





# Empleo de estrategias de aprendizaje de lenguas extranjeras: inglés y francés\*<sup>1</sup>

Luz Mery Orrego \*\*

Ana Elsy Díaz Monsalve \*\*\*

**Objetivo:** identificar las concepciones que sobre el aprendizaje tienen estudiantes y profesores del programa Licenciatura en Lenguas Extranjeras de la Escuela de Idiomas de la Universidad de Antioquia y la frecuencia de uso de las estrategias de aprendizaje empleadas por los estudiantes para desarrollar la competencia comunicativa en inglés y francés. **Método:** se llevó a cabo una investigación cualitativa y cuantitativa de carácter exploratorio y descriptivo. Se realizaron entrevistas semiestructuradas, tanto individuales como grupales con estudiantes y profesores, y se analizaron también las autoevaluaciones realizadas por los estudiantes de su proceso de aprendizaje. La descripción de las estrategias de aprendizaje empleadas por los estudiantes se llevó a cabo mediante la aplicación del cuestionario “Inventario de estrategias para el aprendizaje de lenguas” (versión 5.1, Oxford, 1990). **Resultados:** para los estudiantes, el aprendizaje es un proceso de desarrollo intelectual que requiere la ejercitación de habilidades propias de la lengua extranjera. Las concepciones de los profesores se pueden clasificar con base en cuatro teorías del aprendizaje: conductista, psicolingüística, pragmatista y sociocultural. Con respecto a la frecuencia de uso de las estrategias de aprendizaje, el resultado total nos muestra que las estrategias menos usadas son las afectivas y las de memoria; las más utilizadas son las cognitivas, las sociales y las compensatorias. **Conclusiones:** desde el análisis cualitativo de las concepciones de estudiantes y profesores, se considera que existen diferencias en el empleo de estrategias de aprendizaje en estas dos lenguas. Sin embargo, los resultados cuantitativos de esta investigación evidencian que, en el proceso de aprendizaje del inglés y del francés, los estudiantes utilizan con la misma frecuencia y de la misma manera las estrategias de aprendizaje en ambas lenguas.

**Palabras clave:** aprendizaje de lenguas extranjeras, estrategias de aprendizaje de lenguas extranjeras, autonomía del estudiante

**Objective:** To identify conceptions about learning held by students and teachers in the undergraduate Foreign Language Teaching program at the University of Antioquia School of Languages and the frequency with which students use learning strategies to develop communicative competence in English and French. **Method:** An exploratory and descriptive study was conducted using qualitative and quantitative method. Students and teachers participated in semi-structured interviews individually and in groups, and the students’ self-assessment of their learning process was analyzed. Students’ learning strategies were described using the questionnaire “Strategy Inventory for Language Learning” (version 5.1, Oxford, 1990). **Results:** For the students, learning is an intellectual development process that requires the use of skills specific to a foreign language. Teachers’ conceptions can be

---

\* Recibido: 01-09-09 / Aceptado: 04-03-10

1 Este artículo es producto del proyecto de investigación “Impacto de la implementación de estándares de contenido y de desempeño en los procesos de enseñanza y aprendizaje de lenguas extranjera”, del Grupo de Investigación Acción y Evaluación en Lenguas Extranjeras (GIAE), aprobado y financiado por el Comité para el Desarrollo de la Investigación (CODI) de la Universidad de Antioquia.

classified under four theories of learning: behaviorist, psycholinguistic, pragmatic, and sociocultural. Regarding the use of learning strategies, results show that affective and memory strategies are the least frequently used, whereas cognitive, social, and compensation strategies are the most frequently used. **Conclusions:** The qualitative analysis of the students' and teachers' conceptions indicates that there are differences in the use of learning strategies between the two languages. However, the quantitative results of the study evidence that, in both English and French, students use learning strategies with the same frequency and in the same way.

**Keywords:** foreign language learning, foreign language learning strategies, learner autonomy

**Objectif:** identifier les conceptions de l'apprentissage des langues étrangères des apprenants et des enseignants du programme de Licence en Langues Etrangères de l'École de Langues de l'Université d'Antioquia et la fréquence d'usage des stratégies d'apprentissage employées par les apprenants afin de développer la compétence communicative en anglais et en français. **Méthode:** nous avons mené à bien une recherche qualitative et quantitative d'ordre exploratoire et descriptif. Nous avons réalisé des entretiens semi-structurés, aussi bien individuels que groupaux avec des apprenants et des enseignants, et nous avons également analysé les autoévaluations des apprenants en ce qui concerne leur processus d'apprentissage. La description des stratégies d'apprentissage employées par les apprenants a été faite au travers du questionnaire «Inventaire des stratégies d'apprentissage des langues» (Version 5.1, Oxford, 1990). **Résultats:** pour les apprenants, l'apprentissage est un processus de développement intellectuel qui demande la pratique des habiletés propres de la langue étrangère. Les conceptions des enseignants peuvent être classées sur la base de quatre théories de l'apprentissage: béhavioriste, psycholinguistique, pragmatiste et socioculturelle. Par rapport à la fréquence d'usage des stratégies d'apprentissage, le résultat total nous montre que les stratégies les moins employées sont les stratégies affectives et mnémoniques; les plus utilisées sont les stratégies cognitives, sociales et compensatoires. **Conclusions:** selon l'analyse qualitative des conceptions des apprenants et des enseignants, on considère qu'il existe des différences dans l'emploi des stratégies d'apprentissage dans ces deux langues. Cependant, les résultats quantitatifs de cette recherche mettent en évidence que dans le processus d'apprentissage de l'anglais et du français, les apprenants emploient les stratégies d'apprentissage dans les deux langues avec la même fréquence et de la même manière.

**Mots-clés:** apprentissage de langues étrangères, stratégies d'apprentissage de langues étrangères, autonomie de l'apprenant

## 1. INTRODUCCIÓN

Esta investigación, de carácter exploratorio y descriptivo (Hernández, Fernández y Baptista, 1998), se desarrolló en el contexto del ciclo básico del programa Licenciatura en Lenguas Extranjeras, de la Escuela de Idiomas de la Universidad de Antioquia. Este programa tiene como objetivo la formación integral de educadores de inglés y francés, con un alto conocimiento de los procesos que intervienen en la adquisición de estas lenguas extranjeras y un nivel avanzado de competencia comunicativa en las mismas (Escuela de Idiomas, 2002).

El campo del saber específico (inglés y francés) consta de un ciclo básico, que va hasta el cuarto semestre, en el cual se da inicio al proceso de adquisición de las lenguas extranjeras en los aspectos de comunicación oral y comunicación escrita. En el ciclo avanzado, que va hasta el décimo semestre, se afianza la adquisición de las lenguas extranjeras, de modo que los estudiantes logren un uso eficiente y efectivo de las mismas (Escuela de Idiomas, 2002).

En varias reuniones realizadas con el objetivo de evaluar los procesos de enseñanza y aprendizaje de las lenguas extranjeras en el ciclo básico, estudiantes y profesores expusieron diferentes inconformidades al respecto. En cuanto al proceso de enseñanza, se señaló la falta de claridad en la definición de objetivos y contenidos en los programas de curso, es decir, no se explicitaban las competencias a desarrollar en cada semestre, ni existían metas claramente definidas que permitieran identificar el nivel de logro de los estudiantes. Tampoco había claridad en cuanto al grado de desarrollo de la competencia comunicativa que se esperaba al final del ciclo básico. En lo relacionado con el proceso de aprendizaje, se manifestó la escasa planeación del trabajo independiente, la falta de conciencia de la necesidad de desarrollar estrategias de aprendizaje y el no uso, por estudiantes y profesores, de los recursos existentes en la Escuela.

Con el ánimo de emprender el análisis de esta problemática, el Grupo de Investigación Acción y Evaluación en Lenguas Extranjeras (GIAE) formuló el proyecto de investigación “Impacto de la implementación de estándares de contenido y de desempeño en los procesos de enseñanza y aprendizaje de lenguas extranjera”, aprobado y financiado por el Comité para el Desarrollo de la Investigación (CODI) de la Universidad de Antioquia.

Abordamos en este artículo diferentes factores de orden pedagógico, curricular, didáctico, psicológico y metodológico que intervienen en el aprendizaje de las lenguas extranjeras y, especialmente, en el empleo de las estrategias de aprendizaje. Esta investigación tiene como objetivos identificar las concepciones que sobre el aprendizaje tienen estudiantes y profesores, y describir la frecuencia de uso de las estrategias de aprendizaje empleadas por los estudiantes para desarrollar la competencia comunicativa en inglés y francés. Los resultados de esta investigación pueden contribuir ampliamente a la discusión sobre la

formación actual de los futuros docentes de lenguas extranjeras en torno al proceso de aprendizaje y cómo esta formación favorece o no el desarrollo de su autonomía como estudiante y en un futuro su autonomía como docente. Para ello, presentamos primero el marco teórico de la investigación; luego, exponemos la metodología empleada, los resultados finales, la discusión de los mismos y, por último, las conclusiones y las recomendaciones.

## 2. MARCO TEÓRICO

### 2.1 Formación integral y autonomía

Las circunstancias sociales, históricas y culturales que caracterizan la contemporaneidad demandan, cada vez con mayor urgencia, la *formación integral* de los ciudadanos colombianos. Ello implica el diseño, la implementación y la valoración de acciones pedagógicas y didácticas sistémicas, que favorezcan, en el estudiante: 1) la construcción significativa de los marcos teóricos desde los diferentes saberes de las ciencias; 2) el desarrollo de las habilidades indispensables para la utilización prudente y estratégica de estos saberes en la solución de los problemas y las situaciones difíciles que padece el contexto social y natural; 3) la formación de actitudes y aptitudes proactivas, de sentimientos, emociones y de una conciencia social tales que permitan, a cada uno de los integrantes de la sociedad colombiana, establecer relaciones con los otros, inspirados por principios de cordialidad, respeto, justicia y equidad.

