



**Universidad Autónoma de Tlaxcala  
Facultad de Ciencias de la Educación  
División de Estudios de Posgrado**



**Aprendizaje de las lenguas extranjeras en la  
educación superior. Un estudio comparativo**

**Tesis para obtener el grado de doctora en educación**

**Presenta  
Karolina Vargas Berra**

Directora de tesis  
**Dra. Adriana Carro Olvera**  
Co directora de tesis  
**Dra. Nora M. Basurto Santos**

**Fecha: Tlaxcala, Tlax., a 13 de mayo de 2023**

Restricciones de uso DERECHOS RESERVADOS ©

PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

Tesis Digitales

Todo el material contenido en esta tesis está protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México). El uso de imágenes, fragmentos de videos y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente donde la obtuvo mencionando el autor. Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.

A los que estuvieron siempre presentes, escuchando, aportando y acompañando.

## **Agradecimientos**

Agradezco a todos los que estuvieron involucrados en este proyecto, comenzando por el Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología y el Centro de Investigación Educativa de la Universidad Autónoma de Tlaxcala por brindarme su apoyo y conocimientos puntuales y especializados en el área de la investigación educativa.

Así mismo, a las Dra. Adriana y la Dra. Nora quienes estuvieron acompañándome en cada revisión, nutriendo y brindando luz a mis dudas. Sin duda, mucho de su apoyo está reflejado en este proyecto. De igual manera, mi agradecimiento a los lectores quienes brindaron comentarios para fortalecer esta investigación.

También agradezco a mis docentes, quienes me acercaron a nuevos conocimientos a la inquietud constante de querer aprender. La Dra. Colina y el Dr. Guillermo siempre estarán presentes en mis conversaciones relacionadas a la epistemología y la sociología. Doy las gracias por el acompañamiento y asesoramiento a la Dra. Ana Bertha y al Dr. Macías, sin ellos la parte estadística no hubiera sido posible.

Doy gracias al Centro de Lenguas de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Autónoma de Tlaxcala y al Área Intercultural de Lenguas de la Universidad Iberoamericana, así como a sus coordinadores, docentes y estudiantes, pues sin ellos no hubiera sido posible la aplicación de las encuestas.

Por otro lado, agradezco el apoyo de mis compañeros y estudiantes del Doctorado, de los cuales reconozco y aprendo de sus fortalezas.

Finalmente, doy gracias a los estudiantes que he tenido a lo largo de mi trayectoria, ellos son los que me impulsan a ser una mejor docente.

## Índice

### RESUMEN

### INTRODUCCIÓN .....1

### CAPÍTULO 1. ACERCAMIENTO AL APRENDIZAJE DE LAS LENGUAS EXTRANJERAS EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR .....3

1.1 Contexto global.....	3
1.2 Autonomía en el aprendizaje de las lenguas extranjeras .....	7
1.3 Interculturalidad en el aprendizaje de las lenguas extranjeras .....	11
1.4 Estrategias de aprendizaje de las lenguas extranjeras .....	14
1.5 Competencia comunicativa.....	17
1.6 Enseñanza de lenguas extranjeras a través del tiempo .....	21
1.7 Enfoque comunicativo y perspectiva accional.....	23
1.8 Marcos epistemológico-teórico .....	24

### CAPÍTULO 2. DEFINICIÓN DEL OBJETO DE ESTUDIO .....26

2.1 Contexto de la investigación.....	27
2.2 Planteamiento del problema .....	31
2.3 Preguntas de investigación.....	34
2.5 Objetivos .....	35
2.6 Justificación.....	35

### CAPÍTULO 3. CONTEXTO EPISTEMOLÓGICO-TEÓRICO.....37

3.1 El lenguaje como medio de conocimiento.....	37
3.2 Perspectiva sociológica sobre la cultura y la lingüística .....	38
3.3 Perspectivas constructivistas en la educación .....	42
3.3.1 Constructivismo psicogenético .....	44
3.3.2 Constructivismo cognitivo.....	46
3.3.3 Constructivismo social o sociocultural .....	51
3.4 Competencia comunicativa.....	55
3.4.1 Competencias lingüísticas.....	59
3.4.2 Competencias sociolingüísticas.....	63
3.4.3 Competencia pragmática.....	66
3.5 Competencia intercultural .....	70
3.6 Estrategias y estilos de aprendizaje en lenguas extranjeras .....	73

3.6.1 Taxonomía de Oxford.....	77
3.6.2 Estilos de aprendizaje .....	85
<b>CAPÍTULO 4. ESTRATEGIA METODOLÓGICA.....</b>	<b>89</b>
4.1 Diseño de la investigación .....	89
4.2 Técnica de recolección de datos .....	92
4.3 Población y muestra .....	93
4.4 Instrumento .....	94
4.4.1 Validación del instrumento .....	95
4.5 Procedimiento y tratamiento de la información recopilada .....	101
<b>CAPÍTULO 5. RESULTADOS .....</b>	<b>104</b>
5.1 Perfil sociodemográfico y académico.....	104
5.2 Resultados de la autonomía lingüística.....	119
5.3 Resultados en el logro de la interculturalidad.....	133
5.4 Resultados de las estrategias de aprendizaje directas e indirectas.....	144
5.5 Resultados de comparación de medias ANOVA / Duncan .....	173
<b>CONCLUSIONES.....</b>	<b>191</b>
<b>Referencias .....</b>	<b>204</b>
<b>Anexo 1: Matriz de congruencia del objeto de estudio .....</b>	<b>224</b>
<b>Anexo 2: Estructura para la construcción de ítems .....</b>	<b>225</b>
<b>Anexo 3. Instrumento aplicado a los participantes .....</b>	<b>230</b>
<b>Anexo 4. Plan de estudios de la Licenciatura en Enseñanza de Lenguas de la Universidad Autónoma de Tlaxcala .....</b>	<b>245</b>
<b>Anexo 5. Reporte Turnitin .....</b>	<b>250</b>

## Índice de Figuras

Figura 1. Proceso de aprendizaje en el constructivismo psicogenético .....	45
Figura 2. Modelo de procesamiento de información .....	48
Figura 3. Zonas de aprendizaje.....	55
Figura 4. Relación entre lenguaje, lengua y habla.....	65
Figura 5. Taxonomía de Oxford.....	78
Figura 6. Edad de los participantes .....	105
Figura 7. Nivel educativo de padres o tutores .....	106
Figura 8. Tipos de beca .....	107
Figura 9. Estudiantes con herramientas tecnológicas .....	108
Figura 10. Campos de estudio .....	110
Figura 11. Semestre en el cual se cursa el idioma en el nivel superior .....	111
Figura 12. Idioma cursado.....	112
Figura 13. Comparación entre participantes de la percepción de la competencia lingüística para la autonomía lingüística .....	124
Figura 14. Comparación entre participantes de la percepción de la competencia pragmática para la autonomía lingüística .....	127
Figura 15. Comparación entre participantes de la percepción de la competencia intercultural para la interculturalidad.....	138
Figura 16. Comparación entre participantes de la percepción de la competencia sociolingüística para la interculturalidad.....	140
Figura 17. Comparación entre participantes de la percepción de las estrategias de memoria.....	149
Figura 18. Comparación entre participantes de la percepción de las estrategias cognitivas....	153
Figura 19. Comparación entre participantes de la percepción de las estrategias de compensación.....	155
Figura 21. Comparación entre participantes de la percepción de las estrategias metacognitivas .....	162
Figura 22. Comparación entre participantes de la percepción de las estrategias afectivas y sociales.....	165

## Índice de Tablas

Tabla 1. Variables, dimensiones, componentes y condiciones .....	90
Tabla 2. Validación por dimensión de análisis y totalidad del instrumento.....	98
Tabla 3. Validación por componente .....	98
Tabla 4. Validación de contenido por condicionante del ítem .....	99
Tabla 5. Validación de confiabilidad por categoría y total .....	101
Tabla 6. Validación de fiabilidad por categoría y total.....	101
Tabla 7. Datos cruzados entre idioma cursado y nivel .....	114
Tabla 8. Datos cruzados entre certificaciones de idiomas y niveles obtenidos .....	115
Tabla 9. Estilos de aprendizaje .....	117
Tabla 10. Motivos para estudiar una lengua extranjera .....	119
Tabla 11. Valoración de la prueba de autonomía lingüística .....	120

Tabla 12. Comparación entre participantes de la valoración de la prueba de autonomía lingüística.....	121
Tabla 13. Comparación de medias entre los grupos de participantes según la competencia lingüística.....	129
Tabla 14. Comparación de medias entre los grupos de participantes según la competencia pragmática.....	130
Tabla 15. Valoración de la prueba de interculturalidad.....	133
Tabla 16. Comparación entre participantes de la prueba de interculturalidad.....	135
Tabla 17. Comparación de medias entre los grupos de participantes según la competencia intercultural.....	141
Tabla 18. Comparación de medias entre los grupos de participantes según la competencia sociolingüística.....	142
Tabla 19. Valoración de la prueba de estrategias directas.....	145
Tabla 20. Comparación entre participantes de la valoración de la prueba de estrategias directas.....	147
Tabla 21. Comparación de medias entre los grupos de participantes según las estrategias de memoria.....	156
Tabla 22. Comparación de medias entre los grupos de participantes según las estrategias cognitivas.....	157
Tabla 23. Comparación de medias entre los grupos de participantes según las estrategias de compensación.....	157
Tabla 24. Valoración de la prueba estrategias indirectas.....	158
Tabla 25. Comparación entre participantes de la valoración de la prueba estrategias indirectas.....	159
Tabla 26. Comparación de medias entre los grupos de participantes según las estrategias metacognitivas.....	166
Tabla 27. Comparación de medias entre los grupos de participantes según las estrategias afectivas y sociales.....	167
Tabla 28. Acciones que limitan y ayudan al aprendizaje de lenguas extranjeras.....	168
Tabla 29. Comparación de varianzas entre medias según la edad.....	175
Tabla 30. Comparación de varianzas entre medias según escolaridad de padres o tutores....	179
Tabla 31. Comparación de varianzas entre medias según el tipo de herramientas tecnológicas.....	183
Tabla 32. Comparación de varianzas entre medias según el idioma cursado.....	185
Tabla 33. Comparación de varianzas entre medias según el nivel de idioma cursado.....	188

## RESUMEN

El objetivo general de esta investigación fue determinar los factores que influyen y fortalecen los procesos de aprendizaje de los estudiantes en las lenguas extranjeras de la Universidad Autónoma de Tlaxcala y la Universidad Iberoamericana de Puebla. Dichos factores se centran en la autonomía lingüística y la interculturalidad gestionadas y desarrolladas mediante diversas estrategias de aprendizaje para las lenguas. Para ello se recurrió a una fundamentación teórica basada en el constructivismo cognitivo y sociocultural.

La estrategia metodológica empleada consistió en un estudio comparativo entre estudiantes que cursaban alguna clase de lengua extranjera propuesta por las áreas académicas de lenguas sin importar el idioma, el nivel de idioma o semestre. El diseño tiene un enfoque cuantitativo, descriptivo y valorativo. Para ello, como instrumento, se elaboró un cuestionario con 76 ítems. La técnica de recolección de datos fue la encuesta auto-administrada. Los datos recabados se analizaron con estadística inferencial, por lo que se utilizaron pruebas de hipótesis: t student para una muestra, t student para dos muestras y análisis de varianza ANOVA con criterio Duncan.

Los resultados de comparación entre grupos determinan una diferencia de valoración entre las competencias que componen la autonomía lingüística, sea en la competencia lingüística o la competencia pragmática, siendo esta última la que mayor frecuencia presente en el uso. De igual manera sucede con la interculturalidad. Existen diferencias de percepción en la competencia intercultural y sociocultural. De estas se destaca una mejor percepción en la segunda que en la primera.

En cuanto a las estrategias de aprendizaje existen diferencias entre los grupos. No obstante, la tendencia en cuanto a las percepciones que tienen sobre su reconocimiento y aplicación para el aprendizaje sean o no evidentes, no es tan diferente. Las que presentan una percepción mayormente negativa son las relacionadas con la memoria, mientras las que se valoran mayormente positivas son las socio-efectivas.

En suma, los resultados permiten ver que los estudiantes de la Universidad Autónoma de Tlaxcala presentan una inclinación hacia las actividades receptivas donde organizan, planifican y evalúan sus aprendizajes, mientras que los estudiantes de la Universidad Iberoamericana de Puebla presentan un mayor desarrollo de habilidades productivas haciendo énfasis en la comunicación, la interacción y las relaciones socio-afectivas.

## INTRODUCCIÓN

El aprendizaje de las lenguas extranjeras es una actividad que se ha desarrollado a lo largo de los años y las estrategias empleadas han variado y se han adaptado a las distintas épocas. En la actualidad su importancia y presencia en los distintos currículums, desde educación básica hasta educación superior, implica el desarrollo de competencias sociales y profesionales, las habilidades comunicativas y la comprensión del otro.

En el proceso de aprendizaje de las lenguas extranjeras, en sus distintos niveles operativos (básico, intermedio, avanzado / umbral, plataforma, autonomía e independencia), el estudiante desarrolla poco a poco el manejo y uso del idioma para seguir aprendiendo nuevos aspectos del código lingüístico como reglas gramaticales, ortografía, vocabulario, sintaxis y pragmática. Esto se denomina autonomía lingüística y es una de las finalidades cuando se habla del aprendizaje de las lenguas. Esta se refleja en la toma de decisiones, en la resolución de problemas y en el proceso reflexivo de la propia adquisición de la lengua.

También en el aprendizaje de idiomas están implicados aspectos sociolingüísticos, es decir, el reconocimiento y entendimiento de una cultura, así como sus expresiones lingüísticas en una comunidad determinada (Consejo de Europa, 2002). Estos son vistos como competencias pues denotan la puesta en práctica de conocimientos, habilidades y actitudes en los procesos de aprendizaje. Dichos elementos se denominan con el término de interculturalidad, misma que está presente en todo momento del aprendizaje de las lenguas extranjeras, aunque no siempre se haga evidente o se priorice sobre la gramática (Ansarian y Mohammadi, 2018). Ella nos permite comprender registros de lengua, estados anímicos y comportamientos de los otros a través del lenguaje verbal y no verbal, lo que a su vez conlleva el pensamiento crítico, la reflexión y la resolución de conflictos.

Las estrategias empleadas para el aprendizaje de lenguas han evolucionado a lo largo de la historia. Estas se desprenden de las estrategias de enseñanza y permiten tener una mejor adquisición de conocimientos, una mejor comprensión y entendimiento de contenidos, así como su aplicación mediante distintas habilidades. Actualmente dichas estrategias se basan en la sistematización (repetición y memorización), en el desarrollo de habilidades comunicativas y la ejecución de tareas determinadas que lleven al estudiante a emplear sus conocimientos, desarrollar habilidades y tomar decisiones en contextos determinados.

La autonomía lingüística y la interculturalidad son temas vigentes en el aprendizaje de idiomas y son los aspectos centrales de esta investigación, a los cuales denominamos núcleos temáticos. Se han realizado estudios de manera aislada sobre la autonomía, la lingüística y la interculturalidad de las lenguas aplicados a distintos contextos (niveles educativos, disciplinas de estudio, comunidades de hablantes, entre otros), evidenciando la existencia de herramientas, técnicas, medios de aprendizaje, estrategias, métodos que promueven su identificación, desarrollo y adquisición. No obstante, la vinculación entre la autonomía lingüística y la interculturalidad en el aprendizaje se ha omitido o bien se ha realizado desde el punto de vista de la enseñanza.

Esta investigación reposa en una perspectiva teórica-conceptual constructivista cognitiva y sociocultural. Tiene un carácter metodológico cuantitativo con un diseño descriptivo basado en un estudio comparativo, mismo que pretende describir y comprender los procesos de aprendizaje de las lenguas extranjeras en estudiantes universitarios de estratos públicos y privados, considerando la autonomía lingüística e interculturalidad.

La importancia que tiene esta investigación radica en reconocer y comprender las similitudes y diferencias del aprendizaje entre los estudiantes en instituciones de educación superior pública y privada y con ello ofrecer alternativas que permitan a las instituciones, a los docentes y, principalmente, a los estudiantes alcanzar los objetivos comunicativos e interculturales que requieren para ser autónomos lingüísticamente hablando y capaces de comprender al otro. Así el objetivo principal es determinar los factores que influyen y fortalecen los procesos de aprendizaje de los estudiantes universitarios en lenguas extranjeras.

Esta investigación se presenta en 5 capítulos y un apartado de conclusiones. En el primer capítulo se hace un acercamiento al aprendizaje de las lenguas extranjeras, sus antecedentes, enfoques, estrategias y contexto global. El segundo capítulo enmarca el objeto de estudio mediante la problemática, justificación, objetivos y preguntas de investigación. En el tercer capítulo se aborda un planteamiento epistemológico teórico que considera la génesis del lenguaje, la construcción de conocimientos, las competencias comunicativas e interculturales y las estrategias de aprendizaje entorno a las lenguas extranjeras. El capítulo cuatro está dedicado a presentar la estrategia metodológica que incluye el diseño de la investigación, la recolección de datos, la muestra, el instrumento y el proceso de análisis, es decir, a determinar la metodología. El capítulo 5 refiere el análisis de resultados argumentados mediante la teoría. Finalmente, en el último apartado se presentan las conclusiones a las que se llegó.

## **CAPÍTULO 1. ACERCAMIENTO AL APRENDIZAJE DE LAS LENGUAS EXTRANJERAS EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR**

La autonomía, la competencia lingüística y la interculturalidad son consideradas los temas centrales o ejes de investigación, los cuales consideran su aproximación semántica y su relación con la enseñanza de lenguas. Estos permiten identificar aspectos lingüísticos, pragmáticos y socio-lingüísticos denominados competencia comunicativa. En ella se tejen la autonomía para gestionar el lenguaje en contextos determinados y a su vez para aprender de él y con él; y la interculturalidad con la que se comprende la propia cultura y la ajena.

Las estrategias de aprendizaje consideradas eje emergente, pues surgen del análisis y recuperación de la información; contiene al interior la perspectiva accional, desde el enfoque comunicativo, la cual permite explorar el proceso de enseñanza aprendizaje de las lenguas extranjeras. A su vez se interrelaciona con el desarrollo de la competencia comunicativa o lingüística (Cofín, 2013; Mohd-Ali *et al.*, 2018) y con un acercamiento cada vez más profundo a la autonomía (Muñoz, 2018).

Es así como, al hacer un cruce se establecen los puntos de convergencia, por ejemplo: las habilidades de producción y de comprensión de las lenguas extranjeras, la autonomía como elemento formador y las posturas teóricas, la cognitivista y la socio-constructivista. También se consideran los puntos divergentes, como: la conceptualización de la interculturalidad en contextos monolingües o en contextos de enseñanza de lenguas extranjeras, las metodologías de investigación (cuantitativa, cualitativa y mixta), entre otros. La identificación de estos elementos es valiosa para la investigación, pues permite conocer y reconocer de forma sistemática el estado de conocimiento sobre el aprendizaje de las lenguas extranjeras en diversos contextos escolares y geográficos.

### **1.1 Contexto global**

La lengua y sus implicaciones (enseñanza-aprendizaje, cultura, identidad, desarrollo) son componentes de todos los pueblos en el planeta pues es el medio por el que se expresan y comunican ideas y pensamientos. Su aprendizaje adquiere una importancia relevante en un nivel macro-contextual ya que estas implicaciones permiten mayor entendimiento y, por ende, desarrollo social, económico, cultural. Para la UNESCO “los idiomas desempeñan una función esencial en el desarrollo, al garantizar la diversidad cultural y el diálogo intercultural, y también en la consecución de la educación para todos” (2021, párr. 2).

A partir del 2011 se han puesto en práctica diversos programas de cooperación internacional para la protección y promoción de las lenguas y la diversidad lingüística como Childhood Bilingualism Research Center en la Universidad de Bangor en Inglaterra, el cual es considerado el primer centro dedicado al bilingüismo; DoBeS Volkswagen Foundation, dedicado a la recuperación de lenguas en peligro de desaparición; Linguistic Investigation SIL International en Dallas Texas, organización comprometida en el desarrollo del lenguaje; École et Langues Nationales y la Organisation Internationale de la Francophonie, centradas en la difusión de políticas y promoción de territorios francoparlantes; entre otros. Con esto se confirma el compromiso internacional con el multiculturalismo, plurilingüismo y diversidad lingüística y cultural con el fin de promover y salvaguardar las lenguas, apoyadas en la educación, cultura, ciencias, comunicación e información.

La Organización para la Cooperación y Desarrollo Económico (OCDE) es un promotor del crecimiento económico de los países, de la estabilidad financiera, de la innovación y la tecnología y la cooperación para el desarrollo. A primera vista parece desvinculado de los aspectos educativos y en particular de las lenguas extranjeras. Sin embargo, la educación y los idiomas son una manera de lograr desarrollo de las naciones. En su organigrama se encuentra el Directorio de Educación que tiene como objetivo principal una enseñanza de calidad para todos, que a su vez contribuya al desarrollo personal (2019).

Este organismo lleva a cabo evaluaciones periódicas a los países miembros. En las pruebas se considera la implementación, fortalecimiento y difusión de las lenguas extranjeras, no obstante, las pruebas que se aplican en los países europeos cuentan con un número más amplio de criterios. México por su parte es evaluado únicamente para identificar si cuenta con la asignatura en educación secundaria, sin realmente ofrecer estrategias o recomendaciones (Santiago et al., 2012).

En cuanto el aspecto económico, el estado realiza la recaudación de impuestos y, a partir de ellos, designa un presupuesto a la educación, no obstante, también existe iniciativa privada (Márquez, 2012) que aporta capital para hacer efectivo el derecho a una educación de calidad. A nivel mundial, el Banco Mundial (BM) es uno de los financiadores. En 2018 aportó 4500 millones de dólares destinados a diversos programas educativos, de asistencia técnica y de mejoramiento de aprendizajes; los cuales ayudan a garantizar la promoción de oportunidades de aprendizaje de calidad ya que la considera “un importante motor del

desarrollo” y de cohesión social (Banco Mundial, 2020). Se centran en la formación básica y la alfabetización.

Dentro de los principios del BM se observa el pensamiento crítico, la resolución de problemas y comunicación. Así mismo coadyuva a la formación universitaria misma que cada día cuenta con más estudiantes mediante programas de transparencia, cooperación, innovación en enfoques y movilidad académica, donde las lenguas extranjeras juegan un papel importante, pues es factor considerable para su ejecución.

Existe también la International Association of Universities (IAU), creada por iniciativa de la UNESCO a mediados del siglo XX. Tiene como objetivo analizar tendencias, realizar investigación y divulgación de ciencia, formación docente y aprendizaje entre pares bajo cuatro estrategias prioritarias: el liderazgo, el desarrollo sustentable, la tecnología y la internacionalización (IAU, 2018). En este último, el papel de las lenguas extranjeras es esencial pues ellas promueven la movilidad, las experiencias en el extranjero, la sensibilización por la cultura y a su vez mejora la calidad y la pertinencia de la formación universitaria.

Por su parte el Banco Interamericano de Desarrollo (BID) centra sus esfuerzos en mejorar la calidad de vida en Latinoamérica y el Caribe, la cual contempla sistemas de salud, infraestructura y educación. Estos se llevan a cabo gracias a financiamientos económicos y técnicos (BID, 2020). Aunque las lenguas extranjeras no son una prioridad en sus estrategias, al apoyar a la educación, de manera indirecta, fomenta la formación integral que contempla las recomendaciones de la UNESCO.

Respeto de la incidencia por continentes, África muestra preocupación por la enseñanza de lenguas desde su visión pluricultural y multiétnica, mientras que en los continentes europeo, asiático y americano se percibe una tendencia eurocentrista. En África se contempla la enseñanza de lenguas extranjeras como una prioridad al señalar que “la elección de la lengua de enseñanza y la política lingüística en las escuelas es crucial para el aprendizaje eficaz” (Instituto de la UNESCO para el Aprendizaje a lo Largo de Toda la Vida, 2011, p. 4). La práctica de la enseñanza aprendizaje de las lenguas extranjeras, de interculturalidad y lingüística, son temas relevantes ya que existe una variedad de comunidades lingüísticas conviviendo bajo el mismo espacio (Organisation International de la Francophonie [OIF], s/f; Instituto de la UNESCO para el Aprendizaje a lo Largo de Toda la Vida, 2011; Wabgou, 2012).

En Europa es dónde más historia existe respecto de propuestas metodológicas (Martín, 2009); además de ser referente económico mundial (OCDE, 2019). Por sus características, se realiza investigación de frontera centrados en estudios de lengua, lingüística e interculturalidad, el desarrollo de metodologías y estrategias de enseñanza aprendizaje y los marcos de referencias de lenguas que se han impuesto a nivel global.

En Asia se advierte que su necesidad por establecer acuerdos comerciales internacionales y resolver problemas comunicativos lo ha llevado a explorar metodologías y estrategias de enseñanza en lenguas extranjeras para formar a la población (Instituto de la UNESCO para el Aprendizaje a lo Largo de Toda la Vida, 2011; Saydi, 2015). Aquí las lenguas occidentales tienen objetivos políticos y económicos lo cual implica comercio entre países de distintas lenguas (Nogueira, 2014).

