

 **Impacto Científico**

**Revista Arbitrada Venezolana
del Núcleo LUZ-Costa Oriental del Lago**

Vol. 11. N°2. Diciembre 2016. pp. 188-204

Estrategias de aprendizaje indirectas usadas por estudiantes de inglés con fines específicos para desarrollar la competencia comunicativa

Elizabeth Padrón y Rusbelys Cañizales

*Universidad del Zulia. Núcleo Costa Oriental del Lago
elizpad@hotmail.com
rusbe3@hotmail.com*

Resumen

La presente investigación tiene como objetivo indagar si los estudiantes de inglés con fines específicos, del Núcleo de la Costa Oriental del Lago de la Universidad del Zulia, usan algún tipo de estrategias de aprendizaje indirectas y su frecuencia de uso. Para lograrlo se tomó una muestra de 24 estudiantes de educación industrial quienes cursaban inglés I durante el II periodo del 2015, a los cuales se aplicó un cuestionario que permitió determinar cuáles estrategias usan más frecuentemente. Los resultados obtenidos indican que los estudiantes de educación usan de forma inconsciente algunas estrategias indirectas mientras aprenden inglés, siendo las metacognitivas las empleadas con mayor frecuencia, seguidas de las sociales, y por último las afectivas, donde sólo una estrategia es usada por una gran cantidad de ellos. Por lo tanto, se hace necesario que los profesores den a conocer a los estudiantes que existen estrategias, que sin estar directamente relacionadas con la nueva lengua pueden ayudarlos en su aprendizaje.

Palabras clave: Estrategias de aprendizaje indirectas; inglés con fines específicos; competencia comunicativa.

Indirect learning strategies used by english for specific purposes students to develop communicative competence

Abstract

The aim of this research is to investigate if English for Specific Purposes students from Universidad del Zulia use indirect learning strategies, and how frequently they do. To perform the study, a sample of 24 industrial education students, enrolled in English I course during the II period 2015, was taken. A questionnaire was applied to determine the use and frequency of these strategies. Results indicate that education students use unconsciously some indirect learning strategies when learning English. Metacognitive strategies are the most frequently used, followed by social strategies, while affective strategies are used to a lesser degree. Therefore, it is necessary teachers tell students there exists some strategies which are not directly related to language but can help them to learn it.

Key words: Indirect learning strategies; English for Specific Purposes; communicative competence.

Introducción

En la actualidad, el uso de la tecnología ha permitido que información de cualquier índole esté al alcance de quién la requiera. Esta se presenta de diversas maneras y en diferentes idiomas, siendo el inglés el lenguaje predominante en la mayor parte de la información más actualizada de cualquier área del conocimiento. Por lo tanto, se hace necesario para cualquier profesional o estudiante universitario el dominio de esta lengua, particularmente en países donde el inglés no es el idioma nativo.

A este respecto, Parra (2015) menciona que el aprendizaje de un idioma es un arte difícil de lograr, especialmente cuando esa lengua no es la primera que se aprende. Tanto los estudiantes como los que la enseñan tienen la ardua tarea de lograr un aprendizaje eficaz y que el aprendiente logre desarrollar las cuatro destrezas lingüísticas (escuchar, hablar, leer y escribir); sin dejar de mencionar la internalización de las reglas gramaticales propias del nuevo idioma, su fonética y su diversidad de vocabulario. Sin embargo, si bien el profesor enseña para todos los estudiantes no todos responden de la misma forma a su enseñanza, por lo que algunos no logran un aprendizaje efectivo de la lengua meta; aunque utilice todos los recursos, técnicas y estrategias de enseñanza a su disposición para lograr el objetivo.

Esta misma autora también sostiene que debido al grado de dificultad que representa aprender un nuevo idioma, el estudiante usa todas sus capacidades y

“trucos” (en realidad estrategias) para lograr su meta; y a veces, dan la idea que son juegos o actos infantiles, pero realmente son estrategias de aprendizaje totalmente válidas. Por eso, en ocasiones los estudiantes ni siquiera se dan cuenta que las están utilizando, pues lo hacen inconscientemente como plantea Oxford (1990). Esto indica que cada aprendiz tiene su propio repertorio de estrategias que pueden ser usadas por él, consciente o inconscientemente.

En este sentido, Oxford (1990) afirma que las estrategias que los estudiantes aplican para desarrollar la competencia comunicativa en el idioma meta, influyen en su aprendizaje y, por tanto, son de vital importancia para aprender otro idioma diferente al nativo. Según Padrón (2013), la cantidad y calidad de las estrategias que los estudiantes ponen en juego cuando aprenden, es un factor muy importante para lograr un aprendizaje efectivo de la nueva lengua. De modo que las estrategias de memoria, cognitivas y compensativas les ayudan para el éxito en sus estudios, aunque en ocasiones su uso no sea de manera consciente.

No obstante, hay que recordar que existen otras variables que inciden en el aprendizaje de una segunda lengua o lengua extranjera, y que muchas veces no están relacionadas directamente con el idioma, sino que van más allá de lo cognitivo tales como factores emocionales, sociales, afectivos, culturales, entre otros. Factores que en muchas ocasiones no reciben la debida atención, puesto que para algunos profesores es de mayor preocupación cuáles objetivos alcanzar, qué enseñar o cuál enfoque utilizar, dejando un poco de lado la parte del proceso de aprendizaje relacionada con el aspecto emocional, afectivo y socio-cultural de los estudiantes, como señala Parra (2015).

Es aquí donde entrarían en juego las estrategias de aprendizaje indirectas, definidas por Oxford (1990), como aquellas que sirven de soporte indirecto para aprender un nuevo idioma, ayudando en su aprendizaje sin estar relacionadas directamente con el mismo, tales como estrategias metacognitivas, sociales y afectivas. Por lo tanto, se hace necesario que los estudiantes conozcan que existen otras estrategias no relacionadas con el idioma en sí, pero que pueden ser usadas para su aprendizaje, y a la vez que las pongan en práctica.