La Escuela de Idiomas de la Universidad de Antioquia, coherente con las circunstancias que caracterizan la época actual, se plantea “la formación de profesionales en los niveles de pregrado y de posgrado, en el campo de los idiomas” (González, Pulido y Díaz, 2005), y en el programa específico de la Licenciatura en Lenguas Extranjeras tiene como misión “la formación integral de docentes de inglés y de francés con excelencia académica, ética y compromiso social” (Escuela de Idiomas, 2005).

Para la Escuela es muy importante promover la autonomía en los estudiantes, la cual es considerada como un componente de la formación integral. Conscientes de que el estudiante de lenguas necesita aprovechar espacios y situaciones donde se dan procesos de comunicación en lengua extranjera, tanto al interior

del aula de clase como fuera de ella, se pretende la enseñanza de estrategias de aprendizaje con las cuales los estudiantes

[...] aprendan a ser responsables de su aprendizaje en la medida en que ganen capacidad de autogestión y autonomía en la toma de decisiones sobre cómo orientar su aprendizaje fuera del aula (Usma y Frodden, 2003).

La revisión de la literatura realizada en el proceso de esta investigación permitió reconocer que, en general, la autonomía está estrechamente relacionada con el proceso de la enseñanza y la implementación de estrategias de aprendizaje en la lengua extranjera. La autonomía es considerada uno de los principales fines de la educación y por eso los estudiantes son preparados para tomar sus propias decisiones, lo cual lleva al cambio de roles de los profesores y de los estudiantes (Enciso y Rodríguez, 2000).

Un docente autónomo posee un nivel de conciencia y de autoconciencia con respecto a todo lo que acontece a su alrededor, asume riesgos, participa, colabora, cambia de roles con facilidad. Estos comportamientos se transfieren hacia los estudiantes, favoreciendo en ellos el desarrollo de conductas y actitudes autónomas como aprendices de lenguas (Cárdenas, 2006). De acuerdo con Pineda y Frodden (2008), el ejercicio de la reflexión, el trabajo colaborativo y el pensamiento crítico por los docentes favorecen en ellos la autonomía. Lagos y Ruiz (2007: 32) establecieron algunas características de los docentes que forman en autonomía. Ellos deben ser autónomos; tener formación profesional; tener compromiso y apertura a la discusión académica; estar dispuesto a escuchar y a dar todo de sí; tener un firme interés en indagar y preocuparse en conocer al estudiante.

La noción de *autonomía* y otros conceptos relacionados, como *libertad*, *autorregulación*, *autogestión*, *aprendizaje independiente*, *aprendizaje autodirigido*, entre otros, han sido objeto de múltiples definiciones en los ámbitos de la enseñanza y aprendizaje de las lenguas extranjeras (Mejía, 2009; Cohen, 2007). Una de las definiciones más referenciadas de autonomía es la formulada por Holec (1979: 3), quien la concibe como la capacidad del estudiante de responsabilizarse de su propio proceso de aprendizaje desde la selección de los objetivos hasta la evaluación. Recientemente, en un estudio realizado por Cohen (2007: 40) donde se administró un cuestionario a expertos en el campo del aprendizaje de las lenguas extranjeras, la mayoría emplea el concepto de *aprendizaje autónomo de lenguas*

*extranjeritas* y lo define como el aprendizaje cuyo objetivo fundamental es provocar la automotivación en los estudiantes. Son estos quienes toman el control de *qué, cuándo y cómo* aprender de manera exitosa, con independencia del profesor y, posiblemente, fuera del salón de clase sin ninguna influencia externa.

Posada (2006: 63), haciendo uso de la taxonomía aportada por Rebeca Oxford sobre las estrategias de aprendizaje, comenta que en los estudiantes la autonomía para aprender puede ser favorecida cuando hacen uso de estrategias indirectas, como son las de metacognición, las afectivas y las sociales.

## 2.2 Estrategias de aprendizaje

La autonomía, parte constitutiva de la formación integral, es un proceso que se apoya en el uso adecuado de estrategias de aprendizaje, con las cuales se movilizan procesos intelectuales, tanto básicos —observar, comparar, ordenar, clasificar—, como de orden superior —de análisis, síntesis, crítica, argumentación, reflexión, creatividad, imaginación—, en la adquisición de las lenguas extranjeras. Para la Escuela de Idiomas, el aprendizaje de la lengua extranjera es un proceso que se da gracias a la interacción, la participación activa, el conocimiento previo, el desarrollo de habilidades cognitivas, el aprendizaje de nueva información y la motivación para aprender, aspectos que deben ser contemplados al momento de implementar estrategias de aprendizaje (González, Pulido y Díaz, 2005).

Para Bernard, las *estrategias de aprendizaje* son “acciones planificadas, emprendidas con vistas al logro de metas específicas” (1996, citado en Díaz y Quiroz, 1998: 99). Por su parte, para Pozo y Postigo, son:

[...] secuencias integradas de procedimientos y de actividades elegidas con el propósito de facilitar la adquisición, el almacenamiento y la utilización de conocimientos o de información [...] planificación relacionada con el metaconocimiento (conocimiento sobre los propios procesos mentales) y los cuales implican el uso selectivo de recursos mentales en interacción con otros procesos cognitivos (1996, citado en Díaz y Quiroz, 1998: 100).

Weinstein y Mayer (1990, citado por Monereo, 1991: 57-58) clasifican las estrategias de aprendizaje en *microestrategias* —repetición y elaboración—,

cuya función consiste en favorecer los procesos de adquisición y almacenamiento organizado de la nueva información aprendida en el sistema cognitivo de la memoria, y *macroestrategias* —organización y regulación—, las cuales contribuyen en los procesos de evocación y utilización de la información aprendida, con un nivel de conciencia, por parte del aprendiz, del propio proceso de aprendizaje (Monereo, 1991).<sup>2</sup>

En el campo de las lenguas extranjeras se tiene que, para Oxford (1990), las *estrategias de aprendizaje* son acciones específicas implementadas por los estudiantes y presentan las siguientes características: contribuyen al logro de la competencia comunicativa, les permiten la autodirección de su aprendizaje, están orientadas a problemas, y articulan, a la dimensión cognitiva, la afectiva y la social.

En este campo se han diseñado algunas clasificaciones de estrategias de aprendizaje (Wenden, 1991; Cohen et ál., 1995; Oxford y Cohen, 1992; Weaver y Cohen, 1997). En el *Modelo pedagógico* de la Escuela de Idiomas (2005) se retoma la tipología propuesta por Rebeca Oxford (1990), quien considera que cuando el estudiante implementa estrategias en el aprendizaje de la lengua extranjera, mejora significativamente su nivel de suficiencia y, por tanto, la confianza en el uso del mismo. Oxford clasifica estas estrategias de aprendizaje de la lengua extranjera en *directas* e *indirectas*; mientras que, con las primeras, el estudiante hace uso de la lengua que aprende, específicamente desde procesos de memoria, cognitivos y compensatorios, con las segundas afianza el nuevo aprendizaje que ha sido construido por medio de la implementación de procesos metacognitivos, afectivos y sociales. De acuerdo con la autora en mención, tanto las estrategias directas como las indirectas son indispensables en todas las situaciones de aprendizaje de una lengua y son aplicables a las habilidades de escucha, habla, lectura y escritura, entre otros procesos cognitivos. A continuación se presenta en detalle las estrategias de aprendizaje desde esta autora.

---

2 La enseñanza de estrategias de aprendizaje en combinación directa con procesos cognitivos es un tema investigado en el ámbito nacional en los diferentes saberes de las ciencias, tanto exactas y naturales como sociales y humanas. Véanse, al respecto, Díaz y Quiroz (1998), Álvarez (2002), Vélez (2002), Barreto y Arroyave (2006) y Linares (2006).

### **a. Estrategias directas**

- *Estrategias de memoria.* Estas estrategias se especializan en el recuerdo o evocación de lo aprendido en la lengua. Conocidas también como *mne-motecnia*, son acciones intelectuales que se concentran en la creación de enlaces —visuales o auditivos especialmente— que favorecen el recuerdo de la información aprendida con acciones como: crear asociaciones, inferir relaciones, recordar, rimar, hacer imágenes mentales claras, visualizar, imitar, combinar imágenes con sonidos, hacer listados de palabras, buscar la definición de las palabras nuevas, repasar y refrescar lo aprendido.
- *Estrategias cognitivas.* Son acciones intelectuales implementadas esencialmente para reflexionar sobre el propio aprendizaje, analizar y sintetizar lo aprendido. Gracias a estas estrategias se transforma lo aprendido, se practican o se ensayan los nuevos conocimientos, se razona deductivamente, se interpretan expresiones, se realizan análisis contrastivos entre los idiomas, se hacen traducciones y transferencias, y ofrecen la posibilidad de crear estructuras. Para Oxford (1990), estas estrategias implican: comprender, revisar lo aprendido y practicarlo en diferentes contextos, identificar detalles, elaborar una idea general de lo que se lee en otro idioma, resumir, consultar en diferentes fuentes, reconocer similitudes y diferencias, y encontrar patrones.
- *Estrategias compensatorias.* Capacitan a los estudiantes para hacer un uso adecuado de lo aprendido, a pesar de las limitaciones que pueda tener en el conocimiento de la lengua extranjera y de los vacíos de su aprendizaje. Las estrategias de compensación incluyen hacer uso de acciones como la suposición / adivinación del significado de lo que se comunica en la lengua extranjera por medio del uso de pistas o claves, anticipación de contenidos y significados desde el contexto de lo tratado, la búsqueda de ayuda, el uso de mímica y gestos, buscar formas alternativas para expresar las ideas y hacer uso de sinónimos.

### **b. Estrategias indirectas**

- *Estrategias metacognitivas.* Estas estrategias permiten al estudiante la dirección de su propio aprendizaje y de las acciones que emprende para ello. Acciones como las siguientes le ayudan a coordinar o automonitorear su aprendizaje: evaluar el proceso, aprender de los errores, responsabilizarse de sus errores, identificar los objetivos de lo que se hace, planear las ta-

reas de aprendizaje con metas claras, reunir los materiales que se necesitan, organizar los horarios de estudio y esforzarse en concentrarse.