América muestra interés por estudiar temas relacionados con los procesos de enseñanza-aprendizaje y propuestas de nuevas perspectivas en las lenguas extranjeras; incluyendo la lingüística y la interculturalidad (Cinto, Gutiérrez y Castillo, 2012; Doria, 2017; Rillero et al. 2017; Travieso y Ortiz, 2018). No obstante, también se repara en estudios sobre la interculturalidad, centrada más en el reconocimiento y desarrollo cultural que en las lenguas extranjeras, se trata de identificar la propia cultura y la cultura de los otros para una mejor convivencia entre los miembros de una comunidad (Hall y du Guy, 1996; Herrera y Ortiz, 2018; Moya-Chávez et al., 2018; Sumonte et al., 2019; Springer, 2010; Williamson, 2004).

De igual manera se hallan investigaciones sobre las competencias y la autonomía dando respuesta a la preocupación de estos países por desarrollar y formar a la población académica y profesionalmente (Attewell, 2009; Flores, Meléndez y Carlos, 2017; Hernández y Camargo, 2017; Velázquez, Rodríguez y Nieves, 2018; Velázquez y Santiesteban, 2019; OCDE, 2019).

En el informe de Cronquist y Fiszbein (2017) se detalla el estado de aprendizaje del inglés en 10 países latinoamericanos. Evalúa las políticas e identifica las dificultades mediante 10 indicadores: inglés obligatorio por ley, plan o estrategia nacional, estándares y objetivos de aprendizaje, apoyos a la enseñanza, estándar de medición, metas de dominio, evaluación de dominio, estándares de educación para profesores, metas de dominio para profesores y evaluación de dominio para profesores. Chile está a la cabeza con el cumplimiento de todos los puntos, seguida por Colombia, Ecuador y México, cumpliendo eficientemente ocho de los 10 indicadores. Luego se encuentran Costa Rica con siete indicadores; Perú y Uruguay con seis, y

Brasil y Argentina únicamente con la cobertura en dos indicadores. En el caso particular de México se observa que muestra fortalezas de obligatoriedad, plan o estrategia, estándares de aprendizaje, apoyo a la enseñanza, medición y metas de dominio en estudiantes, metas de dominio y evaluación en docentes; y debilidades del progreso en evaluación de dominio en estudiantes y falta de estándares educativos de los profesores.

Dentro de los programas que se apegan a las nuevas recomendaciones y competencia global se observa que se han puesto en funcionamiento a partir del inicio del siglo XXI. Entre ellos se puede mencionar el Programa de Inglés Abre Puertas, de Chile en 2004; también se encuentran el programa Panamá Bilingüe instaurado en 2014, y el Programa Nacional de Inglés, antes Programa Nacional de Inglés en Educación Básica, activo en México desde 2016.

En México la enseñanza de lenguas se hizo obligatoria en la secundaria de 1926 a 1932 reactivándose en 1941. A partir de 2011 con el acuerdo 592 se extiende la obligatoriedad a la primaria (Cronquist y Fiszbein, 2017). No obstante, en la educación superior la lengua extranjera depende de los propios criterios y requisitos para el ingreso y egreso de los distintos programas académicos de cada universidad (Ramírez, Pérez y Lara, 2017). Esto quiere decir que no son obligatorias.

## **1.2 Autonomía en el aprendizaje de las lenguas extranjeras**

La autonomía, de manera general, se observa en los medios profesionales donde el individuo es capaz de tomar decisiones con base en experiencias y gestionar su conocimiento, y de ser posible sus nuevos aprendizajes. Esto es parte de las competencias profesionales; a su vez se inserta en el ámbito educativo y su principal objetivo, desde la perspectiva laboral, es el aprender a hacer y a ser.

La formación y el desarrollo del conocimiento ocupan un lugar privilegiado en el desarrollo social y productivo (Rué, 2009). Por lo tanto, se debe potenciar en los alumnos con respecto a su propio aprendizaje. Para ello está la formación en autonomía y lo relacionado con los contenidos, las prácticas didácticas, las estrategias de aprendizaje y la forma de impulsarla requiere de su comprensión a partir de distintas aproximaciones conceptuales, de condiciones en el contexto y de recursos y herramientas.

Así, en la formación universitaria, la autonomía tiene una gran significación para los procesos de enseñanza y de aprendizaje; es un elemento que permite la gestión de los aprendizajes, el reforzamiento de los contenidos temáticos dados por un syllabus y la

retroalimentación a partir de la metacognición (Flores, Meléndez y Carlos, 2017). Finalmente, este proceso es visto desde una óptica de aprendizaje activo y centrado en el estudiante (Velázquez y Santiesteban, 2019; Velázquez et al., 2018; Bravo-Cedeño, G., Loo-Rivadeneira, M., y Saldarriega-Zambrano, P., 2017).

Al desarrollar la autonomía, el estudiante autorregula su aprendizaje y toma conciencia de sus procesos mentales y del contexto, es decir, de su cognición y de los elementos socioafectivos (Flores, Meléndez y Carlos, 2017). Así mismo, la autonomía consiste en la organización deliberada de actividades mentales, actitudinales y contextuales que conducen al aprendizaje que implica la previsión, donde se establecen los objetivos y la ruta de actividades a realizar. Enseguida la ejecución, en la cual se llevan a cabo y se monitorean las actividades establecidas en la previsión. Por último, la autorreflexión, centrada en los resultados y en establecer la mejor manera de actuar ante determinadas situaciones (Hernández y Barrios, 2017; Zimmermann, 2000).

Otro aspecto relevante de la autonomía se presenta cuando el estudiante recurre a un facilitador (docente) y en consecuencia a la toma de decisiones y la responsabilidad de aprender mediante tres elementos clave, la iniciativa que motiva a la acción, la colaboración entre los sujetos y la reflexión sobre lo que se aprende y cómo se aprende (Badrinathan, 2017). También es importante que el individuo identifique sus estilos de aprendizaje y la estrategia que mejor le servirá para su cumplimiento; las cuales son personales y varían en cada individuo (Velázquez y Santiesteban, 2019).

El aprendizaje que involucra a la autonomía se trata de un enseñar a aprender (Cabrera, 2009). En el proceso de formación los docentes proveen de estrategias y herramientas a los estudiantes, para que posteriormente se transforme en aprender. Así, los conocimientos llevan a cabo procesos de pensamiento que dan paso a la elaboración de ideas (Amaya, 2008) lo que entraña reflexión, la cognición y la metacognición.

En la autonomía intervienen tres factores: la relación con las cosas mediante la contextualización de los conocimientos; la relación con las personas que permite problematizar el conocimiento mediante el diálogo; y la relación con actividades representativas (Chica Cañas, 2010). Este tipo de factores podrían llamarse generales, pues aplican en todas las áreas de conocimiento. En adición, existen otros que se relacionan directamente con el proceso de aprendizaje de las lenguas extranjeras como son: la reducción de la ansiedad frente al

idioma, el aumento de la motivación y la atención a los estilos de aprendizaje (Sánchez y Casal, 2016).

Estos elementos son los que dan soporte a la autonomía lingüística y además se interrelacionan con los procesos y estrategias de aprendizaje. Sin embargo, estas propuestas no han sido suficientes para tratar el término de autonomía lingüística ya que se visualiza de manera fragmentada (elementos cognitivos, técnicos y contextuales), siendo que debe verse de manera integral y sistémica (Velázquez y Santiesteban, 2019).

La autonomía lingüística retoma dos elementos. Por un lado, la competencia autónoma que parte de las experiencias, del descubrimiento y corrección de errores, así como de estrategias personales en el uso de la lengua. Estos se relacionan con la gestión del conocimiento, con la toma de conciencia y decisiones y con el desarrollo social, los cuales se sustentan bajo las miradas cognitivas, metacognitivas y constructivistas sociales.

Por otro lado, el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCERL) establece el desarrollo de competencias comunicativas, que incluyen la lingüística, la sociolingüística y la pragmática. Estas tres sub-competencias, se desarrollan a lo largo de los estudios de lenguas extranjeras y se determina su dominio mediante seis niveles: A1- principiante, A2 – básico, B1- intermedio, B2- autónomo, C1- independiente operativo eficaz; y C2 – maestría (Consejo de Europa, 2002). El dominio que se espera en la mayoría de las instituciones de educación superior se ubica en el rango B1-B2, es decir, una condición que reporte cierto grado de autonomía lingüística.

Para sustentar estos aspectos, el MCERL se basa principalmente en tres teorías: la cognitiva, centrada en el proceso de aprendizaje interno de cada individuo; la metacognitiva, dedicada a la reflexión del propio aprendizaje y a la manera de aprehender; y la constructivista social, que ve al estudiante como un individuo que interactúa y se comunica con los demás (Bento, 2013).

La cognición y la metacognición están estrechamente relacionadas. Primero con la formación universitaria para la resolución de problemas y conflictos con una base en el desarrollo autónomo, y segundo, este mismo desarrollo se ve reflejado en el uso de la competencia comunicativa efectiva, es decir, en el desarrollo de la autonomía lingüística (Aliyu, 2017, 2016; Flores, Meléndez y Carlos, 2017; Jaleniauskiene, 2016; Mohammadi, 2017; y Shin y Azman, 2010; Travieso y Ortiz, 2018).

La autonomía en las lenguas extranjeras se estudia a partir dos visiones. Una, se centra en el uso de tecnologías, particularmente los centros de auto-acceso. La otra en las estrategias para lograr los niveles de usuario autónomo según el MCERL (Consejo de Europa, 2002). A pesar de esta diferencia, ambos buscan formar a un estudiante independiente y responsable de su propio aprendizaje que sea capaz de emplear la lengua dentro de un campo específico.

Los recursos tecnológicos son considerados aliados para el fortalecimiento de la autonomía (Flores, Meléndez y Carlos, 2017). La gestión del conocimiento mediante las Tecnologías de la Comunicación y la Información (TIC) se presenta como un aprendizaje adaptativo que considera 3 pasos: el diagnóstico, que el estudiante identifique lo que sabe; la interpretación, que el estudiante establezca sus estrategias de aprendizaje; y los resultados de las actividades, que el estudiante reflexione sobre su aprendizaje.

Las TIC son fuente de información, la autogestión del conocimiento de los estudiantes y la propuesta pedagógica-formativa en autonomía de los docentes (Velázquez y Santiesteban, 2019; Velázquez et al., 2018). Su uso está presente en el marco de los centros de auto-acceso, espacios destinados para el aprendizaje, uso y sistematización de los idiomas. Con el uso de tecnologías y de estos ambientes se posibilitan la reflexión en la orientación de contenidos, el seguimiento, la evaluación y la autogestión, lo que permite un proceso gradual y consciente de la autonomía.

Con su uso los estudiantes son quienes buscan actividades orales y escritas para fortalecer y fomentar el aprendizaje. Así mismo, la comprensión lectora se ve fuertemente favorecida, pues de ella depende que se logren o no los objetivos comunicativos. En menor grado, se desarrolla la comprensión y producción oral (Hernández, Ibis y Sánchez, 2015; López, 2018; Tamayo et al., 2020; Trujillo et al., 2019; Velázquez y Santiesteban, 2019; Velázquez et al., 2018).

En esta línea, la aplicación de un modelo de aprendizaje basado en el uso de las redes sociales promueve un aprendizaje contextualizado y conectado a las comunidades, donde los estudiantes ven fortalecida la socialización más allá de redactar frases o responder a comentarios (Wong et al., 2017). Esto permite una reflexión sobre los propios aprendizajes, el uso de la lengua y las interacciones que con ella se pueden lograr.

En suma, los centros de auto-acceso son un medio que está al alcance de los estudiantes para practicar y fijar aspectos productivos y receptivos de la lengua (Velázquez et

al., 2018; Velázquez y Santiesteban 2019). Así mismo las TIC ayudan al aprendizaje y desarrollo de la autonomía (Flores, Meléndez y Carlos, 2017). La autonomía lingüística implícita en el aula o en el trabajo individual del estudiante se observa en la producción oral y escrita del día a día y monitoreada mediante las evaluaciones formativas y sumativas.

Ahora bien, la autonomía también puede trastocarse en el aula mediante estrategias sin que ello implique confrontar los sistemas educativos tradicionales y las creencias de los estudiantes y los docentes sobre su rol y dominio de las lenguas. Por un lado, están los estudiantes, algunos afirman que el docente es un ser omnisapiente y quien debe transmitir el conocimiento (Badrinathan, 2017); otros consideran que cuentan con todo el conocimiento necesario para comunicarse (Molina et al., 2018). Por otro lado, están los docentes que afirman, con base en resultados académicos, que los estudiantes carecen de dicho dominio ya que está en proceso de construcción (Molina et al., 2018).

Se utilizan diversas estrategias para desarrollar, enfatizar o lograr los conocimientos y habilidades en lectura (Lin, 2017), escritura (Aliyu, 2016, 2017), uso y sistematización de vocabulario (Ehsani Fard y Vakili, 2018; Mohammadi, 2017); reconocimiento y empleo de la gramática, incluyendo reglas, ortografía, puntuación y morfosintaxis (Ansarian y Mohammadi, 2018; Chiou, 2019); y expresión oral (Zuhriyah, Agustina, y Fajarina, 2018).

Todos estos aspectos aislados se centran en la producción oral, la producción y la comprensión escritas; lo que conlleva a un incremento de vocabulario y de habilidades para comunicarse entre pares, es decir, a la autonomía lingüística. Aunado a esta notoriedad, se enfatiza el desarrollo cognitivo, metacognitivo y social. En el desarrollo y logro de la autonomía lingüística de los estudiantes intervienen estrategias activas donde el principal responsable del aprendizaje es el estudiante.

La autonomía mantiene un lazo con el enfoque de competencias. Se estudia de manera aislada; como referente para formar seres autónomos capaces de tomar decisiones; y en general; como parte de la formación de los estudiantes universitarios. Es un proceso de autorregulación en la etapa inicial de la formación, sin embargo, no existen programas académicos que le den seguimiento (Hernández y Camargo, 2017).

### **1.3 Interculturalidad en el aprendizaje de las lenguas extranjeras**

La interculturalidad toma en cuenta en un primer momento la conceptualización de la cultura, de la cual se derivan diversos conceptos relacionados con la lengua hablada y con la cultura

vivida. No obstante, la interculturalidad, al igual que la cultura, es un concepto que engloba los aspectos verbales, los de convivencia y entendimiento del otro a través de las propias experiencias (Williamson, 2004). Propuesta que puede tomarse como válida en contextos donde las sociedades cada vez son más nómadas y la integración es cada vez mayor (Touraine, 2005).

Un sinónimo de la interculturalidad es la competencia intercultural vista como la habilidad que tiene el aprendiz de la lengua extranjera para desenvolverse de manera adecuada en situaciones comunicativas propias del idioma que está aprendiendo (Centro Virtual Cervantes, 2020). Es a partir de este acercamiento que se considera a la competencia intercultural como el vehículo sobre el cual se articulan las estrategias de enseñanza aprendizaje de las lenguas extranjeras. Este mismo concepto es recuperado por el MCERL (Consejo de Europa, 2002).

La perspectiva intercultural se vincula con formación del profesorado de lenguas extranjeras con temas culturales quienes emplean, habitualmente, la reflexión y los juegos de roles en los estudiantes para el desarrollo de la comunicación y así mismo de una consciencia de la presencia de la otra cultura (Moya-Chávez et al., 2018). En este tipo de actividades es posible observar cómo se gesta, negocia y reconfigura la identidad de los actores en la educación (Dauaga Samari y Métangmo-Tatou, 2017).

El aspecto cultural siempre se vincula con el aprendizaje de las lenguas extranjeras. Dentro de las representaciones más comunes como componentes de la didáctica de las lenguas extranjeras se tiene a la transculturalidad, la meta-culturalidad, la pluriculturalidad, la co-culturalidad, la aculturación y la interculturalidad. Esta última es vista como la capacidad para identificar aquellas cosas que no se comprenden en los primeros contactos con la lengua y cultura extranjera y que se relacionan con la propia. Su característica principal es la representación y su metodología más representativa es el enfoque comunicativo (Puren, 2014).

Existen otros autores (Abdellaouy, 2018; Bizarro, 2014; Doria, 2017; Herrera y Ortiz, 2018; Moya, Moreno, y Núñez, 2019; Sumonte, Friz, Sanhueza et al., 2018) que han tratado de dar luz al concepto y a su implicación abordándolo como un elemento formativo y de dinámica identitaria. Empero, términos como la multiculturalidad, la pluriculturalidad y la interculturalidad deben de tratarse como un solo concepto, pues de él derivan la convivencia y el entendimiento del otro a través de las propias experiencias (Puren, 2002).

Las visiones sobre la vinculación de la cultura con las lenguas extranjeras dependen de la metodología y de la corriente de pensamiento con la que se aborde; dicho de otro modo, estos vocablos permiten la comprensión del otro para poder establecer interacciones efectivas.

Una concepción latente es la pedagogía intercultural la cual es una práctica que permite construir un humanismo en la diversidad (Pretceille, 2011). No obstante, en algunos casos se ve como una práctica donde se aprenden las culturas. Otra es la identidad cultural, un tema que se ha fortalecido con el tiempo donde lo importante es tener una conceptualización del ser, así como una comprensión del otro (Hall y du Gay, 2003). Esto, permite una mayor consciencia e integración de la identidad, lo que, por ende, lleva a la formación de la sociedad.

El MCERL habla de una competencia intercultural, y es así como muchas de las investigaciones la abordan. Sin embargo, no se apartan del concepto de competencia cultural, por el contrario, debe verse como uno de sus componentes, ya que toda formación social parte de la concepción y comprensión del otro (Puren, 2014).

La competencia cultural e interculturalidad no se puede tratar de manera desvinculada con los idiomas ya que estos dos elementos coexisten y se nutren uno del otro (Abdellaouy, 2018; Bizarro, 2014; Puren, 2002; Springer, 2010). Según la época es la concepción que se ha dado. Actualmente la que responde al enfoque comunicativo desde la perspectiva accional es la que ve a los conocimientos y habilidades desde una postura centrada en la colaboración y las actitudes desde las concepciones del otro. Dicho en otras palabras, el nexo entre lengua y cultura parte de los aspectos lingüísticos, de las habilidades para usarlos y de los contenidos que permiten una mejor conciencia de la existencia de la diversidad cultural.

En la perspectiva co-accional y co-cultural, la formación de los estudiantes lleva a cabo determinadas acciones o tareas que les permiten establecer situaciones de comunicación, a la vez que ponen en práctica su competencia cultural para determinar los aspectos sociolingüísticos y pragmáticos intervinientes en los actos del habla; lo que se manifiesta en el uso de adaptación de las estrategias de aprendizaje (Puren, 2002). Existe una significación de los procesos cognitivos en las interacciones, las cuales consideran a la competencia comunicativa y la interculturalidad, siendo el fin último de la comunicación en el aprendizaje de lenguas extranjeras, cuestiones que no se apartan del proceso constructivo de los aprendizajes.

Es importante tener claro desde el inicio el tipo de cultura que se pretende abordar en el aula, es decir, si se darán contenidos temáticos, expresiones comunes, formas de vida, cuestiones relacionadas con el trabajo, economía, salud, educación; de un país determinado y los criterios de selección de la cultura de dicho país así como la trascendencia que tiene el rol docente para estas actividades (Bizarro, 2014). Por ende, este debe contar con los conocimientos necesarios para llevar a cabo actividades culturales.

La conceptualización de la cultura y la interculturalidad desde la visión de las lenguas extranjeras es un elemento importante para comprender al otro. Es por ello, que los docentes tienen la facultad de determinar qué quieren enseñar y cómo lo quieren enseñar (Abdellaouy, 2018). No obstante, existe una tendencia a dar un mayor peso a los aspectos gramaticales que a los culturales.

Resumiendo, la interculturalidad y la lengua muestran que las representaciones sociales son importantes para lograr un mayor entendimiento de la lengua y sus hablantes. Los estudios se basan principalmente en un enfoque comunicativo que subraya lo vital de actividades lingüísticas que representen contextos cotidianos lo más cercanos a la realidad con la finalidad de comprender mejor al otro y actuar según los esquemas sociales en los que está representada la lengua. La lengua y la cultura mantienen una relación mutua, en la que cada una se beneficia de la otra aportando valor simbólico y construyéndose a sí mismas y mediante ellas mismas. De ahí que se observe que la interculturalidad está inmersa en el proceso de enseñanza aprendizaje particularmente en los aspectos sociolingüísticos y pragmáticos. Esta simbiosis plantea la idea de identidad y otredad, mismas que se refuerzan mediante acciones colaborativas.

#### **1.4 Estrategias de aprendizaje de las lenguas extranjeras**

Las estrategias de aprendizaje se interrelacionan con las metodologías de enseñanza. Unas se centran en las prácticas del estudiante y otras en las prácticas docentes. Este binomio de enseñanza aprendizaje no es casual, es de tipo ontológico, es decir, su existencia está dada por la relación que existe entre ambos (Marrero, 2013). Las principales características de la enseñanza están dadas por su carácter teórico-práctico, su dimensión de eficacia y calidad; y su aspecto normativo (Marrero, 2013). Mientras que el aprendizaje tiene un componente voluntario, una relación asociativa entre una respuesta y un estímulo, una consecuencia entre pruebas y errores, y el descubrimiento de nuevos saberes (Pérez, 1992).

La metodología de enseñanza para el aprendizaje de lenguas extranjeras es el primer paso para lograr los objetivos de conocimiento. Actualmente, la realización de acciones o tareas es una de las más empleadas y se encuentran en el enfoque comunicativo y la perspectiva accional (Aliyu, 2016, 2017; Ehsani Fard y Vakili, 2018; Mohammadi, 2017; Hussin et al. 2012). Principalmente se espera que el estudiante, al ejecutar una serie de actividades desarrolle la competencia comunicativa. La perspectiva de los estudiantes sobre esto es positiva lo que se refleja en los resultados académicos, la motivación y el alcance de metas (Sockett, 2011 y Fonseca-Martínez, 2016).

Otros objetivos en torno a las estrategias están relacionados generalmente con su impacto en el desarrollo del lenguaje y las actitudes de los estudiantes sobre él (Aryanti y Artini, 2017; Coffin, 2013; Lara et al., 2017). Los estudiantes con actitudes positivas son aquellos que presentan más motivación y objetivos claros, mientras que aquellos con actitudes negativas no tienen claro porqué estudiar un idioma, no se sienten motivados o encuentran las estrategias de enseñanza confusas.

Dentro del desarrollo lingüístico comunicativo se incluyen aspectos gramaticales y de producción escrita que son fácilmente medibles mediante el análisis de ensayos y textos donde se visualizan las habilidades de los estudiantes (Chiou, 2019; Jariyathitinant y Adipattaranan, 2018; Otman y Shah, 2013; Rashid et al., 2016). Por su parte, la producción de habilidades orales es medible en actividades de simulación, lectura, debates y juego de roles (Zuriya, Agustina y Falarina, 2018).

Otro aspecto del aprendizaje es la motivación, vista como el interés intrínseco y la confianza en sí mismo para usarlos en la organización del conocimiento y de una secuencia. Existen unidades básicas que orientan el proceso motivacional: crear condiciones, generar motivación inicial, mantener y proteger la motivación y fomentar la autoevaluación retrospectiva (Dörnyei, 2008). La conducta del docente es una herramienta de motivación importante, de tal manera que todo lo que hace un profesor en el aula influye en la motivación de los estudiantes. Sin embargo, en ocasiones dicha motivación no se hace evidente en el aula, por lo que puede percibirse como infravalorada.

El Inventario de Estrategias para el Aprendizaje de una Lengua (SILL por sus siglas en inglés: Strategie Inventory for Language Learning) constituye el instrumento más empleado para reconocer la frecuencia de las diversas estrategias empleadas por los estudiantes. En la

aplicación del SILL existe una mayor incidencia en el uso de estrategias de compensación y metacognitivas que permiten al estudiante suplir vacíos (Garay y Triana, 2017).

En las estrategias metacognitivas destacan la organización de contenidos y la planificación de las tareas (García Herrero, 2013; García y Jiménez, 2014; Nisbet et al., 2005; Riazi y Rahimi, 2005; Risueño et al., 2016). Entretanto, en las estrategias afectivas ligadas a la automotivación, y las estrategias de memorización relacionadas con asociaciones y agrupaciones del léxico son las menos empleadas (Barrios, 2015; García y Jiménez, 2014; Riazi y Rahimi, 2005; Risueño et al., 2016).

No obstante, las estrategias sociales, afectivas y de memoria son casi nulas respecto de las anteriores. Para ello cabe reconocer que la aplicación de las estrategias tiene mayor alcance cuando se cuenta con objetivos establecidos buscando los espacios para practicar y desarrollar habilidades sociales aumentando la motivación y la confianza (López, 2018).

Aunado a la frecuencia se encuentra la correlación con el nivel de competencia. Por un lado, los estudiantes avanzados tienen un mayor desarrollo de competencia alcanzado entre más estrategias emplean (Griffiths, 2003). Por otro lado, los estudiantes de nivel básico que no tienen tan desarrollada la competencia también son capaces de emplear múltiples estrategias para lograr aprendizajes, aunque no siempre significa que lo hacen de manera adecuada (Vann y Abraham, 1990). En cuanto a los estudiantes de nivel intermedio suelen utilizar más estrategias que aquellos de niveles básicos y avanzados (García y Jiménez, 2014).

