con vistas a alcanzar una meta implicada en la resolución de una tarea compleja y nueva».

(CASTELLANOS y otros. (2002, pág. 89-92) las definen: **«Estrategias de aprendizaje.** Son 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».

COHEN (1996) distingue entre estrategias de aprendizaje de idioma y estrategias de uso del idioma. Para este autor las estrategias de aprendizaje de idioma tienen como meta explícita asistir a los aprendices en mejorar su conocimiento en una lengua extranjera, mientras que las estrategias de uso del idioma se centran principalmente en el empleo del idioma que los aprendices tienen en su interlengua.

Por su parte MONEREO (1994, pág. 79) las define como «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».

Varios de los referidos autores coinciden en utilizar palabras clave como: procesos, metas, intencionalidad. No obstante los autores del presente trabajo asumieron la definición emitida por Monereo (1994) por considerar que se ajusta a los objetivos que se propusieron en su trabajo.

Con respecto a la clasificación de las estrategias de aprendizaje, autores extranjeros y cubanos han elaborado las suyas propias. Entre ellos se pueden mencionar a MONEREO (1990), OXFORD (2003), GALLARDO y FERRERAS (2000) y O'MALLEY y CHAMOT (1996). En Cuba CASTELLANOS y otros (2002) hacen la suya propia.

Por ejemplo MONEREO (1990) las clasifica en dos grandes grupos: macroestrategias y microestrategias. Las primeras las considera como mediadores generales y muy transferibles y las segundas como mediadores específicos y poco transferibles. GALLARDO y FERRERAS (2000) proponen cinco tipos de estrategias: estrategias disposicionales y de apoyo, estrategias de búsqueda, recogida y selección de información, estrategias de procesamiento y uso de la información adquirida, propiamente dichas y estrategias metacognitivas, de regulación y control. OXFORD (2003) plantea seis categorías principales de estrategias de aprendizaje para un segundo idioma. Ellas son: estrategias cognitivas, estrategias metacognitivas, estrategias relacionadas con la memoria, estrategias compensatorias, estrategias afectivas y estrategias sociales. O´MALLEY y CHAMOT (1996) las clasifican en: socioafectivas, cognitivas y metacognitivas. CASTELLANOS y otros (2002) considera la siguiente clasificación: estrategias cognitivas, estrategias metacognitivas y auxiliares

OXFORD (2003) considera las estrategias sociales independientes a las afectivas. Sin embargo, O´MALLEY y CHAMOT (1996) las consideran como un solo tipo de estrategias.

En general muchas de estas clasificaciones coinciden en tres categorías fundamentales: las estrategias socioafectivas, cognitivas y metacognitivas. En el presente trabajo los autores tomaron en consideración la clasificación de estrategias de aprendizaje socioafectivas,

cognitivas y metacognitivas emitida por O´MALLEY y CHAMOT (1996) (Ver anexo 1) por considerar que incluyen las categorías que se ajustan al objetivo de su trabajo.

Por otra parte para elaborar su trabajo los autores también tomaron en consideración los principios didácticos planteados por diferentes autores. Entre otros: Danilov en su Didáctica de la escuela media, citado por COLECTIVO DE AUTORES (1984), los principios que rigen la metodología del enfoque comunicativo (MORROW, 1983) y los principios que OXFORD (1994) tentativamente ha sugerido basados en la investigación sobre el entrenamiento en las estrategias de un segundo idioma. La autora plantea que estos principios están sujetos a investigación futura. Ellos son:

- El entrenamiento en estrategias de aprendizaje de un segundo idioma debe estar basado claramente en las actitudes de los estudiantes, sus creencias y necesidades planteadas.
- Las estrategias deben ser seleccionadas para que se adentren y apoyen entre ellas, para que se ajusten a los requerimientos de la tarea en el idioma, las metas y los estilos de aprendizaje de los estudiantes.
- El entrenamiento en estrategias de aprendizaje debe, si es posible, estar integrado a las actividades regulares en el segundo idioma por un largo período de tiempo más que ser enseñadas en una intervención corta y separada por parte del profesor.
- Los estudiantes deben tener suficiente cantidad de oportunidades para el entrenamiento en estrategias de aprendizaje durante las clases de idioma.
- El entrenamiento en estrategias de aprendizaje debe incluir explicaciones, folletos, actividades, tormenta de ideas y materiales de referencia y estudio en la casa.
- Los problemas afectivos tales como la ansiedad, la motivación, las creencias y el interés – los cuales tienen influencia en la selección de la estrategia – deben ser tomados en consideración por el profesor en el entrenamiento en estrategias de aprendizaje de un segundo idioma.
- El entrenamiento en estrategias debe ser explícito, abierto y relevante para los estudiantes y debe proporcionar suficiente cantidad de práctica con variadas tareas en el segundo idioma que incluyan materiales auténticos.
- El entrenamiento en estrategias no debe estar solamente vinculado a la clase que se imparte en ese momento; el entrenamiento debe proporcionar estrategias que sean transferibles a tareas en el idioma más allá de una clase dada.
- El entrenamiento en estrategias debe ser, en cierta medida, individualizado, debido a que diferentes estudiantes prefieren o necesitan ciertas estrategias para tareas particulares.
- El entrenamiento en estrategias debe proveer a los estudiantes con un mecanismo para evaluar su propio progreso y para evaluar el éxito del entrenamiento y el valor de las estrategias en tareas múltiples.

Los principios reseñados también constituyeron un referente importante para la elaboración de las direcciones que se proponen en el presente trabajo.

Los lineamientos responden a cinco direcciones que constituyen el fundamento del trabajo con las estrategias de aprendizaje socioafectivas, cognitivas y metacognitivas de lenguas extranjeras desarrolladas por los autores en su proyecto de investigación. Las cinco direcciones funcionan como un sistema y se aplican en su integridad. Ellas son: Dirección diagnóstica, dirección temporal, dirección contextual, dirección de sistematización y dirección de niveles de ayuda en la Zona de Desarrollo Potencial.

Para la elaboración de las direcciones se tomaron en consideración los siguientes criterios:

1. La necesidad de integrar lineamientos metodológicos en el trabajo con las estrategias de aprendizaje de idioma.
2. La necesidad que los profesores de idioma inglés diagnostiquen no solo las estrategias de aprendizaje sino otros factores influyentes en el proceso de enseñanza-aprendizaje de idiomas tales como: las necesidades de aprendizaje, la motivación de los estudiantes por el estudio del inglés, los estilos de aprendizaje y qué saben los profesores de las estrategias de aprendizaje. Este criterio está relacionado con los principios 1 y 6 planteados por OXFORD (1994).
3. La necesidad de desarrollar las estrategias de aprendizaje desde la dependencia hacia la independencia en forma de espiral, como lo plantea MONEREO (1995). Es decir, que el profesor presente una estrategia en un primer estadio, realice una práctica guiada en los contenidos de las unidades que imparte hasta que se logre un uso independiente de esa estrategia en diferentes situaciones.
4. La necesidad de enseñar estrategias de aprendizaje en contextos de la clase de inglés como lengua extranjera, más que enseñarlas aisladamente; sin descartar la necesidad de enseñarle una estrategia de aprendizaje específica a algún estudiante que la requiera.
5. La necesidad de enseñar y practicar estrategias de aprendizaje en todas las clases posibles de tal manera que el estudiante logre determinar cuándo requiere utilizar una estrategia u otra, de acuerdo a los contextos específicos de cada actividad o tarea.
6. La necesidad de que el profesor tenga presente los niveles de ayuda que cada estudiante requiere. Se toma en consideración el diagnóstico que se presenta en la primera dirección.

Por su importancia como lineamiento metodológico del sistema didáctico propuesto por los autores en su proyecto se hace necesario explicar cada una de las direcciones propuestas.

Dirección diagnóstica

«El proceso de enseñanza-aprendizaje… requiere para su desarrollo partir del conocimiento del estado inicial del objeto, en este caso del estado de preparación del alumno por lo cual la realización del diagnóstico, resulta una exigencia obligada». (COLECTIVO DE AUTORES. 2006, pág. 71).

«El diagnóstico es un proceso con carácter instrumental, que le permite al profesor recolectar información para la evaluación-interacción. El diagnóstico tiene el objetivo de transformar o modificar algo desde un estado inicial a uno potencial. Este garantiza una atención diferenciada». (ZILBERSTEIN y SILVESTRE, 2000, pág. 6).

El diagnóstico elaborado por los autores «permite orientar el proceso de enseñanza-aprendizaje de forma eficiente en función de los objetivos propuestos, las acciones del

maestro al conocer y organizar el proceso de enseñanza-aprendizaje y dar atención a las diferencias individuales del alumno…» (COLECTIVO DE AUTORES. 2006, pág. 71).