- *Estrategias afectivas*. Estas estrategias ayudan al estudiante a identificar y manejar eficazmente sus sentimientos, motivaciones, intereses y emociones. Acciones como las siguientes apuntan a este fin: relajarse, consultar las inquietudes, hacer uso de diarios, darse ánimos y asumir riesgos en el aprendizaje para no quedarse sólo con la rutina.
- *Estrategias sociales*. Permiten ver, en el proceso del aprendizaje, el papel que desempeña la interacción con otros. Estas estrategias incluyen formas como solicitar colaboración, dejar que los demás evalúen y corrijan el propio desempeño, formular preguntas, compartir información, identificar con quién se estudia mejor, estar atento a lo que sientan los demás.

Las estrategias deben verse, tanto en su estructura como en su función, de manera sistémica, lo cual significa que entre ellas se entablan relaciones y que la implementación de una de estas estrategias favorece las funciones de las otras. Además, la interdependencia entre estas clases de estrategias posibilita el aprendizaje de los estudiantes en las lenguas extranjeras.

Investigaciones realizadas específicamente en el uso de estrategias de aprendizaje en las lenguas extranjeras en el ámbito nacional, relacionan el uso de éstas con la formación en la autonomía: para Noguero, “el alumno desarrolla la capacidad de pilotar su propio aprendizaje [...] aprender a aprender” (2003: 40). En esta misma línea, López y Arciniegas (2003) comprobaron la eficacia de un programa de estrategias metodológicas en el desarrollo de estrategias metacognitivas de comprensión de lectura en los estudiantes participantes en el estudio, en comportamientos concretos como el control, la evaluación y la autorregulación de los procesos de comprensión de lectura y de aprendizaje. Tejada (2001) tomó la metáfora como estrategia que contribuye en la comprensión de lectura; inicialmente con los docentes y a través de ellos, se puede inferir que en este mismo sentido se beneficiarán los estudiantes.

Por otro lado, Berdugo insiste en que

El aprendiz avanza en el proceso de construcción de su autonomía a través de tareas que lo involucran de manera activa, dándole un control progresivo de los procesos metacognitivos de planificación, ejecución y evaluación (2001: 97).

Esto es uno de los aspectos y características señalados por la autora en mención, relacionados con la integración de tecnologías informáticas y de comunicación haciendo uso del computador como un medio.

Los procesos de formación integral promovidos en los programas académicos de la Escuela de Idiomas, en general, y en el programa de la Licenciatura en Lenguas Extranjeras, en particular, han puntualizado en la necesidad de procurar, en los estudiantes, una formación en la autonomía, favorecida por el uso de estrategias de aprendizaje especialmente diseñadas para la adquisición significativa tanto del inglés como del francés, conscientes de la importancia que ello tiene para que aquellos lleguen a ser capaces de representarse, de manera anticipada, la actividad de estudio, la planifiquen, la realicen y evalúen sus propios procesos de aprendizaje.

### **3. METODOLOGÍA**

Con el fin de identificar las concepciones que sobre el aprendizaje tienen estudiantes y profesores, se realizaron entrevistas semiestructuradas, tanto individuales como grupales. Se entrevistaron 9 profesores: 4 de francés y 5 de inglés. Previo a la realización de la entrevista, los profesores respondieron un cuestionario de selección múltiple (véase Anexo 1); las respuestas generadas fueron ampliamente discutidas en el desarrollo de las entrevistas.

Con respecto a los estudiantes, se analizaron dos fuentes de información: las autoevaluaciones de su proceso de aprendizaje, realizadas al final del primer semestre de 2007 (18 estudiantes) y las entrevistas efectuadas una vez presentado el análisis cuantitativo de la frecuencia de uso de las estrategias de aprendizaje (12 estudiantes). En las entrevistas se discutieron los análisis cualitativo y cuantitativo de los datos recogidos en las autoevaluaciones y el cuestionario “Inventario de estrategias para aprendizaje de lenguas”.

Todas las entrevistas fueron transcritas y analizadas según las etapas sugeridas por Burns (1999): reunión de los datos, codificación y comparación de la información, construcción y validación de las interpretaciones, e informe de los resultados. El análisis de los datos se realizó mediante categorías construidas desde los conceptos clave que se encontraron en la información recogida. Estas categorías fueron las siguientes:

- Los aspectos que influyen positiva y negativamente el proceso de aprendizaje de las lenguas extranjeras: características personales, el rol del profesor, aspectos afectivos y aspectos sociales.
- La comparación en el aprendizaje del inglés y del francés.
- La enseñanza de las estrategias de aprendizaje.

La descripción de las estrategias de aprendizaje empleadas por los estudiantes se llevó a cabo mediante la aplicación del cuestionario “Inventario de estrategias para el aprendizaje de lenguas” (versión 5.1, Oxford, 1990). Este instrumento fue traducido al español con algunas adaptaciones al contexto colombiano (véase Anexo 2). El objetivo de este cuestionario es medir la frecuencia de uso de las estrategias de aprendizaje, con los siguientes indicadores: 5 (siempre o casi siempre), 4 (generalmente), 3 (algunas veces), 2 (casi nunca) y 1 (nunca). Este cuestionario fue diligenciado por estudiantes que estaban en los primeros cuatro semestres en los cursos de inglés y francés de la Escuela de Idiomas (243 en total). Los mismos estudiantes respondieron dos cuestionarios: uno pensando en lo que hacen para el aprendizaje del inglés, y el otro, para el francés. Las preguntas de ambos cuestionarios eran iguales.

El análisis estadístico de este instrumento fue realizado por el Grupo de Investigación y Consultoría en Estadística y Matemática (Incema) de la Universidad de Antioquia, a través del programa Statistical Package for the Social Sciences (SPSS) 15, utilizando las técnicas de análisis de correspondencias y comparaciones para medias relacionadas.

Con las listas de los estudiantes del ciclo básico matriculados en el primer semestre de 2007, se realizó un muestreo estratificado, proporcional al tamaño de la población. El tamaño de la muestra se dio teniendo un nivel de confianza del 95%, con un error relativo de muestreo del 7% (llámese *prevalencia*) para las estimaciones de las proporciones. Después de efectuar los diferentes cálculos, se llegó a un tamaño de muestra de 124 (51%) encuestados. Se realizó igualmente un muestreo estratificado proporcional al tamaño de cada uno de los grupos de estudiantes de los cursos de inglés y francés.

#### 4. HALLAZGOS

Los resultados de esta investigación presentan, en primer lugar, las concepciones que sobre el aprendizaje de las lenguas extranjeras tienen los estudiantes

y los profesores entrevistados, y en segundo lugar, la descripción y el análisis de los niveles de frecuencia del uso de las estrategias de aprendizaje por los estudiantes encuestados.

#### 4.1 Concepciones sobre el aprendizaje de las lenguas extranjeras

##### *a. Concepciones de los estudiantes*

El análisis cualitativo de las entrevistas y las autoevaluaciones de los estudiantes sobre su proceso de aprendizaje nos permite, en primer lugar, presentar una definición de aprendizaje construida por estos actores; y, en segundo lugar, exponer las categorías emergentes: los aspectos que influyen positiva y negativamente el proceso de aprendizaje de las lenguas extranjeras (características personales, el rol del profesor, aspectos afectivos y aspectos sociales); la comparación entre el aprendizaje del inglés y del francés, y la enseñanza de las estrategias de aprendizaje.

Para los estudiantes, el *aprendizaje* es un proceso de desarrollo intelectual que requiere la ejercitación de habilidades propias de la lengua extranjera —leer, escribir, hablar y escuchar— y exige tiempo para su práctica:

[...] para el aprendizaje de una lengua extranjera se requiere práctica y, esta última, a su vez, requiere de tiempo (Estudiante 26).

Considerado el aprendizaje como el desarrollo de las habilidades ya mencionadas, las actividades más utilizadas para *practicar* las lenguas extranjeras son la realización de ejercicios escritos, la composición de textos, el repaso, la comprensión de lectura y la participación en las conversaciones generadas en la dinámica de la clase, muchas de las cuales implican el asumir roles diferentes:

[...] ejercicios escritos. A partir de textos orales, escribir... repasar. Lecturas de textos literarios y académicos, composición y comprensión de lecturas (Estudiante 13).

El mantener conversaciones en clase adoptando roles y situaciones nos ha llevado a mejorar mucho [...] (Estudiante 19).

En cuanto a los factores que influyen su aprendizaje, los estudiantes resaltan, en primer lugar, que características personales como el orden, la disciplina,

la continuidad, la autonomía y el compromiso contribuyen positivamente al mejoramiento de sus habilidades lingüísticas:

Es bueno el orden y la disciplina y la continuidad en el proceso de cada estudiante. A través del trabajo autónomo he mejorado algunos aspectos de fonética y comprensión (Estudiante 20).

[...] hay ciertas cosas por mejorar que dependen del compromiso del estudiante, como por ejemplo, retomar temas anteriores (Estudiante 27).

En la escritura puedo elaborar textos con sentido, pero cometo errores en la ortografía, los femeninos y detalles de ese tipo (Estudiante 27).

En segundo lugar, los estudiantes consideran importante la asesoría y el acompañamiento de los profesores en el proceso de corregir los errores cometidos y superar las dificultades que se tienen al momento de aprender una lengua extranjera. Cuando el profesor les ofrece retroalimentación, se hace posible aprender del error:

Intento hacer lo mejor posible y en forma correcta las actividades [...], pero requiero de la asesoría del profesor para corregir los errores y aprender de ellos. El acompañamiento por parte del profesor debería apuntar a eso, a aprender de los errores (Estudiante 28).

En tercer lugar, aspectos afectivos como el deseo por aprender, la motivación, el temor a equivocarse y la toma de riesgos se evidencian en los siguientes testimonios:

[...] me motivé a tomar riesgos con la lengua extranjera y traté de dar mi opinión, así me equivocara; me gustó mucho trabajar mi *listening* y aprendí una gran cantidad de vocabulario y expresiones. Me gusta mucho el curso, me esforcé, aunque no me fue muy bien (Estudiante 18).