En las aulas de lenguas extranjeras las percepciones de docentes y estudiantes sobre las estrategias para el aprendizaje son contrastadas mediante la observación en el aula. De esto se puede determinar que existen múltiples formas de enseñar de acuerdo a los estilos de enseñanza, los objetivos de la materia, el plan de estudios e incluso la personalidad del propio docente. Así se observa en un estudio que muestra de manera habitual a la gramática como uno de los rasgos más trabajado. Luego, las habilidades orales de comunicación mediante aclaraciones y explicaciones, sea en su comprensión o expresión, es más explotada que las habilidades escritas utilizando la percepción auditiva para discriminar y memorizar la información y la expresión oral mediante diálogos dirigidos o simulados.

En cuanto a la cultura, es un rasgo que los docentes consideran importante y que estimula a los estudiantes a la motivación por aprender. La comprensión lectora es vista como la habilidad menos desarrollada, y la estrategia más empleada es el uso de la traducción

dejando al léxico en un lugar de memorización y no de comprensión (Hernández y Faustino, 2006).

Finalmente, en el aprendizaje de léxico, la medición del nivel de desarrollo de la competencia léxica a través de aprendizaje de vocabulario se da con la ayuda de pruebas de niveles de vocabulario (VLT por sus siglas en inglés: Vocabulary Levels Test) y la prueba de Perfil de Frecuencia Léxica (LFP por sus siglas en inglés: Lexical Frequency Profile). Con ellas existe un mayor aprovechamiento y comprensión del vocabulario cuando se maneja de manera intencionada, en un contexto donde las actividades son controladas en cuanto a la recepción y producción, siendo esta última un factor determinante para su adquisición (Sanhueza et al., 2018).

### **1.5 Competencia comunicativa**

Hablar de las competencias en las lenguas extranjeras es hablar de la lengua en sí, es decir, para el MCERL, las habilidades del lenguaje (lingüística) los medios en que son utilizados para la interacción (interculturalidad) y la toma de decisiones para determinar que aprendizajes utilizar para resolver situaciones en determinados contextos (autonomía lingüística) son vistas como competencias comunicativas.

En el caso de las lenguas extranjeras, el MCERL indica que las competencias de los hablantes “se componen de sus conocimientos, sus destrezas y su competencia existencial, además de su capacidad de aprender” (Consejo de Europa, 2002, p. 11). Los conocimientos se establecen como todos aquellos saberes declarativos, empíricos y académicos; es decir lo que se sabe sobre la lengua y la cultura y su uso. Las destrezas dependen más de las capacidades con que se cuentan para llevar a cabo determinados procesos que propician la adquisición de conocimientos interiorizados y apprehendidos.

La competencia existencial (Consejo de Europa, 2002), son todas aquellas características individuales, personales y actitudinales que tienen que ver con la visión de uno mismo y de los demás y, a su vez, con la voluntad de querer interactuar. Va acompañada de aspectos sociolingüísticos y culturales, lo que ayudará a lograr la comunicación y el intercambio de ideas. La capacidad de aprender articula los conocimientos y las destrezas con la competencia existencial con la finalidad de permitir el descubrimiento de cosas nuevas y diferentes que aportarán un mayor bagaje, una mejor predisposición por descubrir nuevas maneras de expresar ideas e interactuar con otras personas tomando en cuenta aspectos lingüísticos, sociolingüísticos y pragmáticos.

Estos elementos son denominados competencia comunicativa la cual comprende tres sub-competencias: la lingüística, la sociolingüística y la pragmática (Consejo de Europa, 2002). En suma, permiten y favorecen la comunicación en distintos contextos, de manera adaptable, efectiva y tomando en cuenta aspectos del código lingüístico, sociales y culturales de las personas o usuarios de las lenguas. Así, los actos del habla y las actividades de la lengua (comprensión oral, comprensión escrita, expresión oral y expresión escrita) tienen lugar.

Los aspectos lingüístico-pragmáticos y sociolingüísticos se dan a partir de la deducción de gramática, el uso del lenguaje conocido para la adquisición de nuevo vocabulario, el desarrollo de las expresiones oral y escrita, así como de las comprensiones oral y escrita, considerando la cultura que en ellas está inserta.

Esta competencia está definida y delimitada por el MCERL y por el Marco de Referencia para los Enfoques Plurales de las Lenguas y las Culturas (CARAP por sus siglas en francés – *Cadre de Référence pour les Approches Plurielles des Langues et des Cultures*) y funcionan de manera generalizada para las lenguas europeas, a saber: alemán, danés, español, catalán, esperanto, euskera, finés, francés, gallego, griego, inglés, italiano, luxemburgués, neerlandés, noruego, polaco, portugués, ruso y sueco; así como para una lengua asiática (chino mandarín), en los países donde se hablen.

La competencia lingüística aborda los conocimientos y habilidades relacionados con la pronunciación (fonología), con el vocabulario (léxico), con las reglas y/o norma (gramática) y con la estructura de la frase (sintaxis) (Candelier et al., 2009; Consejo de Europa, 2002). Su principal característica es el uso de estos conocimientos mediante el reconocimiento, recuperación y disponibilidad para poder ser usada en algún contexto en particular. Por lo que los aspectos cognitivos y metacognitivos están presentes.

La competencia sociolingüística hace referencia a las condiciones sociales y culturales en las que es usada la lengua (Consejo de Europa, 2002). Toma en cuenta por ejemplo las normas de cortesía. Este componente en algunas ocasiones no es apreciado de manera evidente en clase, generalmente por parte del docente en el caso de dar prioridad a la gramática; sin embargo, es fundamental para lograr interacciones efectivas.

La competencia pragmática toma en cuenta el funcionamiento del código lingüístico, es decir los actos del habla. En esta competencia se visualiza el dominio del discurso (Consejo de Europa, 2002), por lo que, los aspectos culturales están presentes aquí, por ejemplo, reconocer

la ironía o el humor. Por ello es importante reconocer el rol de las interacciones y las identidades de los pueblos, de esta manera el intercambio de ideas y las interpretaciones podrán ser más acertadas.

En algunos estudios la competencia comunicativa se aborda desde distintos enfoques, particularmente el accional como más recurrente. En la mayoría de los casos la competencia comunicativa presenta estudios de sus componentes de manera aislada. Por ejemplo, el desarrollo de la escritura, el desarrollo de actos de palabra, la comprensión e incluso el aprendizaje del vocabulario (Bento, 2013; Leal, 2019; Molina et al., 2018; Ofner, 2018; Pozuelos y Travé, 2019; Puren, 2002; Santos et al., 2017).

Las creencias y representaciones sociales que se tienen sobre el dominio de una lengua son importantes para los docentes y las autoridades encargadas de diseñar el currículo. Por un lado, esto permite conocer dónde está situado el estudiante con respecto de su aprendizaje y del uso potencial de la lengua extranjera. Por otro lado, configurar y reconfigurar las rutas por las que se debe pasar para lograr los objetivos de aprendizaje descritos por las instituciones y por el propio contexto educativo global.

Un estudio expone el dominio de lenguas extranjeras en el contexto latinoamericano. En él se explica que el estudiante considera que cuenta con lo necesario para lograr una buena comunicación e interacción con los demás. Sin embargo, los expertos han demostrado que esto es incorrecto, por el contrario, cuentan con deficiencias orales, sociales y afectivas además de una alfabetización académica (Molina, Quintero, Lizcano y Burbano, 2018).

En otras palabras, sí existe un conocimiento del código lingüístico, sin embargo, su uso sintáctico, semántico y pragmático es deficiente, lo que quiere decir que el estudiante cree saber más de lo que en realidad sabe o bien, que lo que sabe le es suficiente para desenvolverse en cualquier contexto, aunque cometa diversos errores. La revelación es considerar que es vital para el estudiante estar realmente consciente de su proceso de aprendizaje con todas sus implicaciones.

Los ambientes monolingües y bilingües consideran tanto los aspectos lingüísticos y los culturales. El aprendizaje de los idiomas puede darse en ambientes monolingües (Herrera Pineda y Ortiz Ruiz, 2018; Ofner, 2018). Aunque muchas veces en estos entornos, se considera como no-natural, y que para ello se requiere de un medio bilingüe que favorezca el

uso del idioma fuera de la clase de lenguas extranjeras (Chini, 2009; Jaumont y Stein-Smith, 2019; Ofner, 2018; Pozuelos Estrada y Travé González, 2019).

En México el contexto lingüístico cultural se presenta de dos maneras. En un primer lugar, están las comunidades lingüísticas que hablan una lengua materna distinta del español, generalmente es conocida como lengua originaria. En este contexto las instancias educativas; en su mayoría en educación básica; elaboran, por un lado, currículos en dichas lenguas para fortalecer la identidad cultural (Orozco-López, 2018) que es parte de los derechos culturales que conciernen a las colectividades (Touraine, 2005). Por otro lado, elaboran currículos en lengua española para cumplir con la alfabetización inicial (Orozco-López, 2018) lo que para ellos sería una segunda lengua. En estos contextos se habla de una educación bilingüe.

En segundo lugar, está el caso de aquellos contextos donde se habla el español como lengua materna, por lo que las instancias educativas organizan los contenidos curriculares en español, es decir, donde las asignaturas relacionadas con las ciencias naturales y exactas y, con las ciencias humanas y sociales son impartidas en español. Ahora, la lengua extranjera, es decir, aquellas que se hablan en otros países distintos de los hispanohablantes; es empleada únicamente en la impartición de clase del idioma extranjero, se trate del inglés, francés, portugués, chino, entre otros, sin tener un impacto real fuera del aula. Generalmente en estos casos, la lengua extranjera es vista como una asignatura más y con poca huella en la formación, esto a pesar de los esfuerzos que se han hecho por mejorar la calidad de la formación docente (Animal político, 2016).

Respecto de estos contextos lingüísticos la formación docente es vital para el éxito en el aprendizaje de la lengua extranjera y de las asignaturas. Los docentes bilingües suelen tener más habilidades comunicativas y conocimientos que los docentes monolingües (Ofner, 2018). Esto impacta en las aulas bilingües con la existencia de propuestas didácticas donde se integra el aspecto lingüístico y curricular. No obstante, la implementación se ve entorpecida debido a la gestión y organización de la enseñanza, la competencia lingüística con que cuentan los docentes y la metodología didáctica empleada por ellos (Pozuelos y Travé, 2019).

Acerca del componente lingüístico articulado con la cultura se encuentra una perspectiva de la enseñanza del español como lengua extranjera y adquisición de cultura (de su propio país) a la población migrante, la cual valora este tipo de programas ya que representa una mejor integración y mediación entre la lengua materna y la extranjera (Sumonte, Friz, Sahuenza y Morales, 2019). Este argumento se sustenta dentro de la metodología de la

inmersión lingüística que parte del entendido que “la segunda lengua es el único o por lo menos, el mayor medio para la instrucción” (Reyero, 2014, p. 20) adentrándose en la cultura donde se aprende.

Las percepciones que el alumnado autóctono y migrante tienen de su competencia lingüística no es reduccionista al aprendizaje de una lengua dando principal valor a su función como medio de comunicación, ya que esto no es garantía de un buen nivel (Santos et al., 2017). De esto se estima la importancia que se da al aspecto comunicativo, el cual considera la interculturalidad y la competencia comunicativa.

En suma, los aspectos lingüísticos en contextos migrantes ven a las lenguas extranjeras y sus competencias como una manera de integración (Bernabé, 2012; Hall y Du Gay, 2003; Orozco-López, 2018). Los idiomas se vuelven el principal medio por el cual se comunican ideas, situaciones, emociones, etc. y, a su vez, permite reinterpretar el mundo, ambas características esenciales de las competencias comunicativas (Consejo de Europa, 2002).

### **1.6 Enseñanza de lenguas extranjeras a través del tiempo**

El lenguaje y la comunicación son inherentes a los modos de vida y cultura de las personas, es a través de este que es posible emitir mensajes, ideas, pensamientos; y por lo tanto puede relatarse la historia. El aprendizaje de lenguas inició como una actividad sin estrategia, sin método, simplemente se dio por la necesidad de comunicación entre los pueblos, por cuestiones comerciales o por alianzas políticas.

En la Europa de la Edad Media surgieron inquietudes sobre su enseñanza y aprendizaje. Este trabajo se designó a los traductores quienes se encargaban de interpretar documentos en distintas lenguas para tener un mejor entendimiento de lo que sucedía (Martín, 2009). Algunos ejemplos son las “Glosas Emilianenses del Monasterio de San Millán de la Cogolla, y las Glosas Silenses de Santo Domingo de Silos [...] Historia de las disensiones de los hijos de Luis el Piadoso” (Redondo, 1989, p.48) todas traducciones que oscilan entre los siglos VII y IX. Posteriormente con la aparición de la Piedra Rosetta en 1799, y su decodificación por Jean François Champollion en 1822 es que se da una real importancia a la traducción y a la necesidad de crear metodologías de enseñanza de las lenguas extranjeras.

Este hecho no es aislado, ni el principal. Es de notar que fungió como pionero en la preocupación por crear y mejorar la enseñanza de las lenguas. Sin embargo, fue hasta el siglo XX que pudo fraguarse una verdadera metodología de enseñanza aprendizaje. Martín (2009)

señala que con el “Humanismo y con el auge de las nuevas lenguas modernas, el comercio y la difusión de ideas por toda Europa renacentista, el estudio de las lenguas extranjeras, y por ende, la perfección metodológica vivió un momento de eclosión” (2009, p. 55).

Los siglos XV y XVI se caracterizaron en el aprendizaje del latín y griego ya que eran la manera de poder acercarse a los conocimientos de las épocas anteriores; y en el desarrollo de las lenguas modernas y sus publicaciones. Sin embargo, la metodología para aprenderlas era memorística y basada en la gramática.

Para el siglo XVII surge el realismo pedagógico (Martín, 2009), metodología de enseñanza que funda el aprendizaje activo, pues busca que los aprendizajes sean utilizados. Juan Amós Comenio es considerado su mayor exponente. Un siglo después, en la Ilustración, se acentúa esta perspectiva utilitaria y se trata de olvidar la pedagogía tradicional con el método científico empírico basado en la experiencia dando lugar a la introducción de las lenguas extranjeras en el currículo académico (Martín, 2010).

En el siglo XIX y gran parte del siglo XX, surgen nuevas propuestas basadas en distintas corrientes o escuelas de pensamiento adaptadas a las circunstancias y contextos en que son empleados (Antich de León, 1986; Hernández, 2000 y Martín, 2009, 2010). Se tiene al método directo caracterizado por incluir la gramática y la expresión oral. Posteriormente, con un enfoque diferente, nace el método audio-lingual, orientado a la repetición de frases y basado en el conductismo. Enseguida aparece el método situacional, también de carácter conductista, basado en la imitación y corrección de gramática. No obstante, estas propuestas permanecen insuficientes para las necesidades de los contextos de esa época.

En la segunda mitad del siglo XX, con el desarrollo de las teorías cognitiva y constructivista, surgieron nuevas propuestas y enfoques que brindaban un mayor énfasis en el desarrollo de las habilidades productivas (expresión oral y escrita) y receptivas (comprensión oral y escrita). Se desarrollan así los métodos de respuesta física total centrado en la comprensión auditiva para la realización de tareas. El de gramática-traducción donde se traducen textos para asimilar reglas gramaticales. Otro es el de enfoque natural que se centra en la distinción entre aprendizaje y adquisición y promueve un aprendizaje fuera de las aulas.

También se desarrolla el de sugestopedia que emplea elementos conscientes y para-conscientes como mobiliario, música e incluso temperatura del aula que favorezcan el aprendizaje. Finalmente, el enfoque comunicativo que da prioridad a la comunicación y la

emisión y recepción de mensajes; siendo este último el que aún destaca sobre los demás y en que se circunscribe la perspectiva accional ((Martín, 2009, 2010).

### **1.7 Enfoque comunicativo y perspectiva accional**

El enfoque comunicativo ha logrado convivir con las características contextuales actuales. Propone que el aprendizaje debe darse de una forma natural, tal como se aprende la lengua materna, sin embargo, en muchos de los casos, la manera de aprenderlas se da en simulaciones dentro del aula.

Para fundamentar este punto Jaumont y Stein-Smith (2019) afirman que las lenguas extranjeras “las adquirimos en una etapa más tardía de la vida y en el entorno de un salón que no ofrece la oportunidad de desarrollar las habilidades lingüísticas auténticas por medio de experiencias comunicativas y culturales legítimas” (s/p). Estas experiencias son base de la propuesta pedagógica en el MCERL y CARAP basadas en conocimientos y habilidades productivas y receptivas, es decir, expresión oral y escrita y comprensión oral y escrita (Candelier et al., 2009; Consejo de Europa, 2002).

En trabajos recientes se resignifica al proceso de aprendizaje donde el idioma es visto como un medio. Es así que la perspectiva accional viene a complementar lo que sugiere el MCERL. En esta perspectiva el aprendizaje debe darse en torno a un ambiente sociocultural donde sea empleada de manera escrita y oral (Saydi, 2015). Por lo tanto, se pide al estudiante que maneje sus capacidades lingüísticas a la par del desarrollo socio-afectivo.

El aprendizaje se va fomentando mediante el desarrollo de diversas tareas o actividades que se construyen de manera individual y colectiva, tomando en cuenta las habilidades comunicativas y sociales (Bourguignon, 2006). No obstante, va más allá de tareas realizadas en clase, se trata de acciones que ayudan al estudiante a actuar en un contexto social (Puren, 2006). De esta manera se percibe a la tarea como una unidad de aprendizaje y a la acción como una unidad de utilización. Puren (2006) señala que “la communication langagière n'est que l'un des moyens au service de l'action collective” [la comunicación lingüística es uno de los medios al servicio de la acción colectiva] (p. 40).

Este enfoque trastoca la parte lingüística y su uso en contextos específicos tomando en cuenta al grupo social al que se dirigen los mensajes. En los procesos de autonomía lingüística se busca que el estudiante sea capaz de emplear sus conocimientos de la lengua como un medio para la comunicación con los demás.

En suma, el proceso de aprendizaje de las lenguas se plantea como medio y como finalidad. En otras palabras, de la lengua se aprende su carácter lingüístico y sociolingüístico y pragmático, ambos elementos de las competencias comunicativas (Consejo de Europa, 2002). El enfoque comunicativo accional es el que más cumple con estas funciones y el que representa el MCERL.

### **1.8 Marcos epistemológico-teórico**

Los hallazgos recogidos desde el marco epistemológico-teórico muestran dos teorías centrales para el proceso de enseñanza aprendizaje, el constructivismo y el cognitivismo. El constructivismo se decanta por dos enfoques, el sociocultural y el socio-constructivismo. Ambos buscan identificar los conocimientos que los estudiantes construyen de manera social y participativa con el resto de los compañeros, por lo que se estudian desde una mirada intersubjetiva (Daniels, 2012; Leal, 2019).

El cognitivismo se dirige a estudios de metacognición y psicología educativa donde se analizan perspectivas, impactos y desarrollo de aprendizajes en los estudiantes desde una mirada intra-subjetiva. Las actividades que se desarrollan en las investigaciones están ligadas al proceso de aprendizaje y conocimientos metacognitivos (Ellis, 2003; Harris, Graham y Mason, 2006). Existen estudios donde el constructivismo y el cognitivismo convergen y explicitan el proceso interno y externo del estudiante para lograr aprendizajes y de la capacidad para recuperar la información y emplearla en situaciones concretas. En este sentido, las investigaciones buscan analizar perspectivas, impacto y motivación de los estudiantes y docentes.

La clase de estudios se centra en las habilidades productivas y receptoras de las lenguas, y aspectos culturales, las cuales son las metas de aprendizaje y la manera de visualizar la competencia comunicativa, misma que abarca la autonomía lingüística y la interculturalidad. Tomando en consideración esto, el lenguaje no sólo expresa ideas, sino también es visto como una herramienta para la adquisición de otros conocimientos de distintas áreas disciplinares (Hernández, 2000; Rillero et al., 2018).

De estas posturas teóricas se desprenden los antecedentes del enfoque comunicativo (Canale y Swain, 1980). Desde el punto de vista pragmático y sociolingüístico, existen aportes en el campo de la adquisición de las lenguas extranjeras (Hymes, 1972). Por lo tanto, el marco teórico-conceptual establece dos visiones. Por un lado, la óptica cognitivista atiende la aprehensión lingüística, lo que conlleva a la autonomía lingüística. Por otro lado, la óptica

constructivista social da respuesta a los aspectos sociolingüísticos y pragmáticos de las lenguas, lo que por ende da como resultado la interculturalidad. Así mismo trastoca el aspecto social en las estrategias de aprendizaje utilizadas en el enfoque comunicativo.

En definitiva, el proceso de enseñanza aprendizaje de las lenguas extranjeras es atravesado por la lingüística y la interculturalidad desde el enfoque comunicativo. Los estudios realizados sobre las lenguas extranjeras y particularmente aquellos respecto de su aprendizaje se han llevado a cabo a lo largo de muchos años. Sin embargo, su importancia es tal para la construcción de saberes que cada día se suman metodologías, enfoques y didácticas que permiten adaptarse a los contextos en los que se desarrolla.

Por lo dicho anteriormente, investigar los factores que intervienen en el proceso de aprendizaje de las lenguas extranjeras, poniendo principal acento en la autonomía lingüística y la interculturalidad, radica en observar, identificar, comprender y comparar cómo aprenden los estudiantes universitarios las lenguas extranjeras a través de la autonomía lingüística y la interculturalidad.

## **CAPÍTULO 2. DEFINICIÓN DEL OBJETO DE ESTUDIO**

El aprendizaje de las lenguas extranjeras tiene repercusiones mundiales. Con él se pretende establecer contacto y comunicación con otros hablantes en cualquier parte del planeta, acceder a información en otros idiomas, competir por puestos de trabajo y seguir estudios profesionales y especializados, por mencionar los más relevantes. Estas necesidades están dadas por el desarrollo, sobre todo económico, de las distintas naciones (Cronquist y Fiszbein, 2017).

En la teoría social existe una preocupación por escolarizar a los individuos, y en el proceso se transmiten costumbres y valores que responden a las prácticas de las clases dominantes y que posteriormente son adoptadas por las clases dominadas mediante la obligatoriedad impuestas por el Estado y la sociedad misma. Al respecto, Bourdieu y Passeron (2008) establecen que existe un arbitrario cultural, es decir, una dotación de recursos, normas y valores con los cuales los individuos se distinguen entre sí; y la función de la escuela es la de legitimar.

Como lo hace notar Freire (2007) también debe de verse como una acción emancipadora, en este caso, el aprendizaje de una lengua extranjera tiene la posibilidad de reflexionar y accionar en el mundo para transformarlo considerando la diversidad, las relaciones del individuo con su realidad, la comprensión de su posición dentro del su contexto y el desarrollo de conciencia.

La noción del binomio desarrollo – progreso es donde se generan los procesos educativos en un contexto determinado (tiempo, lugar y sociedad), mismos que median las decisiones tecnócratas sobre la ciencia, la técnica, la industria y el interés económico (Morin, Roger y Domingo, 2002). Es así como la decisión de incorporar el aprendizaje de las lenguas extranjeras en parte de la formación de los individuos conlleva al progreso del país. Sumado a todo lo anterior se encuentran las funciones sociales de la escuela, que es en esencia la participación cotidiana en la vida, mediante la preparación para el mundo laboral, la intervención en la vida pública y la permanencia de la dinámica y equilibrio en las instituciones y normas de convivencia (Pérez Gómez, 2009). Dentro de estas funciones el aprendizaje de lenguas permite utilizar el conocimiento de la misma como una herramienta de análisis para comprender más allá de lo visto en el aula, a tal punto que se logre la autonomía lingüística e interculturalidad.

## 2.1 Contexto de la investigación

La educación superior se entiende como los derechos que tienen las personas a recibir una formación, independientemente si se cuenta o no con recurso para acceder a ella. Así, la investigación se realizó en el marco de la educación superior con estudiantes de diversas carreras que cursan la materia de lengua extranjera con el fin de establecer un estudio comparativo de las estrategias de aprendizaje que emplean en la Universidad Autónoma de Tlaxcala y en la Universidad Iberoamericana de Puebla.

De acuerdo con el Instituto Nacional para la Evaluación Educativa (INEE) (Kaslin Miranda, 2019) las instituciones públicas y privadas deben de cumplir el mismo plan de estudios establecidos por la Secretaría de Educación Pública; sin embargo, existen discrepancias en cuanto a la forma en que estos se cumplen normalizando en el ideario colectivo que la educación privada atiende las “deficiencias” de la pública. En los resultados de PISA y ENLACE las escuelas privadas presentan resultados un poco por encima de las escuelas públicas, no obstante, esto no es atribuible a su sistema educativo, sino a las oportunidades, acceso a la información, infraestructura e incluso al capital cultural familiar (Obregón Guillen, 2017).

Existen ventajas y desventajas en ambos tipos de educación. Por su parte la educación pública goza de la seguridad que el Estado le provee con la certeza de que es su obligación atenderla por lo que tienen un mayor margen en los estándares curriculares y requiere de costos mínimos; sin embargo, esto la lleva a tener aulas superpobladas. En cuanto a la educación privada, suelen tener mayor control sobre el plan de estudios, mayor margen en el control de estudiantes problemáticos, pero requieren de costos extras por lo que son vistas como empresas y debido a esto existen jerarquías y políticas empresariales (Obregón Guillén 2017; Kaslin Miranda, 2019).