Para tener una idea más integradora de cada estudiante y del grupo se diagnostican las metas que se proponen los estudiantes al aprender inglés, cómo han aprendido en enseñanzas precedentes y cuáles habilidades del idioma son las más difíciles o fáciles a través de la encuesta de análisis de las necesidades de aprendizaje (anexo 2); su motivación y qué creen los estudiantes por el estudio de este idioma a través de la encuesta sobre motivación de los estudiantes acerca del aprendizaje del inglés (anexo 3); sus estilos de aprendizaje (anexos 4 y 5). La primera de estas dos encuestas determina los estilos de aprendizaje por las preferencias sensoriales de los estudiantes, es decir, si son visuales, auditivos, táctiles o kinésicos. La segunda encuesta determina el dominio cerebral, es decir, si los estudiantes procesan la información global o analíticamente; así como las estrategias de aprendizaje (anexo 6) que traen al aula de la enseñanza precedente.

Los instrumentos se les aplicaron a 119 estudiantes de muestra. A continuación de cada instrumento aplicado aparecen los resultados obtenidos en el proceso de la investigación. Es necesario comentar que la encuesta de estrategias de aprendizaje para los estudiantes se aplicó antes de iniciar el proyecto y se volvió a aplicar al finalizar el mismo.

La determinación de estos elementos permite que este diagnóstico sea integral porque se aporta información de las esferas cognitivo-instrumental y afectivo-motivacional-valorativa de la personalidad de los estudiantes. Al mismo tiempo el diagnóstico permite determinar la Zona de Desarrollo Potencial» (ZILBERSTEIN y SILVESTRE, 2000) lo cual está estrechamente relacionado con la dirección de niveles de ayuda en la Zona de Desarrollo Potencial planteada en la última dirección.

Con esta propuesta se cumple el principio didáctico de «la sistematización de la enseñanza» (LABARRERE y VALDIVIA, 1991) porque se planifica y aplica en dos momentos del curso, como se señaló en el párrafo anterior.

Todos estos instrumentos, flexiblemente utilizados y adaptados a la situación docente de cada grupo, crean un «perfil individual de las fortalezas y las debilidades, de aspectos positivos y negativos, de potencialidades y dificultades». (CASTELLANOS y otros. 2002, pág. 89-92) de cada estudiante y del grupo. Es importante tener presente que «cada estudiante es una persona que se desarrolla como una totalidad» (CASTELLANOS y otros. 2002, pág. 89-92) y por lo tanto, estas encuestas permiten que el estudiante se conozca a sí mismo, se cuestione sobre cómo aprende y qué le falta: reflexione sobre cómo puede incorporar instrumentos del pensamiento (estrategias de aprendizaje) que le puede ayudar a convertirse en un aprendiz autónomo, lo cual contribuye a realizar una reflexión metacognitiva definida por CASTELLANOS y otros (2002, pág. 89-92) como: «Subdimensión de la metacognición que incluye el desarrollo de la capacidad para hacer objeto de análisis y tomar conciencia de los propios procesos y desarrollar metaconocimientos, o conocimientos acerca de los mismos, … incluye como objeto tres grandes áreas relacionadas con la eficiencia del sistema cognitivo y el aprendizaje: los conocimientos sobre el sistema; y la actividad cognitiva de la propia persona; sobre las tareas del aprendizaje y sobre las posibles estrategias a desplegar para mejorar el rendimiento en función de determinados fines». El análisis sistemático de los cambios que van ocurriendo en el estudiante permite que se vaya creando en el alumno la necesaria

independencia cognoscitiva y autonomía. Esta acción contribuye a que el profesor y los estudiantes se preparen para ejecutar la dirección temporal y contribuir a la dirección contextual.

Dirección temporal (Secuenciación de los procedimientos a seguir para enseñar estrategias de aprendizaje)

La dirección temporal parte del diagnóstico realizado en la dirección diagnóstica. En esta dirección se plantea que las estrategias de aprendizaje se deben desarrollar en forma de espiral progresiva.

«**La espiral** representa la infinitud del conocimiento y el movimiento hacia formas más completas y exactas. En ella aparecen contradicciones cuya solución proporciona un nivel superior en el desarrollo intelectual de los alumnos». (LABARRERE y VALDIVIA 1991, pág. 62-63).

Esta espiral incluye la «forma concéntrica» (LABARRERE y VALDIVIA 1991, pág. 62-63) en la cual se trata reiteradamente una misma estrategia en varias unidades o cursos que lleva a una profundización. Por ejemplo una estrategia de aprendizaje determinada se presenta en un primer estadio a modo de introducirla en el contexto del contenido que se está impartiendo. Luego en otro momento, esa misma estrategia se practica en otro contexto distinto y así hasta que el profesor propicia un trabajo independiente por parte del alumno en una situación y contexto completamente nuevos. En este caso se sigue la sesión progresiva del control del profesor al alumno planteada por Monereo (1995). (Ver cuadros 1y 2). Esta concepción es tomada de la enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras.

<u>Cuadro 1.</u> Sesión progresiva del control del profesor al alumno

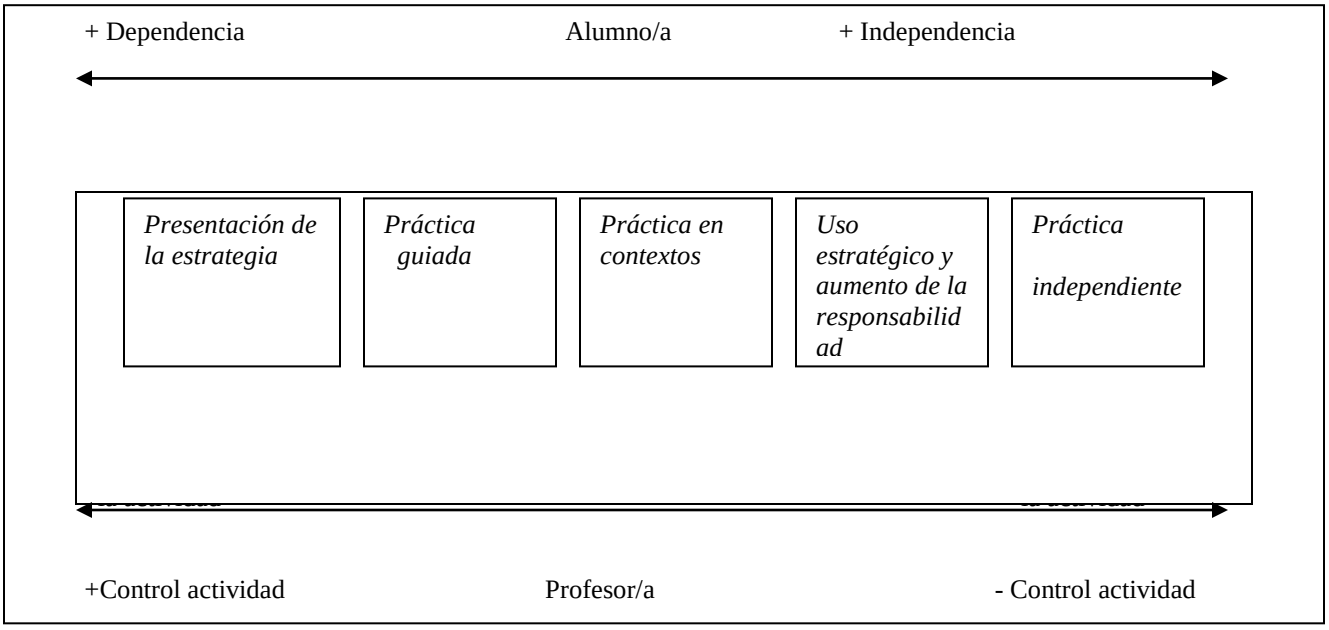
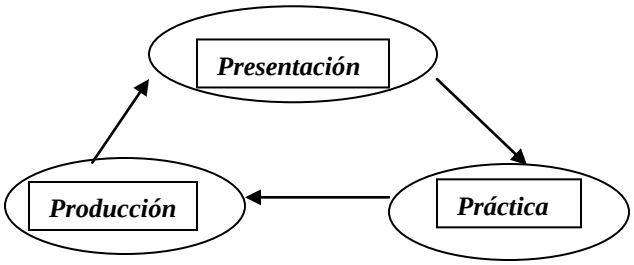


Figura adaptada de Monereo et al., 1994, P. 67 citado por Pérez y Álvarez

Cuadro 2. Algunas opciones metodológicas para la sesión progresiva del control del profesor al alumno

Presentación de la estrategia.	*Introducción directa (Winogred y Hare 1988)* *Modelamiento metacognitivo (Graves, 1983. Bereiter y Bird. 1985)*
Práctica guiada	*Integración guiada*
Práctica en contextos variados	*Trabajo cooperativo (Webb, 1962, Bernott, 1993)* *Enseñanza recíproca. (Palinesar y Brown, 1984)*
Uso estratégico y aumento de la responsabilidad	*Análisis y discusión metacognitiva (Nisbet, Shucksmith, 1986)* *Autorregulación metacognitiva (Tely Stewart, 1985, Cassidy y Baumann, 1986)*
Práctica independiente	*Transferencia (Calling, Brown y Newman, 1985)*

Estas fases están en correspondencia con el modelo de los tres estadios de la clase de inglés basada en lo planteado por BYRNE (1989, pág.3) en la siguiente gráfica:



Estos tres estadios se presentan tanto en una clase como en una unidad. Por lo tanto, se necesita flexibilidad y creatividad por parte del profesor, además de una adecuada preparación desde el punto de vista psico-pedagógico y didáctico. El referido modelo se puede comenzar por la práctica, o por la producción. Esto depende del tiempo de que disponga el profesor para impartir la clase, del contenido, el horario, el grupo y las condiciones físicas del aula. En ese caso, la enseñanza de estrategias se adapta a estas condiciones y situaciones específicas.