Mi mayor temor es que yo tengo un nivel muy bajo de inglés y muchos de mis compañeros, por el contrario, manejan un nivel muy alto; entonces, para hablar u opinar en grupo, se me dificulta mucho (Estudiante 18).

En cuarto lugar, el carácter social del aprendizaje se evidencia en las comparaciones realizadas por los estudiantes entre el desarrollo de su competencia

comunicativa y la de sus compañeros. Se resalta la influencia negativa que para un estudiante tiene la heterogeneidad del nivel de lengua de los demás, especialmente en inglés, en su proceso de aprendizaje, como se expresa en el siguiente testimonio:

La mayor falencia de un alumno novato es estar en un entorno de alumnos muy avanzados, los cuales no permiten un adecuado desarrollo del aprendizaje (Estudiante 15).

En lo que respecta al aprendizaje del inglés y del francés, los estudiantes establecen diferencias en este proceso para ambas lenguas y, por tanto, en el uso de las estrategias que implementan. Ellos emplean más conscientemente estrategias de aprendizaje por tres razones diferentes: cuando la lengua extranjera se considera más difícil de aprender; cuando existe una preferencia originada por un gusto personal hacia una de ellas, y cuando el poseer conocimientos previos de una determinada lengua extranjera favorece un mejor aprendizaje de ésta y un desinterés por la otra, lo cual puede provocar un menor uso de estrategias de aprendizaje en esta última.

[...] en francés sí me da más dificultad; entonces, me toca ensayar, ver las palabras que yo no conozco, tratar de seleccionar las más conocidas para mí, que también sean conocidas para los demás, para que me puedan entender. Entonces, sí me toca esforzarme más en francés que en inglés (Estudiante 3a).

Uno se pierde más en francés que en inglés. Entonces, a mí sí me toca utilizar diferentes estrategias, no manejo los dos idiomas de la misma manera. Hay como cierta predilección por el inglés, por la parte cultural, porque es un idioma que venimos viendo desde muy pequeños (Estudiante 1).

[...] en inglés yo trato de ir más allá [...]; en cambio, con el francés, como no es de todo mi interés, yo veo la palabra, la utilizo lo que necesite utilizarla en ese momento y ya la dejé ahí (Estudiante 2).

[...] yo utilizo más estrategias conscientemente en francés por el hecho de que yo me considero más fluido y como mejor en inglés que en francés (Estudiante 4).

[...] la gran mayoría se distancia del francés, porque ve un gran avance en inglés, en el sentido de que vinieron con más bases (Estudiante 3a).

Finalmente, la enseñanza de las estrategias de aprendizaje en el programa, según los estudiantes, se limitó al conocimiento teórico de las mismas en los primeros semestres, como se evidencia en los siguientes testimonios:

[...] en el primer semestre se trabajó exhaustivamente el manejo de las estrategias de aprendizaje; vimos todos los conceptos, pero nunca fue, o no sé si fue mi caso particular, que no se incentivó el usarlas, no en cómo usarlas, en qué situaciones nos podían servir (Estudiante 4)

[...] yo sí recuerdo que en el primer semestre, en un seminario que vimos, sí abordamos las estrategias de aprendizaje; pero honestamente a mí me preguntan hoy en día qué son o cómo funcionan, y la verdad yo no tendría como mucho que decir al respecto, porque tampoco profundicé mucho en eso. [...] pero en realidad no llegué a hacerlo en la casa (Estudiante 2).

### ***b. Concepciones de los profesores***

Las concepciones de los profesores sobre el proceso de aprendizaje se pueden clasificar con base en cuatro teorías del aprendizaje: conductista, psicolingüística, pragmatista y sociocultural.

En la primera concepción, de orden conductista, el aprendizaje de lenguas extranjeras es un proceso que implica, básicamente, una fase de repetición, seguida por una fase de identificación de patrones, la cual, según ellos, prepara al estudiante para la creación de estructuras gramaticales, a las que articulan el nuevo vocabulario que van aprendiendo. Así lo evidencia el siguiente testimonio:

El proceso [de aprendizaje] para mí es, al principio, a través de la repetición y de tomar un patrón y empezar a crear nuevas frases, nuevas cosas; empiezan a meter el vocabulario que van aprendiendo, es básicamente empezar a crear a partir de los patrones que van escuchando (Profesor 7).

En la segunda concepción, de orden psicolingüístico, el proceso de aprendizaje debe involucrar aspectos cognitivos, psicológicos, sociológicos y lingüísticos. Aquí, el profesor debe poseer conocimientos de teorías psicolingüísticas, para lograr mayor comprensión del proceso de aprendizaje, conocimiento éste que se ve complementado con saberes pedagógicos, didácticos y los propios del lenguaje. Los siguientes testimonios sustentan esta idea:

Yo en este momento siento que me oriento con una filosofía psicolingüística (Profesor 1).

[...] uno de los puntos esenciales de ser docente de lenguas extranjeras es saber bastante sobre lenguaje. Yo creo que es básicamente un sistema de símbolos que se da en diferentes contextos y nos sirve para pensar, comunicarnos y aprender [...] de las cosas que hago con mis estudiantes es tratar de llevarlos un poquito más allá del asunto aquel de que la lengua es sólo comunicación, porque a mí me parece que ahí nos quedamos cortos (Profesor 1).

[...] yo reconozco que aprender y enseñar idiomas o lenguas tiene que ver con procesos emocionales, cognitivos, lingüísticos y sociales; entonces, yo hablo, por ejemplo, de procesos donde la interacción es muy importante, donde la lengua materna es esencial, como fuente para acercarse a la segunda lengua, donde mis estudiantes tienen que tener unas ciertas condiciones emotivas, psicológicas (Profesor 1).

En la tercera concepción, de orden pragmatista, los profesores consideran de gran importancia, para el aprendizaje de la lengua extranjera, que ésta sea útil, que el estudiante pueda resolver con ella situaciones de la vida y esto debe ser tenido en cuenta al momento de dirigir la enseñanza de la misma:

El aprendizaje de una lengua extranjera implica desde sus inicios que los estudiantes se comuniquen de la manera más auténtica posible, es decir, que se parezca a la realidad, aunque la lengua utilizada no sea muy correcta. En una segunda fase, se aprenden las bases lexicales y gramaticales (Profesor 8).

La cuarta concepción sobre el aprendizaje identificada en los profesores, tiene un marcado énfasis en la importancia que se le asigna a los aspectos culturales de la lengua estudiada en el proceso de aprendizaje, tal como se evidencia en el siguiente testimonio:

Aprender una lengua consiste en aprender también sobre su contexto de origen y sobre las manifestaciones culturales a las cuales les sirve, dicha lengua, de vehículo (Profesor 9).

La totalidad de los profesores de inglés y de francés entrevistados coinciden en señalar que el uso de estrategias de aprendizaje de las lenguas extranjeras

favorece, en el estudiante, acciones autónomas que le permiten hacer un empleo adecuado de sus recursos cognitivos, de su estilo para aprender, del tiempo en la clase y del tiempo que dedica a la lengua extranjera por fuera de aquella. Sin embargo, la información que ofrecieron al respecto, permite descubrir que los estudiantes adolecen de estrategias de aprendizaje:

[...] todavía son estudiantes que están pensando que es el profesor el que los tiene que guiar y conducir (Profesor 3).

[...] si usted como profesor no les coloca tareas o trabajos adicionales, ellos no van a estudiar por fuera (Profesor 3).

Por otra parte, testimonios como los siguientes deja ver que los profesores son conscientes de que ellos deben enseñar a los estudiantes estrategias diferentes y coherentes con la naturaleza de las habilidades que implica el aprendizaje de una lengua extranjera, favoreciéndoles el proceso de formación en la autonomía:

[...] me parece que uno tiene que tratar de enseñar a los estudiantes a que aprendan solos, que ellos accedan al conocimiento (Profesor 8).

[...] yo lo que intento hacer es incluir en la clase algo así como un entrenamiento en estrategias de aprendizaje [...] siempre mostrarles cómo se puede hacer, ayudar a los estudiantes en la toma de conciencia [...] y eso nos lleva al desarrollo de la autonomía (Profesor 8).

## 4.2 Descripción y análisis de los niveles de frecuencia del uso de las estrategias de aprendizaje por los estudiantes

### *a. Estrategias directas de aprendizaje*

— *Estrategias de memoria.* En este tipo de estrategias, los estudiantes *siempre* utilizan la estrategia de memoria: “visualizar la escritura de una palabra nueva en sus mentes” (frecuencia —f— = 37). *Generalmente* emplean, en el proceso de su aprendizaje, estrategias de memoria como

- Creo asociaciones entre el nuevo material y lo que ya sé (f = 26).
- Recuerdo la palabra haciéndome una clara imagen mental de ella o un dibujo (f = 25).

- Asocio el sonido de la nueva palabra con el sonido de una palabra que es similar para mí (f = 24).
- La coloco [la palabra nueva] en un grupo de palabras que sean de alguna forma similares a ella (f = 15).
- Uso una combinación de sonidos e imagen para recordar la palabra (f = 12).
- Cuando aprendo material nuevo, digo o escribo nuevas expresiones repetidamente para practicarlas (f = 17).

Según los análisis estadísticos, en cuanto a las estrategias de memoria, las formas en las que se recuerda o memoriza una palabra nueva no cambia entre los idiomas y, por tanto, se realizan las mismas prácticas para memorizar tanto en inglés como en francés. Ello lo comprueba que en ningún ítem se presentaron diferencias significativas a favor de alguno de los idiomas en particular.

Las estrategias de memoria menos utilizadas son:

- Uso tarjetas con la palabra en un lado y su definición u otra información por otro (f = 49).
- Hago una lista de todas las palabras que conozco, relacionadas con la nueva palabra y dibujo líneas para mostrar su relación (f = 46).
- Actúo físicamente la palabra (f = 38).
- utilizo rimas para recordarla (f = 37).

La estrategia de memoria “repaso con frecuencia” (f = 25) es empleada *algunas veces* por los estudiantes.