El hecho de realizar la investigación en estas instituciones, se trata de identificar y comparar las percepciones de los estudiantes en cuanto a las estrategias de aprendizaje que emplean al momento de aprender una lengua y desarrollar así la autonomía lingüística y la interculturalidad. La selección de estas universidades se da por ser instituciones:

- con amplio reconocimiento y experiencia en sus entidades federativas,
- con una vasta oferta académica en licenciaturas, maestrías y posgrados, de las cuales Ingeniería de manufactura y construcción y Derecho son las carreras con mayor matrícula,

- incluidas en el Padrón Nacional de Programas de Posgrado (PNPC), aunque no necesariamente en el área de lenguas extranjeras,
- que cuentan con departamentos dedicadas a la enseñanza de lenguas extranjeras a toda la comunidad universitaria y externos,
- que realizan certificaciones de inglés y exámenes de comprensión de textos en idioma extranjero (inglés, francés alemán),
- con infraestructura para la impartición de las lenguas extranjeras,
- con planes y programas de estudio que incluyen la enseñanza de lenguas extranjeras en la formación universitarias de cualquier disciplina,
- con docentes formados en la enseñanza de las lenguas extranjeras y certificados en el idioma a impartir,
- con grupos limitados a 20 estudiantes por curso de idioma impartido,
- con exámenes de ubicación para estudiantes según el MCERL,
- con cursos progresivos en cualquiera de los idiomas impartidos,
- con cursos de preparación para certificaciones,
- con clubes de conversación para el desarrollo de la lengua oral,
- con plena disposición por parte de las áreas de lenguas extranjeras para compartir información de reportes internos y permitir la aplicación de instrumentos dentro del periodo escolar con apoyo de los docentes.

No obstante, existen algunas diferencias entre ellas:

- pertenecen a entidades federativas diferentes la IBERO Puebla se encuentra en el municipio de Puebla y la UATx en el municipio de Tlaxcala de Xicotencatl,
- cuentan con nivel de desarrollo educativo diferente, Puebla con 16% de su población con formación universitaria y Tlaxcala con 16,6%,
- la UATX es una institución pública y IBERO Puebla es una institución privada,
- en el imaginario popular, los estudiantes de la UATx cuentan con un menor capital cultural y una infraestructura básica.
- En el 2020 Tlaxcala se encontró en el lugar 17 y en el 2021 en el lugar 28 de acuerdo con el Índice de Competitividad Estatal.
- En el 2021 Puebla se encontró en el lugar 19 y en el 2021 en el lugar 23 de acuerdo con el Índice de Competitividad Estatal.

De manera particular, la Universidad Autónoma de Tlaxcala (UATx) “es un organismo de servicio público, descentralizado, con personalidad jurídica, patrimonio propio y plena autonomía en su régimen jurídico económico y administrativo” (UATx, 2020). Al ser una institución pública, se rige en valores asociados a la dignidad humana, la igualdad, la inclusión social, la honestidad, la autorrealización y la responsabilidad social. Ello se ve reflejado en su misión y visión. La misión se centra:

En el talento humano con altos valores que atiendan las necesidades profesionales de su tiempo, que desarrollen actitudes propositivas y constructivas, que generen contribuciones a la ciencia, tecnología, humanidades, con una propuesta de innovación centrada en la mejora de la sociedad y que impacte al desarrollo de su región, el país y el mundo (UATx, 2018-2022, p. 21).

La visión por su parte describe a la universidad como

una institución de educación superior reconocida internacionalmente por su modelo solidario y humanista, por ser equitativa, igualitaria, inclusiva, resiliente, sostenible, innovadora en la generación y aplicación del conocimiento, con un gran respeto a los derechos humanos para contribuir al bienestar y transformación de la sociedad (UATx, 2018-2022, p. 21).

Esta universidad se integra al resto de las 31 autónomas y realizan tres funciones básicas, docencia, investigación y difusión de la cultura. Se localiza en las inmediaciones de Tlaxcala de Xicotencatl, la capital del Estado. Cuenta con una oferta académica de 41 licenciaturas, dos especialidades, 37 maestrías y 12 doctorados. De ellos se encuentran en el Padrón Nacional de Posgrados de Calidad (PNPC): una especialidad, seis maestrías y cuatro doctorados.

Entre sus establecimientos se ubican 11 facultades, siete centros de investigación y una Unidad Académica Multidisciplinaria, en Calpulalpan. Las áreas con las que cuenta incluyen Agrobiología, Ciencias de la Salud, Odontología, Ciencias Básicas, Ingeniería y Tecnología; Ciencias Económico Administrativas; Derecho, Ciencias Políticas y Criminología; Trabajo Social, Sociología y Psicología, Ciencias de la Educación, Filosofía y Letras, Ciencias para el Desarrollo Humano; Diseño, Arte y Arquitectura.

Respecto de la enseñanza de lenguas extranjeras, la universidad ofrece dos tipos de formación. Una es la Licenciatura en Enseñanza de Lenguas y otro es el Centro de Lenguas. La primera ofrece una formación profesional como docentes de las lenguas y centra su interés en el francés y el inglés, no obstante, también existe la posibilidad de cursar un tercer idioma a partir del cuarto semestre. El segundo tiene como principal objetivo ofrecer cursos de idiomas

inglés, francés, alemán e italiano a la comunidad universitaria, y también al público en general. Ambos dependen de la Facultad de Filosofía y Letras.

Por su ubicación en la capital del estado y su representación como universidad autónoma, la UATx cuenta con una población total que supera los 16 mil estudiantes al año 2021. En cuanto a los estudiantes que se encuentran cursando algún idioma en la Facultad de Filosofía y Letras se contabilizan 368 en los cursos de primavera 2021, de los cuales 342 cursan inglés, 18 alemán y 8 francés.

Según el sitio Ranking web de universidades (2020) esta universidad se encuentra en el lugar 4188 mundial, 373 continental y en el posicionamiento 52 a nivel nacional, donde los criterios fundamentales toman en cuenta la presencia, el impacto, la apertura y la excelencia. Por su parte el sitio Unirank la ubica en el puesto 6485 a nivel mundial y 71 a nivel nacional, basándose en los criterios de áreas de estudio, servicios y admisiones y acreditaciones.

La Universidad Iberoamericana de Puebla (IBERO Puebla) forma parte de la Asociación de Universidades Confiadas a la Compañía de Jesús en América Latina con representación nacional e internacional, particularmente en Latinoamérica. Se apoya en el Sistema Universitario Jesuita, mismo que comparte con tres universidades en el país y con otras 27 en América. Su misión se basa en:

contribuir al logro de una sociedad más libre, solidaria, justa, incluyente, productiva y pacífica, mediante el desarrollo y la difusión del conocimiento y la formación de profesionistas e investigadores de gran calidad humana e intelectual, competentes a nivel internacional, comprometidos en el mayor servicio a los demás, e inspirados por valores auténticamente humanos, sociales y trascendentes (Universidad Iberoamericana, 2016).

Se localiza en San Andrés Cholula. Cuenta con dos preparatorias, 39 licenciaturas y 24 posgrados que comprenden especialidades, maestrías y doctorados. De estos, cuatro maestrías y un doctorado están en el PNPC. Esta oferta académica se distribuye en seis departamentos: Arte, Diseño y Arquitectura, Ciencias de la Salud, Ciencias e Ingenierías, Ciencias Sociales, Humanidades y Negocios. Se rige en un modelo educativo ignaciano que promueve la formación de personas íntegras para una sociedad más justa. Para lograrlo se vale de conocimientos basados en el pensamiento crítico y la resolución de problemas del entorno.

En el caso de la enseñanza de lenguas extranjeras, quien coordina la oferta e inscripción de los cursos, la asignación de profesores y los contenidos de cada asignatura es el

Área Intercultural de Lenguas (AIDEL), dividida en distintas jefaturas según los idiomas, misma que depende del Centro Intercultural de Reflexión y Acción Social (CIRAS) y esta a su vez de la Dirección General del Medio Universitario (DGMU). Los cursos se ofertan principalmente a la comunidad universitaria, aunque también tiene una población externa a la institución.

Dentro de la población total se comprende un aproximado de 4000 estudiantes inscritos al 2020. De ellos un promedio del 27% en los últimos tres semestres cursa alguna clase de idioma. En el ciclo de primavera 2021 contó con 980 estudiantes inscritos; 745 en inglés, 104 en alemán, 77 en francés, 19 en español y 35 en otras lenguas.

De acuerdo con el sitio QS Top universities (2020), se encuentra en el lugar 43 del ranking nacional y se encuentra en el rango de los lugares 251-300 en el ranking de universidades latinoamericanas, sus criterios se basan principalmente en la excelencia académica y en la formación de los docentes. En comparación con el sitio Ranking web de universidades (2020) el ranking es distinto, pues ubica a esta universidad en el lugar 91 a nivel nacional, en el 697 a nivel continental y en el 7164 a nivel mundial. Sus criterios son la presencia, el impacto, la apertura y la excelencia.

## **2.2 Planteamiento del problema**

En las clases de lenguas extranjeras en el contexto universitario se observa que el desarrollo de la autonomía lingüística y de la interculturalidad en los estudiantes, en general, depende del contexto escolar, sin criticar al modelo educativo (Badrinathan, 2017). En las clases de lengua se habla de hábitos arraigados en los estudiantes desde su formación temprana; ya que son ellos quienes están acostumbrados a asistir a clase, tomar apuntes y esperar a que el profesor sea quien les proporcione toda la información necesaria del curso y la totalidad del contenido lingüístico (Bravo-Cedeño et al., 2017; Flores et al., 2017; Velázquez y Santiesteban, 2019).

En el caso de la cultura sucede algo similar sumado al hecho de la necesidad que se tienen por conocerla, es decir, sólo aquellos estudiantes que están interesados en viajar (intercambio, estancia escolar, viajes recreativos) son quienes pueden llegar a presentar un mayor interés por desarrollar la interculturalidad (Bizarro, 2014; Hall y du Gay, 1996; Leal, 2019; Pretceille, 2011; Puren, 2002).

Otro factor para mencionar es la inmediatez y el uso de TIC que implican síntesis para encontrar la información, aunque sea comprendida solo en partes, ya sea porque en ese momento no es necesario o porque consideran nunca utilizarla, y si se presenta el caso,

entonces lo harán llegado el momento (Amaya, 2008; Velázquez, Rodríguez y Nieves, 2018; Velázquez y Santiesteban, 2019).

Por su parte, en la evaluación institucional basada en las pruebas estandarizadas se observa lo siguiente. El Diplôme d'Études de la Langue Française (DEFL) mide la habilidad del estudiante para utilizar la lengua y de manera indirecta la cultura de países francoparlantes que se observa en los documentos de comprensión oral y escrita y en los temas de producción oral y escrita (France Education International, 2020).

Este mismo fenómeno se observa en el TOEFL (Test of English as a Foreign Language) para evaluar los niveles de inglés en sus modalidades ITP (Institutional Testing Program) para las universidades y empresas y se mide con el reconocimiento lógico de marcas; e IBT (Internet Based TOEFL) también es utilizado en su mayoría por universidades y empresas y se elabora en línea, a diferencia del primero, este permite la evaluación de habilidades verbales y de escritura, por lo que es más completo (Educational Testing Service [ETS], 2021).

También se observa el caso del seguimiento en el aula de las plataformas Moodle y Google Classroom como herramienta de clases. La primera es empleada por la IBERO Puebla y la segunda por la UATx. Estas plataformas son utilizadas como medio para hacer anuncios, dar a conocer el syllabus de la asignatura, asignar actividades y proporcionar material extra que permita al estudiante trabajar los temas lingüísticos culturales de manera independiente. Cabe señalar que a partir del confinamiento debido a la pandemia del COVID-19, del 2020 al 2022, el uso de las plataformas se convirtió en el medio oficial de contacto y evaluación de actividades.

De acuerdo con los informes internos del AIDEL correspondiente al periodo de primavera 2021, en los accesos que los estudiantes hacen a la plataforma se muestran datos variados, el 24% de estudiantes reportan entradas desde hace uno a tres días, el 38% de cuatro a siete días, el 8% con entrada de ocho a 15 días, el 8% con entradas antiguas a 16 días y el 22% nunca ha reportado entradas.

Así mismo los estudiantes de ambas instituciones cumplen con el uso de la plataforma del libro de texto (AEF, Alter Ego, Defi, Schritte international) destinada a actividades de reforzamiento de uso de la lengua que concentra el 66.6% de los ejercicios; y actividades interculturales que representan el 33.3%. Al respecto en las evaluaciones del periodo Otoño 2020 el cumplimiento fue del 72%, esto conforme a los reportes internos de ambas instituciones.

Enseguida, se observa que los estudiantes tienen dificultades para deducir la gramática a partir de un contenido temático y esperan que el docente les explique las reglas (Hernández y Camargo, 2017). Cuando se asignan actividades para resolver problemáticas cotidianas sólo recurren a los apuntes de clase, y se les tienen que recordar que cuentan con material adicional, e incluso se les permiten los dispositivos electrónicos para búsqueda de información, el que usan sólo como un diccionario para traducir (Flores, Meléndez y Carlos, 2017; Velázquez y Santiesteban, 2019).

Otro ámbito es la revisión de la literatura. Existen diversos estudios que se dirigen a describir estrategias, situaciones contextuales y propuestas metodológicas para lograr fijar y aplicar conocimientos de la lengua (Bento, 2013; Saydi, 2015), desarrollar la autonomía en los estudiantes (Badrinathan, 2017; Bravo-Cedeño et al., 2017; Rué, 2009) y tener un mayor involucramiento en el conocimiento y entendimiento de la cultura de los otros (Abdellaouy, 2018; Herrera y Ortiz, 2018; Piteria, 2014; Puren, 2014).

Ahora, los estudios de tipo comparativo son muy diversos y brindan información relevante en el campo de las lenguas extranjeras en el binomio enseñanza-aprendizaje. Entre ellos encontramos la comparación entre el aprendizaje de varias lenguas extranjeras (Villegas et al. 2016; Sosa y Chacin, 2013) o entre la lengua materna y la lengua extranjera (Salazar, 2006) las cuales contemplan aspectos cognitivos. Así mismo se hallan comparaciones entre la competencia intercultural y la adquisición de la lengua (Beltrán, 2015; Rico, 2005). También se pueden encontrar estudios sobre las herramientas web para el aprendizaje autónomo (Ruiz et al. 2013), comparación entre manuales entorno a la motivación, destrezas y estrategias que se enfocan más en aspectos afectivos y sociales (Vilches Furió, 2011), comparación entre docentes nativos y no nativos (Díaz, 2015).

Estas investigaciones han permitido identificar y contrastar el aprendizaje, la autonomía lingüística e interculturalidad de manera independiente o con algún componente externo como las herramientas digitales, la socialización y los roles de los participantes. Derivado de esto, el estudio en cuestión propuso relacionar las temáticas y al mismo tiempo comparar los procesos entre los participantes y así sumar a la explicación de los factores intervinientes en el aprendizaje y en las creencias de los estudiantes. A partir de ellos se establecieron los puntos en los que son similares y en los que difieren con la finalidad de dar cuenta del aprendizaje de lenguas extranjeras en el contexto universitario.

Por lo dicho anteriormente, la importancia de esta investigación se encuentra primero, en establecer comparaciones entre las diferencias y similitudes en las percepciones de los estudiantes, entre los estudiantes de la Universidad Autónoma de Tlaxcala y la Universidad Iberoamericana de Puebla, sobre las estrategias que emplean para aprender las lenguas extranjeras, mismas que son parte de sus programas universitarios y que se vuelven un requisito de titulación, y en seguida, con un carácter personal, una herramienta para acceder a otros programas sean de intercambio o estudios de posgrado, así como a mejorar las ofertas laborales.

El uso de las estrategias de aprendizaje que emplean los estudiantes permiten sistematizar, potenciar y adquirir las lenguas extranjeras, por lo que impacta directamente en cómo es concebido el aprendizaje, la enseñanza y todas las herramientas que se emplean. Así mismo, existen dificultades relacionadas a la infraestructura, al propio desconocimiento de las estrategias, e incluso a la impartición de la materia que pueden desfavorecer el desarrollo lingüístico e intercultural en los estudiantes.

## **2.3 Preguntas de investigación**

### *General*

¿Qué factores están presentes en los procesos de aprendizaje de lenguas extranjeras para desarrollar la autonomía lingüística y la interculturalidad de los estudiantes universitarios?

### *Específicas*

¿Qué aspectos fortalecen y limitan la autonomía lingüística y la interculturalidad en el aprendizaje de lenguas de los estudiantes?

¿Cuál es la relación entre las estrategias y el desarrollo de la autonomía lingüística y de la interculturalidad?

¿Cuáles son las creencias de los estudiantes respecto del desarrollo de la autonomía lingüística e interculturalidad en el aprendizaje de lenguas?

## 2.5 Objetivos

### *General:*

Determinar los factores que están presentes en los procesos de aprendizaje de lenguas extranjeras para desarrollar la autonomía lingüística y la interculturalidad de los estudiantes universitarios.

### *Específicos:*

Analizar y explicar los factores que fortalecen y limitan la autonomía lingüística y la interculturalidad en el proceso de aprendizaje de una lengua extranjera de los estudiantes.

Definir y explicar la relación entre las estrategias y el desarrollo de la autonomía lingüística y de la interculturalidad.

Interpretar las creencias y/o percepciones de los estudiantes sobre el desarrollo de su autonomía lingüística e interculturalidad.

Por lo tanto, a partir de estas preguntas y objetivos se establece como hipótesis de la investigación que las estrategias de aprendizaje como los hábitos, habilidades, herramientas y medios influyen en el aprendizaje de las lenguas extranjeras de tal manera que fortalecen y determinan el desarrollo de la autonomía lingüística e interculturalidad en los estudiantes universitarios.

## 2.6 Justificación

¿Cómo se aprende?, ¿qué lengua se aprende? Escuchando y hablando. La respuesta es sencilla, pero en ella se encierra una complejidad mayor. Por un lado, se deben de tomar en cuenta los aspectos de la norma lingüística, el código, la estandarización, que implica una pronunciación y estilo articulatorio apropiado y correcto, un proceso de censura y exigencia de la lengua empleada según el contexto, un uso y dominio práctico de las situaciones y finalmente mantener las formas establecidas por la lengua legítima.

Ahora ¿qué pasa con la autonomía lingüística y la interculturalidad en el aprendizaje de las lenguas extranjeras en la educación superior? El primero es la comprensión, adquisición y

uso de la competencia lingüística para lograr desarrollar la autonomía en los estudiantes que respondan a los descriptores del MCERL. El segundo son los aspectos interculturales que se observan, comparan, aprenden y en el mejor de los casos se aprehenden. Ambos, tienen como función el uso efectivo de discursos verbales y no verbales en situaciones de comunicación, sean auténticas (contextos reales como un diálogo, búsqueda de información, interacciones con otros hablantes) o simuladas (contextos artificiales como los elaborados en las aulas).

Las razones para llevar a cabo esta investigación están directamente relacionadas con las acciones que llevan a cabo los estudiantes en su proceso de aprendizaje de lenguas extranjeras, considerando a la autonomía lingüística y la interculturalidad, ya que el hecho de conocer una lengua y su cultura no necesariamente implica que pueda hacer uso de ella en situaciones específicas de comunicación.

De acuerdo con el MCERL (2002), en este proceso de aprendizaje se espera que el estudiante paulatinamente sea más autónomo en el uso la lengua y tenga un conocimiento no sólo de sí mismo (hablar de él y de su entorno próximo) sino de un contexto que rebasa la rutina y cotidianidad (hablar de lo que pasa en el mundo, tener nociones de eventos o acontecimientos nacionales e internacionales y como se relacionan con ellos). En cuestiones culturales se espera cierto dominio de expresiones coloquiales, reconocimiento de la ironía y humor.

La conducción de esta investigación tiene relevancia científica puesto que se mantiene un proceso riguroso y ético de los datos, además de que aporta un diagnóstico sobre el estado actual del proceso de aprendizaje de lenguas extranjeras que los estudiantes universitarios llevan a cabo, en particular a lo que se refiere a la metacognición y construcción social de conocimientos lingüísticos y culturales que lo llevan a emplear el idioma de manera eficaz y eficiente en contextos determinados.

La relevancia en la retribución social se ve reflejada en el tratamiento de los resultados, los cuales aportarán evidencia del proceso de aprendizaje, mismo que puede adaptarse, modificarse y mejorarse para lograr los objetivos particulares de las universidades en las que se lleva a cabo. Así mismo, estas instituciones por su experiencia y prestigio pueden tener un alcance mayor en otras casas de estudio. No obstante, también presenta limitantes relacionadas directamente con la participación de los estudiantes y el contexto digital en el que es aplicado el instrumento.

## **CAPÍTULO 3. CONTEXTO EPISTEMOLÓGICO-TEÓRICO**

En este capítulo se abordan los aspectos epistemológico-teóricos que permiten acercarnos al objeto de estudio desde una visión y argumentación científico-teórica. Para este recorrido se presenta de manera inicial el lenguaje como medio de conocimiento por el cual se conoce y nombra a las cosas que rodean al individuo. Es así que se pretende tener un acercamiento a las propuestas epistemológicas del conocimiento desde la conciencia entre el objeto y el sujeto; el pensamiento complejo e imaginario colectivo donde se plantea la metacognición y la socialización como parte del aprendizaje o la manera de concebir el mundo; y la interpretación presente en todos los actos del habla.

Posteriormente se explica la visión sociológica de esta investigación sobre el referente cultural a partir de las propuestas de la formación del carácter social, el concepto de multiculturalismo como una aproximación a la interculturalidad y los efectos del lenguaje en las interacciones.

El constructivismo cognitivo y sociocultural serán los que apoyen la postura del aprendizaje de las lenguas extranjeras, tomando en consideración los aspectos meta-cognitivos y los aspectos socioculturales. Posteriormente se establece el término de competencia centrado en la comunicación que entraña los conocimientos y habilidades para usar el lenguaje en una situación determinada. A su interior se hallan elementos lingüísticos, sociolingüísticos y pragmáticos. La autonomía lingüística, versa en dominar estos tres aspectos.

Luego se expone a la competencia intercultural la cual va más allá de conocer la cultura de la lengua que se está aprendiendo, es una competencia que se presenta paralelamente a la lengua y que se enfoca en reconocer, comprender e interactuar con los demás al mismo tiempo que esa nueva cultura se integra a la que ya se posee. Finalmente se habla de las estrategias y estilos de aprendizaje presentes en la lengua extranjera y que ayudan a integrar el conocimiento, procesar la información, realizar tareas y alcanzar objetivos entre otras cosas.

### **3.1 El lenguaje como medio de conocimiento**

Al hablar del conocimiento y su construcción es necesario tomar en cuenta su dimensión social e individual. Los humanos cuentan con una individualidad subjetiva y consciente que reacciona, acepta y rechaza pautas, las modifica y proponen nuevas; también piensa y conoce de manera social. Esto implica que la sociedad en la que está integrado el individuo funciona para cada miembro que lo condiciona para posibilitar, configurar, orientar y desarrollar el conocimiento.

Para lograr esta formación social se requiere práctica y teoría. La práctica considera la explicación del mundo a través de las experiencias como el trabajo. La teoría es la apropiación de este mundo a través de las ideas y el lenguaje. Este lenguaje sirve para nombrar y estructura dicho mundo exterior (Morin 2006; Rábade, 2010). Es así como el rol de la cultura se vuelve sumamente importante para esta tarea. De este modo, el conocimiento es parte fundamental para representar una realidad objetiva del sujeto (Rábade, 2010).

Existen tres formas en la que está presente la conciencia de la existencia de lenguaje (Luna, 2014). La primera es denominada auto-olvido, esta tiene que ver con la estructura lingüística que es olvidada en el lenguaje vivo y cotidiano. La segunda forma es la ausencia del yo. Esto implica que, aunque lenguaje es personal, su existencia sólo está presente y vive cuando se habla, cuando hay una razón, un fin y un medio, es decir cuando se hace para, por y de los demás. Finalmente, la tercera forma es el aspecto de la universalidad, es decir, que lenguaje implica todo aquello que se puede y no decir de las cosas.

En esta conciencia se puede ver qué lenguaje está vivo en el diálogo, representa el entendimiento y la convivencia humana, el consenso y la comprensión de aquello que se ha dicho en una conversación. En él se implican las visiones de al menos dos mundos, entendidos como la interpretación de cada individuo, estas visiones son intransferibles y, sin embargo, permiten la posibilidad de transformarse a partir de una aprobación para llegar a acuerdos que van más allá de estas diferencias, enriqueciendo justamente la formación humana.

### **3.2 Perspectiva sociológica sobre la cultura y la lingüística**

La influencia del pensamiento, de la cultura y de la sociedad han hecho aportaciones valiosas a todas las disciplinas, sean de ciencias naturales y exactas o de ciencias sociales y humanidades.

#### *a) La formación del carácter social*

Fromm (1991) habla de la formación del carácter social que se establece como el comportamiento común a los miembros de un grupo sociocultural, es decir, el resultado de experiencias y modos de vida comunes del grupo permitiendo así estructuras sociales específicas, por ejemplo, los métodos productivos, las ideas, la base económica, la lengua, prácticas sociales, entre otros.