Esta dirección también ha sido fundamentada a través de dos elementos que están interrelacionados. En primer lugar, «La adquisición de un conocimiento, el desarrollo de una habilidad o la formación de una cualidad se estructuran, por lo general, a partir de antecedentes ya adquiridos por la persona, razón por la que el conocimiento de dicha

preparación anterior es necesario para no concebir a ciegas el proceso de enseñanza-aprendizaje, convirtiéndose así en requisito indispensable para lograr una concepción adecuada de esto». (SILVESTRE, 1999, pág. 15).

En segundo lugar, esta dirección también se basa en la concepción del «aprendizaje significativo» (Ausbel, Novak y Hanesian, 1978, P.37: citados por Pozo, 1996). El aprendizaje es significativo «cuando puede relacionarse de modo no arbitrario y sustancial (no al pie de la letra) con lo que el alumno ya sabe».

- «Se realiza un esfuerzo deliberado por relacionar los nuevos conocimientos con conceptos de nivel superior, más inclusivos, ya existentes en la estructura cognitiva». (Esta característica está muy relacionada con el principio pedagógico del tránsito de lo conocido a lo desconocido).
- Además, «es un aprendizaje relacionado experiencias, con hechos u objetos».
- Hay «una implicación afectiva para relacionar los nuevos conocimientos con aprendizajes anteriores».

El proceso de enseñanza-aprendizaje desarrollador planteado por CASTELLANOS y col., (2002) también sustenta esta dirección

Por último, este «proceso de aprendizaje consiste en una internalización progresiva de instrumentos mediadores. Por ello debe iniciarse siempre en el exterior, por procesos de aprendizaje que solo más adelante se transforman en proceso de desarrollo interno» (Vygotsky, 1934, citado por POZO, 1996).

Dirección contextual (Enseñanza de estrategias de aprendizaje integrada al currículum)

El contexto es vital en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Existen dos tipos de programas de entrenamiento en estrategias de aprendizaje. En el primero se enseñan las estrategias aisladamente. En el segundo, las estrategias se enseñan en contexto, o sea integradas al contenido. (O'MALLEY y CHAMOT 1996). Los autores sugieren, en esta dirección, enseñar estrategias en situaciones auténticas de la comunicación en general y en contextos dados de la clase de lenguas extranjeras. No obstante, no se descarta completamente la enseñanza de estrategias de forma aislada cuando la situación concreta del grupo y de un estudiante en particular lo requiera.

Las actividades (conversación/ diálogo, comprensión auditiva, gramática, pronunciación, vocabulario, el trabajo en pareja/grupo y juego de roles) que se proponen en las series de libros de enseñanza del lenguas extranjeras brindan suficiente oportunidades y ofrecen variedad de posibilidades para trabajar las estrategias de aprendizaje en contexto. Un ejemplo es el siguiente: Cuando se trabaja con la conversacion/diálogo, se realiza una primera audición con «pre-questions» para que los estudiantes tengan un propósito para escuchar la conversación. Esta actividad puede hacerse con el libro abierto o cerrado. Estas preguntas generalmente se responden con la idea central del diálogo. Esta actividad permite que se enseñe y practique la estrategia de aprendizaje metacognitiva **Atención dirigida** (Ver anexo 1), y así sucede con el resto de las estrategias.

En la vida real las personas siempre intercambian ideas, piden ayuda, critican, describen, cuando se comunican oralmente. Estas situaciones son transferidas al aula a través del trabajo en pareja o en grupo, juego de roles y simulaciones. Este tipo de actividad permite

la socialización y esto contribuye a que los estudiantes intercambien conocimiento del idioma y sobre el idioma y estrategias de aprendizaje también. En estos casos los tres tipos de estrategias metacognitivas, cognitivas y socio-afectivas (ver anexo 1) pueden ser presentadas, practicadas y utilizadas integradoramente. Además, en este tipo de actividad los estudiantes tímidos e introvertidos pueden sentirse con menos presión para utilizar el idioma e incorporar estrategias de aprendizaje de los buenos aprendices de idioma.

Por otra parte, si se hace un adecuado uso de la dirección diagnóstica presentada en la primera dirección se podrá conocer las diferencias individuales de los estudiantes y este elemento es parte del contexto. Por ejemplo: Un estudiante que procesa la información globalmente (dominancia cerebral derecha) puede confrontar dificultades con los detalles. Por eso a este estudiante, en específico, el profesor debe enfatizar en la estrategia de aprendizaje metacognitiva **Atención selectiva** (Ver anexo 1)**,** porque en algunas actividades se necesita analizar detalles.

Por otra parte, el grupo, como parte del contexto, juega un papel importante en la enseñanza de estrategias. Los buenos aprendices pueden aportar sus formas de aprender y sus estrategias a los demás. Los aprendices más lentos y con dificultades en el aprendizaje pueden recibir niveles de ayuda del profesor también. En este caso juega un papel importante lo planteado por VYGOTSKY (1987, pág. 18) «cualquier función en el desarrollo cultural del niño, aparece dos veces... primero entre las personas, como una categoría inter-psíquica, luego dentro del niño, como una categoría intra-psíquica...»

Por estas razones, las estrategias deben ser enseñadas en el contexto del grupo. El grupo proporciona beneficios tales como: mayor nivel de elaboración y creatividad, mayor nivel de crecimiento social, el grupo puede potenciar la individualidad desde la pertenencia, experiencias vivenciales, clima emocional, relación entre lo afectivo y lo cognitivo, posición activa para aprender, proyección futura, necesidad de un espacio de reflexión y motivación. (LORENZO y GARCÍA, 1999).

Adicionalmente, «la comunicación grupal propiciará momentos muy favorables para estimular la colaboración entre alumnos, la necesidad y satisfacción de la ayuda, la adquisición del hábito de escuchar, el convencimiento de respetar los criterios de otros, la habilidad para realizar preguntas inteligentes e interesantes, para argumentar, entre otros». (SILVESTRE, 1999, pág. 17).

El contexto toma en consideración también la hora de la clase, las condiciones del aula, los problemas que los estudiantes traigan al aula (cansancio, stress, etc.), las metas que se proponen, sus propios motivos para aprender o no inglés, sus estilos de aprendizaje y otros que el profesor debe tener presente.

Dirección de niveles de ayuda en la Zona de Desarrollo Potencial (Diferencias individuales)

La dirección de niveles de ayuda en la Zona de Desarrollo Potencial permite trabajar en función de alcanzar la competencia comunicativa a través de la enseñanza de estrategias de aprendizaje. Es decir, las estrategias de aprendizaje pueden contribuir a potenciar la Zona de Desarrollo Potencial. La referida zona es conceptualizada por Vygotsky como «la distancia entre el nivel real de desarrollo determinado por la capacidad de resolver un problema y el nivel de desarrollo potencial determinado a través de la resolución de un

problema bajo la guía de un adulto o en colaboración con otro compañero más capaz». (COLECTIVO DE AUTORES. 1996).

Las potencialidades del individuo hacia el aprendizaje se expresan en sus: capacidades cognitivas, capacidades psicomotoras, capacidades comunicacionales y capacidades de inserción social.

Las siguientes ideas de VYGOTSKY (1966, pág. 117-118) llevadas a la educación superior ilustran por qué la enseñanza de estrategias debe contribuir a potenciar la Zona de Desarrollo Potencial.

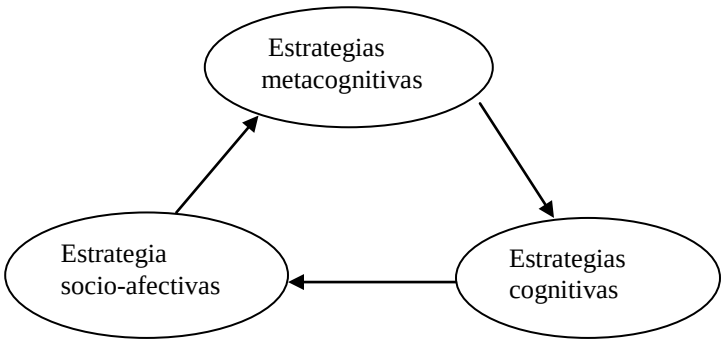
- «El niño con una Zona de Desarrollo más amplia que la de su desarrollo promedio tendrá un mejor rendimiento escolar».
- «Con ayuda todo niño puede hacer más que lo que puede por sí solo, aunque solo dentro de los límites establecidos por su estado de desarrollo».
- Lo que el niño puede hacer hoy en cooperación mañana podrá hacerlo solo.