En esta investigación se abordará en el uso de este tipo de estrategias y su utilidad para el aprendizaje del inglés como lengua extranjera. De allí que su objetivo general es indagar si los estudiantes de Inglés con Fines Específicos del Programa de Educación de la Universidad del Zulia, del núcleo de la Costa Oriental del Lago (LUZ-COL) usan algún tipo de estrategias de aprendizaje indirectas, y su frecuencia de uso.

Importancia de las estrategias de aprendizaje

Las estrategias de aprendizaje han sido estudiadas por investigadores como Oxford (1990), con el fin de explicar su efectividad para un mejor desarrollo de la competencia comunicativa de los estudiantes, bien sea en un idioma extranjero, o en un segundo idioma. Al respecto, este autor señala que dichas estrategias son acciones específicas

ejecutadas por los estudiantes para hacer el aprendizaje más fácil, más rápido, más agradable y más efectivo, lo cual los va a conducir a auto-dirigirse en el aprendizaje de una lengua. Entonces, el uso de las estrategias afecta el aprendizaje, puesto que son una elección que el estudiante hace mientras aprende o usa el segundo idioma.

Según Cohen (2003), los estudiantes usan las estrategias de aprendizaje con la meta explícita de mejorar el conocimiento y entendimiento de un nuevo idioma, por lo que las define como pensamientos y comportamientos conscientes usados por ellos. Afirmación compartida por Chamot (2004), quien también sostiene que estas estrategias son pensamientos y acciones conscientes que los estudiantes ejecutan con el fin de lograr un objetivo en el aprendizaje de un idioma.

Por su parte, Brown (2007) añade que las estrategias ayudan a desarrollar la competencia comunicativa de los estudiantes porque son los métodos o procedimientos que ellos emplean para resolver los problemas que se les presentan con la entrada y salida de información en el idioma; lo cual coincide con Lee (2010) al afirmar que son métodos que los estudiantes usan para tomar, almacenar y recobrar información durante el proceso de aprendizaje. En otras palabras, ayudan a procesar información oral o escrita para poder recibir y enviar mensajes en otra lengua, manteniéndose así comunicados.

El punto de vista de los autores indica que, estas estrategias son acciones conscientes o inconscientes que los estudiantes de un nuevo idioma realizan para facilitar el aprendizaje y desarrollar la competencia comunicativa más efectivamente, lo cual les va a permitir controlar su propio aprendizaje. Al respecto, Oxford (1990) asegura que es esencial que los estudiantes desarrollen la auto-dirección en su aprendizaje, debido a que no siempre tendrán al profesor para que los guíe; especialmente cuando usan el idioma fuera del salón de clase.

Además, permite desarrollar más confianza y más destrezas en el idioma, y descubrir ideas acerca de ejercicios y actividades que pueden ser tan buenas como las del profesor. Al utilizar sus propias estrategias los estudiantes ponen en práctica sus propias destrezas, sin tener que seguir rígidamente las estrategias sugeridas por el profesor, lo cual les permitirá sentirse más cómodos y con mayor responsabilidad en cada etapa del aprendizaje del nuevo idioma. Además, lograrán más autonomía, mayor confianza en sí mismos y por consiguiente un mejor desarrollo de la competencia comunicativa, como menciona Oxford (1990).

En efecto, Padrón (2010) señala que cuando se aprende un nuevo idioma es necesario que el estudiante asuma la responsabilidad de su propio aprendizaje, puesto que en determinados momentos tendrá que hacerlo sin la ayuda del profesor; valiéndose de una serie de estrategias y recursos que le ayuden a superar las limitaciones, y vencer las dificultades que puedan entorpecer el dominio de la lengua. Así, aprender podría ser más efectivo y satisfactorio, y estas estrategias son totalmente válidas y aceptables si se considera al estudiante como un ente activo, capaz de generar su propio aprendizaje y no un ser pasivo que se limita repetir y memorizar lo indicado por el profesor.

Los planteamientos anteriores muestran la importancia y utilidad de estas estrategias para lograr un aprendizaje más efectivo, dado que no sólo se toman en cuenta las acciones emprendidas por los profesores para enseñar el idioma meta, sino también las actitudes asumidas por los interesados para aprenderlo de un modo más eficaz. De esta manera, los estudiantes pueden abordar el idioma desde su propia perspectiva y bajo sus propias convicciones de cuál es la mejor forma de aprender un nuevo idioma, utilizando aquellos recursos y estrategias que más les funcionen para aprenderlo.

En este orden, para Ehrman y Leaver (2003), las estrategias de aprendizaje son útiles en la medida que se relacionen bien con la tarea a realizar; se adapten al estilo de aprendizaje particular de cada estudiante, y las empleen adecuadamente, vinculándolas con otras estrategias relevantes. Según Oxford (1990) las estrategias son más efectivas cuando se usan simultáneamente varias; en consecuencia, los estudiantes resultarán más beneficiados cuando combinan diferentes estrategias. Así, las estrategias directas serán más efectivas cuando se combinan con las indirectas y viceversa.

Por lo tanto, las estrategias de aprendizaje pueden considerarse herramientas básicas para lograr una alta competencia comunicativa en un idioma, bien sea como lengua extranjera o como segunda lengua, como indica Chamot (2004). De hecho, si los profesores conocieran las estrategias que sus estudiantes emplean más frecuentemente podrían animarlos a seguir usándolas, mejorando su uso para lograr así estudiantes más exitosos y aventajados. A la vez, las estrategias de los estudiantes también podrían ser usadas como estrategias de enseñanza.

Clasificación de las estrategias de aprendizaje, según la tipología de Oxford

Según Brown (2007) una de las clasificaciones más útiles de estrategias de aprendizaje es la tipología de Oxford (1990), en la cual se esquematiza una serie de estrategias que han sido exitosas entre estudiantes de un segundo idioma o de un idioma extranjero. En esta tipología la autora incluye estrategias que contribuyen directamente al aprendizaje de un idioma (estrategias directas), y otras que lo hacen de forma indirecta (estrategias indirectas).