La vinculación puede darse por sentado de dos maneras la asimilación y la socialización. La asimilación se da de manera individual, primero con el entendimiento de las formas y comportamientos y luego a través de su adquisición haciéndolas propias. La socialización se presenta en las relaciones inter-subjetivas, con el fin de reconocer una identidad propia, e intra-subjetivas, para reconocer a los demás y a sí mismo como parte de un grupo determinado, es decir, reconocer una identidad común.

De esta manera es como se reconocen las *formas de ser*. En el campo de las lenguas extranjeras se observan, comparan y se comprenden cuando se tocan los temas culturales, o cuando se llevan a cabo situaciones comunicativas, de producción y comprensión, que impliquen un contexto determinado. Algo tan simple como la forma de saludar varía de una cultura a la otra, y esto es parte del carácter social que permite la vinculación con el mundo.

Para el ejercicio de la interculturalidad el estudiante es capaz de comprender al otro, de entender el actuar y el pensar del otro (Rashid, 2011), lo que vienen a reforzar la idea de la vinculación con el mundo a partir de la formación del carácter social. De esta manera los aspectos sociolingüísticos cobran interés en el estudio de las lenguas extranjeras.

Otra idea que cobra sentido en la enseñanza de lenguas extranjeras y la cultura es la adaptación. La adaptación estática es superficial, pues la estructura social de la que forma parte se mantiene inalterada sin ocasionar nuevas tendencias o rasgos de carácter, por lo que sólo existe la adaptación de y hacia nuevos hábitos. En oposición, la adaptación dinámica es profunda y en ella se dan cambio internos y permanentes en la psique dados por las necesidades externas reflejándose en nuevas actitudes y rasgos de carácter.

Ambas adaptaciones es posible observarlas en el individuo que estudia las lenguas extranjeras, siendo la estática más recurrente, pues las posibilidades de hacer cambios profundos implican necesidades externas de supervivencia, cosa que es poco probable en el aula. No obstante, es posible lograr una adaptación dinámica cuando el aprendizaje trasciende en los estudiantes.

#### *b) Figura cultural*

Touraine toma en cuenta al sujeto, este es el resultado de las decisiones tomadas y las acciones realizadas en pro de sí mismo y de la comunidad. Por lo que para ser sujeto se deben considerar dos elementos: la situación social, es decir, el contexto histórico y espacial en el que se encuentre; y el trayecto intelectual o la consciencia, sea individual o colectiva. Cuando existe

una trayectoria de ida y vuelta en estos elementos, mundo interno y mundo externo, se está observando “la figura cultural” (2005, p. 135).

La figura cultural es la que permite en un momento dado equilibrar y desarrollar la comunicación intercultural. Viéndose a esta como el encuentro entre y de nuevas civilizaciones. Touraine afirma que “no se trata de definir relaciones entre culturas diferentes, sino la naturaleza de las conductas que permiten a los actores no dejarse vencer por las dificultades con que se encuentran” (2005, p. 120). Esto permitirá el desarrollo de una capacidad creadora y transformadora de una vida común.

En las clases de idiomas se tiene la oportunidad de enriquecer el espíritu, de formar, de pensar, de crear, de hacerse de un criterio, pues los temas gramaticales se vinculan en todo momento con situaciones sociales, una de las bondades del enfoque comunicativo desde la perspectiva accional como modelo de enseñanza de lenguas extranjeras contemporáneo.

### *c) Efectos del lenguaje en las interacciones*

El lenguaje es un ejercicio de intelección que ocurre en la mente humana para designar e interpretar su entorno, por lo que en su ejecución se vuelve un instrumento de acción. De ahí que sus efectos se vean enmarcados por la capacidad de hablar (conocimientos lingüísticos) de una manera determinada (registros de lengua de acuerdo con las situaciones y grupos sociales) con un idioma determinado (impuesto por la demanda social). Esto es lo que Bourdieu denomina *habitus lingüístico* (2008).

A partir de la lingüística generativa, el lenguaje se considera un mecanismo formal para nombrar las cosas, otorgarles un significado y un significante, esto a partir de la propuesta de Saussure; y también es darle ese *performance*, esa habilidad de crear infinitas posibilidades de discursos con un número finito de palabras, tal como lo estableció Chomsky (Bourdieu, 2008).

Para Bourdieu es este último fenómeno el que estudia la sociolingüística, en otras palabras, la gramática permitirá definir parcialmente el sentido de algo, pero el significado completo del discurso estará dado en las relaciones sociales que permitirán o no la legitimación de la lengua, es decir, la lengua no está dada por sí sola, su lugar se tiene que ganar mediante un proceso que incluye los códigos, hablantes y usos (Bustamante, 2007).

Ni la lengua, ni los dialectos conocen límites naturales, no existen las fronteras, la geografía, sólo está, porque su existencia es debida a un estado práctico, por lo que mientras se practique, existirá y prevalecerá (Bourdieu, 2008). Esta lengua cuenta con un código

legislativo y comunicativo, es decir, una norma dada por un dominio presente en las escuelas, la familia y todos los recursos a los que se nombren u objetiven. A su vez, los hablantes serán usuarios que pertenecen a una misma comunidad que cuenta con el mismo sistema de signos lingüísticos y, por ende, comprenden la norma. Finalmente, en la práctica, los hablantes hacen uso de estos códigos con sus normas por medio del habla, estableciendo equivalencias entre sonidos y sentidos de las mismas normas que las regulan, un ejemplo es la Real Academia de la Lengua, quien legitima la lengua española.

Lo mismo ocurre con las lenguas extranjeras, estas se aprenden para ser usadas con comunidades que hablen el mismo idioma en contextos determinados o similares en los que fueron aprendidas, esto es lo que Bourdieu denomina relaciones de dominación lingüística (2008). Una manera de corroborarlo es mediante las certificaciones de idiomas o pruebas estandarizadas que miden el grado de dominio de la lengua propuestos por el MCERL (Consejo de Europa, 2002) y que ha logrado permear a nivel mundial.

En esta legitimación existe un mercado y un capital lingüístico. Estos son quienes van a determinar el sistema “dado que la institución que detenta el monopolio de la producción masiva de productores-consumidos y, por consiguiente, reproduce el mercado del que depende el valor social de la competencia lingüística y su capacidad de funcionar como capital lingüístico” (Bourdieu, 2008, p. 38).

De esto se pueden ejemplificar el caso de las lenguas dominantes a nivel mundial, o las lenguas que son reconocidas como oficiales en organismos internacionales, como son el inglés, el francés, el chino mandarín, el español. Dichas lenguas tienen un valor social y por lo tanto un capital lingüístico determinado por el mercado, es decir los hablantes, quienes en los discursos otorgan valor y sentido práctico a la lengua hablada. Como resultado, se observa que entre mayor sea el intercambio de la lengua, mayor será su valor en el mercado o comunidades lingüísticas. Esto viene a justificar la importancia del aprendizaje de las lenguas extranjeras, mismas que están impuestas por dicho mercado y que, si se quiere pertenecer a él, se tendrán que acatar las normas lingüísticas.

Según Bourdieu, el valor no sólo está dado por la dominación de la lingüística, ya que cualquier persona que practique la lengua puede decir lo que sea y eso no implica necesariamente que todo mundo lo reproduzca. Luego interviene la sociolingüística, donde se establece que cualquiera no puede afirmar cualquier cosa o lo hace bajo su entera responsabilidad. El discurso que se expresa se hace conforme al grupo social “resultante de

una transacción entre un interés expresivo y la censura que impone el locutor dotado de una competencia social” (2008, p. 65).

Así, se debe de considerar lo que puede o no decirse mediante una autorregulación, tomando en cuenta a la oficialidad del contexto, la distancia social, la sensibilidad del locutor y del emisor, el sentido social práctico, las expresiones simbólicas, y los propios individuos (sexo, edad, grado escolar, entre otros). Dichos elementos son los que intervienen en la lingüística, sociolingüística y pragmática, es decir la competencia comunicativa que nutre la autonomía lingüística e interculturalidad.

### **3.3 Perspectivas constructivistas en la educación**

El constructivismo es una corriente que trata de explicar cómo se da el proceso de aprendizaje visto como una construcción interna y externa. Esta definición recoge una serie de complejidades y de miradas según las épocas, los sujetos que aprenden y los objetos que son aprendidos. Es de notar que el constructivismo está presente en la mayoría de las escuelas latinoamericanas desde finales del siglo XX, aunque su aparición como corriente filosófica-epistemológica es previa.

Algunos autores como Anaya et al. (2007), Arnold (2003) y Hernández Rojas (2006) lo remontan a la antigua Grecia presocrática con filósofos como Jenófanes, quien consideraba que los individuos no eran instruidos por dioses, sino que requerían de una reflexión crítica y análisis de los fenómenos que experimentaban y a partir de ellos se generaban nuevas preguntas. Heráclito explora la idea de que lo único seguro son los cambios, y por tanto lo que sabemos del mundo no permanece estático, sino que se transforma a partir de las circunstancias histórico-sociales.

Protágoras y Gorgias, pertenecientes a la escuela sofista, basan sus argumentos en que cada ser conoce de una manera particular y a es partir de su experiencia y contacto con el medio que se hace una representación de esta llamada realidad, percibida de manera única y distinta en cada individuo, así mismo como este medio cambia, entonces la realidad que se tenía de él también lo hará y se ajustará, por decirlo de alguna manera, a una nueva percepción.

En el renacimiento y la ilustración figura Descartes como un “iniciador de las corrientes constructivistas modernas” (Anaya, Alfaro y Andonegui, 2007, p. 80) debido a la similitud entre la mecánica y la matematización, mismas que implican el descomponer el todo en sus partes

para comprender su funcionamiento y luego para construirlo o reconstruirlo nuevamente. Esta explicación encuentra cabida en el hecho de que los saberes se construyen y reconstruyen, y que es necesario analizar cada una de las partes. En este sentido el conocimiento tiene un origen en la corriente empirista, la cual explica que todo proviene de la experiencia.

Sin embargo, el constructivismo también es racionalista. De ahí que autores como Arnold (2003), Bustos (2002) o Hernández Rojas (2006) hablen del conocimiento de las cosas como el producto de una representación interna que modela la realidad de cada individuo y, por lo tanto, pensar y repensar las causas y efectos puede anticipar los elementos de la realidad y actuar en consecuencia, una manera de conocer la verdad. En este constructivismo se puede hallar a la razón como base del conocimiento, a la parte intrasubjetiva que le es atribuida a cada sujeto en su forma particular de aprender y de interpretar su mundo (Morin, 2006).

A mediados del siglo XX se hallan las posturas constructivistas clásicas; Jean Piaget, quien centró sus estudios en una postura intrasubjetiva o del sujeto; y Vygotsky, quien tiene una postura más intersubjetiva o del contexto social-cultural. No obstante, estas han recibido críticas y se han modificado en ciertos elementos dando lugar a nuevos constructivismos donde la principal diferencia radica en el quién, el qué y el cómo, de la construcción de conocimientos.

Arnold (2003) explica que se trata de dos líneas, un constructivismo blando y uno duro, y al interior se subdividen en aquellos que están orientados en una concepción biológica y los orientados en una social. Dentro del constructivismo blando se hallan las perspectivas teóricas en donde “la realidad se representa como un estado extrínseco al observador, de la cual es posible sacar conclusiones y desde donde se pueden explicar las convergencias cognitivas entre distintos observadores” (Arnold, 2003, p. 167). Aquí se engloba al constructivismo cognitivo psicogenético, el cognitivo, el social constructivista, el constructivismo radical y el constructivismo social (Hernández Rojas, 2006).

En que en las posturas duras ocurre lo opuesto. Este constructivismo supone “que un observador conoce a través de sus operaciones internas y, por lo tanto, no puede contactarse informativamente con el mundo externo, pero tampoco puede afirmar que éste no sea como es” (Arnold, 2003, p. 167). Estas visiones se apoyan de la cibernética y las aplicaciones tecnológicas. Aquí se encuentran el constructivismo sociopoiético y el bioautopoiético.

### 3.3.1 Constructivismo psicogenético

Considerado como el primer constructivismo en aparecer de manera formal desarrollado por Piaget (Hernández Rojas, 2008). El constructivismo psicogenético busca responder a la pregunta ¿cómo se construye el conocimiento? Al tratar de hacerlo, Piaget realizó sus primeros trabajos, en los años veinte, centrándose en “la lógica y el pensamiento verbal de los niños” (Hernández Rojas, 2012, p. 171) utilizó el método clínico de la entrevista verbal, donde pudo llegar a conclusiones que explican el proceso de desarrollo de la lógica, pues observó que esta es diferente entre la que tienen los niños y la de los adultos.

Posteriormente se centró en la inteligencia verbal, mediante el método de observación, que lo llevó a constituir la descripción del *estadio sensorio motor* donde concluye que es posible contar con una inteligencia pre-lingüística basada en percepciones y movimientos; así mismo, encuentra que la lógica es la forma en cómo el niño coordina y estructura las acciones. Esto lo llevó a realizar estudios “sobre las categorías del pensamiento racional: operaciones concretas y formales” (Hernández Rojas, 2012, p. 173) utilizando el método clínico-crítico basado en la entrevista y observación.

Para los años cincuenta se dedica de lleno a tratar de construir una epistemología genética, es decir la génesis propia del conocimiento explicándolo a través del aprendizaje operatorio. Hasta este momento se puede ver que sus investigaciones se basan en el estructuralismo, no obstante, hacia el final de su carrera en los años setenta, se adentra en el funcionalismo, mismo que ayuda a explicar la equilibración y la asimilación como proceso de aprendizaje (Hernández Rojas, 2012).

Sus estudios se llevan a cabo desde una postura epistémica sin implicarse en el ámbito educativo, no obstante, es posible apreciar cómo se ha empleado en las teorías educativas (Tünnermann, 2011). Así, se configuran perspectivas teóricas específicas; la asimilación, los estadios, y la equilibración y acomodación; las cuales permiten la explicación acerca de

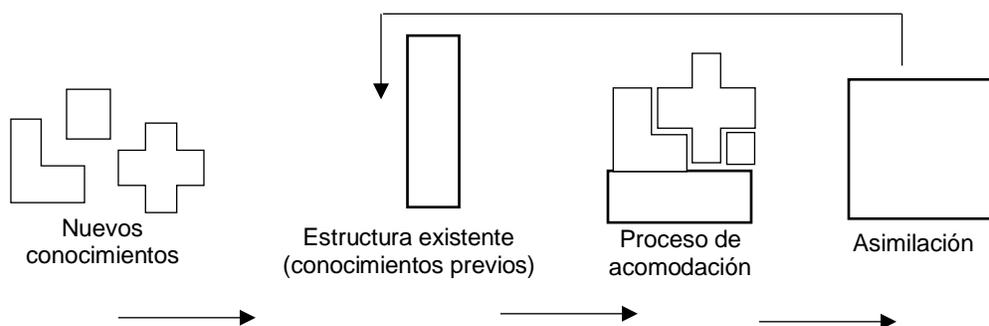
cómo el sujeto construye la realidad e intenta matematizarla progresivamente, al mismo tiempo que construye sus propios recursos intelectuales (esquemas y estructuras) por continuos procesos de desequilibración (como consecuencia de perturbaciones o conflictos cognitivos) y equilibración (al realizar operaciones compensatorias de diversos tipos) (Hernández Rojas, 2008, p. 44).

A partir de esta explicación es posible identificar los ámbitos educativos en el proceso de aprendizaje en el que los nuevos conocimientos se suman y acomodan a las estructuras existentes en cada individuo, los cuales se modifican, organizan y re-organizan a partir de un dispositivo de asimilación que cada persona posee.

En la Figura 1 se observa el proceso de aprendizaje explicado desde la teoría de la equilibración y acomodación. El primer conjunto de imágenes son los nuevos conocimientos que llegan al individuo del exterior y bajo diversas formas. El segundo, se refiere a los conocimientos que el individuo ya posee, sea por un proceso empírico o cognitivo. En el tercero, se explica cómo los conocimientos previos se desequilibran o ajustan a partir de los nuevos que se acomodan mediante un proceso crítico, reflexivo y cognitivo. Finalmente, en el último, se aprecia el resultado final de dicha acomodación, dando lugar a una nueva estructura, la cual se convertirá en existente; esto en una especie de bucle. Ver Figura 1.

**Figura 1**

***Proceso de aprendizaje en el constructivismo psicogenético***



Fuente: elaboración propia a partir de Hernández Rojas, 2012.

El constructivismo piagetiano se sitúa en “las estructuras generales del conocimiento y se encuentra ligado a categorías universales” (Serrano González-Tejero y Pons Parra, 2011, p. 3). Dichas estructuras están vinculadas a contenidos específicos de paquetes de información y se modifican según el procesamiento interno de la asociación que se haga de la información y de las redes o conexiones internas mediante un desarrollo operativo. Por lo tanto, se trata de una construcción endógena a partir de paquetes de información exógena.

Hernández Rojas (2006) concluye que existen dos tipos de aprendizaje: el desarrollo cognitivo donde predetermina lo que puede ser aprendido; y el aprendizaje de informaciones puntuales que contribuye al desarrollo cognitivo, es un elemento necesario más no suficiente, pues el individuo requiere de esquemas.

Una de las finalidades del constructivismo piagetiano en la educación es asegurar los aprendizajes en los individuos, al desarrollar su propia cognición, esto lo llevará a contar con un pensamiento racional y crítico. De esta manera, la meta establecida es el “acceso del individuo a etapas superiores de su desarrollo intelectual” (Araya et al., 2007, p. 90).

En cuanto al rol de los actores, el papel del docente “reside en facilitar y guiar al educando para que éste construya activamente su propio conocimiento” (Hernández Rojas, 2006, p.55) en un ambiente de respeto, autoconfianza y donde las relaciones de poder se encuentran de forma horizontal, dando igual importancia, al estudiante, al conocimiento y al docente. Por su parte, el que aprende, interactúa con dicho ambiente y “desarrolla capacidades para comprender el mundo en que vive” (Araya et al., 2007, p. 90). Así, la enseñanza está focalizada más en las habilidades y capacidades que en los contenidos, pues es a partir de la observación, la clasificación, el análisis, la deducción y la evaluación que se logran desarrollar dichas capacidades para ser aplicadas a cualquier contenido o tópico.

### **3.3.2 Constructivismo cognitivo**

El constructivismo cognitivo ve la luz en los años sesenta del siglo XX en los Estados Unidos bajo la metáfora de “la mente como computadora” (Hernández Rojas, 2006, p. 19) relacionado a la versión de inteligencia artificial predominante de la época. Sus presupuestos se basan en la idea de que el individuo cuenta con un sistema que procesa la información a manera de computadora, en palabras de Morin (2006), cuenta con un sistema computante; la mente procesa la información mediante operaciones computantes cognitivas o cómputos; y el aprendizaje se define como un proceso de representaciones mentales, que se adquieren mediante estas operaciones cognitivas.

La mente del individuo es “un sistema que opera con símbolos de manera que la información se introduce en el sistema de procesamiento, se codifica y, parte de ella, se almacena para poderla recuperar con posterioridad” (Serrano González-Tejero y Pons Parra, 2011, p.7). En este proceso se construyen significados del mundo exterior para ser recuperados posteriormente. Al igual que el constructivismo psicogenético la información se procesa y configura de manera endógena a partir de elementos exógenos.

Uno de los modelos más destacados y empleados para explicar el constructivismo cognitivo, es el propuesto por Ellen Gagné (1990). Este modelo trata de dar a conocer cómo se lleva a cabo la forma en la que se procesa la información a partir de diversos elementos que van del exterior al interior y viceversa. Gagné (1990) explica que, en el procesamiento de

información, esta se recoge del entorno o del ambiente externo al individuo mediante receptores físicos (luz, calor, sonido, etc.) y que permiten captarla y registrarla mediante los sentidos (vista, tacto, oído, gusto, olfato) por un tiempo muy breve, sólo al momento de percibirla, a esto se le llama registro o memoria sensorial. En esta etapa se establecen pre-categorías selectivas mediante una huella mnémica de los aspectos que se perciben, de este modo es posible, de manera intencional, hacerla pasar a la etapa de memoria a corto plazo. Cabe señalar que aquello que se percibe como no relevante, no pasará a las siguientes etapas y se desechará de inmediato, en una especie de economía de procesos.

La memoria a corto plazo o memoria de trabajo tiene una duración y capacidad de almacenaje limitadas. Generalmente lo que se guarda son sonidos (fonemas y articulaciones), no obstante, tiene la capacidad de llevar a cabo procesamientos conscientes y apriorísticos. Debido a esto es posible su manipulación para generar respuestas y para transitar entre las memorias precedente y posterior, de esta manera se recupera información almacenada en la memoria a largo plazo para encontrar relaciones y significados a partir de lo recogido en la memoria sensorial. Es por así decirlo, un eslabón que permite unir la información nueva con la preexistente (Gagné, 1990).

La memoria a largo plazo cuenta con un almacenaje y duración ilimitadas. En ella se guardan experiencias, significados, procedimientos, condiciones, historicidad, entre otros. En este tipo de memoria la información no es una copia, sino “más bien interpretaciones que el sujeto ha elaborado basándose en sus conocimientos almacenados” (Hernández Rojas, 2012 p.128). La principal dificultad es la manera en cómo se clasifica la información, solo tendrá sentido y será de fácil recuperación cuando es significativa y representa algo para el individuo, en caso contrario será de difícil acceso e incluso puede llegar a olvidarse. En esta memoria también es posible generar respuestas intencionales o automáticas.

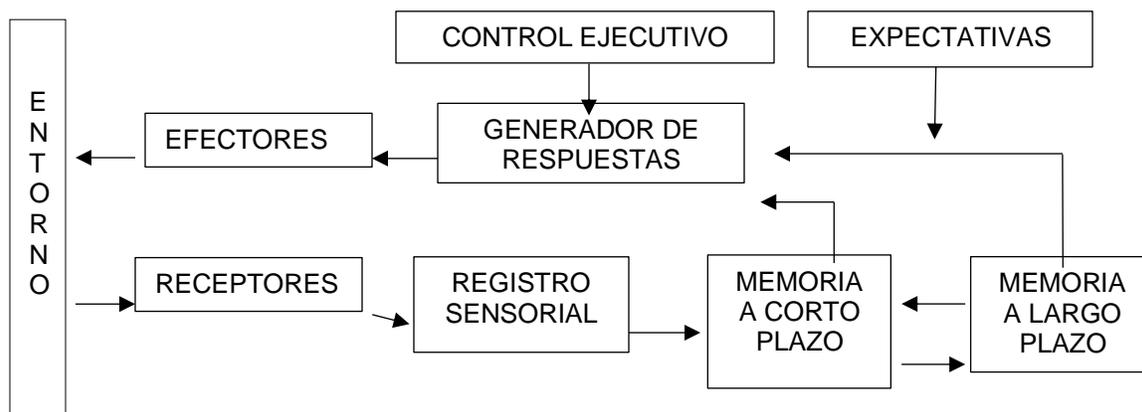
La etapa de generación de respuestas se relaciona directamente con la información entrante y preexistente, no obstante, pasa por los controles ejecutivos y las expectativas. Los primeros tienen que ver directamente con la ejecución, el saber qué, cuándo, cómo responder ante las situaciones del entorno; y las expectativas con el tipo de proceso que se aplica a la información entrante dada por las metas y motivaciones del individuo (Hernández Rojas, 2012).

Para cerrar el ciclo, una vez generadas las respuestas en la mente, éstas pasan por el filtro de efectores, de carácter biológico (órganos, músculos, glándulas, entre otros) los cuales

efectúan, ejecutan la respuesta de manera motora (Hernández Rojas, 2012). En la Figura 2 se observa este modelo compuesto por diversos elementos.

**Figura 2**

*Modelo de procesamiento de información.*



Fuente: Modelo tomando de Gagné, 1990.

En este tipo de constructivismo la enseñanza está orientada al logro de aprendizajes significativos, dotados de sentido y mediante el cual se desarrollen habilidades y estrategias. A este respecto la planificación, organización y presentación de contenidos deben estar insertadas en un contexto propicio y motivacional para la intervención del estudiante y de esta manera alcanzar sus metas.

En el caso del estudiante, es quien procesa la información con la cual aprende y soluciona problemas. Esto lo hace a partir de sus estilos de aprendizaje, sus estrategias y su conocimiento sobre su propia manera de aprender, es decir, su metacognición. Ahora, en torno al docente, su actividad se centra en la creación y organización de experiencias didácticas que permitan al estudiante aprender a través de contenidos con sentido. Es así que promueve, induce y enseña habilidades cognitivas y metacognitivas que permiten al estudiante explorar, experimentar y reflexionar, lo que permite la autonomía.

El individuo es quien elabora y construye sus conocimientos con el uso de sus representaciones, sean conocimientos previos, esquemas o estrategias. No obstante, es gracias a Glaser y Resnick que se transforma el concepto de procesamiento de información por constructivismo (Hernández Rojas, 2006). De este, se desprenden algunas vertientes que vale la pena mencionar.

### *1) El aprendizaje estratégico*

En el aprendizaje estratégico, el individuo es un constructor de maneras o formas personales y estratégicas que usa para aprender (Hernández Rojas, 2008). Estas estrategias están dadas a partir de la reflexión de la propia manera en que tiene el individuo para conocer, de manera que es capaz de autorregular sus estrategias cognitivas.