«La determinación de esta zona permite caracterizar el desarrollo de forma prospectiva (lo que está en curso de maduración) lo cual permite trabajar el futuro inmediato del estudiante, su estado evolutivo dinámico, reconstruir las líneas de su pasado y proyectarse hacia el futuro». (COLECTIVO DE AUTORES, 1996, pág. 156).

Por otra parte, el diagnóstico explicado en la dirección diagnóstica contribuye a determinar la zona de desarrollo actual y esta determinación puede permitirle al profesor dirigir más la instrucción «a las funciones de maduración que a las ya maduras». (VYGOTSKY, 1966, pág. 117-118) y «trazar la estrategia de trabajo en la que se ofrezca oportunamente la ayuda que el escolar requiere para avanzar». (Silvestre, 1999, pág. 26). A su vez la enseñanza de estrategias constituye un instrumento de mediación entre el desarrollo actual del estudiante y el desarrollo potencial, lo que permite una transformación cualitativa ya que el propio sujeto toma conciencia de su transformación y se convierte en un aprendiz autónomo y con independencia cognoscitiva. En fin, la zona de desarrollo potencial potencia las posibilidades y capacidades del estudiante. Su determinación permite trabajar con las diferencias individuales en la clase de lenguas extranjeras.

Dirección de sistematización (Enseñanza sistemática de estrategias de aprendizaje)

Para cumplir esta dirección es necesario tener presente los siguientes elementos: niveles de entrada, transformación, salida, retroalimentación. En este caso los tres tipos de estrategias de aprendizaje (socio-afectivas, cognitivas y metacognitivas) se deben enseñar sistemáticamente y de forma integradoras para facilitar la comunicación oral. La siguiente figura muestra como los autores conciben la enseñanza y el desarrollo de estrategias en forma de sistema.



Para llevar a cabo la comunicación en un lengua extranjera la persona necesita prever, de antemano, la idea central de lo que va a hablar (organizador avanzado), decidirse poner atención a lo general e ignorar los detalles (atención a lo general). Pero en algún momento de la conversación la persona necesita escuchar detalles para entender o utilizar algunos detalles para que la otra persona lo entienda a él (atención selectiva). Luego elabora, transfiere, recombina, sustituye, contextualiza o imagina (estrategias cognitivas). Mientras hace esto, la persona automaneja la situación. Es decir, la persona se ajusta a las condiciones en que ella está comunicándose, y automonitorea la comprensión de lo que escucha y las ideas que comunica (estrategias metacognitivas) (Ver anexo 1).

El acto de la comunicación es eminentemente social, por lo tanto hay una interacción constante entre los interlocutores. En esta interacción la persona puede hacer preguntas de clarificación, cooperar para que el interlocutor pueda comprender lo que le dicen, la persona puede reducir la ansiedad que provoca la comunicación en un lengua extranjera utilizando técnicas mentales que hacen que ella se sienta más segura (Estrategias socio-afectivas). Finalmente, la persona se autoevalúa para comprobar si lo que dijo y/o escuchó estuvo bien o faltó algo. Es decir utiliza la retroalimentación.

Esta interrelación e interacción entre los tres tipos de estrategias conforman este sistema mostrando que ellas deben ser enseñadas de forma integral. Además, en la vida real las habilidades (hablar, escuchar, leer y escribir) de la comunicación se enseñan y utilizan de forma integradora. Por lo tanto en este contexto se enseñan las estrategias.

La dirección de sistematización se integra a las demás y las cinco conforman un sistema interdependiente. Ellas deben ser tomadas en consideración cuando se enseñan estrategias de aprendizaje en el contexto de la clase de lenguas extranjeras.

Las direcciones forman parte también de las orientaciones para trabajar con el sistema didáctico elaborado por los autores «Sistema didáctico para el desarrollo de estrategias de aprendizaje en la comunicación oral en idioma inglés en estudiantes universitarios no filólogos» que se ejecuta en la Universidad Central «Marta Abreu» de Las Villas

CONCLUSIONES

El estudio de la bibliografía actualizada y la práctica pedagógica condujeron a los autores a elaborar y proponer lineamientos metodológicos para el trabajo con las estrategias de aprendizaje de lenguas extranjeras en la educación superior de Cuba que responden a cinco direcciones: Dirección diagnóstica, dirección temporal, dirección contextual, dirección de sistematización y dirección de niveles de ayuda en la Zona de Desarrollo Potencial. Las direcciones propuestas se trabajan interdependientemente y toman como fundamento la metodología del enfoque comunicativo y sus principios, la competencia comunicativa, los principios didácticos y los principios para el trabajo con las estrategias de aprendizaje planteados por Rebeca Oxford. Se presentan los resultados obtenidos en la dirección diagnóstica lo cual demuestra la necesidad de trabajar las estrategias de aprendizaje en la clase de inglés como lengua extranjera. Los resultados de la puesta en práctica de los lineamientos elaborados han sido satisfactorios.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BERNARD, J.A. (1999). Estrategias de Aprendizaje. Madrid. Bruño. (pág. 45).

BYRNE D. (1989). Teaching Oral English. La Habana. Ed. Revolucionaria. (pág. 3).

CASTELLANOS, D.; CASTELLANOS, B.; LLIVINA, M. J.; SILVERIO, M.: REINOSO, C. y GARCÍA, C. (2002). Aprender y Enseñar en la Escuela. Una concepción desarrolladora. La Habana. Ed. Pueblo y Educación. (pág. 89-92).

COHEN, D. (1996). Second language learning and use strategies: clarifying the issues. Minneapolis. University of Minnesota. Center for Advanced Research on Language Acquisition, (pág. 2-3).

COLECTIVO DE AUTORES. (1984). Pedagogía. La Habana. Ed. Pueblo y Educación. (pág. 186)

COLECTIVO DE AUTORES. (1996). Tendencias pedagógicas contemporáneas. CEPES. Universidad de la Habana. (pág. 156).

COLECTIVO DE AUTORES. (2006). Compendio de Pedagogía. La Habana. Ed. Ciencias Médicas. (pág. 71).

CONSEJO DE EUROPA. (2002). Marco Común Europeo de Referencia Para las Lenguas: Aprendizaje, Enseñanza y Evaluación. Madrid. Ed. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. (pág. 1-261).

CORONA, D. (s/f). Carta a los jefes de departamentos de Lenguas Extranjeras de los CES. (pág. 1).

GALLARDO, B. y FERRERAS, A. (2000). Estrategias de Aprendizaje. Un Programa de intervención para ESO y EPA. Madrid. Centro de Investigación y Documentación (C.I.D.E.). (pág. 17-19).

LABARRERE, G. y VALDIVIA, G. (1991). Pedagogía. La Habana. Ed. Pueblo y Educación. (pág. 28, 62-63, 98-99).

LORENZO, M. M. y GARCÍA, A., (1999). Los métodos activos en la enseñanza de las ciencias. La Habana. Ed. Academia. (pág. 10).

MONEREO, C. (1990). Las estrategias de aprendizaje en la educación formal: enseñar a pensar y sobre el pensar. En Infancia y aprendizaje, 50, 3-25. (pág. 1-25).

MONEREO, C. (1994). De los procedimientos a las estrategias: implicaciones para el proyecto curricular Investigación y Renovación Escolar. en Investigación en la escuela. Sevilla 1994. Número 27. (pág. 79).

MORROW, K. M. (1983). Communication in the classroom. Hong Kong. Ed. Longman. (pág. 22-27).

O'MALLEY, J. M y UHL, A. (1996). Learning Strategies in Second Language Acquisition. United Kingdom. Ed. Cambridge University Press. (pág. 119-120, 127).

OXFORD, R. Language Learning Strategies: An Update. University of Alabama. Disponible en: http://www.ericdigest.org/1995-2/update.htm. [Fecha de acceso: 17-5-2016].

OXFORD R. (2003). Language learning styles and strategies: An overview. GALA. Web.ntu.edu.tw/language/workshop/read2.pdf (pág. 12-15).

POZO J. I. (1996). Teorías cognitivas del aprendizaje. Madrid. Ed. Morata. (pág. 197, 211-212).

RIVERO, C.; BERNAL, P.; SANTANA, Y.; PEDRAZA, Y. (2014). La enseñanza de estrategias de aprendizaje, una perspectiva pedagógica para las para las transformaciones en la educación superior en Cuba. Pedagogía Universitaria. Vol. 19, No. 2 (pág. 22-23).

SILVESTRE, M. (1999). Aprendizaje, educación y desarrollo. La Habana. Ed. Pueblo y Educación. (pág. 15, 17, 26).

VYGOTSKY L.S. (1966). Pensamiento y Lenguaje. La Habana. Ed. Revolucionaria. (pág. 117-118).