El escaso uso de estas estrategias de memoria puede retrasar el aprendizaje de palabras nuevas tanto en inglés como en francés, y conducir a la conservación de una palabra nueva en el sistema cognitivo de la memoria por corto tiempo, limitando su aplicabilidad cuando se requiera.

— *Estrategias cognitivas.* Los análisis estadísticos arrojan que, para favorecer el proceso de aprendizaje del inglés y del francés, los estudiantes *siempre* aplican estrategias cognitivas como:

- Uso materiales de referencia tales como glosarios o diccionarios para ayudarme en el uso del idioma (f = 45).
- Leo una historia o diálogo repetidas veces hasta que logro entenderlo (f = 33).

- Tomo notas en clase en el idioma (f = 33).
- Busco similitudes y diferencias entre el idioma y mi propia lengua (f = 31).
- Reviso lo que escribo para mejorar mi escritura (f = 26).
- Imito la forma en que los nativos hablan (f = 25).

*Generalmente* utilizan estrategias cognitivas para aprender los dos idiomas, como:

- Busco detalles específicos en lo que oigo y leo (f = 27).
- Digo o escribo nuevas expresiones repetidamente para practicarlas (f = 24).
- Primero hago una lectura rápida del texto, para identificar la idea principal. Luego, regreso y leo con mayor cuidado (f = 24).
- Trato de pensar en el idioma (f = 21).
- Busco patrones en el idioma (f = 20).
- Trato de comprender lo que he escuchado o leído sin traducirlo palabra por palabra a mi propia lengua (f = 19).

Se presentaron algunas diferencias estadísticamente significativas en cuanto a la frecuencia con la que se emplean algunas estrategias cognitivas en un idioma más que en otro. Las estrategias: “utilizo las expresiones idiomáticas u otras rutinas”, “inicio conversaciones”, “veo programas de televisión o películas o escucho radio en el idioma” y “asisto y participo en eventos fuera de clase donde se hable el idioma”, son de uso más frecuente por los estudiantes cuando se aprende inglés que cuando se aprende francés, lo cual se puede interpretar como mayor compromiso del estudiante con el inglés que con el francés, tal vez por que el medio ofrece más condiciones para aprender el primero que el segundo.

Sólo *algunas veces* los estudiantes utilizan las estrategias cognitivas de:

- Aplico reglas generales a situaciones nuevas (f = 21).
- Desarrollo mi propia comprensión acerca de cómo funciona la lengua, aun cuando a veces tengo que revisar dicha comprensión con base en nueva información (f = 17).
- Me cuido de no transferir palabras o conceptos directamente de mi idioma (f = 16).
- Leo por placer el idioma (f = 15).

*Casi nunca* los estudiantes utilizan, como estrategia cognitiva, “hago resúmenes de material en el idioma” (f = 15).

La utilización adecuada de estas estrategias por los estudiantes, les contribuiría en el proceso de aplicación, de lo aprendido en el idioma, en situaciones y contextos diferentes; habría ahorro de esfuerzo y economía en las actividades que se implementan en el aprendizaje, en tanto se identifican regularidades y se aplican reglas conocidas en situaciones nuevas.

— *Estrategias de compensación*. Los análisis estadísticos revelan que, para aprender inglés y francés, el estudiante *siempre* implementa la estrategia compensatoria de “si estoy hablando y no puedo encontrar la expresión correcta, uso gestos o cambio a mi propia lengua momentáneamente” (f = 21). *Generalmente*, las siguientes estrategias compensatorias son implementadas por los estudiantes:

- Le pido a la otra persona que me diga la palabra correcta si no puedo encontrarla dentro de una conversación (f = 34).
- Cuando no entiendo todas las palabras que leo o escucho, adivino el significado general, aprovechando cualquier clave que puedo encontrar (f = 33).
- Cuando no puedo encontrar la expresión exacta que debo decir o escribir, busco una forma diferente para expresar la idea (f = 25).

Como se observa, se hace uso de estrategias compensatorias relacionadas con el aprendizaje cooperativo; se evidencia un esfuerzo del estudiante por encontrar el significado de lo que no entiende desde el contexto antes que buscarlo en documentos. De igual manera, el estudiante se vale de diferentes procedimientos para hacerse entender o expresar su pensamiento.

Por otra parte, el análisis estadístico revela que estrategias compensatorias como “me invento nuevas palabras si no sé las correctas” (f = 23) y “en una conversación, me anticipo a lo que la otra persona va a decir con base en lo que se ha dicho hasta el momento” (f = 18) son escasamente utilizadas.

Además, según los análisis estadísticos, las estrategias de compensación son empleadas por los estudiantes independientemente del idioma.

## **b. Estrategias indirectas de aprendizaje**

— *Estrategias metacognitivas*. Los análisis estadísticos revelan que, con un carácter de *siempre*, los estudiantes implementan las siguientes estrategias metacognitivas para aprender los idiomas:

- Organizo mi cuaderno de idiomas para anotar información importante referente al idioma (f = 29).
- Aprendo de mis errores al usar el idioma (f = 27).

*Generalmente*, las siguientes estrategias metacognitivas son utilizadas por los estudiantes:

- Cuando alguien está hablando en el idioma, trato de concentrarme en lo que la persona dice y sacar de mi mente los temas que no están relacionados (f = 29).
- Decido, con anticipación, poner atención a temas específicos de la lengua; por ejemplo, me enfoco en la manera como los hablantes nativos pronuncian ciertos sonidos (f = 27).

El análisis evidencia que los estudiantes sólo *algunas veces* implementan las siguientes estrategias metacognitivas:

- Trato de monitorear mis errores lingüísticos y de encontrar sus causas (f = 28).
- Identifico claramente el propósito de la actividad lingüística; por ejemplo, en una actividad de escucha, podría tener que encontrar la idea general o buscar hechos específicos (f = 22).

Y que *nunca o casi nunca*, el estudiante

- Planea cada día o cada semana lo que voy a lograr en términos del aprendizaje del idioma (f = 32).
- Activamente busco personas con quien poder hablar el idioma (f = 12).

No aplicar estas estrategias metacognitivas le impide, al estudiante de lenguas extranjeras, valorar sus aciertos y desaciertos lingüísticos, y reconocer el propósito de una actividad de aprendizaje; inclusive, le imposibilita participar en la organización de sus actividades de estudio.

Los análisis estadísticos arrojan que ninguna estrategia metacognitiva es de alguna predilección para aprender uno de los idiomas en especial. Al respecto, no se encontraron diferencias significativas en el aprendizaje de los idiomas inglés o francés, ya que cada una de las estrategias de este tipo es utilizada por los estudiantes de manera similar.

- *Estrategias afectivas.* Cuando se analiza la utilización de estas estrategias por los estudiantes de lenguas extranjeras, se encuentra que al aprender inglés y francés, los estudiantes *siempre* implementan la estrategia “hablo con alguien en quien confío acerca de mis actitudes y sentimientos respecto al proceso de aprendizaje del idioma” (f = 23).

*Generalmente*, se hace uso de las siguientes estrategias:

- Trato de relajarme siempre que me siento ansioso al hablar el idioma (f = 23).
- Me animo a mí mismo, con comentarios positivos, a continuar trabajando duro y dar lo mejor de mí en el aprendizaje del idioma (f = 20).

Por otra parte, estrategias afectivas *no utilizadas* por los estudiantes al momento de aprender otra lengua extranjera son:

- Estoy atento a síntomas físicos de estrés que pudieran afectar mi aprendizaje (f = 99).
- Me animo activamente a tomar riesgos en el aprendizaje del idioma, tales como adivinar el significado o tratar de hablar, aunque pudiera cometer algunos errores (f = 59).
- Me doy a mí mismo regalos tangibles cuando he hecho algo bueno en el aprendizaje del idioma (f = 27).

Desde estos resultados estadísticos se evidencia el escaso uso de estrategias afectivas en el aprendizaje de los idiomas por los estudiantes del programa de la Licenciatura en Lenguas Extranjeras, en lo que tiene que ver con estar atentos ante los síntomas de estrés, reconocer sus logros y sentirse bien con ellos, desear cambiar rutinas de aprendizaje mediante la toma de riesgos, todo lo cual favorecería su dimensión afectiva al momento de aprender los idiomas y facilitar su aprendizaje.

Tampoco, en este tipo de estrategias, se encontró el uso de alguna de ellas con especialidad en alguno de los idiomas, inglés o francés. Estas estrategias afectivas son de uso similar en los dos idiomas.

— *Estrategias sociales*. Los análisis estadísticos develan que al estudiar alguno de los dos idiomas, el estudiante *siempre* utiliza la estrategia:

- Si no comprendo, le pido a mi interlocutor que hable más despacio, repita o me aclare lo que ha dicho (f = 45).
- Cuando estoy hablando con un nativo, trato de dejarle saber si necesito ayuda (f = 20).
- Trato de aprender acerca de la cultura de los lugares donde se habla el idioma (f = 20).

Las estrategias de mayor frecuencia de uso, es decir, las que los estudiantes usan *generalmente*, al tratar los dos idiomas, son:

- Le pido a otras personas que verifiquen si he comprendido o dicho algo correctamente (f = 31).
- Le pido a otras personas que corrijan mi pronunciación (f = 26).
- Presto mucha atención a los pensamientos y los sentimientos de otras personas con quienes interactúo (f = 21).

De la lista de estrategias sociales que presenta el instrumento aplicado, se subraya que todas ellas son implementadas por los estudiantes, lo cual resulta ser coherente con el aprendizaje de idiomas extranjeros; ninguna es calificada en las categorías de “nunca” o “casi nunca”.

Los análisis estadísticos demuestran que en cuanto al uso de estrategias sociales para el aprendizaje de los idiomas se refiere, los estudiantes utilizan, de manera similar para ambos idiomas, este tipo de estrategias.

### c. *Contraste estadístico*

Por otra parte, cuando se implementó el proceso estadístico de comparaciones conjuntas y se contrastaron los diferentes tipos de estrategias de aprendizaje utilizadas para cada idioma y los componentes de los mismos, se llegó a los resultados que se muestran en la Tabla 1.