La actividad reflexiva implica la toma de decisiones, una lectura o análisis del contexto en el que se aprende y del que se aprende. La construcción de estrategias denota la autorregulación, la motivación y el desarrollo de autonomía. Así, el individuo estratégico y autónomo es capaz de aprender a partir de sus propias estrategias cognitivas, sus motivaciones intrínsecas y afectivas gracias a su reflexión metacognitiva y a su interacción con los otros.

### *2) Los esquemas*

Los esquemas son unidades de información que representan características de objetos o situaciones, y que el individuo construye a partir de su relación con el medio, por lo que pueden tener carga afectiva, significado o cúmulo de experiencias vividas. Dichos esquemas se organizan en paquetes según su jerarquía, diferencias, similitudes e integración, por lo que es posible que un mismo esquema pueda colocarse en paquetes diferentes (Hernández Rojas, 2008). Así mismo, dependen de “la representación inicial que tengamos de la nueva información de la actividad, externa o interna, que desarrollamos al respecto” (Coll, 1996, p. 3), es decir, que los esquemas una vez contruidos y categorizados es posible que se moldeen y sean empleados como instrumentos o herramientas que se adaptan a la información nueva, de esta manera, mediante un proceso inductivo, es posible predecir situaciones de la vida cotidiana a partir de lo que ya se conoce y actuar en relación.

Se reconocen tres tipos de fuentes de información: primero, aquellas provenientes de los entornos informales como la familia, los amigos y el ambiente cotidiano; segundo, las que están dadas por las experiencias; y tercero, las que son el resultado de un entorno formal, propiamente la escuela (Hernández Rojas, 2008). Su uso implica que el individuo “no actúa sobre la realidad directamente, sino que lo hace por medio de los esquemas que posee. Por tanto, su representación del mundo dependerá de dichos esquemas” (Coll, 1996, p. 3). Aunado a esto, conforme más se empleen determinados esquemas mayor será la habilidad para usarlos de una manera más compleja y especializada.

Se distinguen tres tipos de aprendizaje: aquel dado por la acumulación de información a los esquemas preexistentes; aquel que representa un ajuste cuando se trata de tener una mayor especificidad o complejidad respecto de lo que ya se conoce; y finalmente el aprendizaje por reestructuración, el cual implica la formación de nuevos esquemas debido a la distancia o no relación entre esquemas existentes (Hernández Rojas, 2008).

### 3) *Aprendizaje significativo o teoría de la asimilación*

El aprendizaje significativo está inserto en el constructivismo humano el cual es definido como “un esfuerzo de integrar la psicología del aprendizaje humano y la epistemología de la construcción de conocimientos” (Novack, 1987, p. 220). Esto es, construir significados que presuponen la adquisición y modificación de conceptos y sus relaciones a partir de juicios de valor. Con esta idea se aleja la concepción de un proceso mecánico, atribuido hasta entonces a las maquinas o computadoras, como se ha planteado al inicio del apartado.

La teoría de la asimilación o del aprendizaje significativo se basa en hacer uso de materiales de instrucción o textos que representen un significado pleno en el estudiante enriqueciendo sus ideas y exponiéndolas verbalmente de manera lingüística (oral o escrita) o extralingüística (organizadores gráficos). Estos materiales proponen un planteamiento alternativo consiente en la manera de procesar la información en contextos escolares. Esto quiere decir, que el alumno lleva a cabo la construcción de conocimientos “por vía discursiva o por la realización de actividades autogeneradas o guiadas por poner en interacción sus ideas de anclaje con la información nueva que el currículo le proporciona” (Hernández Rojas, 2008, p. 47).

A partir de estas afirmaciones se recupera el hecho de reconocer los conocimientos previos en la construcción de significados asignados a los conocimientos nuevos mediante el vínculo y problematización sobre lo que ya dado y lo nuevo. Ausubel mismo define de la siguiente manera su propuesta:

El aprendizaje y la retención de carácter significativo, basados en la recepción, son importantes en la educación porque son los mecanismos humanos «par excellence» para adquirir y almacenar la inmensa cantidad de ideas y de información que constituye cualquier campo de conocimiento [...] La enorme eficacia del aprendizaje significativo se basa en sus dos características principales: su carácter no arbitrario y su sustancialidad (no literalidad) (Ausubel, 2002, p.47).

Tünnermann (2011) distingue tres condiciones para que el aprendizaje se categorice como significativo bajo los parámetros de Ausubel: los materiales cuentan con jerarquía conceptual; el respeto por el estudiante, sus estilos de aprendizaje y sus conocimientos previos; y la motivación intrínseca del estudiante.

Para Ausubel lo que se aprende son palabras u otros símbolos conceptos y proposiciones. Estos tienen una representación al interior del estudiante y dicha representación será significativa o no, dependiendo de las relaciones que establece entre ellos. De esto se distinguen los aprendizajes subordinados, super-ordenados y combinatorios. En el primero se tienen conceptos generales de los cuales derivan los específicos, en el segundo ocurre de manera inversa; y en los terceros se establecen relaciones entre ellos (Paniagua y Meneses, 2006).

### **3.3.3 Constructivismo social o sociocultural**

El constructivismo social toma en cuenta los procesos internos del individuo para la construcción de conocimientos a partir de las interacciones sociales. Este tipo de constructivismo se basa en los trabajos de Vygotsky quien postula la ley de doble formación “primero a nivel intermental y posteriormente a nivel intrapsicológico” (Serrano González-Tejero y Pons Parra, 2011, p. 8); es decir que trata de explicar la génesis de los procesos psicológicos (endógenos) y de la conciencia sociohistórica y cultural (exógeno).

Vygotsky mismo señala al respecto,

en el desarrollo cultural del niño, cada función se aprende dos veces: primero en el nivel social y después en el nivel individual; primero, entre personas (nivel interpsicológico) y después dentro del niño (nivel intrapsicológico). Esto se aplica igualmente a la intención voluntaria, a la memoria lógica y a la formación de conceptos. Todas estas funciones superiores se originan como relaciones reales entre individuos (1978, p. 57).

Daniels (2012) refiere que el individuo puede tener una relación directa con los objetos o bien puede existir una mediación sociocultural que se vale de mediadores o artefactos culturales dados por las prácticas sociales y que influyen de manera decisiva en su desarrollo, su integración y acceso cultural y sus posibilidades cognitivas. Los mediadores pueden estar presentes de dos maneras: unos son recursos simbólicos como el lenguaje, los signos y las estrategias cognitivas; y otros son los individuos con quienes se pueden intercambiar puntos de vista y apropiarse el uso de instrumentos psicológicos.

Dentro de las metas que se plantea la educación con respecto del constructivismo es la transmisión de conocimientos acumulados y culturalmente organizados que entretengan los procesos de desarrollo social con los de desarrollo personal. Para ello, la escuela, busca que los alumnos se apropien de los artefactos o mediadores participando en diversas actividades contextualizadas en un entorno dado mejorando y transformando dichas prácticas. Así mismo garantizar la continuidad cultural generacional mediante la transferencia de instrumentos y saberes heredados (Hernández Rojas, 2006).

El conocimiento se sitúa en las interacciones con los otros y las relaciones con el objeto. Es así como el individuo construye significados en su actuar, en un entorno estructurado y en un contexto social donde interactúa de forma intencional (Serrano González-Tejero y Pons Parra, 2011). Savater (1997) señala que

Lo propio del hombre no es tanto el mero aprender como el aprender de otros hombres, ser enseñado por ellos. Nuestro maestro no es el mundo, las cosas, los sucesos naturales, ni siquiera ese conjunto de técnicas y rituales que llamamos 'cultura' sino la vinculación intersubjetiva con otras conciencias (p. 31).

Para Vygotsky (2013) el lenguaje juega un papel fundamental en la apropiación de la cultura, las interacciones y el desarrollo de las funciones psicológicas superiores, argumentando que desde que el individuo entra en contacto en las interacciones sociales, inclusive en temprana edad, poco a poco usa y se apropia del sistema lingüístico de la cultura a la que pertenecen.

El lenguaje en un contexto ontogenético "se usa con fines comunicativos sociales para influir en los demás y para comprender la realidad circundante, luego para influir en uno mismo a través de la internalización" (Hernández Rojas, 2012, p. 221). Esta explicación viene acompañada de la idea de las interacciones sociales y de la construcción de conocimientos mediados por la cultura, siendo el lenguaje su principal vehículo.

Debido al rol de las interacciones, el lenguaje se convierte en una de las bases fundamentales de este tipo de constructivismo. Por un lado, es visto como un instrumento cultural que ayuda a generar significados, transmitir ideas, comunicar, hacer consensos y construir conocimientos de manera compartida. Por otro lado, es un instrumento psicológico que ayuda a organizar el pensamiento, planificar y reflexionar sobre ellos (Mercer, 2001).

Con lo anterior, el lenguaje está presente en las actividades educativas, las cuales son prácticas sociales en las que intervienen los que aprenden y los que enseñan, siendo los

primeros quienes adquieren los aportes que la cultura les ofrece; y los segundos quienes le aproximan los artefactos o mediadores para hacerlo.

Con base en esto, el discurso entre profesor y estudiantes es el medio para que se negocien significados a partir de estrategias discursivas o conversacionales que permitan el proceso de intersubjetividad; y de su pertinencia y efectividad en las representaciones que los estudiantes construyen en clase (Hernández Rojas, 2006). Estas estrategias discursivas se clasifican en tres categorías:

1. Estrategias para obtener información mediante preguntas o pistas elaboradas por el profesor.
2. Estrategias para responder a lo que dicen los alumnos valiéndose de la confirmación, la repetición, la reformulación y el rechazo.
3. Estrategias para describir experiencias de clase que se comparten con los alumnos, en las que se emplean frases del tipo “nosotros”, la suscitación, la exhortación y las recapitulaciones (Mercer, 2001).

De igual manera Coll y Onrubia (2001) proponen estrategias discursivas que denominan mecanismos semióticos, es decir, recursos de signos o mediadores que previamente se ha explicado. Dentro de estas prácticas se rescatan las estrategias para explorar y activar los conocimientos de los alumnos y establecer puentes cognitivos entre los saberes adquiridos y los que están por adquirirse; las estrategias al servicio de la atribución positiva de sentido al aprendizaje; y las estrategias al servicio de la elaboración progresiva de representaciones cada vez más complejas y expertas del contenido de enseñanza y aprendizaje.

Esta propuesta es más robusta que la de Mercer, no obstante, cualquiera de las dos no asegura completamente la construcción de significados compartidos. Su valor radica en cómo es empleada por el docente y los estudiantes a fin de contextualizar y dar sentido a lo que se está aprendiendo.

Además del concepto de lenguaje y su función en el aprendizaje, también se puede observar dentro de esa postura teórica el concepto de Zona de Desarrollo Próximo (ZDP) definida como “la distancia entre en nivel actual de desarrollo determinado por la resolución independiente de problemas y el nivel de desarrollo potencial determinado por la resolución de problemas bajo la guía de un adulto o en colaboración con compañeros más capaces” (Vygotsky, 1978, p. 86). En esta definición el interés está focalizado en los progresos y

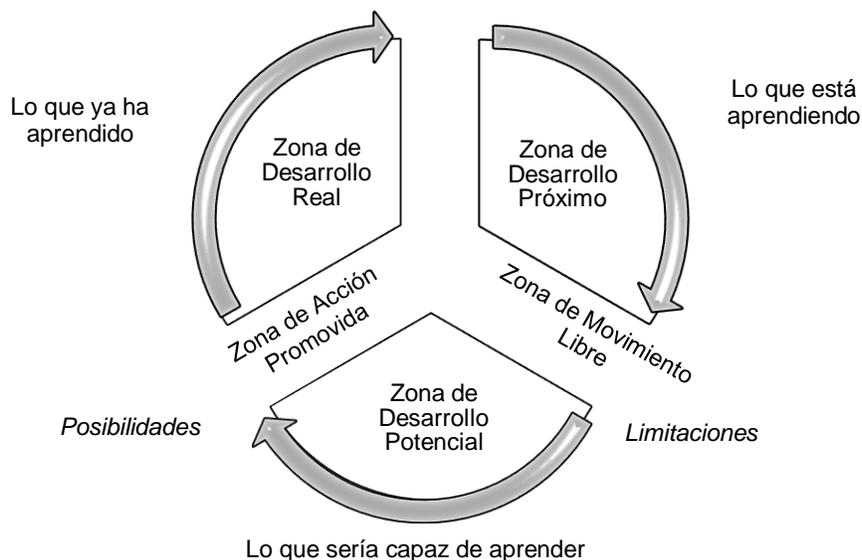
procesos de los estudiantes sobre su aprendizaje social y participativo. La ZDP se ubica en el momento en que el individuo es acompañado en su aprendizaje por un mediador que generalmente es una persona, aunque también se pueden considerar a los instrumentos, materiales, signos o lenguaje.

Hernández Rojas (2006) recupera esta idea y señala que el aprendizaje implica que las experiencias no deben de estar centradas en los productos acabados, sino en los procesos que con lleva realizar el producto; la importancia de esto radica en identificar los mediadores con los que se vale el alumno. Algunos autores como Bruner y Wood hablan de andamios o andamiajes que se ajustan a las necesidades de aprendizaje. También, son transitorios o temporales, deben cambiar en el momento que ya no se requiera dada la comprensión y sentido de lo aprendido. Finalmente, son explícitos, es decir, reconocidos como un sistema de apoyo (Hernández Rojas, 2006).

Ponce (2010) explica que existe un ciclo de aprendizaje que considera a la ZDP como aquello que el alumno está aprendiendo. Así mismo, en este ciclo también se identifica lo que el alumno es capaz de aprender y lo que ya sabe. En términos de zonas, la primera es vista como una Zona de Desarrollo Real (ZDR) pues representa una realidad comprendida. La segunda es una Zona de Desarrollo Potencial (ZDPo), es decir, conocimiento que es virtual y potencialmente posible de ser comprendido.

Por su parte Valsiner (1998) replantea la ZDP tomando en cuenta también otro tipo de zonas. Parte de un marco referencial que limita o potencializa las posibles direcciones del desarrollo en un futuro inmediato. La Zona de Movimiento Libre (ZML) se refiere a las limitaciones en la estructuración interna y externa a distintos aspectos del entorno y se interioriza mediante la regulación semiótica que canaliza la información. La Zona de Acción Promovida (ZAP) se refiere a las posibilidades que se traduce en las acciones alentadas a partir de actividades, objetos o áreas del entorno. En conjunto estas dos zonas constituyen significados culturales y personales. Ver Figura 3.

**Figura 3**  
**Zonas de aprendizaje**



Fuente: elaboración propia a partir de Ponce (2010) y Valsiner (1998).

Como se observa en la figura la ZDP puede llegar a convertirse en ZDPo y una vez cumplida su función se transformará en ZDR, dando paso a nuevos conocimientos. Al interior se identifican las posibilidades y las limitaciones, así como la recuperación en el entorno. A partir de ahí, el aprendizaje está en un bucle ascendente.

### 3.4 Competencia comunicativa

La comunicación es parte fundamental del lenguaje, ella implica los conocimientos y las habilidades lingüísticas para emitir y recibir mensajes comprensibles. Se habla entonces de una competencia comunicativa.

Existe una problemática conceptual sobre el término de competencia, en la mayoría de los casos su definición es confusa, superficial o muy generalizada (Díaz Barriga, 2006). Esto se debe a la falta de una perspectiva de su concepción. El término inició en el desarrollo industrial, en la segunda revolución industrial caracterizada por la producción en serie bajo un esquema de montaje. En los modelos taylorianos y fordianos (Le Boterf, 2001), nace esta idea de competencia, centrada únicamente en el saber hacer, en la ejecución de determinadas tareas y particularmente enfocado en la aplicación. Aquí nos apoyamos en la idea de que “el término competencias tiene un sentido utilitario en el mundo del trabajo, donde se le concibe como una estrategia que se apoya fundamentalmente en el análisis de tareas” (Díaz Barriga, 2006, p. 13).

Con el paso del tiempo y surgimiento de una economía del conocimiento y la globalización, el término se fue transformando, dando una identidad más personal. De ahí su dificultad para poder definirla. En esta etapa se trata de un saber actuar, de realizar acciones y reacciones frente a diversos acontecimientos. Así, una persona competente es alguien que “sabe actuar de manera pertinente en un contexto particular, eligiendo y movilizándolo un equipamiento doble de recursos: recursos personales (conocimientos, saber hacer, cualidades, cultura ...) y recursos de redes (bancos de datos, redes documentales, redes de experiencia especializada, etc.)” (Le Boterf, 2001, p. 54). Aunque esta idea parezca simplista no lo es. En su interior se entrelazan conocimientos, actitudes, valores, habilidades y todo aquello que define al individuo.

Para que estas características se desarrollen, el papel institucional y el educativo son importantes, ya que, es en estos entornos dónde se lleva a cabo la transferencia o movilización de conocimientos, la cual debe verse como un cruce multidisciplinario, que pone en acción diversos conocimientos de diversos campos temáticos (Perrenoud, 2009). Para ello los conocimientos y las habilidades se vinculan con problemas que implican la toma de decisiones. En oposición Díaz Barriga (2006) establece que una manera de dar luz al concepto es justamente identificando cual es la aportación real que se ofrece en el aspecto educativo, determinar si se trata de cumplir tareas, de resolver problemas o de construir conocimientos.

Attewell (2009) argumenta que el término de competencia es complejo. Tiene una relevancia en la sociología, particularmente en el campo laboral, aunque su etimología está centrada más en aspectos de habilidades físicas y mentales, lo que dificulta aún más su definición por la ambigüedad que presenta.

Chomsky, hacia los años 70, establece cierta definición de competencia desde el punto de vista lingüístico (Díaz Barriga, 2006). Posteriormente, se resignifica conforme su teoría de gramática generativa va desarrollándose. Para él, la idea de competencia lingüística, “corresponde a la capacidad que tiene un hablante-oyente idealizado para asociar sonidos y significados conforme a reglas inconscientes y automáticas” (Barón Birchenall y Müller, 2014, p. 419). Más que hablar de comunicación, se centra en la lingüística la cual está representada mentalmente por las normas o reglas gramaticales que todo hablante-oyente ha interiorizado para su ejecución en una actuación lingüística. Martínez explica que “tanto competencia como actuación entrañan el uso y las normas del lenguaje que todo individuo lleva en su mente y que activa cuando se comunica con otro” (2006, p.17).

Para Hymes (1974) este término es el más general para hablar de la capacidad comunicativa de una persona, que cuenta con el conocimiento de la lengua y las habilidades para usarla. En este sentido considera al hablante, quien es al mismo tiempo oyente, como un individuo dotado de un determinado rol y que participa como miembro en una comunidad lingüística, así mismo es capaz de establecer una comunicación efectiva en situaciones denominadas socialmente significativas, y de emitir mensajes verbales y no verbales de forma congruente.

Dicha competencia es una suma entre la capacidad de comprender, de conocer y ejecutar habilidades lingüísticas, extralingüísticas, semióticas y gramaticales en frases bien construidas, y de interpretar y emitir juicios sobre lo dicho por otros en determinados contextos. Plaza del Pino indica que esta competencia se asocia “al conocimiento y actuación de una lengua de hablantes y oyentes en situaciones concretas” (2008, p. 118). En esta actuación o ejecución se pueden observar que el individuo es capaz de producir y entender una serie infinita de mensajes en su lengua. Enseguida, debido al conocimiento de las normas es capaz de utilizar correctamente dicha competencia. Finalmente es capaz de actuar de manera correcta haciendo uso de ella.

No obstante, una de las limitaciones de esta propuesta es que se centra en el hablante-oyente ideal, es decir, en el individuo que pertenece a una comunidad lingüística específica, con un lenguaje y actos de habla homogéneos, que conoce a la perfección el idioma y a quien no le afectan ciertas condiciones a nivel gramatical como las distracciones, la memoria, el interés y los errores al aplicar la lengua en un contexto real. En este sentido, las normas o reglas gramaticales propuestas en la gramática generativa no son suficientes para explicar la competencia.

Hymes repara en ello y con la finalidad de profundizar en los conceptos de *performance* o actuación y competencia propuestos por Chomsky acuña el término de competencia comunicativa. Debido a su formación antropológica incluye aspectos referenciales y sociales del lenguaje (Martínez, 2006). Esta primera aproximación hace alusión a la capacidad para producir e interpretar mensajes en un contexto determinado (Hymes, 1972). Según este autor una persona al adquirir esta competencia se entrena el conocimiento y la habilidad para usar el lenguaje de una manera correcta o incorrecta respecto de la situación del acto ilocutorio, mismos que le permiten combinar e interpretar mensajes y negociar significados.

Canale y Swain (1980) y Canale (1983) plantean cuatro elementos relacionados o sub-competencias las cuales son definidas como: gramatical, relacionada con aspectos lingüísticos; discursiva, que toma en cuenta la cohesión y la coherencia; sociolingüística, que adapta el discurso al contexto; y estratégica, referente a las tácticas verbales.

Por su parte Ellis (1985) en esta misma época propone otra conceptualización más dinámica, indicando que la competencia comunicativa depende de la significación que las personas pertenecientes a un grupo asignan a los discursos. Este autor también coincide en que ella posee niveles de desarrollo que se lleva a cabo a nivel interpersonal.

Bachman (1990) propone tres elementos básicos de un modelo de habilidades de comunicación lingüística. El primero es la competencia del lenguaje que se relaciona con las capacidades organizativas y pragmáticas para comunicarse mediante el lenguaje que toma en cuenta las capacidades ilocutivas y sociolingüísticas. El segundo es la competencia estratégica vista como las capacidades metacognitivas que interfieren en la adquisición de la lengua. El tercero son los mecanismos psicofisiológicos, relacionados con el aparato fonador.

Savignon (2000) refiere que la competencia comunicativa es relativa y depende de la participación de todos los individuos presentes en la interacción. De ahí que se refiera a ella como una construcción dinámica e interpersonal que sólo puede observarse a través de la interacción o actuación al menos entre dos hablantes-oyentes en el proceso de negociación e intercambio de mensajes y significados. Otra característica es el hecho de ponerse en juego en todas las manifestaciones del sistema de comunicación, particularmente orales y escritas. Toma en consideración el contexto sociocultural el cual determina la elección del registro y estilo para comunicarse. La actuación y la competencia se diferencian en lo que se sabe y lo que se hace; en este sentido ser competente es saber hacer con lo que se sabe.

Como se aprecia hasta el final del siglo XX la competencia comunicativa denota capacidades para emplear la lengua en contextos determinados, mismas capacidades que incluyen aspectos interpersonales de corte pragmáticos y sociolingüísticos; y aspectos metacognitivos, de corte lingüísticos y estratégicos. Además de estos elementos es indispensable el desarrollo de conocimientos culturales, dialectales o de registro (Arnold y Fonseca, 2004) que conlleven al desarrollo de la lengua en sus aspectos más profundos.

La enseñanza de lenguas extranjeras “se orienta a la consecución de una efectiva competencia comunicativa oral y escrita [...] al desarrollo de la capacidad para interactuar de

forma satisfactoria en distintos ámbitos de la actividad social, para comprender y producir textos adecuados a la situación” (Pérez y Zayas, 2007, p. 111).

Si bien es cierto que las interacciones consideran a la competencia lingüística y también permite explorar, ir más allá del hecho de leer, escribir, hablar y escuchar, es adaptar este discurso al contexto. En ella se consideran los conocimientos y las habilidades que nos ayudan a comprender la cultura y la manera de ver la vida de los otros interlocutores. En este entendido, el uso de la lengua debe ser eficaz, permitiendo a quien aprende la lengua extranjera a “construir ideas principales, establecer relaciones entre ellas” (Pérez y Zayas, 2007, p. 82) con el fin de comunicar. Por esta razón implica orden, estructura, coherencia y cohesión entre las partes.

### **3.4.1 Competencias lingüísticas**

Los sistemas lingüísticos son complejos y la lengua nunca llega a ser dominada en su totalidad ya que está en una continua evolución debido a su uso en las distintas interacciones. De la misma manera, tampoco es permanente para las academias de lengua. Sin embargo, es posible hacer una codificación tomando en cuenta los recursos de los usuarios de la lengua.

En el caso particular de los niveles de lengua estandarizados se distingue el desarrollo de la capacidad que tiene un estudiante o aprendiz de lenguas para utilizar los recursos lingüísticos. Ellos toman en cuenta distintos elementos con base en las normas o reglas. El Consejo de Europa (2002) en el MCERL distingue 6 elementos: léxico, gramática, semántica, fonología, ortografía y ortoépica.

#### *a) Léxico*

La competencia lexical se refiere al conocimiento y manejo del vocabulario, mismo que se compone de elementos léxicos y gramaticales. Los primeros consideran fórmulas fijas (saludos, refranes, proverbios), modismos (metáforas e intensificadores), estructuras fijas (agradecimientos), frases hechas (verbos más preposiciones, locuciones prepositivas), régimen semántico (expresiones que se componen de palabras que van habitualmente juntas) y polisemia. Respecto a los componentes gramaticales estos pertenecen a clases de palabras como artículos, cuantificadores, demostrativos, pronombres personales y relativos, adverbios, posesivos, preposiciones, verbos, verbos auxiliares, conjunciones, entre otros (Consejo de Europa, 2002).

El grado de conocimiento y riqueza de vocabulario determinan su dominio en los distintos niveles, que van de lo básico en un registro estándar, hasta lo experto en un registro familiar y coloquial; mismos que le permiten expresarse y desenvolverse en contextos dados. Cabe señalar que los usuarios del MCERL, docentes y examinadores, pueden determinar qué elementos léxicos son los que debe de aprender y dominar el estudiante, así como las estrategias para hacerlo.