_____. (1987). Historia del Desarrollo De Las Funciones Psíquicas Superiores. La Habana. Ed. Científico Técnica. (pág. 180)

ZILBERSTEIN, J. y SILVESTRE, M. (2000). Diagnóstico del aprendizaje escolar, calidad educativa y planeación docente. Centro de Convenciones Pedagógicas: III Simposio Iberoamericano de Investigación y Educación. (pág. 6).

ANEXOS

Anexo 1. Estrategias de aprendizaje

1. **Estrategias Metacognitivas.** Estrategias de aprendizaje que incluyen: pensar en (o) conocer el proceso de aprendizaje, la planificación para aprender, y el monitoreo del aprendizaje mientras este se está llevando a cabo, o una autoevaluación después que la tarea ha sido completada.

1.1 Planificación

a) Planificación_avanzada: Prever las ideas principales y los conceptos de lo que va a aprender mediante una lectura rápida y superficial (skimming) del texto.

b) Atención dirigida: Decidir de antemano centrar la atención, en general, hacia una tarea e ignorar elementos irrelevantes.

c) Planificación funcional: Planificar y repasar los componentes lingüísticos necesarios para llevar a cabo una tarea que se realizará.

d) Atención selectiva: Decidir de antemano atender aspectos específicos de lo que se va a estudiar, frecuentemente examinando (scanning) palabras claves, conceptos y/o marcadores lingüísticos.

e) Automanejo: Entender las condiciones que ayudan a aprender y organizarse para la presencia de esas condiciones.

f) Planificación organizativa: Planificar las partes, secuencias, ideas principales o funciones del idioma que serán expresados de forma oral o escrita.

1.2 Monitoreo

a) **Automonitoreo:** Chequear la comprensión durante la audición o lectura; Comprobar la producción oral y escrita, y si son apropiadas.

b) **Autoevaluación:** Evaluar los resultados de su propio aprendizaje, después que se ha completado la actividad.

2. **Estrategias cognitivas:** Las estrategias que incluyen la manipulación mental o la transformación de materiales o tareas, que están proyectadas para mejorar la comprensión, adquisición o atención.

a). Utilización de recursos: Utilizar materiales de referencia del lengua extranjera tales como: Diccionarios, enciclopedias o libros de textos así como gestos, expresiones corporales y de la cara, y la entonación correcta para expresar ideas.

b). Agrupamiento: Clasificar las palabras, los términos o conceptos según sus atributos o significados.

c). Deducción: Aplicar las reglas para entender o producir el idioma o hacer mis propias reglas basadas en el análisis del idioma.

d). Imaginaria/ Imaginación: Utilización de imágenes visuales (mentales o reales) para entender o recordar información nueva.

e). Elaboración: Relacionar la nueva información con un conocimiento anterior vinculando las diferentes partes de lo nuevo entre sí o haciendo asociaciones significativas entre lo ya conocido y la nueva información.

e). Transferencia: Utilizar un conocimiento lingüístico previo o habilidades anteriores para ayudar a la comprensión o a la producción.

f). Inferencia: Utilizar la información disponible para adivinar el significado de nuevas palabras, predecir los resultados, o llenar el vacío de información.

g). Recombinación: Construir oraciones que tengan significado u otras secuencias más largas del idioma combinando elementos conocidos en una forma nueva.

h). Sustitución: Reemplazar una palabra o frase cuando no tenga disponible, o no se recuerda la palabra que se debe utilizar.

i). Contextualización: Ayudarse uno mismo a comprender o recordar algo colocando una palabra o frase en una oración o en un contexto situacional.

3. **Estrategias socioafectivas:** Uno de los tres tipos generales de estrategias de aprendizaje. Estas consisten en el uso de interacciones sociales para asistirse en la comprensión, aprendizaje, o retención de la información. También consiste en el uso del control mental por encima de la afectación personal que interfiere el aprendizaje.

a) **Preguntas de Clarificación:** Solicitar del profesor o de la pareja explicaciones adicionales, parafraseo, ejemplos o verificaciones.

b) **Cooperación:** Trabajar en pareja o en grupo para resolver un problema, chequear una tarea, modelar una actividad o retroalimentarse, o escribir algo.

c) **Hablarse a uno mismo:** Reducirla ansiedad utilizando técnicas mentales que nos hacen sentir competentes para realizar una

----------o0o----------

Anexo 2 Encuesta de análisis de las necesidades de aprendizaje de los estudiantes

Nombre: _____ Año: ____ Grupo: __ Especialidad: _____ Curso: _____

Para mejorar la calidad de la clase y utilizar estrategias de aprendizaje apropiadas para las tareas que se le asignen es necesario conocer sus necesidades de aprendizaje. Por favor conteste este cuestionario lo más honestamente posible. Gracias.

1. ¿Qué meta(s) se propone usted al estudiar idioma inglés?
   _____
   _____.
2. ¿Estudió usted inglés anteriormente? Si_____ No_____.
3. ¿Le enseñaron a utilizar estrategias de aprendizaje para mejorar la comunicación oral?
   Si_____ No_____.
   a).¿Cree usted que le sería de utilidad incorporar estrategias para el aprendizaje de idioma inglés? Si ____ No ____.
4. ¿Cuál(es) habilidad(es) desearía desarrollar más?
   Hablar____, escuchar____, leer____, escribir____, una combinación de varias____, las cuatro____.
   1. ¿Desearía aprender inglés mediante: juego de roles____, trabajo en grupo____, trabajo en pareja____, simulaciones____, trabajo individual____, proyectos____, pequeñas presentaciones orales____.
   2. Deseo que mi profesor utilice:
   Videos____, láminas____, garladoras, canciones____, juegos didácticos____, textos auténticos____, periódicos____.
   Otro(s) _____.
   3. ¿Qué tipo de materiales o medios puede aportar usted a la clase?
   Textos____, canciones____, film____, poema____,
   Otro(s) _____

Los resultados de la encuesta de análisis de necesidades de aprendizaje son los siguientes:

Las principales metas que se propusieron los estudiantes con respecto al aprendizaje de inglés fueron: comunicarse, hablar bien, entender, escribir el idioma, leer, aprender bien, establecer relaciones sociales y conocer la cultura de otros países, adquirir conocimiento tanto desde el punto de vista profesional como para aumentar la cultura general integral, cumplir misión internacionalista y traducir.

Las metas relacionadas con la comunicación tanto oral como escrita, la de establecer relaciones sociales, así como la de aumentar la cultura general integral coinciden con las metas que se propone el estado, la sociedad, el Ministerio de Salud Pública, la Institución y el profesor con la enseñanza-aprendizaje de inglés como lengua extranjera en las Universidades Médicas.

El 69,4% (77 estudiantes) de la muestra no habían oído hablar de estrategias de aprendizaje en los niveles de enseñanza precedentes.

Al 98,15% (100 estudiantes) no se les había enseñado estrategias de aprendizaje en los niveles precedentes.

El 100% de la muestra consideró necesario que se les enseñe estrategias de aprendizaje.

El 98 % (116 estudiantes) de la muestra estuvo dispuesto a aportar materiales a la clase tales como: textos auténticos, canciones, filmes y poemas. Este aspecto casi nunca se tiene en consideración por los profesores de pregrado.

El 96,6% (115 estudiantes) planteó que desean profundizar en la habilidad comunicativa de hablar.

El 93.3% (111 estudiantes) planteó que desean profundizar en la habilidad de escuchar. Esta habilidad junto a la habilidad de hablar conforman la comunicación oral por lo que se comprobó que los estudiantes necesitan profundizar más en la comunicación oral.

El 38,7% (46 estudiantes) desea que se utilice trabajo en pareja en la clase.

El 37% (44 estudiantes) desea trabajar en grupo en la clase.

El 73,1% (87 estudiantes) desea que se utilicen videos en la clase.

El 30,3% (36 estudiantes) desea que se utilicen láminas en la clase.

El 59,7% (71 estudiantes) desea que se utilicen canciones en la clase.

El 42,9% (51 estudiantes) desea que el profesor utilice juegos de roles en la clase.

----------o0o----------

Anexo 3 Encuesta sobre motivación de los estudiantes acerca del aprendizaje del inglés

Año: _____ Grupo: _____ Especialidad: _____ Curso académico: _____

Para evaluar mejor las estrategias de aprendizaje que usted utiliza para la habilidad de hablar es necesario que usted conteste esta encuesta acerca de su motivación por el aprendizaje del idioma inglés. Por favor conteste lo más honestamente posible.

A continuación aparecen 29 planteamientos sobre que creen algunas personas acerca del aprendizaje de lenguas extranjeras. Por favor léalas y decida si usted:

1. Está muy de acuerdo. 3. No está de acuerdo.
2. Está de acuerdo. 4. Está muy en desacuerdo.

1.___ Es más fácil para los niños aprender un lengua extranjera que para los adultos.
2.___ Algunas personas tienen una habilidad especial para aprender un lengua extranjera.
3.___ El inglés es: a) ___ un idioma muy difícil. C). ____ un idioma fácil.
b)___ un idioma difícil. D). ____ un idioma muy fácil.
4.___ Yo creo que aprenderé a hablar muy bien.
5.___ Las personas de mi Universidad aprenden bien los lenguas extranjeras.
6.___ Es muy importante hablar inglés con una pronunciación excelente.
7.___ Es necesario aprender algo sobre las culturas de países donde se habla Inglés para poder hablar correctamente este idioma.