Las primeras, son aquellas relacionadas directamente con el idioma meta y que requieren diversos procesos mentales para procesar la información, tales como estrategias de memoria, cognitivas y compensativas. Estas estrategias implican una manipulación directa del idioma en sí, es decir, la gramática, la pronunciación, la escritura, la comprensión, entre otros aspectos. Por tal motivo, son muy útiles para recordar, almacenar y recobrar información; así como también para vencer dificultades que se presenten en la comunicación, debido a la falta de conocimientos en el idioma.

Las estrategias indirectas, por su parte, son aquellas que sirven de soporte para aprender un idioma, pero que no están directamente relacionadas con el mismo, tales como estrategias metacognitivas, sociales y afectivas. Estas estrategias no implican

ningún aspecto específico del idioma sino del proceso de aprendizaje, puesto que ayudan a los estudiantes a coordinar, monitorear y evaluar su propio aprendizaje; a la vez que permiten regular las emociones, sentimientos y actitudes, e interactuar con otras personas para obtener mejores logros.

Por tanto, la tipología de Oxford (1990) está dividida en estrategias directas e indirectas, las cuales a su vez se subdividen en otras más específicas, para un total de 64 estrategias diferentes. Además, presenta una explicación detallada sobre la aplicación de cada una de ellas a las cuatro destrezas lingüísticas (escuchar, hablar, leer y escribir), y muestra ejemplos útiles sobre el uso que le pueden dar los estudiantes para desarrollar o mejorar una destreza en particular; o combinarlas entre sí para obtener un mejor resultado en el aprendizaje del idioma meta. Por tal razón, para Padrón y Palencia (2004) la tipología de Oxford (1990) es la más completa de las que se han diseñado, lo cual coincide con Lee (2010), quien también expresa que ésta presenta la jerarquía más exhaustiva de estrategias de aprendizaje.

Estrategias de aprendizaje indirectas

Oxford (1990) expresa que aunque las estrategias de aprendizaje indirectas no están relacionadas directamente con el nuevo idioma, contribuyen poderosamente a su aprendizaje ya que sirven de soporte indirecto para aprender otra lengua. Esta categoría incluye a las estrategias metacognitivas, las afectivas y las sociales; las cuales se subdividen en otros grupos más específicos.

Estrategias metacognitivas: son acciones que van más allá de lo cognitivo y permiten a los estudiantes controlar y coordinar su propio proceso de aprendizaje. Por lo tanto, pueden ayudar a los estudiantes a enfocarse en el nuevo idioma; organizar y planificar su aprendizaje; establecer metas y objetivos que deseen lograr; buscar oportunidades para practicar, especialmente fuera del salón de clase; hacerse conscientes de sus errores y tratar de corregirlos, entre otros aspectos. Comprende tres clases:

Centrar el aprendizaje: se refiere a enfocar la atención y energía en ciertas tareas, actividades, destrezas o materiales propios del idioma, a través de otras estrategias tales como anticipar y unir con material ya conocido, prestar atención, y retardar la producción oral para enfocarse en la parte auditiva.

Organizar y planificar el aprendizaje: comprende seis estrategias (informarse acerca del aprendizaje del idioma; organizar un horario y el ambiente físico; identificar el propósito de una tarea; establecer metas y objetivos; planificar una actividad; y buscar oportunidades para practicar) que ayudan a los estudiantes en diferentes áreas para obtener el mejor resultado en el aprendizaje del idioma.

Evaluar el aprendizaje: implica animar a los estudiantes a chequear su propio desempeño en el idioma, haciéndose consciente de sus errores y aprendiendo de los mismos; a la vez, evaluando su progreso por medio de estrategias como auto-corregirse y auto-evaluarse.

Estrategias afectivas: son acciones que permiten a los estudiantes reducir y controlar sus emociones, sentimientos y actitudes negativas hacia el idioma, y en su lugar, resaltar sus progresos, animándose a sí mismos. Por lo tanto, les ayudan a desarrollar la autoconfianza y la perseverancia necesaria para involucrarse activamente en el aprendizaje de la nueva lengua; condiciones indispensables para lograr un buen desarrollo de la competencia comunicativa. Estas estrategias se dividen en tres tipos:

Reducir la ansiedad: se refiere al uso de estrategias como relajación progresiva, meditación o respiración profunda; escuchar música suave; o usar la risa para calmar la ansiedad que en algún momento experimentan los estudiantes cuando aprenden un nuevo idioma, y que es causada por factores como preocupaciones, miedo, dudas, frustración, inseguridad, entre otros.

Auto-motivarse: implica dar a conocer a los estudiantes que el mejor estímulo ante cualquier situación de aprendizaje proviene de ellos mismos, mediante el uso de frases positivas, tomar riesgos difíciles al usar el idioma, o auto-recompensarse por los logros alcanzados.

Tomarse la temperatura emocional: comprende cuatro estrategias que ayudan a descubrir las actitudes y emociones negativas que impiden el progreso en el aprendizaje del idioma, tales como, escuchar el cuerpo, usar una lista de cotejo, escribir un diario y discutir los sentimientos con alguien. Todo esto para ayudar a los estudiantes a evaluar sus sentimientos, motivaciones y actitudes, y, en muchos casos, relacionarlos con las tareas del idioma.