#### *b) Gramática*

La competencia gramatical se relaciona directamente con los recursos gramaticales, su conocimiento y la capacidad para usarlos, es decir, el conocimiento de las reglas que están implícitas en la formación de oraciones y la habilidad para aplicarlas en las distintas proposiciones escritas u orales. De esta manera es posible comprender significados y reconocer oraciones.

Está directamente relacionado con aspectos mnemotécnicos, más que de comprensión de las reglas y su interacción, no obstante, gracias a las propuestas de Chomsky y la gramática generativa (2007) , es posible decir que esta es sumamente compleja, pues en ella interviene la legitimidad de la estructura del lenguaje, la nominalización, el lexicon – léxico- y las relaciones gramaticales de una estructura latente, es decir, la capacidad de poder elaborar oraciones a partir de distintas combinaciones de rasgos sintácticos que derivan en oraciones de orden lógico. Para Chomsky este uso de gramática implica una autonomía sintáctica, independiente de la semántica.

De acuerdo con el MCERL (2002), existen distintas categorías que son contempladas como parte de la organización gramatical. La intención es identificar cuáles son las estructuras y elementos que el usuario o estudiante ha decidido adoptar y sus consecuencias en los discursos. Dentro de la organización se encuentran:

- *Elementos*: morfemas, raíces, afijos, sufijos, prefijos y palabras.
- *Categorías*: número, caso, género, concreto, abstracto, contable, incontable, transitivo, intransitivo, voz pasiva y activa, tiempos y modos verbales.
- *Clases*: declinaciones, sustantivos, verbos, adjetivos, adverbios
- *Estructuras*: palabras compuestas y complejas, sintagmas, cláusulas, oraciones.
- *Procesos*: sustantivación, afijación, flexión, gradación, transposición, transformación.

- *Relaciones*: concordancia gramatical, valencias.

Esta organización es posible ser observada de acuerdo con los niveles de dominio de la lengua y se vehiculan mediante la morfología y la sintaxis. La primera se refiere a la organización interna de las palabras, es decir, como es que están conformadas a partir de sus elementos más básicos, los morfemas. La segunda es la organización de las palabras dentro de la oración. La capacidad de organizar el lenguaje con elementos sintáctico es una tarea sumamente compleja y un aspecto fundamental de la competencia comunicativa y, por ende, de la autonomía lingüística. No obstante, es necesario que además de presentar una estructura lógica, también se tenga coherencia en el discurso. En este sentido Chomsky apela a la interpretación semántica, misma que incluye “la gramática, y las relaciones de referencia, la presuposición, la predicación, el tema, el foco, la fuerza ilocucionaria” (2007, p. 18).

### c) *Semántica*

La semántica, comprende más allá del uso del vocabulario y el conocimiento de las palabras y su organización dentro de la oración, para que esté elaborada de manera lógica. En ella se engloba el sentido de las frases y significado de las palabras, las cuales son fundamentales para lograr la comunicación.

La semántica se vale de la comprensión del vocabulario estableciendo la relación de las palabras dentro de un contexto general. Para ello se recurre a la referencia, las connotaciones, las nociones que se tenga de las palabras, los sinónimos, los antónimos y la polinomia. También se auxilia de la semántica gramatical, la cual establece las relaciones entre los elementos categoriales, las estructuras y los procesos gramaticales. Finalmente, también se considera a la semántica pragmática, la cual establece las relaciones lógicas de coherencia y cohesión como la implicación y las presuposiciones (Consejo de Europa, 2002).

Según el tipo de gramática que se considera en el aula, será el tipo de semántica que se observe. Si la gramática es más bien descriptiva y estructural, la semántica se basará en las relaciones de las categorías, por el contrario, si la gramática es generativa, tal cual lo propone Chomsky, la semántica será de carácter comunicativa, donde se observe la organización de los significados de manera arbitraria, y donde lo importante es comunicar de manera efectiva.

#### d) *Fonología*

Este elemento, también es considerado uno de los importantes en el aspecto de competencia comunicativa oral. En sus componentes más pequeños y estructurados recurre al alfabeto fonético universal, el cual determina las reglas del componente fonológico y la secuencia en sus posibles combinaciones y contrastes posibles, considerando las distintas etapas de la construcción del sonido de una palabra (Chomsky, 2005).

Esta competencia presupone el conocimiento y destreza para percibir y producir los fonemas de una lengua y su ejecución en contextos concretos, denominados alófonos. Así mismo considera rasgos fonéticos que distinguen los fonemas como la sonoridad, la nasalidad, la oclusión y la labialidad; y la composición fonética de las palabras, la cual hace referencia a la estructura silábica y de acentuación en la palabra. Estos aspectos llevan a comprender la prosodia guiada por el ritmo, la entonación, la asimilación y la elisión tal como están descritos por el MCERL. En la valoración del dominio de competencia se consideran las destrezas fonológicas, la importancia relativa de la prosodia y los sonidos y la corrección y fluidez fonética.

Actualmente se le confiere una importancia relativamente mayor que hace veinte años, pues toma en cuenta el esfuerzo empleado por el hablante para decodificar el mensaje emitido y recibido, así como la influencia de las otras lenguas habladas, el dominio de los sonidos específicamente es aspectos de articulación clara y precisa; y los matices en la prosodia para hablar e indicar un mensaje en particular (Conseil de l'Europe, 2018). En este sentido, la competencia comunicativa centrada en la fonología va más allá de transmitir un mensaje más o menos entendible, sino que considera aspectos más técnicos que permiten distinguir una palabra de otra.

#### e) *Ortografía*

Así como existe la fonología para valorar la producción oral, la ortografía es sin duda uno de los elementos más revisados en clase. Comporta a los símbolos o representaciones gráficas de las palabras en textos escritos. Los sistemas de escritura de lenguas romances y latinas se basan en el mismo principio alfabético. Diferente del principio ideográfico presente en las lenguas asiáticas como el chino, o el principio consonántico de lenguas indoeuropeas como el árabe.

La conceptualización de esta competencia está en función de sus aspectos lingüísticos y sociolingüísticos. Es así que la ortografía es un representante del símbolo social. Esto es, permite distinguir “una clase sociolingüísticamente culta, de la que se espera una corrección y precisión en la escritura, y una clase analfabeta, más débil culturalmente, que no alcanza dicha corrección” (Barberá et al., 2002, p.13). En una función más estrecha y puramente lingüística, la ortografía enseña a escribir correctamente las palabras incluyendo los signos de puntuación, y donde se observa la relación entre el sistema gráfico y la gramática.

En cualquiera de los sistemas y funciones, los estudiantes de las lenguas extranjeras deben ser capaces de percibir y producir las formas de las letras, las contracciones aceptadas, los signos de puntuación, las convenciones tipográficas y variedades de tipos de letra y los signos no alfabetizables de uso común como la arroba, el ampersand, la almohadilla, el porcentaje, el signo de pesos, entre otros.

#### f) *Ortoépica*

La ortoépica es una competencia que se valora de manera implícita en las pruebas estandarizadas que incluyen producción oral, o bien dentro de la práctica oral del aula. Está estrechamente ligada a la pronunciación y a la ortografía, pues ella denota la capacidad de articular o pronunciar una palabra de forma correcta partiendo de la manera como esta se escribe.

Esta competencia comprende tanto “el conocimiento de los nombres de las grafías, necesario para el deletreo, como el correcto establecimiento de correspondencias entre las grafías y sonidos” (Lobato, 2012, p. 133). De esta manera se observa de forma implícita la ortografía fonética. De ahí que supone conocer las convenciones ortográficas, la repercusión de las formas escritas y los signos de puntuación en la expresión y la entonación; y la capacidad de resolver la ambigüedad que puede representar la homonimia (Consejo de Europa, 2002).

### **3.4.2 Competencias sociolingüísticas**

Al hablar de sociolingüística sin duda, se tiende a separar en sus dos elementos que la componen, la lingüística o lenguaje y lo social o sociedad. De manera conceptual se han tenido distintas acepciones con el paso de los años. Areiza-Londoño et al. (2012), Etxebarria (1985), Moreno (2009) entre otros, establecen los antecedentes de este concepto desde una postura histórica y científica.

Ellos encuentran que el término es empleado por primera vez en 1952 por H. Currie, donde se hace referencia al estudio de las relaciones entre la lengua y la sociedad. No obstante, las aportaciones a la ciencia se han hecho desde la cultura griega clásica. Una década después, en 1967, W. Bright precisa que es la relación entre lengua y contexto sociocultural, de esta manera acota su uso a comunidades de hablantes específicos. A partir de la década de los 70 una serie de especialistas se suma a la lista, entre los que podemos encontrar a Labov, Hymes, Saussure y Chomsky quienes confieren a la lengua el estatus de producto social de la facultad del lenguaje, es decir, separan la lengua de los actos del habla.

Para hablar de competencia sociolingüística es preciso establecer las distinciones con otras ciencias emanadas de la lengua y la sociedad como la sociología del lenguaje y la etnografía del habla. La primera hace referencia a la manera en que “los comportamientos lingüísticos determinan fenómenos educativos sociales, económicos, culturales y políticos” (Areiza-Londoño, Cisneros-Estupiñán y Tabares-Idárraga, 2012, p. 6); por ejemplo, las escuelas bilingües en las zonas donde habitan comunidades originarias. En el segundo caso, la etnografía del habla “estudia el uso que hace del lenguaje un grupo humano considerando las situaciones en que se produce ese uso” (Areiza-Londoño, Cisneros-Estupiñán y Tabares-Idárraga, 2012, p. 6); es decir, se enfoca en estudiar la interacción comunicativa de los individuos.

La sociolingüística en su sentido más riguroso se refiere a las variaciones lingüísticas dadas en el uso, en sus relaciones que la determinan y el rol de las variaciones de los cambios lingüísticos. Dicho de otra manera, sirve para explicar cómo se circunscribe la estructura social en la estructura de la lengua o de la práctica lingüística (Areiza-Londoño et al., 2012); por ejemplo, estudiar las distintas maneras de saludar en un estrato urbano, semi-urbano y rural.

La competencia sociolingüística, al contemplar esta relación estrecha entre el lenguaje y la sociedad, también se centra en estudiar sus variables o variedades, los cuales están determinados por factores sociales. En principio esta variedad es vista como los elementos lingüísticos caracterizados por una distribución social similar (Etxebarría, 1985). Se habla entonces de variables de sexo/género, edad, escolaridad, nivel cultural y etnia (Moreno, 2009), de variedades geográficas, sociales, lingüísticas, populares, vernáculas, locales, argot y léxicos específicos (Moreno, 2009) por mencionar las más estudiadas.

Además de estas variedades es de notar que la sociolingüística establece la distinción entre lenguaje, lengua y habla. El primero es un constructo mental o de abstracción (Morin,

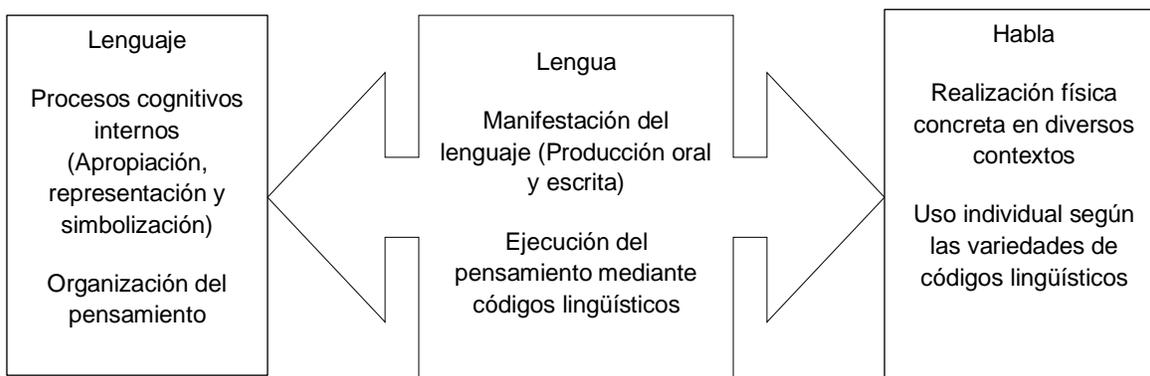
2006). En él se integran los “procesos de apropiación, representación y simbolización de una realidad compleja” (Areiza-Londoño, Cisneros-Estupiñán y Tabares-Idárraga, 2012, p. 8). Esta facultad propia de la especie humana es un tipo de organización intelectual única en su tipo que no puede ser ligada a la inteligencia en general (Chomsky, 1975). En suma, el lenguaje es propio del humano, independiente de sus condiciones étnicas y socioculturales, como una forma de manifestar su pensamiento.

La lengua es la manera en cómo es manifestado el lenguaje. Es un sistema abstracto, que organiza la producción oral a partir de reglas y normas que marcan las relaciones entre sus distintos elementos, mismos que se han descrito como parte de la competencia comunicativa. En algunos campos se le conoce cómo código (Morin, 2006) y es mediante su ejecución que se materializa el pensamiento.

Finalmente, el habla es la ejecución del código en un contexto o situación dada socialmente. Debido a las distintas situaciones contextuales y variedades, el sistema se corresponde a modalidades específicas como los dialectos, sociolectos o idiolectos (Areiza-Londoño et al., 2012). Como se trata de escenarios, es el espacio ideal para identificar y distinguir sistemas lingüísticos y sus variedades. Ver Figura 4.

**Figura 4**

***Relación entre lenguaje, lengua y habla***



Fuente: elaboración propia.

A partir de lo dicho, se afirma que la competencia sociolingüística que pretende valorarse en el aprendizaje de las lenguas extranjeras está relacionada con la dimensión social del uso de la lengua. Ella toma en cuenta:

- *Marcadores lingüísticos de relaciones sociales.* Están dados según las distintas lenguas y culturas a partir de su estatus, cercanía, registro, entre otros. En ellos se puede reconocer el uso y elección del saludo, de formas de tratamiento (solemne, formal, informal, familiar, perentorio), de convenciones para los turnos de palabra, de interjecciones y frases interjectivas.
- *Normas de cortesía.* Varían entre culturas y en ocasiones son fuente de malentendidos sobre todo cuando se interpretan de manera literal. Ellas distinguen la cortesía positiva como mostrar interés, compartir experiencias y opiniones, expresar admiración u hospitalidad; la cortesía negativa como evitar los dogmas y órdenes directas o expresar arrepentimiento; la descortesía evidente en la brusquedad, las quejas, la ira o la superioridad; y el uso apropiado de expresiones como por favor y gracias.
- *Expresiones de sabiduría popular.* Se trata de fórmulas o expresiones fijas mediante un lenguaje conocido. Estas expresiones comprenden los refranes, los modismos, las comillas coloquiales, creencias, actitudes y valores. En algunas ocasiones los lemas de camisetas, las frases con gancho, las tarjetas y carteles tienen esta función.
- *Diferencias de registro.* Se refiere a las variedades de la lengua en diversos contextos como el solemne, el formal, el neutral, el informal, el familiar y el íntimo. En la mayoría de las situaciones de aprendizaje de lengua extranjera se busca identificar y emplear un registro neutro o estandarizado, al menos en los tres primeros niveles.
- *Dialecto y acento.* Vista como la capacidad de reconocer marcadores lingüísticos relacionados a la clase social, el lugar de procedencia (regional, nacional), el grupo étnico y el profesional. Ellos comprenden el léxico, la gramática, la pronunciación, el ritmo y el lenguaje corporal (Consejo de Europa, 2002).

En suma, todos estos elementos comportan la adecuación sociolingüística relacionada con el uso de las formas de cortesía, las funciones del lenguaje, entablar contacto, seguir rutinas simples, usar expresiones de sabiduría popular, sobreentendidos y humor, reconocer indicios socioculturales sobre todo aquellos que revelan diferencias para actuar en consecuencia, así como adoptar un registro de lengua apropiado.

### **3.4.3 Competencia pragmática**

La pragmática está relacionada con los principios que regulan el lenguaje, es decir, con las restricciones que determinan su empleo en un enunciado o frase en concreto y que es dicha por un hablante específico en un contexto determinado, así como su interpelación. Por tanto,

esta disciplina toma en cuenta aspectos extralingüísticos que determinan el uso de lenguaje, es decir, lo que no puede hacer referencia un estudio puramente gramatical (Escandell, 2013).

En relación con esto, se estudian nociones sobre el emisor o quien dice el mensaje, el destinatario o quien lo recibe, la intención comunicativa, el contexto verbal, la situación o el conocimiento que se tenga del mundo o del contexto en el que se genera el mensaje. Como se puede ver, todas estas nociones son intencionales, y es justamente el análisis de lo que se quiere decir y la manera cómo se comprende, en lo que la pragmática se ha centrado (Reyes, 1994).

Esto implica cierta lógica en el discurso dicho, una finalidad y el deseo de los hablantes por conservar coherencia y efectividad en el acto ilocutorio. Se trata de explicar en qué consiste la interpretación de los enunciados. Además de los conocimientos de la gramática es necesario saber usar el lenguaje de manera efectiva para construir enunciados y comprender los ajenos, de tal manera que pueda darse la interacción comunicativa (Reyes, 2011).

A partir del lenguaje se enuncia el mundo y en esa enunciación interviene la pragmática. Aun en la “falta de lenguaje” como los silencios, las pausas, los falsos comienzos, las interrupciones, las muletillas, las dudas, las confesiones, la incapacidad comunicativa, sigue siendo lenguaje, pues forma parte del propio uso, y tienen una función expresiva.

Dentro de la caracterización de la pragmática Escandell (2013) identifica tres problemas esenciales. Primero encuentra un problema del significado no convencional. Explica que todas las palabras son convencionales y arbitrarias y sirven para codificar y decodificar signos que representan a la lengua, que es la herramienta con la que se expresa el lenguaje. En el caso de la pragmática existe la posibilidad que el significado asignado a una palabra no sea arbitrario o convencional, es decir, existen palabras o expresiones que dichas en contextos diferentes pueden significar cosas diferentes, como las que se emplean en las expresiones de sabiduría popular, o con cierto ritmo o entonación.

El segundo problema es la sintaxis y el contexto. Aquí se hallan casos en donde la estructura de la lengua es dependiente o fija y por lo tanto si el orden de las palabras cambia, el significado de lo que se está diciendo también lo hará. Ahora en cuanto al contexto, sobre todo en lenguas donde las estructuras son más flexibles como el español, el entorno o la situación donde es dicha la expresión puede influir para la comprensión del enunciado, incluso si este tiene una estructura no convencional.

Finalmente, el tercer problema está vinculado con la referencia y la deixis. Escandell (2013) señala que al recuperar los significados para interpretar los enunciados también es posible identificar los referentes, es decir, saber a qué o quién se refieren dichos enunciados. Estos referentes pueden estar dados por un contexto conocido, porque se está observando aquello de lo que se está hablando o porque están señalados por pronombres, demostrativos, posesivos, adverbios que hacen la vez de sustituyentes de qué se hace o quién establece el antecedente.

Con estos problemas es que se justifica que exista el estudio de la pragmática, ya que ella ayuda a entender estas problemáticas y a establecer las relaciones entre significados (símbolo del lenguaje) y significantes (códigos de la lengua) de las palabras o enunciados.

Con este acercamiento al concepto se puede decir que la competencia pragmática son aquellos principios en los que se organizan, estructuran y ordenan los mensajes o discurso; en los que se establece una secuencia según esquemas de interacción; y lo que se emplean para realizar funciones comunicativas (Consejo de Europa, 2002). A su interior se reconocen la competencia discursiva y la competencia funcional.

#### a) *Competencia discursiva*

La organización, estructura y orden en los mensajes hacen referencia a las habilidades o competencias discursivas, dentro de las cuales se busca lograr coherencia. Para la organización se considera el conocimiento de las normas en cómo se organizan los discursos según el contexto, por ejemplo, la manera en cómo se cuentan los hechos, cómo se desarrolla una argumentación, como se secuencian las narraciones, las cartas.

Para la estructuración y control del discurso se distingue la organización temática, la coherencia y cohesión dada por la organización del texto, el orden lógico del discurso, el estilo, el registro y la retórica. Finalmente, para la ordenación se toman en cuenta a los temas, la secuencia natural, las relaciones de causa y efecto.

Al interior se encuentran elementos que ayudan a comprender mejor como es que se hace evidente la competencia pragmática. Se tiene que la flexibilidad ante las circunstancias es la capacidad para adaptar la lengua extranjera que se aprende (Consejo de Europa, 2002), es decir, generar frases en contextos nuevos a partir de lo que ya se sabe con la finalidad de formular el pensamiento de diferentes maneras. Esta flexibilidad es un claro ejemplo de la autonomía lingüística.

También se distinguen los turnos de palabra o la capacidad de tomar iniciativa (Conseil de l'Europe, 2018). Las nociones que se cristalizan aquí se relacionan con el hecho de iniciar, continuar y terminar una conversación; y con la intervención en una discusión con la ayuda de una palabra o expresión, como las muletillas, con la finalidad de ganar tiempo para pensar en un argumento.

Así mismo, es posible observar el desarrollo de descriptores y narradores para expresar ideas claras, organizadas lógicamente y relacionadas entre ellas mediante una estructura retórica (Conseil de l'Europe, 2018). Aquí es posible evidenciarlos mediante la narración de una historia o el desarrollo de un texto argumentativo acompañado de ejemplos.

Finalmente, en la competencia discursiva se halla a la coherencia y cohesión. Estos dos elementos permiten reunir las oraciones y los párrafos de un texto en un todo coherente gracias a herramientas lingüísticas como los conectores lógicos y temporales, la sustitución o la elipsis (Conseil de l'Europe, 2018). La manera de observarlas y evaluarlas es identificando la relación entre palabras y elementos mediante las herramientas mencionadas y la distribución dentro y entre los párrafos.

#### b) *Competencia funcional*

Esta competencia se centra fundamentalmente en la función del lenguaje en conversaciones considerando las formas lingüísticas y las expresiones que son adaptadas a las situaciones, en decir, la interacción. En los discursos, generalmente orales, se consideran las destrezas del hablante a partir de estructuras internas y modelos de interacción social (Consejo de Europa, 2002). Se distinguen las macro-funciones y las micro-funciones. Las primeras son secuencias de oraciones que se pueden observar en las descripciones, narraciones, persuasiones, argumentaciones, entre otras de este tipo. Las segundas, son un poco más complejas, pues se hallan en enunciados aislados como preguntar algo en particular, hablar de emociones y motivaciones, saludar, despedirse, turnos de palabra, correcciones de la comunicación, entre otros.

Otro elemento para considerar dentro de esta competencia son los esquemas de interacción relacionados directamente con el desarrollo temático y en dónde subyacen los turnos de palabra, los cuales se caracterizan por la capacidad para tomar iniciativa (Conseil de l'Europe, 2018). Las nociones que se concretizan son el inicio y término de una conversación, las intervenciones dentro de la misma, la manera de contar una historia o la forma de

desarrollar un discurso o argumento empleando ejemplos. En estos esquemas de interacción se consideran las conversaciones modelo que sirven como referencia para las interacciones. Por ejemplo, el esquema de un intercambio de bienes y servicios intervienen: el contacto (saludos), la elección de bienes o servicios, discutir las ventajas (precio, color, tamaño, preferencias), intercambio (precios, pagos) y despedidas (satisfacción, saludos, despedidas).

Independientemente del tipo de esquema y del nivel, la fluidez y la precisión determinan el éxito de la interacción. En la primera interviene la articulación, el desenvolvimiento, la construcción de enunciados a pesar de las dudas y pausas, la habilidad de dar seguimiento a la conversación, incluso si es extensa, y la espontaneidad de expresión (Conseil de l'Europe, 2018). En cuanto a la precisión se identifican los detalles confiables de la información dada en la comunicación que se comprenden en situaciones específicas, la destreza para calificar, remarcar y distinguir las símiles, las determinaciones, las creencias; y la capacidad para formular pensamientos y proposiciones para aclarar lo que se está diciendo (Consejo de Europa, 2002).

### **3.5 Competencia intercultural**

El proceso de enseñanza-aprendizaje, incluso el de lenguas extranjeras, busca o toma en cuenta las competencias disciplinares y las competencias humanas. De esta idea entonces se recuperan no sólo los saberes lingüísticos y comunicativos, sino también los culturales.

A partir de la entrada de los programas de enseñanza bajo un enfoque por competencias, fueron propuestas nuevas formas de experimentar la enseñanza de lenguas y cultura, sean nacionales o extranjeras (Samari y Métangmo-Tatou, 2017). Para Abdellaouy (2018) los aspectos interculturales son indispensables y están determinados por la coyuntura mundial, estos “devient une compétence qui devrait être développée parallèlement à la compétence linguistique ou communicative” [traducción propia: se vuelven una competencia que debería desarrollarse paralelamente con la competencia lingüística o comunicativa] (p. 72).

La práctica del componente intercultural se debe articular en la clase, y es particularmente el profesor quien lo hace mediante las intervenciones pedagógicas, o interacciones y las planificaciones didácticas que toman en cuenta elementos culturales posibles de realizarse en clase y que van más allá de reconocer las costumbres (Abdellaouy, 2018). En el proceso de enseñanza, las interacciones entre los docentes y los estudiantes están marcadas por rituales, estos se constituyen de la manera de hablar, de dirigirse unos a

otros e incluso los gestos o el volumen de voz, lo que da como resultado una "identidad" a la asignatura (Samari y Métangmo-Tatou, 2017).