8.___ Es más fácil para alguien que ya sabe algún lengua extranjera aprender otro.
9.___ Las personas que son muy buenas en Matemática o ciencias no son buenas para aprender un lengua extranjera.
10.___ Yo disfruto practicar inglés con personas nativas.
11.___ Si alguien pasa una hora al día aprendiendo un idioma cuanto tiempo le tomaría hablar bien.

a)___ menos de un año. c) ____ 3 a 5 años.
b)___ 1 0 2 años. d) ____ 5 a 10 años.
e)___ Usted no puede aprender idioma una hora al día.

12. ___La parte más importante en el aprendizaje de un lengua extranjera son las palabras.
13. ___ Yo tengo una habilidad especial para aprender idiomas.
14. ___ Es importante repetir y practicar mucho.
15. ___ Las mujeres son mejores que los hombres para aprender lenguas extranjeras.
16. ___ Las personas en mi Universidad sienten que es más importante hablar inglés.
17. ___ Soy tímido para hablar inglés con otras personas.
18. ___ Si se le permite a los estudiantes de 1er año cometer errores en inglés les será difícil hablarlo correctamente en el futuro.
19. ___ La parte más importante del aprendizaje de un lengua extranjera es su Gramática.
20. ___ Desearía aprender Inglés para conocer mejor otras culturas.
21. ___ Es más fácil hablar que entender un lengua extranjera.
22. ___ Es importante practicar con cassettes o cintas.
23. ___ Aprender un lengua extranjera es diferente a aprender otras asignaturas.
24. ___ Lo más importante en el aprendizaje del Inglés es aprender a traducir desde mi idioma nativo.
25. ___ Si yo aprendo inglés muy bien, tendré mejores oportunidades para un trabajo mejor.
26. ___ Yo quiero aprender a hablar inglés bien.
27. ___ Deseo tener amigos en países de habla inglesa.
28. ___ Es más fácil leer y escribir en inglés que hablarlo y entenderlo.

Los resultados de la encuesta sobre motivación de los estudiantes por el aprendizaje del inglés

La encuesta proporcionó una amplia variedad de cuestiones sobre la motivación de los estudiantes sobre el aprendizaje del inglés. Este conocimiento aportó información valiosa desde el punto de vista afectivo con respecto a la asignatura. Por ejemplo, fue importante conocer su percepción sobre si este idioma es fácil o difícil, si desean aprender a hablar inglés bien, si tienen una habilidad especial para aprender idioma.

En el análisis de estos aspectos se obtuvieron los siguientes **resultados:**

El 55,6% (60 estudiantes) de la muestra consideró el inglés como un idioma difícil, mientras que el 44,4% (52 estudiantes) lo consideró como un idioma muy fácil. Es muy importante para el profesor conocer esta información. El grado de dificultad que algunos estudiantes le atribuyen al idioma inglés está relacionado con la gramática y la pronunciación. Conocer este aspecto contribuye a que el profesor trabaje con conocimiento de causa las diferencias individuales de los estudiantes en cuanto a su percepción sobre el idioma inglés y su motivación.

El 56,8% (67 estudiantes) de la muestra está de acuerdo en creer que sí aprenderían a hablar muy bien mientras que 6,7% (7 estudiantes) está muy en desacuerdo. Esta información está relacionada con su valoración personal sobre el aprendizaje de idioma inglés. También muestra la opinión que el propio estudiante se hace sobre sus posibilidades basado en la experiencia anterior.

El 5,8% (6 estudiantes) consideró que tiene habilidad para aprender inglés, mientras que 63,7% (76 estudiantes) consideró que no.

El 22,7% (27 estudiantes) considera que es más fácil hablar inglés que entenderlo, mientras que el 31,9% (38 estudiantes) considera que no.

El 74,8% (89 estudiantes) aprecia que quieren aprender a hablar inglés bien, mientras que el 27,7% (27 estudiantes) considera que no puede.

----------o0o----------

Anexo 4 Encuestas de estilos de aprendizaje (Preferencias sensoriales)

Nombre: _____. Grupo: ____

Estimado estudiante, la siguiente encuesta los ayudará a conocer algunas características de cómo usted aprende. Le pedimos su cooperación respondiendo honestamente.

Gracias.

Guía: Las personas aprenden de diferente forma. Por ejemplo algunos aprenden principalmente a través de los ojos (estilo visual), o a través de los oídos (estilo auditivo); algunas personas prefieren aprender por la experiencia y/o por tareas manuales (estilo kinésico o táctil); algunos prefieren aprender solos, mientras otros prefieren aprender en grupo.

Este cuestionario ha sido diseñando para ayudarle a usted a identificar la forma en que usted aprende mejor o las formas más preferidas.

Lea cada planteamiento y por favor responda de acuerdo a sus características cuando está aprendiendo inglés. Decida si está de acuerdo o en desacuerdo con cada oración.

Por favor coloque el número que le corresponda al lado de cada oración:

5	Estoy muy de acuerdo
4	Estoy de acuerdo
3	No estoy decidido
2	Estoy en desacuerdo
1	Estoy muy en desacuerdo

1. ____ Entiendo mejor cuando el profesor me habla.
2. ____ Prefiero aprender haciendo en la clase.
3. ____ Trabajo mucho más cuando estoy en grupo.
4. ____ Aprendo mucho más cuando estudio en grupo.
5. ____ En clase, aprendo mucho más cuando trabajo con otros estudiantes.
6. ____ Aprendo mejor leyendo lo que el profesor escribe en la pizarra.

7. ____ Aprendo mejor cuando alguien me dice cómo hacerlo.
8. ____ Aprendo mejor a través de actividades prácticas en la clase.
9. ____ Recuerdo las cosas que he oído en clase mejor que cuando las he leído.
10. ____ Recuerdo mejor cuando leo las instrucciones.
11. ____ Aprendo más cuando puedo hacer el modelo de lo que me piden.
12. ____ Entiendo mejor cuando manejo las instrucciones.
13. ____ Recuerdo mejor cuando estudio solo.
14. ____ Aprendo más cuando participo en un proyecto de la clase.
15. ____ Disfruto aprender en clase haciendo experimentos.
16. ____ Aprendo mejor cuando pinto mientras estudio.
17. ____ Aprendo mejor en clase cuando el profesor imparte una conferencia.
18. ____ Aprendo mejor cuando trabajo solo.
19. ____ Comprendo mejor en clase cuando participo en juegos de roles.
20. ____ Aprendo mejor en clase cuando escucho a alguien.
21. ____ Prefiero trabajar en una tarea con otros compañeros.
22. ____ cuando construyo algo recuerdo mejor lo que he aprendido.
23. ____ Prefiero estudiar con otros compañeros.
24. ____ Aprendo mejor leyendo que escribiendo.
25. ____ Disfruto realizando una actividad para un proyecto de la clase.
26. ____ Aprendo mejor en clase cuando participo en actividades relacionadas con la clase.
27. ____ En la clase, yo trabajo mejor cuando lo hago solo.
28. ____ Prefiero trabajar en proyectos por mí mismo.
29. ____ Aprendo más leyendo libros que escuchando conferencias.
30. ____ Prefiero trabajar solo.

Este cuestionario tiene 5 preguntas para cada categoría de estilo. Las preguntas están agrupadas según cada estilo de aprendizaje. Cada pregunta que usted conteste tiene un valor numérico.

Estoy muy de acuerdo	Estoy de acuerdo	No estoy decidido	Estoy en desacuerdo	Estoy muy en desacuerdo
5	4	3	2	1

Llene los espacios en blanco con los valores numéricos de cada respuesta. Por ejemplo: si usted responde Estoy muy de acuerdo para la pregunta 6 (Pregunta para los visuales), escriba ese número en el espacio en blanco al lado de la pregunta correspondiente.

Ejemplo: Visual.

6. 5

Cuando usted haya completado todas los valores numéricos para la categoría Visual. Sume los números. Multiplíquelos por 2 y coloque el total en la raya apropiada.

Realice este proceso para cada uno de las categorías de estilos de aprendizaje. Cuando usted haya terminado mire el resultado final de cada categoría, Este resultado lo ayudará a determinar su preferencia por uno de los estilos de aprendizaje. Si usted necesita ayuda, por favor consulte a su profesor.

Visual	Táctil	Cinético
6. ____	11. ____	2. ____
10. ____	14. ____	8. ____
12. ____	16. ____	15. ____
24. ____	22. ____	19. ____
29. ____	25. ____	20. ____
Tot: ____ x 2=____	Tot:____ x 2= ____	Tot: ____ x 2= ____

Individual	Auditivo	Grupal
13. ____	1. ____	3. ____
18. ____	7. ____	4. ____
27. ____	9. ____	5. ____
28. ____	17. ____	21. ____
30. ____	26. ____	23. ____
Tot: ____ x 2= ____	Tot:____ x 2= ____	Tot: ____ x 2= ____

Gran preferencia por un estilo de aprendizaje: 36-50.
Menor preferencia por un estilo de aprendizaje: 25-27.
Ninguna preferencia: 1-24.
(Tomado de Richards y Lockhart 1995).