Estrategias sociales: son acciones que ayudan al aprendizaje del idioma al interactuar con otros individuos (profesores, estudiantes o cualquier otra persona), debido a que proveen una actividad de interacción social y un entendimiento más empático entre los estudiantes. Dos cualidades muy necesarias para alcanzar la competencia comunicativa, ya que el lenguaje es una forma de comportamiento social que implica comunicación. Por consiguiente, aprender un idioma implica interactuar con otras personas. Entre las estrategias sociales se encuentran las siguientes:

Hacer preguntas: se refiere a pedir a un profesor, a un hablante nativo o a un compañero más avanzado, la clarificación o verificación de información, o la corrección en el uso del idioma. Preguntar es una de las formas de interacción social más básica, pues fomenta la conversación entre los estudiantes y les provee de nuevo vocabulario. De esta manera pueden tener un feedback indirecto acerca de sus destrezas de producción oral y auditiva.

Cooperar con otros: se trata de trabajar en pareja o en grupo con otros aprendientes para mejorar las destrezas del idioma; aunque también es útil para aumentar la autoestima, la confianza en sí mismo, la aceptación social, entre otros aspectos. Igualmente, incrementa la motivación, las oportunidades para practicar, la corrección de los errores y provee un mayor uso de las diferentes funciones del lenguaje.

Tener empatía con otros: implica fomentar el entendimiento cultural y tomar conciencia de los pensamientos y sentimientos de otros. Estrategias que ayudan a los estudiantes a usar las expresiones correctas en el momento apropiado, y a descubrir qué pueden expresar que sea adecuado desde el punto de vista cultural. Además, les permiten comprender que el comportamiento de otros es expresión de lo que sienten, y también aprender a entender a los demás y ponerse en el lugar de ellos, en cuanto a sentimientos y pensamientos.

Variables no lingüísticas que intervienen en el aprendizaje de un idioma

Brown (2007) considera que aprender una segunda lengua es una tarea ardua y compleja, pues son muchas las variables que inciden en su aprendizaje, y que muchas veces no están directamente relacionadas con el idioma en sí, sino que van más allá de lo cognitivo, tales como factores afectivos, emocionales, socio-culturales, personalidad de cada individuo, entre otros. Estos factores parecen contribuir a estimular a un estudiante a buscar la comunicación en un segundo idioma, y a otro a evitarla; razón por la cual no todos los estudiantes responden de la misma forma a la enseñanza del profesor.

En efecto, aspectos como motivación, autoestima, ansiedad, entre otros, pueden ser relevantes para el aprendizaje de una segunda lengua, debido a que todos los seres humanos son influenciados por sus emociones, tal como afirma Brown (2007). A este respecto, Prieto y Peralta (2000) mencionan que todo aprendizaje requiere motivación, pues ésta es una fuerza interna que impulsa a una persona al logro de un objetivo; es un estímulo que mueve a un individuo a realizar determinadas acciones y persistir en ellas hasta culminarlas. De tal manera que si hay interés y motivación, el aprendizaje es más efectivo, entusiasta y significativo.

Del mismo modo, para Guijarro (2004) la motivación es uno de los factores que más influye en el aprendizaje en general, y cuando se trata de aprender una lengua extranjera se torna más importante aún, especialmente si no está en un contexto de inmersión. Es un reto para el profesor motivar a los estudiantes al estudio de una lengua extranjera en un contexto donde la mayoría de las veces, sólo tendrán contacto con el idioma dentro del salón de clase, a diferencia de aprenderlo en un país donde se hable esa lengua.

A decir de este autor, el profesor tendrá que ingeniársela para mantener motivados a sus alumnos, y para ello deberá utilizar no sólo la metodología y los recursos didácticos más idóneos que despierten su interés, sino también crear el ambiente propicio donde se fomente el aprendizaje. Es tarea del profesor crear un entorno en el aula de clase donde los estudiantes puedan satisfacer sus necesidades de aprendizaje, para el logro cada una de sus metas y objetivos planteados en relación al nuevo idioma.

Entonces, es muy importante que los profesores conozcan los motivos por los cuales los estudiantes tomaron la decisión de aprender un idioma extranjero, pues ello permitirá elegir la metodología y las actividades más apropiadas para el desarrollo de la clase. Así, los alumnos sentirán que su esfuerzo tiene un fin útil que es el logro de sus metas personales, tal como lo expresan Arnold y Brown (2000).

Para estos autores, aunque la motivación está relacionada con la personalidad de cada individuo, también depende de la metodología que los profesores utilicen, y si la misma está acorde con las necesidades y expectativas de los estudiantes. El profesor debería ayudarlos y motivarlos para que alcancen una alta competencia comunicativa en la lengua meta, y no sólo dedicarse a darles instrucciones o impartir conocimiento.

Ahora bien, para elegir la metodología y las actividades a desarrollar, el profesor debería hacer un sondeo en clase para descubrir preferencias, gustos y personalidad de los estudiantes, y así elegir la actividad con la que más se identifiquen. Aunque es un trabajo que puede ir contra algunas creencias y valores del profesor, pero que es esencial para aprehender el lado emocional de sus estudiantes (Arnold y Brown, 2000).

En este caso, puede afirmarse que se abordaría el aprendizaje del idioma desde la perspectiva del estudiante, utilizando aquellas actividades que ellos prefieren y disfrutan, como una forma de motivarlos al estudio del mismo. Igualmente, se podría incentivar el uso de aquellas estrategias de aprendizaje que ellos conocen y usan y con las cuales se sienten cómodos; aunque enseñándoles otras que no conocen o que no aplican adecuadamente según la tarea a realizar.

Se debe recordar que según Williams y Burden (1999), la motivación puede depender de factores internos (interés, curiosidad, logros) o externos (influencia de otras personas o algún suceso), y por lo tanto, se tienen que tomar en cuenta en el proceso enseñanza-aprendizaje de un idioma extranjero.

Con respecto a la autoestima, Arnold y Brown (2000), la consideran como la valoración que se hace de la propia valía o valor, basada en sentimientos de eficacia; y también como el sentimiento de que se interactúa eficazmente con el entorno. En consecuencia, según estos autores para que la actividad cognitiva y afectiva sea exitosa es fundamental una buena autoestima, tanto del estudiantado como del profesorado.