### Unidades de valor:

1 = *Nunca* significa que la afirmación es muy poco presente; esto quiere decir que usted se comporta de la forma descrita en la afirmación solamente en momentos muy escasos.

2 = *Casi nunca* significa que la afirmación no es generalmente verdadera; esto quiere decir que usted se comporta de la manera descrita en la afirmación menos de la mitad del tiempo, pero más de lo que se podría llamar “solamente en momentos muy escasos”.

3 = *Algunas veces* significa que la afirmación es verdadera la mitad del tiempo; esto quiere decir que a veces usted se comporta de la forma descrita en la afirmación y a veces no, y estos momentos tienden a ocurrir con igual frecuencia.

4 = *Generalmente* significa que la afirmación es usualmente verdad; esto quiere decir que usted se comporta de la manera descrita en la afirmación más de la mitad del tiempo.

5 = *Siempre o casi siempre* significa que la afirmación es verdad casi todo el tiempo; esto quiere decir que usted casi siempre se comporta de la manera descrita en la afirmación.

**Tabla 1.** Frecuencia promedio del uso de estrategias de aprendizaje por los estudiantes entre el inglés y el francés

Lengua	A Estrategias memorísticas	B Estrategias cognitivas	C Estrategias compensatorias	D Estrategias metacognitivas	E Estrategias afectivas	F Estrategias sociales	Total
Francés	2,98	3,28	3,37	3,26	2,68	3,44	3,17
Inglés	2,91	3,62	3,54	3,43	2,80	3,57	3,31

El resultado total nos muestra que las estrategias de aprendizaje son empleadas *algunas veces* (3,17 y 3,31) por los estudiantes. Las estrategias menos usadas son las afectivas y las de memoria; las más utilizadas son las cognitivas, las sociales y las compensatorias. En conclusión, podemos afirmar que no se presentan diferencias significativas en la frecuencia de empleo de las estrategias de aprendizaje en ambas lenguas.

## 5. DISCUSIÓN DE RESULTADOS

Los hallazgos reportados permiten identificar algunos puntos que ameritan ser analizados a profundidad, dado la importancia de los mismos. Uno de estos puntos tiene que ver con el proceso de formación de los estudiantes, en actitudes y comportamientos autónomos para el aprendizaje de las lenguas extranjeras. ¿Qué es la autonomía y cómo se puede favorecer en los procesos de adquisición de la lengua extranjera en los estudiantes? Éste es un interrogante que puede ser respondido con un programa sistemático de formación en el uso adecuado de diferentes estrategias de aprendizaje, con las cuales se movilizan los procesos memorísticos, cognitivos, compensatorios, metacognitivos, afectivos y sociales que participan en el desarrollo de habilidades en otros idiomas.

No obstante, llama la atención que sea significativamente pobre el uso de estas estrategias por los estudiantes y que lo que ellos dicen hacer para aprender la lengua extranjera sean sólo actividades de estudio que no alcanzan a cumplir con los elementos teóricos característicos de las estrategias de aprendizaje. ¿Por qué es, a la altura de los hallazgos de esta investigación, tan bajo el uso de las estrategias (actividades)? y ¿qué hacer para ayudar a los estudiantes, pedagógica y didácticamente hablando, en la construcción del conocimiento y el uso apropiado de estrategias de aprendizaje? Son éstas algunas preguntas pendientes de ser tratadas desde la reflexión académica y desde la investigación por los docentes.

Un punto más para la reflexión es que los estudiantes, desde lo que respondieron en el instrumento de Oxford (1999), no le dan un tratamiento distinto a las lenguas que aprenden —inglés y francés—, y que los procesos de adquisición que implementan para una de ellas no son, en esencia, diferentes de los que implementan para la otra.

Cuando se les preguntó en las entrevistas por esta situación, se encontró una posición distinta a la anterior, dejando claro que las actividades que se emprenden para estudiar el inglés deben ser diferentes a las implementadas en el francés. Incluso consideran que la causa de esta diferencia está en la manera como los docentes la enseñan: “yo veo que las estrategias que utilizan los profesores de francés son muy diferentes a las que utilizan los profesores de inglés” (Estudiante 1). ¿Deberían ser diferentes? ¿En dónde radicaría la diferencia y

qué implicaciones didácticas conlleva asumir la diferencia en los procesos de aprendizaje de las lenguas extranjeras y su evaluación?

En relación con lo anterior, otro de los puntos para la reflexión es cómo formar a docentes y estudiantes en el uso adecuado de estrategias de aprendizaje para las lenguas extranjeras. Llama la atención al respecto que los docentes no tengan la claridad conceptual y práctica suficiente sobre lo que son las estrategias de aprendizaje y sobre cómo enseñarlas, con lo cual se está perdiendo la oportunidad de ayudarle a los estudiantes no sólo en la adquisición de manera significativa, de las lenguas extranjeras, sino también en el logro, por parte de estos, de actitudes y comportamientos autónomos.

Una vez presentadas las ideas que consideramos fundamentales para ser tratadas en procesos de discusión académica e investigativa, ofrecemos otros puntos que podrían incluso inspirar proyectos de investigación en la misma línea en la que se ubica este estudio:

- Los estudiantes tienen concepciones muy básicas sobre lo que es el aprendizaje de la lengua extranjera; no tienen claridad sobre cómo se da el desarrollo de las habilidades propias para el dominio de una lengua extranjera y sólo ven que esto es un asunto de práctica y de tiempo. Además, las actividades de estudio que realizan no favorecen el ejercicio de procesos cognitivos de orden superior, como la interpretación, la inferencia, la transferencia, el pensamiento crítico, creativo, reflexivo, dialéctico, entre otros.
- Los estudiantes consideran que es muy importante practicar la lengua extranjera, pero que no cuentan con elementos (estrategias) y se quedan sólo con lo que hacen con el docente en el aula de clase.
- La mayoría de los entrevistados reconocen que les va mejor en el aprendizaje del inglés que del francés y lo apoyan en argumentos de orden social y cultural, en el acceso temprano al inglés desde la educación media, y en las posibilidades que la Escuela de Idiomas ofrece. No obstante, los niveles de competencia comunicativa alcanzados en cada uno de estos idiomas son muy cercanos y no hay diferencia significativa que funde su explicación sobre las mayores “ventajas” que se tiene para el inglés respecto del francés. En general, a estudiantes y profesores les sorprende que el nivel alcanzado para los dos idiomas sea tan bajo.

Los procesos de formación integral, en general, y de desarrollo de la autonomía, en particular, que se quieren lograr en los estudiantes del programa de la licenciatura encuentran una vía en el uso de las estrategias de aprendizaje. Los resultados de esta investigación y las ideas que se presentan para la discusión iluminan hacia dónde debemos orientar en adelante las reflexiones académicas e investigativas, para plantear propuestas de transformación en pro de beneficiar a los estudiantes, futuros docentes de lenguas extranjeras.

## 6. CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

La realización de esta investigación exploratoria y descriptiva, desarrollada con la participación de estudiantes y profesores del ciclo básico del programa Licenciatura en Lenguas Extranjeras, de la Escuela de Idiomas de la Universidad de Antioquia, permitió dar pasos preliminares en el estudio de la problemática relacionada con el proceso de aprendizaje de las lenguas extranjeras. Esta problemática señalaba la escasa planeación del trabajo independiente de los estudiantes y la falta de conciencia de la necesidad de desarrollar estrategias de aprendizaje, como factores importantes que obstaculizaban el desarrollo de la autonomía de los estudiantes.

El análisis cualitativo de los datos recogidos en las entrevistas permitió establecer que los estudiantes conciben el proceso de aprendizaje como una práctica de actividades lingüísticas, donde el automonitoreo y los aspectos afectivos y sociales desempeñan un papel importante. Las concepciones de los profesores se basan en cuatro teorías del aprendizaje: conductista, psicolingüística, pragmatista y sociocultural.

En cuanto al empleo de las estrategias de aprendizaje, tanto estudiantes como profesores estiman que su enseñanza y utilización son de vital importancia para el desarrollo de la autonomía y establecen diferencias en su uso en inglés y en francés. Sin embargo, los estudiantes poseen escaso conocimiento teórico de las estrategias, sin uso consciente en su aprendizaje. Los profesores, por su parte, no explicitan las estrategias de enseñanza empleadas en este sentido.

El análisis cuantitativo estableció la no existencia de diferencias significativas en la frecuencia de empleo de las estrategias de aprendizaje en inglés y fran-

cés. Las estrategias menos utilizadas son las afectivas y las de memoria; las más empleadas son las cognitivas, las sociales y las compensatorias.

Estos resultados nos permiten concluir que la identificación de las estrategias de aprendizaje favorece el papel que desempeñan tanto profesores como estudiantes en el proceso de enseñanza y aprendizaje. Que el profesor sea consciente de ello, le representa una oportunidad para caracterizar, de manera inferencial, las prácticas pedagógicas y didácticas que, implementadas regularmente en el proceso de enseñanza de la lengua extranjera, determinan las acciones intelectuales de los estudiantes al momento de aprender, y en la consecuente configuración de un estilo particular de este proceso. De igual modo, el empleo del inventario posibilita identificar las fortalezas de los estudiantes cuando aprenden un idioma extranjero y detectar las acciones de aprendizaje que, siendo de capital importancia su realización, no son tenidas en cuenta por ellos en sus procesos de aprendizaje.

Por otra parte, que el estudiante sea consciente de las estrategias de aprendizaje que con frecuencia emplea, le representa un desarrollo en el orden de lo metacognitivo. En general, un inventario de las estrategias de aprendizaje usadas por los estudiantes permite el reconocimiento de las estrategias más frecuentemente ejercitadas por los aprendices al momento de abordar un idioma extranjero en acciones directas —estrategias de memorización, de cognición, de compensación— e indirectas de aprendizaje —estrategias de metacognición, afectivas, sociales—.