La encuesta permitió obtener los siguientes resultados**:**
Algunas combinaciones de estos estilos de aprendizaje son:
. El 13,6% (16 estudiantes) son táctiles, grupales y kinestésicos.
. El 10% (12 estudiantes) son kinestésicos, auditivos y grupales.
. El 8,8% (10 estudiantes) son kinestésicos y grupales.
----------o0o----------

Anexo 5 Encuesta de estilos de aprendizaje (formato de procesamiento)

Autor: Desconocido.

Revisado por: Davis, 1994.

Nombre: _____ Sexo: _____ Grupo: ____ Año: ____.

Este inventario ayudará a determinar si usted aprende predominantemente con el hemisferio cerebral izquierdo, derecho o si es bilateral (o sea usa ambos hemisferios por igual).

Indicaciones: Conteste las preguntas cuidadosamente, marcando la respuesta correcta para usted. Seleccione la que mejor se ajuste a usted. Cuando haya terminado realice la puntuación.

1. Prefiero el tipo de clase:
___ a. Donde escucho al profesor.
___ b. En la cual estoy en movimiento y realizo actividades.
___ c. Donde escucho al profesor y realizo actividades.
2. En lo que se refiere a los presentimientos:
___ a. Yo más bien no confío en ellos para tomar decisiones importantes.

___ b. Frecuentemente tengo fuertes presentimientos y los sigo.
___ c. Ocasionalmente tengo fuertes presentimientos pero usualmente no confío en ellos.
3. Yo usualmente tengo un lugar para las cosas, una forma de hacer las cosas, y habilidad para organizar información y los materiales.
___ a. Si.
___b. No.
___ c. En algunas ocasiones.
4. Cuando quiero recordar direcciones, un nombre, o una noticia usualmente:
___ a. Escribo notas.
___ b. Visualizo la información.
___ c. Lo asocio con información previa.
5. Cuando tomo nota, yo imprimo:
___ a. Nunca.
___ b. Frecuentemente.
___ c. Algunas veces.
6.Yo prefiero el tipo de clases:
___ a. Donde haya una sola tarea, y pueda completarla antes de la próxima.
___ b. Donde yo trabajo en varias tareas a la vez.
___ c. Me gustan ambas cosas.
7. Cuando recuerdo o pienso en cosas, lo hago mejor con:
___ a. Palabras.
___ b. Imágenes.
___ c. Ambas igualmente.
8. Cuando el profesor me da instrucciones, prefiero:
___ a. Que me digan cómo realizar alguna actividad.
___ b. Que me muestren como realizar la actividad.
___ c. No tengo real preferencia por una demostración sobre una instrucción oral.
9. Yo prefiero:
___ a. Los perros.
___ b. Los gatos.
___ c. No prefiero los perros más que los gatos o viceversa.
10. Yo soy:
___ a. Casi nunca desmemoriado.
___ b. Frecuentemente desmemoriado.
___ c. Ocasionalmente desmemoriado.
11. Siente usted por intuición que algo está correcto o bien, o decide realizar una actividad basándose en la información que posee:
___ a. Decido sobre la base de la información que poseo.
___ b. Siento intuitivamente que lo que hago está correcto o bien.
___ c. Intento usar la combinación de ambos.
12. Yo tengo:
___ a. Ningún cambio de estado de ánimo.
___ b. Frecuentes cambios de estado de ánimo.
___ c. Cambios de estados de ánimo ocasionalmente.
13. Yo:
___ a. Fácilmente me pierdo cuando busco direcciones, especialmente si nunca he estado en ese lugar.

___ b. Soy bueno encontrando direcciones, aun cuando nunca he estado en ese lugar.
___ c. En ocasiones encuentro direcciones, y en otras no.
14. Me mareo en los carros y los barcos:
___ a. Casi nunca.
___ b. Mucho.
___ c. Algunas veces.
15. Yo generalmente:
___ a. Necesito tiempo para organizar el trabajo y las actividades personales.
___ b. Tengo dificultad en espaciar las actividades personales en un tiempo determinado.
___ c. Usualmente soy capaz de espaciar las actividades personales en un tiempo determinado.
16. Yo prefiero aprender:
___ a. Detalles y hechos específicos.
___ b. Desde un bosquejo general de las cosas, y mirar todo el cuadro.
___ c. Ambas formas por igual.
17. Yo aprendo mejor de aquellos profesores que.
___ a. Son buenos explicando con palabras.
___ b. Son buenos explicando con demostraciones, movimientos y otras acciones.
___ c. Haciendo ambas.
18. Yo soy bueno:
___ a. Explicando principalmente con palabras.
___ b. Explicando con movimientos de las manos.
___ c. Haciendo ambas cosas bien.
19. Prefiero resolver los problemas con:
___ a. Lógica.
___ b. Mis sentimientos.
___ c. Ambas cosas, la lógica y con mis sentimientos.
20. Prefiero.
___ a. Un problema simple y resolver una sola actividad.
___ b. Problemas más complejos, y más de una actividad.
___ c. Ambos tipos de problemas.
21. Soñar despierto es:
___ a. Una pérdida de tiempo.
___ b. Un instrumento útil para mi futuro.
___ c. Divertido y relajado.
22. Prefiero las clases en las cuales se me pide:
___ a. Aprender cosas que puedo usar en el futuro.
___ b. Aprender cosas que puedo usar enseguida.
23. Yo soy:
___ a. No muy consciente del lenguaje corporal (gestos, expresiones de la cara, movimientos de los brazos, etc.). Prefiero escuchar lo que dicen las personas.
___ b. Bueno interpretando lenguaje corporal,
___ c. Bueno entendiendo lo que las personas dicen y también interpretando lenguaje corporal.
24. En la escuela prefiero:
___ a. Álgebra.
___ b. Geometría.

___ c. No tengo preferencia real de una sobre otra.
25. Cuando me preparo para una tarea nueva o difícil, por ejemplo: ensamblar una bicicleta, mayormente me gustaría:
___ a. Extraer todas las partes, contarlas, unir los instrumentos necesarios, y seguir las instrucciones.
___ b. Mirar el diagrama y comenzar con cualquier instrumento que tenga a mano, sintiendo como cada parte encaja.
___ c. Recordar las experiencias pasadas con situaciones similares.
26. En la comunicación con otras personas, estoy cómodo siendo él:
___ a. Hablante.
___ b. Oyente.
___ c. Estoy igualmente cómodo con ambas cosas.
27. Puedo decir exactamente cuánto tiempo ha pasado sin mirar el reloj.
___ a. Si.
___ b. No.
___ c. Algunas veces.
28. Me gusta que mis clases o trabajo sean:
___ a. Planificados para saber exactamente que hacer.
___ b. Abiertas a oportunidades para el cambio en la medida que avanzo.
___ c. Ambas cosas, planificadas y abiertas.
29. Prefiero.
___ a. Pruebas de selección múltiple.
___ b. Pruebas de desarrollo.
___ c. Me gustan ambos tipos de prueba.
30. Cuando leo, prefiero:
___ a. Apartar las ideas y pensar en ellas por separado.
___ b. Colocar varias ideas juntas antes de aplicarlas.
___ c. Ambas igualmente.
31. Cuando leo, prefiero buscar:
___ a. Detalles específicos.
___ b. Ideas principales.
___ c. Ambas por igual.
32. Disfruto:
___ a. Hablar y escribir.
___ b. Pintar y manejar carros.
___ c. Hacer ambas cosas por igual.
33. Es más excitante:
___ a. Manejar algo.
___ b. Inventar algo.
___ c. Ambas cosas son excitantes por igual.
34. Soy hábil en:
___ a. Colocar ideas en un orden lógico.
___ b. Mostrar la relación entre ambas.
___ c. Ambas igualmente.
35. Soy bueno:
___ a. Recordando un material verbalmente. (Nombres, fechas).
___ b. Recordando un material visualmente. (Diagramas, mapas).

___ c. Igualmente ambos.
36. Recuerdo las cosas fácilmente:
___ a. No.
___ b. Si.
___ c. Algunas veces.
37. Cuando leo o estudio:
___ a. Prefiero una tranquilidad total.
___ b. Prefiero oír música.
___ c. Oigo música de fondo cuando leo para entretenerme, no mientras estudio.
38. Me gusta aprender un movimiento en el deporte o un paso en la danza:
___ a. Oyendo una explicación verbal y repitiendo la acción mentalmente.
___ b. Observando y luego tratando de hacerlo.
___ c. Observando y luego imitando y hablando sobre esto.
39. Sentarse en una posición relajada y entrelazar las manos cómodamente en su voleo cuyo pulgar este en la cima:
___ a. Izquierda.
___ b. Derecha.
___ c. Ellos están paralelos.

Puntuación.