En otras palabras, podría decirse que para que se produzca un aprendizaje más eficaz y se logren mejores resultados, la autoestima de los estudiantes juega un papel muy importante en el proceso enseñanza-aprendizaje; lo cual también es compartido por Arnold (2000), al afirmar que una baja autoestima puede bloquear el aprendizaje de los estudiantes, al igual que limitar su creatividad.

En ese sentido, este mismo autor señala que los profesores no sólo deben ayudar a sus alumnos a mejorar su autoestima, sino que deberían trabajar la propia, pues esto también es transmitido a los alumnos. Entonces, una función del profesor es el establecimiento de un ambiente emocional e intelectualmente seguro en el aula de clase para favorecer el aumento de la autoestima de los estudiantes. Fomentar la autoestima

de los estudiantes sería una manera de lograr que ellos reconozcan y valoren todas sus fortalezas y se valgan de las mismas, especialmente, en aquellos momentos en que sientan o piensen que no pueden lograr algún objetivo de aprendizaje (Arnold, 2000).

En cuanto al aprendizaje de idiomas, Arnold y Brown (2000) aseguran que la autoestima puede cambiar, en perjuicio del estudiante, cuando se percibe a sí mismo como muy competente en su lengua materna y muy limitado en la lengua que está aprendiendo. Idea que corroboran al indicar que la autoestima también puede verse amenazada cuando se les coarta la libertad de cometer errores, y se les priva de sus propias estrategias personales de comunicación. En otras palabras, no se debería corregir a los estudiantes cada vez que cometan un error porque se podría cortar la comunicación; en su lugar, se les debe permitir que se equivoquen cuántas veces sea necesario hasta que se hagan conscientes de sus propios errores, aplicando una estrategia de aprendizaje referida a autocorrección.

Para estos autores, los instructores de idiomas tendrían que prestar más atención a la tendencia de crear contextos de enseñanza/aprendizaje demasiado artificiales, ignorando en muchos casos (a veces sin saberlo), potencialidades de los estudiantes y perjudicando su autoestima con el fin de evitar que se equivoquen. Ambiente en el aula que se torna más artificial aún, si los alumnos siempre asumen roles y expresan opiniones falsas, sin tener en cuenta sus verdaderas emociones, valores, cualidades, sueños y aspiraciones, los cuales deben ser respetados y valorados.

La ansiedad, por su parte, es un estado emocional de inquietud que experimenta un individuo frente a una situación que percibe como una amenaza. Involucra un temor a algo, lo cual puede variar desde un objeto que provoca una reacción fóbica hasta situaciones sociales de diferente índole, según Bertoglia (2005). El ámbito escolar no escapa a esa situación y por ello, este autor afirma que la ansiedad interfiere con el aprendizaje y perjudica mayormente a aquellos estudiantes que por su rendimiento escolar tienen más posibilidades de fracasar.

A juicio de Stevick (1999, citado por Arnold y Brown, 2000) la ansiedad puede causar daños neurológicos al cerebro, impidiendo que la memoria funcione adecuadamente, y disminuyendo así la capacidad de aprendizaje. Un alto nivel de ansiedad reduce la capacidad de atención y concentración de los estudiantes, al igual que causa problemas para retener o memorizar el conocimiento, lo cual disminuye la eficiencia en el aprendizaje.

En otras palabras, la ansiedad puede dificultar el procesamiento adecuado de la información recibida, por lo cual se considera como uno de los elementos más negativos en el aula de clase y, posiblemente el factor afectivo que obstaculiza con mayor fuerza el proceso de aprendizaje, como plantean Arnold y Brown (2000).

En línea con este planteamiento, para Gardner y MacIntyre (1993) la ansiedad en la clase de idiomas es el temor o la aprensión que surge cuando un estudiante tiene que realizar una actividad o tarea en una lengua extranjera; aunque, tiende a disminuir con el tiempo. Sin embargo, según estos autores, si se convierte en un rasgo permanente

puede tener efectos devastadores en el proceso de aprender otra lengua; ya que es una emoción que puede condicionar de forma negativa el aprendizaje de idiomas, si no se encuentra en un nivel controlable.

En este sentido, Arnold y Brown (2000) sostienen que el aprendizaje de otra lengua es tal vez una de las disciplinas más propensas al desarrollo de la ansiedad, pues el intento de expresarse delante de otras personas con recursos lingüísticos inestables y escasos supone una gran vulnerabilidad al hacerlo. En consecuencia, las técnicas o estrategias de enseñanza más nuevas, los materiales de estudio y los recursos didácticos más atractivos pueden resultar inadecuados o inútiles, frente a una emoción tan dañina como la ansiedad, debido a las reacciones afectivas negativas que se pueden desencadenar en los estudiantes durante el proceso de aprendizaje de idiomas.

De tal modo que es lógico buscar en el dominio afectivo la respuesta a algunos problemas en el aprendizaje de un nuevo idioma, ya que todos los seres humanos son influenciados por sus emociones, tal como lo menciona Brown (2000). Por esta razón, para autores como Arnold y Brown (2000) el primer trabajo del profesor humanista es enseñar a sus estudiantes a tomar conciencia de sus propios sentimientos y emociones; y a la vez, enseñarles cómo manejarlos y controlarlos de la mejor manera posible, con el fin de que no afecten su aprendizaje de la nueva lengua.

En cuanto a los factores socio-culturales, Brown (2000) refiere que son variables que emergen a medida que el estudiante tiene que entrar en contacto, no sólo con el idioma meta sino también con otra sociedad y otra cultura a las cuales tiene que adaptarse, especialmente si vive en el país donde está aprendiendo la nueva lengua. Entre estas variables pueden citarse problemas relativos a estereotipos sociales y culturales, actitudes hacia el idioma o hacia las personas que lo hablan, el aprendizaje de otra cultura, entre otras.