Curricularmente hablando, la identificación de las estrategias de aprendizaje favorecería procesos de transformación positiva en los procedimientos didácticos desarrollados por los profesores, en la selección de los recursos humanos y tecnológicos para el desarrollo de la competencia comunicativa en lenguas extranjeras, en la elaboración e implementación de estándares de contenido y de desempeño en los procesos de enseñanza y aprendizaje de las lenguas extranjeras, acciones todas que conducen a la revisión de los actuales programas de cursos de inglés y de francés del ciclo básico del programa de la Licenciatura en Lenguas Extranjeras y la formación de profesores para el desarrollo de estos nuevos cursos. Visto así, el valor pedagógico de la identificación de las estrategias de aprendizaje redundará en la cualificación de los procesos de formación que se le ofrece a los estudiantes inscritos en el programa.

Por último, los resultados de la investigación aquí reportada tienen serias implicaciones pedagógicas, didácticas y curriculares, que obliga a hacer procesos de

análisis y discusiones académicas cooperativas, en las que participen docentes y estudiantes, grupos de investigación y directivas. Todo ello necesariamente redundará en la cualificación de programas y procesos realizados, inicialmente, en la Licenciatura de las Lenguas Extranjeras, de la Escuela de Idiomas de la Universidad de Antioquia; luego, en otros espacios de formación de docentes en los ámbitos nacional e internacional. Lo presentado no deja de ser un pequeño aporte en una empresa académica que, como ésta, no da espera, pero tampoco permite procesos apresurados que conduzcan a acciones pedagógicas impropiedades.

## BIBLIOGRAFÍA

- Álvarez, M. (2002). La historia local: un guión para la puesta en escena de una estrategia didáctica. *Revista Educación y Pedagogía*, 14 (34), 151-164.
- Barreto, M. y Arroyave, M. (2006). De las estrategias de aprendizaje a la composición de textos expositivos / descriptivos: propuesta de intervención pedagógica con apoyo de recursos hipermediales e impresos. *Revista Educación y Pedagogía*, 18 (45), 157-166.
- Berdugo, M. (2001). Integración de tecnología multimedia en la enseñanza de la lengua. *Lenguaje*, 28, 84-107.
- Burns, A. (1999). *Collaborative Action Research for English Language Teachers*. New York: Cambridge University Press.
- Cárdenas, R. (2006). Considerations on the role teacher autonomy. *Colombian Applied Linguistics Journal*, 8, 182-202.
- Cohen, A. (2007). Coming to terms with language learner strategies: surveying the experts. In: A. Cohen and E. Macaro (Eds.), *Language Learner Strategies* (pp. 29-45). Oxford: Oxford University Press.
- Cohen, A. et ál. (1995). The impact of strategies-based instruction on speaking a foreign language. Research report. University of Minnesota. CARLA, Working paper series No. 4.
- Díaz, A. y Quiroz, R. (1998). Enseñanza cognitiva y estratégica en ciencias naturales para el desarrollo de la habilidad de solución de problemas en contaminación ambiental. *Revista Educación y Pedagogía*, 10 (21), 97-115.
- Escuela de Idiomas (2002). Programa Licenciatura en Lenguas Extranjeras. Recuperado el 23 de septiembre de 2009, de: <http://www.udea.edu.co/portal/page/portal/portal/A.InformacionInstitucional/H.UnidadesAcademicas/B.Escuelas/Idiomas/B.EstudiarEnLaEscuela/A.ProgramasPregrado>
- \_\_\_ (2005). *Modelo pedagógico*. Medellín: Escuela de Idiomas, Editorial Universidad de Antioquia.
- Enciso, C. y Rodríguez, M. (2000). Fostering students's autonomy in the classroom. *Colombian Applied Linguistics Journal*, 1, 42-63.

- González, A., Pulido, M. y Díaz, A. (2005). *Modelo pedagógico de la Escuela de Idiomas*. Medellín: Escuela de Idiomas, Editorial Universidad de Antioquia.
- Hernández, R. y Fernández, C. y Baptista, P. (1998). *Metodología de la investigación*. México: McGraw-Hill.
- Holec, H. (1979). *Autonomie et apprentissage des langues*. Paris: Hatier.
- Lagos J., y Ruiz, Y. (2007). La autonomía en el aprendizaje y en la enseñanza de lenguas extranjeras: una mirada desde el contexto de la educación superior. *Revista Electrónica Matices en Lenguas Extranjeras*, Universidad Nacional de Colombia, Facultad de Ciencias Humana, Departamento de Lenguas Extranjeras, Bogotá, 1, Recuperado el 22 de enero de 2010, de: <http://www.revistamatices.unal.edu.co> 48p.
- Linares, R. (2006). El uso de las analogías en los cursos del Departamento de Química de la Universidad del Valle. *Revista Educación y Pedagogía*, 18 (45), 133-139.
- López, G. y Arciniegas, E. (2003). El uso de estrategias metacognitivas en la comprensión de textos escritos. *Lenguaje*, 31, 118-141.
- Mejía, A., (2009). Autonomía y aprendizaje: alcance y límites de un concepto. Condiciones, decisiones y consecuencias del fomento de la autonomía. En: Cárdenas Beltrán, Melba Libia (Ed.). *Investigación en el aula en L1 y L2. Estudios, experiencias y reflexiones* (pp. 31-68). Bogotá: Universidad Nacional de Colombia, Facultad de Ciencias Humanas.
- Monereo, C. (1991). Procesa Pascal: un proyecto curricular basado en estrategias de aprendizaje. En: Monereo, C. *Enseñar a pensar a través del curriculum escolar*. Barcelona, España: Casals Ed.
- Noguerol, A. (2003). Leer para pensar, pensar para leer: la lectura como instrumento de aprendizaje en el siglo xx. *Lenguaje*, 31, 36-58.
- Oxford, R. (1990). *Language Learning Strategies. What every Teacher should Know*. Boston, Massachusetts: Heinle & Heinle Publishers.
- Oxford, R. y Cohen A., (1992). Language learning strategies: Crucial issues of concepts and classification. *Applied Language Learning*, 7 (1-2), 25-45.
- Pineda, D. y Frodden, C. (2008). El desarrollo de la autonomía de una profesora principiante en el contexto de la enseñanza del inglés como lengua extranjera en Colombia. *Profile*, 9, 143-162.
- Posada J. (2006). Evaluating student's autonomous learning through their uses of a self-access centre. *Colombian Applied Linguistics Journal*, 8, 53-73.
- Tejada, H. (2001). Metáfora y modelos de comprensión de lectura. Aspectos teóricos e implicaciones prácticas. *Lenguaje*, 28, 36-58.
- Usma, J. y Frodden, C. (2003). Promoting teacher autonomy through educational innovations. *Íkala*, 3 (14), 120.
- Vélez, C. (2002). El estudio urbano en el aula y la conceptualización espacial. *Revista Educación y Pedagogía*, 14 (34), 167-177.
- Wenden, A. (1991). *Learner Strategies for learning Autonomy*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall International.
- Weaver, S. y Cohen, A. (1997). *Strategies-based Instruction: A Teacher Training Manual*. Minnesota: Center for Advanced research in language acquisition (Carla), University of Minnesota.

## ANEXO 1. CUESTIONARIO GUÍA PARA LA PREPARACIÓN DE LAS ENTREVISTAS DE LOS PROFESORES

1. ¿Aprender una lengua consiste en...?
  - a. Aprender y memorizar reglas y ejemplos con el objetivo eventual de dominar la su morfología y su sintaxis.
  - b. Pensar en la lengua extranjera lo más pronto posible.
  - c. Participar activamente en las actividades de la clase.
  - d. Adquirir una serie de hábitos, bajo la forma de automatismos sintácticos, sobre todo por medio de la repetición, sin que sea necesario “pensar” para producir enunciados correctos.
  - e. Aprender a formar reglas que permiten producir nuevos enunciados y no repetir enunciados producidos en el ambiente exterior.
  - f. Otros.
  
2. Principios generales de la enseñanza de una lengua extranjera (papel del profesor y del estudiante, la interacción en clase).
  - a. El profesor es el personaje más importante en el salón de clase. Es quien tiene el conocimiento y la autoridad. El estudiante debe hacer lo que dice el profesor.
  - b. El profesor dirige las actividades de la clase, pero deja una cierta iniciativa al estudiante.
  - c. El profesor es como un director de orquesta: dirige, guía y controla el comportamiento lingüístico de sus estudiantes. El profesor se asegura ante todo de la buena pronunciación de las formas lingüísticas enseñadas, y del buen empleo de los *patterns* lingüísticos.
  - d. El rol del profesor es mantener en el estudiante una actitud positiva hacia el aprendizaje y el empleo de la lengua extranjera.
  - e. El profesor crea un ambiente lingüístico rico y variado con el fin de permitir al estudiante producir sus propias hipótesis sobre el funcionamiento de la lengua extranjera. El profesor debe ser un modelo, un facilitador y un guía.
  - f. El profesor trabaja para que el aprendizaje de sus estudiantes sea significativo (no centrado sólo en la forma lingüística), teniendo en cuenta la edad, los intereses y las necesidades de los estudiantes.
  - g. Otros.

## ANEXO 2. INVENTARIO DE ESTRATEGIAS PARA EL APRENDIZAJE DE LENGUAS

Versión 5.1© R. Oxford (1989)

Nombre: \_\_\_\_\_

Nivel comunicación oral L3 \_\_\_\_\_

Nivel comunicación escrita L3 \_\_\_\_\_

Fecha \_\_\_\_\_

El “Inventario de estrategias para aprendizaje de lenguas” está diseñado para recoger información acerca de lo que usted hace, en calidad de estudiante de [francés], para aprender dicha lengua. En las páginas siguientes encontrará afirmaciones relacionadas con el aprendizaje de ese idioma. Por favor, lea cada afirmación, y en la hoja de respuestas, marque la calificación (1, 2, 3, 4 o 5) que exprese mejor qué tan verdadera es dicha afirmación en términos de lo que usted en realidad hace cuando está aprendiendo [francés].

1. Nunca
2. Casi nunca
3. Algunas veces
4. Generalmente
5. Siempre o casi siempre.

— *Nunca* significa que la afirmación es muy poco presente; esto quiere decir que usted se comporta de la forma descrita en la afirmación solamente en momentos muy escasos.