Cantidad de A: _____. Cantidad de B: _____. Cantidad de C: _____.
La cantidad de A, B, y C debe totalizar 39, o su puntuación está incorrecta.

1. A su cantidad de B réstele la cantidad de A. La respuesta puede ser menos (--) o más (+): _____.
2. Si su cantidad de C es 17 o más, divida la cantidad de B menos la cantidad de A, entre 3. Redondee su puntuación al número más cercano. La respuesta será su puntuación. Esta respuesta puede ser un número menos (--) o uno más (+). _____.

O

Si su cantidad de C está entre el 10 y16, divida su cantidad de B menos la cantidad de A entre 2: Aproxime su cantidad al número más cercano. La respuesta será su puntuación. Esta puntuación puede ser un número menos (--) o uno más (+).
_____.

O

Si su puntuación C es menos de 10, no haga división alguna. Su puntuación B menos la A es su respuesta. _____.

3. Ahora observe su puntuación aquí debajo:

-11, -10, -9, -8, -7, -6, -5, -4, -3, -3, -2, -1, 0, +1, +2. +3, +4, +5, +6, +7, +8, +9, +10. +11

Una puntuación de 0 = Dominancia cerebral bilateral.
Una puntuación de –1 a –3 = Ligera preferencia hacia la izquierda.
Una puntuación de –4 a 16 = Preferencia moderada por la izquierda.
Una puntuación de –7 a –9 = Dominancia cerebral izquierda (muy fuerte).
Una puntuación de +1 a +3 = Ligera preferencia hacia la derecha.
Una puntuación de +4 a +6 = Preferencia moderada por la derecha.
Una puntuación de +7 a +9 = Dominancia cerebral derecha.
Una puntuación de +10 a +11= Dominancia cerebral derecha (muy fuerte).

Davis E.C., Nur H., Ruru S.A. (1994).

La encuesta permitió obtener los siguientes resultados**:**
. El 20,5% (23 estudiantes) procesa la información de forma global y analíticamente.
. El 57,1% (68 estudiantes) procesa la información analíticamente.
. El 24,4% (29 estudiantes) procesa la información globalmente.

----------o0o----------

Anexo 6 Encuesta de estrategias de aprendizaje para estudiantes
Nombre: _____ Grupo: _____ Año: _____
Especialidad: _____
Curso escolar: _____.

Para ayudarlo a usted a potenciar la habilidad comunicativa oral en idioma inglés es necesario que conteste esta encuesta sobre sus estrategias de aprendizaje lo más honestamente posible.

A continuación le ofrecemos algunas estrategias de aprendizaje que posiblemente usted utilice para desarrollar esta habilidad. Marque con una X en el espacio que corresponda a: Siempre, algunas veces o nunca.

	Siempre	Algunas Veces	Nunca
1. Cuando hablo en Inglés centro mi atención en la idea principal De lo que quiero expresar e ignoro elementos secundarios.	____	____	____
2. Planifico y repaso los componentes lingüísticos (gramaticales) necesarios para llevar a cabo una conversación o tema de exposición.	____	____	____
3. Planifico las partes, secuencias, ideas principales o funciones comunicativas del idioma que voy a expresadas oralmente.	____	____	____
4. Decido los aspectos específicos sobre los que voy a hablar, Frecuentemente examinando palabras claves, conceptos y/o Marcadores lingüísticos.	____	____	____
5. Analizo rápidamente las condiciones (la persona a quien me voy A dirigir, el lugar, la hora y la situación) en las que voy a Expresar mis ideas o temas de conversación o exposición.	____	____	____
6. Chequeo la comprensión de lo que se me dice cuando escucho A otra persona.	____	____	____
7. Mientras estoy hablando chequeo lo que si lo que digo está Bien o mal.	____	____	____
8. Cuando termino de hablar, evalúo los resultados de lo que digo.	____	____	____
9. Utilizo gestos, expresiones corporales y de la cara, y la entonación Correcta para expresar ideas.	____	____	____
10. Para entender lo que me dicen observo los gestos, expresiones Faciales y corporales y la entonación que otra persona utiliza.	____	____	____

Ponga un ejemplo: _____

11. Imito un modelo de idioma (grabado o al profesor), recito un parlamento en silencio y realizo una práctica hablada. ____ ____ ____
12. Aplico reglas (Ej. Gramaticales) para entender o producir (hablar) el idioma o creo las mías propias basadas en el Análisis del idioma. ____ ____ ____
    Ponga un ejemplo: _____
13. Utilizo imágenes visuales (mentales o reales) para entender O recordar información nueva. ____ ____ ____
14. Represento en mi mente el sonido de una palabra, fraseo, Secuencia más larga del idioma. ____ ____ ____
15. Recito una palabra, frase o idea que necesito utilizar oralmente Poniendo atención a su significado en un contexto. ____ ____ ____
16. Utilizo el conocimiento previamente adquirido del lenguaje Cuando necesito entender o decir algo. ____ ____ ____
17. Utilizo la información de que dispongo para adivinar lo nuevo Que se me dice o prever lo que voy a escuchar o decir. ____ ____ ____
18. Utilizo mi idioma materno como base para entender y/o Producir ideas en el lengua extranjera. ____ ____ ____
19. Reemplazo una palabra por otra cuando no recuerdo la que Debo utilizar. ____ ____ ____
20. Apoyo la comprensión auditiva colocando la palabra o frase En una secuencia significativa del idioma o situándola en un Contexto. ____ ____ ____
21. Construyo oraciones significativas combinando elementos Conocido en situaciones nuevas. ____ ____ ____
22. Me gusta utilizar las tareas orales en pareja o en grupo. ____ ____ ____
22. Me gusta solicitar ayuda, explicación, pregunto cuando no Entiendo o no se decir algo. ____ ____ ____
23. Interactúo con hablantes nativos o no de la lengua utilizando Técnicas del aprendizaje, tales como: pedir que repitan, que Me aclare y/o me corrija errores. ____ ____ ____
24. ¿Utiliza usted otra estrategia no mencionada aquí? Ponga un ejemplo. _____
25. ¿Cree usted necesario utilizar nuevas estrategias de aprendizaje? Explique.

Tabla comparativa de encuesta, inicial y final, de estrategias de aprendizaje para estudiantes

Estrategias de aprendizaje	Categorías	ANTES		DESPUES		Wilcoxon	
		Cant.	%	Cant.	%	Z	p
Atención dirigida	Siempre	16	13,4	75	63,0	-8,285	0,000
	Algunas veces	88	73,9	44	37,0		
	Nunca	15	12,6	0	-		
Planificación funcional.	Siempre	11	9,2	90	75,6	-9,079	0,000

	Algunas veces	85	71,4	29	24,4		
	Nunca	23	19,3	0	-		
Planificación funcional	Siempre	22	18,5	84	70,6	-8,352	0,000
	Algunas veces	70	58,8	35	29,4		
	Nunca	27	22,7	0	-		
Atención selectiva	Siempre	24	20,2	88	73,9	-7,904	0,000
	Algunas veces	76	63,9	31	26,1		
	Nunca	19	16,0	0	-		
Automanejo.	Siempre	27	22,7	91	76,5	8,176	0,000
	Algunas veces	69	58,0	27	22,7		
	Nunca	23	19,3	1	0,8		
Automonitoreo.	Siempre	27	22,7	97	81,5	-8,635	0,000
	Algunas veces	69	58,0	21	17,6		
	Nunca	23	19,3	1	0,8		
Autoevaluación.	Siempre	20	16,8	92	77,3	-8,544	0,000
	Algunas veces	71	59,7	24	20,2		
	Nunca	28	23,5	3	2,5		
Utilización de recursos.	Siempre	13	10,9	77	64,7	-8,770	0,000
	Algunas veces	81	68,1	41	34,5		
	Nunca	25	21,0	1	0,8		
Deducción	Siempre	2	1,7	75	63	8,954	0,000
	Algunas Veces	62	52,1	42	35,3		
	Nunca	55	46,2	2	1,7		
Transferencia	Siempre	28	23,5	96	80,7	-8,284	0,000
	Algunas veces	75	63,0	22	18,5		
	Nunca	16	13,4	1	0,8		
Inferencia.	Siempre	34	28,6	103	86,6	-8,203	0,000
	Algunas veces	66	55,5	16	13,4		
	Nunca	19	16,0	0	-		
Sustitución	Siempre	21	17,6	99	83,2	-8,986	0,000
	Algunas veces	79	66,4	20	16,8		
	Nunca	19	16,0	0	-		
Elaboración.	Siempre	28	23,5	102	85,7	-8,852	0,000

	Algunas veces	73	61,3	16	13,4		
	Nunca	18	15,1	1	0,8		
Cooperación	Siempre	15	12,6	89	74,8	-9,079	0,000
	Algunas veces	76	63,9	30	25,2		
	Nunca	28	23,5	0	-		
Preguntas de clarificación	Siempre	24	20,2	108	90,8	-9,041	0,000
	Algunas veces	81	68,1	11	9,2		
	Nunca	14	11,8	0	-		