En efecto, de acuerdo Arnold y Brown (2000), al enfocarse en los estudios de aprendizaje de idiomas desde una perspectiva social se tiene que prestar atención a los aspectos relacionales de los estudiantes al momento de aprender un idioma, es decir, aquellas personas con quienes coinciden en el tiempo y el espacio, y en un lugar concreto (aula de clase), o las que formen parte de lo que constituye una comunidad cultural y lingüística nueva. De hecho, los estudiantes están condicionados por fuerzas de ese contexto social que les afecta.

Desde la perspectiva de estos autores, todos los individuos con los cuales se relacionen los estudiantes van a influir de alguna forma en el aprendizaje del nuevo idioma, tanto por la interacción social que tiene lugar, como también por la empatía que pueda darse entre las personas involucradas en el proceso de enseñanza/aprendizaje. De hecho, para Arnold, y Brown (2000), el aprendizaje y uso de la lengua es un proceso transaccional donde las diferentes transacciones permiten el acto de salir de uno mismo para llegar a los otros (empatía) y, como tal, está íntimamente ligado con el ser emocional del alumno.

Ahora bien, según Oxford (1990) la empatía ayuda a entender a las demás personas y ponerse en el lugar de ellas en cuanto a sentimientos y pensamientos; y a comprender que el comportamiento de los demás es expresión de lo que sienten. Desde el punto de vista cultural, permite a los estudiantes descubrir qué expresiones del nuevo idioma pueden utilizar que sean adecuadas y estén enmarcadas en la nueva cultura, por lo que también ayuda a fomentar el entendimiento cultural.

Asimismo, Arnold y Brown (2000), señalan que la empatía es, quizás, el factor más importante que contribuye a la coexistencia armoniosa de los individuos en la sociedad, puesto que es una identificación mental y afectiva de uno con respecto al estado de ánimo de otro; es el proceso de ponerse en el lugar de otra persona. Igualmente, Trujillo (2005), sostiene que la empatía ayuda a fomentar la conciencia colectiva hacia la diversidad, además del respeto frente a otras formas de enseñar y aprender, con lo cual se podría fijar la atención más detenidamente hacia el desarrollo de lo que se llama competencia intercultural.

Entonces, al hacer referencia a los factores socio-culturales habría que tomar muy en cuenta las relaciones interpersonales que los estudiantes de idiomas establecen con las personas a su alrededor, tanto dentro como fuera del salón de clase, ya que de algún modo van a formar parte de su proceso de enseñanza-aprendizaje; al igual que la nueva cultura que implica aprender otro idioma, particularmente si se vive en el país cuya lengua nativa es la que se está aprendiendo.

De acuerdo a Parra (2015), al aprender un idioma se aprende también parte importante de la cultura donde éste se encuentra enmarcado. Por lo tanto, los estudiantes se enfrentan a dificultades que van más allá del aprendizaje de la lengua; tal como, adquirir normas culturales y reglas socio-lingüísticas de la comunidad en la cual viven.

Todas estas variables o factores no lingüísticos ejercen una influencia positiva o negativa en los estudiantes, en relación con el aprendizaje de la lengua meta; aunque a veces puede haber una mezcla de lo negativo y lo positivo (Arnold y Brown, 2000). Sin embargo, cuando afectan negativamente a los estudiantes el aprendizaje puede no ser muy óptimo, tal como se mencionó en los planteamientos anteriores.

Procedimiento de la investigación

Para llevar a cabo esta investigación, se suministró un cuestionario a 24 estudiantes del Programa de Educación de la Universidad del Zulia del Núcleo de la Costa Oriental del Lago (LUZ-COL), quienes cursaban inglés I durante el II periodo del 2015. Los participantes eran de ambos sexos, jóvenes con edades comprendidas entre 18 y 20 años, y cursantes de educación industrial.

El cuestionario permitió recabar información sobre las estrategias de aprendizaje indirectas (metacognitivas, sociales y afectivas) usadas por estos estudiantes, y su frecuencia de uso. Por tanto, estaba conformado por 17 afirmaciones, tomadas del inventario de estrategias de Oxford (1990), que describían acciones que los estudiantes -consciente o inconscientemente- ejecutan para aprender inglés, lo cual sirvió para conocer cuáles de esas estrategias utilizaban con mayor frecuencia, las que nunca usaban y las que tenían un uso moderado entre ellos.

Resultados

Las tablas que se presentan a continuación muestran información con respecto a la frecuencia de uso de las estrategias de aprendizaje indirectas por parte de los estudiantes, es decir, las que mayormente emplean, las que tienen un uso moderado, y las que nunca utilizan para el aprender inglés, según lo informado por ellos en el cuestionario aplicado.

Tabla 1. Frecuencia de uso de las estrategias metacognitivas

Estrategias		Siempre		A veces		Nunca	
		F	%	F	%	F	%
Autoevaluar	La comprensión en una conversación.	21	87,5	2	8,33	1	4,16
	El progreso en el idioma.	4	16,66	18	75	2	8,33
Informarse sobre el aprendizaje del idioma.		3	12,5	8	33,33	13	54,16
	Mediante un horario de estudio.	3	12,5	13	54,16	8	33,33
Organizarse	Usando un cuaderno sólo para inglés.	11	45,83	8	33,33	5	20,83
Buscar oportunidades para practicar.		17	70,83	5	20,83	2	13,33
Autocorregirse para notar los errores cometidos.		20	83,33	4	16,66	0	0

En la tabla 1 se observa que de las estrategias metacognitivas las más usadas son las de autoevaluar la comprensión en una conversación, autocorregirse para notar los errores cometidos, y buscar oportunidades para practicar con 87,5%, 83,33% y 70,83% de estudiantes que respondió que siempre las utilizan.

Igualmente, las estrategias autoevaluar el progreso en el idioma y organizarse mediante un horario de estudio son usadas a veces por un alto porcentaje de estudiantes (75% y 54,16%, respectivamente). Por el contrario, los porcentajes indican que la menos empleada es informarse sobre el aprendizaje del idioma, observándose 54,16% de estudiantes que así lo señala.