— *Casi nunca* significa que la afirmación no es generalmente verdadera; esto quiere decir que usted se comporta de la manera descrita en la afirmación menos de la mitad del tiempo, pero más de lo que se podría llamar “solamente en momentos muy escasos”.

— *Algunas veces* significa que la afirmación es verdadera la mitad del tiempo; esto quiere decir que a veces usted se comporta de la forma descrita en la afirmación y a veces no, y estos momentos tienden a ocurrir con igual frecuencia.

— *Generalmente* significa que la afirmación es usualmente verdad; esto quiere decir que usted se comporta de la manera descrita en la afirmación más de la mitad del tiempo.

— *Siempre o casi siempre* significa que la afirmación es verdad casi todo el tiempo; esto quiere decir que usted casi siempre se comporta de la manera descrita en la afirmación.

Responda en términos de qué tan bien la afirmación describe lo que usted hace y *no* en términos de lo que usted cree que debería hacer o lo que otras personas hacen. No hay respuestas correctas o incorrectas para las afirmaciones.

Parte A		1	2	3	4	5	#
[Estrategias de memoria]							

Cuando estoy aprendiendo una nueva palabra...							
1	Creo asociaciones entre el nuevo material y lo que ya sé						1
2	Hago una oración con la palabra nueva para poder recordarla						2
3	La coloco en un grupo de palabras que sean de alguna forma similares a ella (por ejemplo, palabras relacionadas con la ropa o sustantivos femeninos)						3
4	Asocio el sonido de la nueva palabra con el sonido de una palabra que es familiar para mí						4
5	Utilizo rimas para recordarla						5
6	Recuerdo la palabra haciéndome una clara imagen mental de ella o un dibujo						6
7	Visualizo la escritura de la palabra en mi mente						7
8	Uso una combinación de sonidos e imágenes para recordar la palabra						8
9	Hago una lista de todas las palabras, que conozco, relacionadas con la nueva palabra y dibujo líneas para mostrar su relación						9
10	Recuerdo dónde la palabra está ubicada en la página o dónde por primera vez la vi o la oí						10
11	Uso tarjetas con la palabra en un lado y su definición u otra información por el otro						11
12	Actúo físicamente la palabra						12
Cuando aprendo material nuevo...							

1	Repaso con frecuencia						1
2	Hago un horario de mis repasos de forma que inicialmente las sesiones sean cercanas en el tiempo y luego se hagan gradualmente más separadas						2
3	Regreso a refrescar mi memoria sobre cosas que aprendí mucho antes						3

Parte B						1	2	3	4	5	#
[Estrategias cognitivas]											

1	Digo o escribo nuevas expresiones repetidamente para practicarlas						1
2	Imito la forma en que los nativos hablan						2
3	Leo una historia o diálogo repetidas veces hasta que logro entenderlo						3
4	Reviso lo que escribo en [francés] para mejorar mi escritura						4
5	Practico los sonidos o el alfabeto del [francés]						5
6	Utilizo expresiones idiomáticas u otras rutinas en [francés]						6
7	Utilizo palabras familiares en combinaciones diferentes para hacer nuevas oraciones						7
8	Inicio conversaciones en [francés]						8
9	Veo programas de televisión o películas o escucho la radio en [francés]						9
10	Trato de pensar en [francés]						10
11	Asisto y participo en eventos fuera de clase donde se hable [francés]						11
12	Leo por placer en [francés]						12
13	Escribo notas personales, mensajes, cartas o reportes en [francés]						13
14	Primero hago una lectura rápida del texto para identificar la idea principal. Luego, regreso y lo leo con mayor cuidado						14
15	Busco detalles específicos en lo que oigo o leo						15

16	Uso materiales de referencia, como glosarios o diccionarios, para ayudarme en el uso del [francés]							16
17	Tomo notas en clase en [francés]							17
18	Hago resúmenes de material en [francés]							18
19	Aplico reglas generales a situaciones nuevas cuando hago uso del [francés]							19
20	Encuentro el significado de una palabra dividiéndola en las partes que comprendo							20
21	Busco similitudes y diferencias entre el [francés] y mi propia lengua							21
22	Trato de comprender lo que he escuchado o leído sin traducirlo palabra por palabra a mi propia lengua							22
23	Me cuido de no transferir palabras o conceptos directamente de mi idioma al [francés]							23
24	Busco patrones en [francés]							24
25	Desarrollo mi propia comprensión acerca de cómo la lengua trabaja, aun cuando a veces tengo que revisar dicha comprensión con base en nueva información							25

Parte C							1	2	3	4	5	#
[Estrategias de compensación]												

1	Cuando no entiendo todas las palabras que leo o escucho, advino el significado general aprovechando cualquier clave que puedo encontrar; por ejemplo, claves dentro del contexto o la situación							1
2	Leo cada palabra que desconozco, sin buscar en el diccionario							2
3	En una conversación, me anticipo a lo que la otra persona va a decir con base en lo que se ha dicho hasta el momento							3
4	Si estoy hablando y no puedo encontrar la expresión correcta, uso gestos o cambio a mi propia lengua momentáneamente							4
5	Le pido a la otra persona que me diga la palabra correcta si no puedo encontrarla dentro de una conversación							5

6	Cuando no puedo encontrar la expresión exacta que debo decir o escribir, busco una forma diferente para expresar la idea; por ejemplo, uso un sinónimo o describo la idea							6
7	Me invento nuevas palabras si no sé las correctas							7
8	Dirijo la conversación hacia un tema del cual conozco las palabras							8

Parte D [Estrategias metacognitivas]								1	2	3	4	5	#
---	--	--	--	--	--	--	--	---	---	---	---	---	---

1	Doy un vistazo previo a la lección, para tener una idea general acerca de lo que se trata, cómo está organizada y cómo se relaciona con lo que ya sé							1
2	Cuando alguien está hablando [francés], trato de concentrarme en lo que la persona dice y sacar de mi mente los temas que no están relacionados							2
3	Decido, con anticipación, poner atención a temas específicos de la lengua; por ejemplo, me enfoco en la manera en que los hablantes nativos pronuncian ciertos sonidos							3
4	Trato de averiguar lo que más puedo en cuanto a cómo ser un mejor aprendiz del [francés], ya sea leyendo libros o artículos, o hablando con otros acerca de cómo aprender							4
5	Arreglo mi horario para estudiar y practicar [francés] de forma consistente, no sólo cuando existe la presión de un examen							5
6	Organizo mi cuaderno de [francés] para anotar información importante referente al idioma							6
7	Planeo mis metas con respecto al aprendizaje del [francés]; por ejemplo, qué tan hábil quiero llegar a ser o cómo me gustaría usar la lengua a largo plazo							7
8	Planeo cada día o cada semana lo que voy a lograr en términos del aprendizaje del [francés]							8
9	Me preparo para una tarea de lenguaje (como dar una charla en [francés]) considerando la naturaleza de la tarea, lo que sé y mis habilidades actuales							9
10	Identifico claramente el propósito de la actividad lingüística; por ejemplo, en una actividad de escucha, podría tener que encontrar la idea general o buscar hechos específicos							10

11	Me hago responsable de encontrar oportunidades para practicar [francés]							11
12	Activamente busco personas con quien poder hablar [francés]							12
13	Trato de monitorear mis errores lingüísticos y de encontrar su causa							13
14	Aprendo de mis errores al usar el [francés]							14
15	Evalúo el progreso general que he logrado en el aprendizaje del [francés]							15

Parte E [Estrategias afectivas]		1	2	3	4	5	#
------------------------------------	--	---	---	---	---	---	---

1	Trato de relajarme siempre que me siento ansioso al hablar [francés]							1
2	Me animo a mí mismo, con comentarios positivos, a continuar trabajando duro y dar lo mejor de mí en el aprendizaje del [francés]							2
3	Me animo activamente a tomar riesgos en el aprendizaje del [francés], como adivinar el significado o tratar de hablar aunque pudiera cometer algunos errores							3
4	Me doy a mí mismo regalos tangibles cuando he hecho algo bueno en el aprendizaje del [francés]							4
5	Estoy atento a síntomas físicos de estrés que pudieran afectar mi aprendizaje del [francés]							5
6	Mantengo un diario privado donde escribo acerca de mis sentimientos en el aprendizaje del [francés]							6
7	Hablo con alguien en quien confío acerca de mis actitudes y sentimientos respecto al proceso de aprendizaje del [francés]							7

Parte F [Estrategias sociales]		1	2	3	4	5	#
-----------------------------------	--	---	---	---	---	---	---

1	Si no comprendo, le pido a mi interlocutor que hable más despacio, repita o me aclare lo que ha dicho							1
2	Le pido a otras personas que verifiquen si he comprendido o dicho algo correctamente							2

3	Le pido a otras personas que corrijan mi pronunciación							3
4	Trabajo con otros aprendices del [francés], practicando, repasando o compartiendo información							4
5	Tengo un compañero o compañera regular con quien aprendo [francés]							5
6	Cuando estoy hablando con un nativo, trato de dejarle saber si necesito ayuda							6
7	Cuando converso con otros en [francés], hago preguntas con el fin de mantenerme tan involucrado como sea posible y mostrar interés							7
8	Trato de aprender acerca de la cultura de los lugares donde se habla [francés]							8
9	Presto mucha atención a los pensamientos y los sentimientos de otras personas con quienes interactúo en [francés]							9

¡Muchas gracias!

## LAS AUTORAS

\*\* Luz Mery Orrego posee un diploma de *Master 2 Recherche* de la Universidad Jean-Monnet de Saint-Étienne y es profesora asociada de la Escuela de Idiomas, Universidad de Antioquia. Correo electrónico: luzmeryo@gmail.com

\*\*\* Ana Elsy Díaz Monsalve es doctora en Ciencias pedagógicas, profesora asociada tiempo completo de la Universidad de Antioquia, coordinadora del Componente Pedagógico del Programa de la Licenciatura en Lenguas Extranjeras. Correo electrónico: ediaz@idiomas.udea.edu.co