Por consiguiente, los resultados sugieren que los estudiantes buscan constantemente autoevaluarse y corregirse ellos mismos como una forma de mejorar su aprendizaje, y a la vez, chequear su progreso en el idioma. Del mismo modo, están en la búsqueda constante de distintas oportunidades para practicar las nuevas palabras o expresiones que están aprendiendo. Por otra parte, estos resultados parecen indicar que los

estudiantes no necesitan buscar información acerca de cómo se aprende un idioma, sino que tratan de aprenderlo como tal, sin importar lo que digan las teorías con respecto al aprendizaje de otras lenguas.

La tabla 2 muestra que solamente la estrategia referida a arriesgarse a usar el idioma, aunque exista la posibilidad de equivocarse o cometer errores, es usada siempre por un porcentaje relativamente alto de estudiantes (66,66%). Otras dos estrategias (decirse frases positivas y escuchar el cuerpo) son utilizadas a veces por algunos estudiantes (66,66% y 58,33%, respectivamente) que así lo señalaron.

Tabla 2. Frecuencia de uso de las estrategias afectivas

Estrategias	Siempre		A Veces		Nunca	
	F	%	F	%	F	%
Usar relajación progresiva.	3	12,5	8	33,33	13	54,16
Tomar riesgos.	16	66,66	6	25	2	8,33
Escuchar el cuerpo.	6	25	14	58,33	4	16,66
Decirse frases positivas.	6	25	16	66,66	2	8,33
Discutir los sentimientos con alguien.	6	25	7	29,16	11	45,83

Esto implica que ellos a veces acostumbran a motivarse al estudio del idioma con frases positivas; y tratan de escuchar las señales que da el cuerpo ante alguna emoción negativa. Por otra parte, se observa que la que tiene menor uso es la de buscar relajarse cuando se sienten tensos o nerviosos ante cualquier situación de aprendizaje, pues más de la mitad de los estudiantes (54,16%) nunca la emplea.

Estos resultados indican que los estudiantes no utilizan con mucha frecuencia estrategias afectivas sino en determinadas ocasiones, pues los mayores porcentajes de uso se sitúan en las opciones “a veces” y “nunca”. Esta situación lleva a pensar que, quizás, los estudiantes no tienen conocimiento que existen estrategias que pueden ayudarlos a controlar aquellas emociones, que influyen negativamente en su aprendizaje, tales como ansiedad, falta de motivación, temor a expresarse en la nueva lengua, inseguridad, entre otras. Según Arnold y Brown (2000), al estimular diferentes factores emocionales como la autoestima, la empatía o la motivación, se facilita extraordinariamente el proceso de aprendizaje de idiomas, y por lo tanto, se desarrollan más sus destrezas de la lengua meta.

En la tabla 3 se observa que pedir clarificación o verificación de información es la única estrategia que siempre emplea un gran porcentaje de estudiantes (75%). Sin embargo, a veces también usan otras, tales como involucrarse en una conversación y practicar el idioma con los compañeros para aprender nuevas palabras, con un 75% y 54,16%, respectivamente. Las restantes (interactuar con compañeros más avanzados, y pedir corrección) son utilizadas por pocos estudiantes, pues los porcentajes más altos (54,16% y 50%) indican que nunca lo hacen.

Tabla 3. Frecuencia de uso de las estrategias sociales

Estrategias	Siempre		A veces		Nunca		
	F	%	F	%	F	%	
Pedir clarificación o verificación de información.	18	75	6	25	0	0	
Pedir corrección.	3	12,5	9	37,5	12	50	
Usar técnicas mecánicas para aprender palabras...	Practicando el idioma con los compañeros.	6	25	13	54,16	5	20,83
	Involucrándose en una conversación.	3	12,5	18	75	3	12,5
Interactuar con compañeros más avanzados.	5	20,83	6	25	13	54,16	

Esta situación sugiere que estos estudiantes cuando no entienden bien una información, preguntan a otros acerca de lo expresado para clarificar o verificar la misma. Además, socializan con otras personas para practicar el idioma y aprender así nuevo vocabulario; aunque no lo hacen con personas con más conocimientos sino con sus propios compañeros, sin importar si están más avanzados en el idioma o no.

Por otra parte, se observa que una gran mayoría no acostumbra a solicitar que le corrijan sus errores, sólo una pequeña minoría lo hace, tal vez, motivado a que demasiada corrección puede coartar su libertad para expresarse o prefieren autocorregirse, como señala Oxford (1990).

De tal modo, que los resultados obtenidos muestran que aun cuando las estrategias sociales son usadas por algunos estudiantes, la mayoría de ellos las emplean sólo en ciertas ocasiones o nunca las utilizan. Se podría pensar que tal vez no conocen que existen estrategias sociales que pueden ayudarlos al aprendizaje del inglés, mediante la interacción con sus compañeros de estudio o con otras personas que poseen amplios conocimientos de la lengua.

Conclusiones

Los diversos factores, tanto lingüísticos como no lingüísticos, que afectan el aprendizaje de idiomas se encuentran entrelazados y estrechamente ligados, de modo que resulta imposible aislar completamente la influencia de cualquiera de ellos. Sin embargo, se debe destacar que cuando se trata de variables que van más allá de lo cognitivo tales como factores afectivos, emocionales, sociales y/o culturales de los estudiantes hay que prestar especial atención, por cuanto los mismos pueden ejercer una influencia fundamentalmente negativa para lograr el desarrollo de la competencia comunicativa en el idioma meta.

En este caso las estrategias de aprendizaje indirectas (metacognitivas, sociales y afectivas) propuestas por Oxford (1990), son de gran utilidad por cuanto sirven de soporte para lograr un aprendizaje más eficaz, ya que ayudan a reducir la ansiedad,

elevar la autoestima y la motivación, facilitar la interacción social y la empatía entre los estudiantes, mejorar los hábitos de estudio, fomentar la fijación de metas y objetivos, entre otros aspectos, según lo afirma esta autora. Al estimular a los estudiantes a mejorar estos aspectos de su personalidad y de su entorno académico se podría facilitar grandemente el proceso de aprendizaje del idioma.

Ahora bien, muchos estudiantes desconocen que existen estrategias de aprendizaje que no están relacionadas directamente con el idioma, pero utilizan muchas de forma inconsciente para aprender otra lengua. Tal es el caso de los estudiantes de educación industrial de la Universidad del Zulia del Núcleo LUZ-COL.

De hecho, los resultados de este estudio demostraron que estos estudiantes usan variedad de estrategias indirectas, siendo las metacognitivas las empleadas con mayor frecuencia, seguidas de las sociales, y por último las afectivas, donde sólo una estrategia es usada por gran cantidad de ellos.

El hecho de que los estudiantes no usen conscientemente y con más frecuencia las estrategias indirectas -particularmente las afectivas- podría deberse a que procedimientos tales como establecer un horario de estudio; buscar información acerca de cómo se aprende un idioma; tratar relajarse cuando se está tenso o nervioso; decirse frases positivas o trabajar en grupo, no los identifiquen como estrategias por no estar directamente relacionados con el idioma en sí.

Es más probable que identifiquen como estrategias aquellas acciones que realizan para recordar nuevas palabras y expresiones, tratar de entender el código oral o escrito, mejorar la gramática y la pronunciación, entre otras.

Entonces, estos resultados sugieren que se hace necesario que los profesores den a conocer a los estudiantes que existen estrategias de aprendizaje, que sin estar directamente relacionadas con la nueva lengua, pueden ayudarles a desarrollar o mejorar las cuatro destrezas lingüísticas (escuchar, hablar, leer y escribir), con el fin que logren una alta competencia comunicativa en el idioma meta.

Referencias generales

Arnold, J. (2000). *La dimensión afectiva en el aprendizaje de idiomas*. Madrid: Cambridge University Press.

Arnold, J. y Brown, H. (2000). Mapa del Terreno. En Arnold, J. (2000). *La dimensión afectiva en el aprendizaje de idiomas*. Madrid: Cambridge University Press.

Bertoglia, L. (2005). *La ansiedad y su relación con el aprendizaje*. Psicoperspectivas. Vol. IV. Facultad de Filosofía y Educación. Escuela de Psicología. Pontificia Universidad Católica de Valparaíso. Pp. 13-18.

- Brown, H. (2007). *Principles of Language Learning and Teaching*. Fifth Edition. Pearson Longman. NY.
- Cohen, A. (2003). *Strategy Training for Second Language Learners*. Online resources: Digests. Center for Advanced Research on language Acquisition, University of Minnesota.
- Chamot, A. H. (2004). *Issues in Language Learning Strategy Research and Teaching*. *Electronic Journal of Foreign Language Teaching*. Vol. 1. No. 1. Centre for Language Studies National University of Singapore. Pp. 14-26.
- Ehrman M. y Leaver, B. (2003). *E & L Survey*. (Documento en línea). Disponible en: <http://www.advisor-team.com/user/ktsintrol.asp>.
- Gardner, R. y MacIntyre, P. (1993). "On the measurement of affective variables in second language learning".
- Guijarro, J. (2004). *Attitudes and Motivation in Second and Foreign Language Learning*. Granada: Reprografia Digital.
- Khamkhien, A. (2010). *Factors Affecting Language Learning Strategy*. *Electronic Journal of Foreign Language Teaching*. Vol. 7, No. 1, pp. 66-85. Center for Language Studies, National University of Singapore.
- Lee, Ch. (2010). *An overview of language learning strategies*. ARECLS. Vol. 7. Pp. 132-152.
- Oxford, R. (1990). *Language Learning Strategies: What Every Teacher Should Know*. Heinle & Heinle Publishers, Boston, Massachusetts.
- Padrón, E. y Palencia, P. (2004). *Estrategias de aprendizaje y desarrollo de destrezas lectoras en estudiantes de Inglés con Fines Específicos: Consideraciones Teóricas*. Trabajo de Ascenso. Universidad del Zulia. Núcleo LUZ-COL.
- Padrón, E. (2010). *Tipología de estrategias de aprendizaje para la enseñanza del inglés instrumental a nivel de postgrado*. *Revista Impacto Científico*. Vol. 5., No. 2. Pp. 310 – 337.
- Padrón, E. (2013). *Estrategias de aprendizaje directas usadas por estudiantes hispanos para el desarrollo de la competencia comunicativa en inglés*. *Revista Impacto Científico*. Vol. 8. No. 1. Pp. 220-232.
- Parra, M. (2015). *Influencia de variables demográficas en el uso de estrategias de aprendizaje en estudiantes de inglés*. Trabajo de grado para optar al título de Magister Scientiarum en Lingüística y Enseñanza del Lenguaje. Universidad del Zulia.
- Prieto, M. y Peralta, N. (2000). *Estrategias que facilitan aprendizajes significativos*. Editorial de la Universidad del Zulia. Ediluz.
- Trujillo, F. (2005). *Enseñar nuevas lenguas en la escuela: L1, L2, LE...NL*. www.revistaeducacion.com.
- Williams, M. y Burden R. (1999). *Psicología para profesores de idiomas*. Cambridge: Cambridge University Press.



UNIVERSIDAD
DEL ZULIA

 **mpacto** *Científico*

Revista Arbitrada Venezolana
del Núcleo LUZ-Costa Oriental del Lago

Vol. 11. N°2 _____

*Esta revista fue editada en formato digital y publicada
en diciembre de 2016, por el **Fondo Editorial Serbiluz,**
Universidad del Zulia. Maracaibo-Venezuela*

www.luz.edu.ve
www.serbi.luz.edu.ve
produccioncientifica.luz.edu.ve