En las interacciones dentro del aula donde se establecen las reglas de intervención y que son observables se lleva a cabo lo que se denomina contrato didáctico, es decir todas aquellas acciones visibles orientadas al aprendizaje, y particularmente a la comunicación. Es así que "toute langue véhicule et transmet des indices et des signes culturels du groupe qui l'utilise [traducción propia: toda lengua vehicula y transmite indicios y signos culturales del grupo que la utiliza] (Abdellaouy, 2018, p. 74).

La cultura cuenta con una fuerte presencia en aspectos de comunicación ya que toda lengua ayuda a transmitir indicios culturales de la sociedad que la utiliza. En el caso de los profesores de lenguas extranjeras no nativos "l'enseignant se trouve dans une situation où il doit enseigner une langue-culture qu'il ne connaît pas. Les problèmes que rencontre l'enseignant sont habituellement liés à la prononciation et à l'orthographe des mots [traducción propia : el profesor se encuentra en una situación en la que debe enseñar una lengua-cultura que no conoce. Los problemas con los que se topa están habitualmente ligados a la pronunciación y a la ortografía de las palabras] (Samari y Métangmo-Tatou, 2017, p. 581).

Las lenguas extranjeras y las culturas que las acompañan se estudian desde una perspectiva subjetiva e intersubjetiva, ya que pertenecen a la sociedad misma que las produce. Según el Conseil de l'Europe

le but de l'enseignement des langues se trouve profondément modifié. Il ne s'agit plus simplement d'acquérir la 'maîtrise' d'une, deux, voire même trois langues, chacune de son côté, avec le 'locuteur natif idéal' comme ultime modèle. Le but est de développer un répertoire langagier dans lequel toutes les capacités linguistiques trouvent leur place [traducción propia : el propósito en la enseñanza de lenguas se encuentra profundamente modificado. Ya no se trata simplemente de adquirir el 'dominio' de una, dos o incluso tres lenguas, cada una por separado, con el 'hablante nativo ideal' como modelo final. El objetivo es desarrollar un repertorio lingüístico en el cual todas las capacidades lingüísticas encuentren su lugar] (2018, p. 164).

Las representaciones sociales determinan la visión que se tiene del mundo y están ligadas íntimamente a la cultura, la identidad y la pertenencia (Leal 2019; Puren, 2014). De igual manera están ligadas a las lenguas y sus prácticas, así como a las relaciones entre los miembros y con otros grupos (Moya-Chávez et al., 2018). Los prejuicios, estereotipos, y clichés también son una forma de representación. De ahí que exista una negociación de identidades, así como la reconfiguración de estas.

Uno de los rituales más comunes es cuando el profesor es visto como el experto de la lengua. Sin embargo, esta concepción debe cambiar, ya que los roles deben de favorecer rituales o sistemas de comunicación donde el estudiante tome cada vez más el lugar de experto para brindarle confianza y motivación en sus interacciones (Samari y Métangmo-Tatou, 2017, Zaker, 2017). Incluso se presentan ocasiones en las que los estudiantes que cuentan con una competencia comunicativa en la lengua extranjera un poco más desarrollada que el resto de sus compañeros se permiten llevar a cabo comentarios y evaluaciones que lleven a un mejor entendimiento del tema.

La competencia intercultural se relaciona directamente con las nociones de multilingüismo y plurilingüismo, es decir, espacios donde conviven hablantes con procedencia, lengua y cultura diferente (Consejo de Europa, 2002). No obstante, lo que busca esta competencia es la comprensión del otro y la interacción con él. Para el MCERL, la comunicación de los hablantes de una lengua extranjera se ve afectada por conocimientos lingüísticos y por factores individuales que se relacionan con la personalidad, las actitudes, las motivaciones, los valores, las creencias y los estilos de aprendizaje (Consejo de Europa, 2002).

El desarrollo de una competencia intercultural toma en cuenta la consciencia de la existencia propia y del otro, y en su desarrollo intervienen cuestiones éticas y pedagógicas (Pretceille, 2011). A este respecto el Consejo de Europa (2002) plantea algunas cuestiones como ¿hasta qué punto el desarrollo de la personalidad puede ser un objetivo educativo? Si es el caso ¿qué rasgos de la personalidad se tendrán que desarrollar?, ¿cómo se puede ayudar a los estudiantes a aprovechar sus cualidades? Y ¿cómo se pueden reconciliar la diversidad de personalidades? Sin duda alguna, estos cuestionamientos ponen el acento en los estudiantes como actores sociales, con motivaciones y dificultades y con una forma de ser particular, y es justamente en las interacciones que se llega a tener consciencia de quién se es y quién es el otro.

En la competencia intercultural es importante enfatizar que se valora la diversidad cultural y lingüística de los individuos. En el proceso de su desarrollo, de manera paulatina, la experiencia lingüística de una persona en su contexto cultural se amplía, primero en su grupo familiar, luego a un grupo social, para finalmente llegar a otros grupos de otras lenguas. En este sumario, el hablante no clasifica la lengua y la cultura en distintas categorías separadas entre sí, por el contrario, construye una competencia comunicativa e intercultural a partir de los

conocimientos y experiencias, así como su correlación e interacción (Conseil de l'Europe, 2018).

Es así que en esta competencia se considera a las lenguas interdependientes e interconectadas, las lenguas y las culturas no están confinadas a espacios mentales específicos y cerrados, el uso equilibrado permite modular el uso del idioma en función de la situación social y comunicativa, la voluntad de interactuar en medios interculturales, la destreza para actuar sociolingüísticamente integrando elementos de otras lenguas y/o cambios de lenguas en un mismo discurso con fines comunicativos, la capacidad para explotar un repertorio lingüístico integrando y alternando deliberadamente las lenguas, y la destreza y disposición para desarrollar una consciencia lingüística y cultural mostrándose abierto y curioso (Candelier et al., 2009).

### **3.6 Estrategias y estilos de aprendizaje en lenguas extranjeras**

Las estrategias de aprendizaje han tenido un impacto en los últimos años, convirtiéndose en el foco de atención a partir de la perspectiva centrada en el estudiante. Dichas estrategias *grosso modo* permiten aprender con mayor eficacia. En ellas están incluidas técnicas y habilidades que el aprendiz ponen en acción.

En las construcciones más tempranas de esta definición se encuentra la dada por Rubin (1975), quien las ve como dispositivos o técnicas que se usan para aprender. Dansereau (1985) se refiere a ellas como un compilado de pasos que ayudan a facilitar la adquisición de información, su almacenamiento y uso. Gargallo (1995) las ve como un conjunto de mecanismos y operaciones mentales que agilizan el proceso de aprendizaje. Santana-Quintana (2017) menciona que son una especie de combinación de actividades centradas a alcanzar metas y que se usan para mejorar los aprendizajes. Feng e Iriarte indican que “sirven como guía de acciones para controlar la ejecución de la tarea determinada que lleva a cabo para lograr un objetivo” (2018, p. 2). Beltrán (1993) señala que un rasgo fundamental de cualquier estrategia es que están bajo el control del estudiante, es decir, que pueden aprenderse, automatizarse y ser planificadas deliberadamente para ejecutar actividades.

Las estrategias llevadas a cabo por el docente y el estudiante son un punto clave para el aprendizaje de cualquier disciplina. En ella se reconocen diversos factores que afectan positiva o negativamente la adquisición de conocimientos. Se determinan cinco categorías (Fernández-Castillo, 2015):

1. Las cualidades del profesor: formación académica y profesional, vivencias y la manera de relacionarse con los estudiantes.
2. Las características de los estudiantes: la motivación intrínseca, la disposición hacia el aprendizaje y personalidad.
3. Las estrategias docentes o la práctica didáctica: cualidades del profesor y metodología.
4. El contexto de aprendizaje: relaciones entre docente y estudiante, sistemas educativos, legislaciones y políticas educativas.
5. La evaluación: cualitativa o cuantitativa.

Respecto de la descripción de estrategias de aprendizaje de lenguas extranjeras, encontramos a la brindada por O'Malley y Chamot quienes las caracterizan como “los razonamientos y las conductas especiales que usan los individuos para ayudarlos a comprender, aprender o retener información nueva” (1990, p. 1). Griffiths (2008) años más tarde retoma esta explicación y propone que sean vistas como actividades conscientes para regular el aprendizaje del idioma.

No obstante, la descripción más aceptada entre la comunidad científica, o al menos la más utilizada, es la de Oxford. Para ella son “acciones, comportamientos o técnicas específicas que los estudiantes utilizan, a menudo intencionalmente, con la finalidad de mejorar, asimilar y utilizar la segunda lengua” (1993, p. 18). Esta última definición ha sido ampliada y modificada para dar un mayor sentido y precisión, en ella afirma que

las estrategias son comportamientos y procesos mentales que los estudiantes utilizan con el fin de mejorar su aprendizaje de una segunda lengua [...] Estas acciones hacen que el aprendizaje sea más fácil, rápido, agradable, autodirigido y transferible a nuevas situaciones educativas (1999, p. 8).

Al momento no existe una definición única de estrategias de aprendizaje; no obstante, presentan características comunes, son generadas por los estudiantes para su beneficio, son pasos que sirven de guía en el proceso de aprendizaje, mejoran el aprendizaje y desarrollan competencias / habilidades; son observables (comportamientos, actitudes, reacciones) o no evidentes (procesos mentales, pensamientos, reflexiones), desarrollan la autonomía, buscan realizar tareas, alcanzar objetivos y resolver problemas, son flexibles e interactúan entre sí, están influenciadas por factores externos e internos y pueden enseñarse y perfeccionarse.

Valle et al. (1998) proponen tres clases de estrategias para cualquier tipo de aprendizaje: cognitivas, metacognitivas y de manejo de recursos. Las estrategias cognitivas se

centran en la manera cómo se integra la nueva información con los conocimientos previos, hablamos entonces de un proceso de acomodación y equilibración en términos de Piaget.

Se distinguen tres subclases dentro de las estrategias cognitivas: las de repetición que consisten en nombrar de forma repetitiva algo que está relacionado con los objetivos de aprendizaje; las de elaboración que integran la información nueva con la previa que se encuentra en la memoria, sea de corto, mediano o largo plazo; y las de organización que combinan la información para darle coherencia y significado (Weinstein y Mayer, 1986).

Al respecto Pozo (1990) señala que las estrategias cognitivas pueden diferenciarse según su profundidad. Según él, las estrategias de elaboración y organización tienen un carácter profundo pues requiere de cierta reestructuración de la información estableciendo vínculos entre lo ya aprendido y lo que se está aprendiendo; mientras que las de repetición tienen un carácter más superficial, pues se relacionan con actos mecánicos, repetitivos y memorísticos, dando pie a un aprendizaje por asociación.

Como puede verse, estas estrategias están íntimamente ligadas al aprendizaje significativo que propone Ausubel (2002) donde lo nuevo se fusiona con lo previo aportando una significación a aquello que se adquiere.

Las estrategias metacognitivas se observan en la planificación, control y evaluación que hacen los estudiantes de su propia manera de aprender y procesos mentales o cognición. De acuerdo con Valle et al. (1998) este tipo de estrategias son macro-estrategias, ya que su principal característica es su generalidad y su alto grado de transferencia. Son menos susceptibles de poder ser enseñadas, se relacionan con el conocimiento de los procesos mentales y requieren de consciencia y conocimiento del contexto en el que está el aprendiz, de la tarea a realizar y de la estrategia que se usará para alcanzar el objetivo de aprendizaje. Weinstein y Mayer (1986) las denominan estrategias de control de la comprensión.

Ya sea que se nombren de una u otra manera, estas estrategias se basan en la autorregulación del aprendiz que le permite la acción consciente de sus habilidades para identificar, procesar y evaluar la información para el cumplimiento de determinada tarea de aprendizaje, regulando así el pensamiento.

Finalmente, las estrategias de manejo de recursos se relacionan con los apoyos que contribuyen a la realización de la actividad de aprendizaje. De acuerdo con Beltrán (1996) su finalidad es la sensibilización del estudiante con lo que va a aprender y que implica la

motivación, las actitudes y el afecto, por lo que se convierten en estrategias de apoyo. Weinstein y Mayer (1986) coinciden con esta concepción y las denominan estrategias afectivas.

Estas estrategias tienen como característica el componente afectivo-motivacional, ya que en gran medida los motivos, intenciones y metas de los estudiantes determinan la estrategia específica para aprendizajes particulares (Valle et al., 1998). Dentro de esta estrategia se hallan el control del tiempo para realizar determinada actividad, la *relaia* u organización del ambiente de estudio, el manejo, control y esfuerzo que se hace al realizar una tarea de aprendizaje, las condiciones materiales y psicológicas de las que dispone el aprendiz y su conducta manifiesta.

En cuanto a las estrategias de aprendizaje de lenguas extranjeras, son dos las que se han empleado desde un enfoque comunicativo, las propuestas por O'Malley y Chamot (1990) y las de Oxford (1990) siendo esta última considerada como la más completa y quien recupera elementos de los primeros. Estos parten de las estrategias generales de aprendizaje y las adaptan a un contexto donde lo que se aprende son las lenguas. En la taxonomía que ellos proponen hacen una clasificación de tres tipos: las estrategias metacognitivas, las cognitivas o cognoscitivas y las socioafectivas.

Las estrategias metacognitivas requieren atención dirigida, atención selectiva, autocontrol y evaluación (Rodríguez y Gacía-Merás, 2016). Estas estrategias se relacionan directamente con la planificación del aprendizaje, el monitoreo de la comprensión y producción oral y escrita, y la evaluación para medir el nivel alcanzado de la meta u objetivo de aprendizaje (Ormeño, 2004). Estas estrategias se relacionan directamente con las actitudes que se tienen frente al aprendizaje. De manera implícita se encuentran las motivaciones y afectos que llevan al estudiante a aprender de tal o cual manera, así como la gestión, regulación y control de aquello que está aprendiendo.

Las estrategias cognitivas se refieren directamente a la manera en cómo se integra la nueva información con la información previa (Rodríguez y Gacía-Merás, 2016). En este sentido contribuyen directamente en el desarrollo del sistema lingüístico que el estudiante va construyendo. Es así que, estas estrategias se ven limitadas a la realización de tareas específicas e implican una mayor manipulación (Rodríguez y Gacía-Merás, 2016). Estas estrategias están directamente ligadas con los procesos mentales y la manera en cómo se recibe, procesa y re-produce la información, mismos que han sido explicados por Gagné (1990)

y que reposan en las teorías constructivistas cognitivas, donde se pone de manifiesto que el aprendizaje es individual y responde a estímulos del exterior.

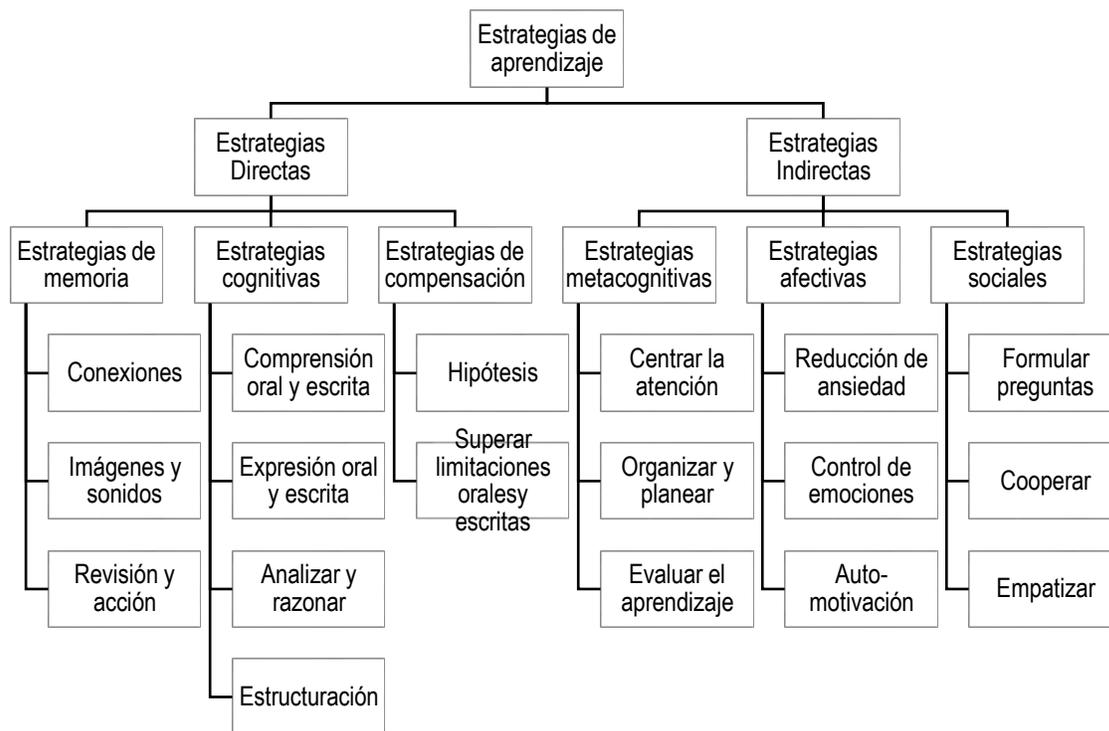
Finalmente, las estrategias socioafectivas requieren de actividades mediadoras y de transacciones sociales con otras personas ((Rodríguez y García-Merás, 2016). En este tipo de estrategias es común encontrar la cooperación, las preguntas o interrogantes, aunque también se incluye el parafraseo, la gesticulación, las habilidades para relacionarse con otras personas en la lengua extranjera y comprender aspectos culturales que le son ajenos.

### **3.6.1 Taxonomía de Oxford**

La taxonomía que propone Rebecca L. Oxford es una de las más completas y atiende a las estrategias y estilos de aprendizaje bajo el enfoque comunicativo y constituye el fundamento para que el estudiante sea un agente activo y responsable de su aprendizaje. Para Oxford (1990) las estrategias suponen acciones específicas que ejecutan los estudiantes y que permiten el logro de la competencia comunicativa, la autodirección o autorregulación del aprendizaje, la resolución de problemas o conflictos y además concatenan aspectos cognitivos, afectivos y sociales. Esto le atribuye al estudiante una mejora significativa de suficiencia y en consecuencia la confianza en el uso mismo del idioma (Orrego y Díaz, 2010).

De acuerdo con la autora, las estrategias de aprendizaje son indispensables en cualquier situación y son aplicables a las habilidades productivas y receptoras, es decir, el habla la escritura, la escucha y la lectura (Oxford, 1990). Dentro de su tipología se encuentran dos grandes grupos, las estrategias directas y las indirectas. Con las primeras el estudiante usa el lenguaje desde procesos de memoria, cognitivos y compensatorios; mientras que con las segundas se consolida mediante procesos metacognitivos, afectivos y sociales (Orrego y Díaz, 2010). La combinación de ambas da mejores resultados en los aprendizajes esperados. Ver Figura 5.

**Figura 5.**  
**Taxonomía de Oxford**



Fuente: elaboración propia a partir de descriptores de Taxonomía de Oxford para el aprendizaje de las lenguas extranjeras (1990).

#### a) *Estrategias directas*

Las estrategias directas están centradas en aspectos cognitivos y de procesos mentales, donde lo principal es saber usar el lenguaje por lo que afectan directamente el aprendizaje. Ellas se agrupan las de memoria, las cognitivas y las de compensación.

##### o *Estrategias de memoria*

Las estrategias de memoria son aquellas especializadas en el recuerdo o evocación de todo lo que se aprende sobre una lengua, principalmente vocabulario y reglas, y se emplean primordialmente para recordar o recuperar información (Santana-Quintana, 2017). En ellas están presente la manera en cómo se almacena la información (Rodríguez y García-Merás, 2016) considerando la memoria a corto, mediano y largo plazo. Gagné (1990) explica que la información se recoge del entorno, pero al interior, la memoria es fundamental para llevar a cabo procesos mentales, se requiere de información almacenada para poder evocarla cuando sea necesario al momento de emplear el idioma.

Una de sus características principales son las *conexiones o asociaciones* mentales que se establecen entre los estímulos externos o *inputs* y la producción u *outputs*. En el aprendizaje de lenguas se considera en este punto las asociaciones de unidades permanentes las cuales se consolidan en la memoria a corto plazo para subyacer al logro de la automaticidad y fluidez en la lengua (Corpas, 2008). Ellis (2001) hace referencia a estas unidades como *chunks* dónde está presente la ley de la contigüidad en la cual las palabras se repiten en la memoria con la finalidad de aprender secuencias de palabras y las palabras en sí, que posteriormente mediante un ejercicio creativo son empleadas en situaciones nuevas.

Otra característica es la aplicación de *imágenes y sonidos*. Dentro de la memoria activa, con la cual se percibe y representa la información visual y auditoria, se distingue el ejecutivo central, cuya principal función es la regulación del flujo de atención de los *inputs*; la estructura fonológica que comprende el almacenamiento fonológico o de sonidos y el proceso articulatorio o de repetición, ambos encargados de identificar palabras y reproducirlas; y el esquema espacio-visual que involucra la generación de imágenes, manipulando la información con dimensiones visuales y espaciales (Corpas, 2008).

Finalmente, en las estrategias de memoria también se encuentran los componentes de *revisión y empleo de la acción*. En este caso las estrategias ayudan a la evocación del recuerdo ya sean fonológicos o auditivos mediante la verificación de los *inputs* en la memoria y su ejecución como *outputs* en la acción. Dentro de estos empleos de la acción se consideran a las asociaciones, imitaciones, combinación de imágenes y sonidos, listados de palabras, definición de palabras nuevas y repasos (Oxford, 1990; Orrego y Díaz, 2010).

- *Estrategias cognitivas*

Las estrategias cognitivas son consideradas como acciones intelectuales sobre el aprendizaje mediante el razonamiento, análisis y la síntesis de lo aprendido, así como entender y producir el lenguaje (Orrego y Díaz, 2010; Santana-Quintana, 2017). Su función es transformar y manipular la lengua extranjera que se está aprendiendo según los contextos y se caracterizan por la práctica, recibir y mandar mensajes, analizar, razonar y crear estructuras de entrada y salida (López, 2018).

Las estrategias de práctica tienen distintos elementos fundamentales. El primero es la repetición que se emplean para desarrollar las habilidades de comprensión y expresión, que en algún momento permitirá la autonomía lingüística. Considera la reproducción de estructuras

fijas, sean orales o escritas de tal manera que se mejora la ortografía y la pronunciación (López, 2018). Aquí es posible encontrar a la imitación y la revisión de notas para corregir errores (Oxford, 1990). El segundo es la práctica formal de sistemas de sonido y escritura, centrándose en aspectos de pronunciación y entonación y las representaciones escritas, imágenes visuales y reconocimiento de símbolos nuevos (Oxford, 1990; 2013). El tercero es el reconocimiento y uso de fórmulas y patrones que se observan en expresiones cotidianas, esto permite interiorizarlos para reconocerlas y emplearlas en un contexto diferente (López, 2018). El cuarto es la recombinación la cual implica utilizar fragmentos del lenguaje y construir nuevas expresiones adecuadas a las tareas de aprendizaje (Oxford, 1990). Finalmente, el quinto elemento es la práctica natural, la cual es el punto culminante de la autonomía lingüística. Esta práctica implica el uso de la lengua extranjera en ambientes naturales y mediante recursos alcance del estudiante (Oxford, 2013).

Las estrategias para recibir y enviar mensajes están ligadas también a la *producción y comprensión oral y escrita*. En su interior se encuentra elementos como entender la idea de forma rápida mediante el *skimming* (lectura superficial) y *scanning* (lectura detallada) (Aritonang et al., 2019). Otro, son los recursos que se emplean para recibir y enviar mensajes en los que se hallan la búsqueda del vocabulario nueva, la comprensión de mensajes orales y escritos, la documentación, la investigación y las presentaciones (Oxford, 1990).

Las estrategias de *analizar y razonar* están ligadas directamente con prácticas de razonamiento deductivo aplicado a las destrezas lingüísticas y la enseñanza de reglas gramaticales donde se utiliza una premisa general para llegar a un razonamiento lógico (López, 2018). De igual manera se relaciona con el análisis de las expresiones, el cuál es útil en la comprensión de mensajes pues se descompone la palabra o se buscan analogías (ortoépica) para descifrar un significado (Oxford, 2013).

Luego está el análisis de contraste que supone la distinción de sonidos, palabras o sintaxis de la lengua extranjera para compararlos con la lengua materna y adquirir una consciencia al momento de emplearlos (Oxford, 1990). Enseguida está la traducción, en la cual se accionan todas las destrezas lingüísticas pues no se trata de traducir palabra por palabra, sino de interpretar significados (Oxford, 1990). Finalmente, estas estrategias se relacionan con la transferencia, que al igual que con la traducción se aplican la comprensión y expresión oral y escrita, y consiste en aplicar conocimientos de la lengua materna a la lengua extranjera (López,

2018). Si bien tiene riesgo de encontrarse con malos entendidos, la guía del docente es vital para evitarlos.

Finalmente, se hallan a las estrategias para crear *estructuras de entrada y salida* las cuales son necesarias para la comprensión y expresión desde un enfoque comunicativo. Al interior se encuentra el elemento de la toma de notas o apuntes, la cual puede desempeñarse desde los niveles más básicos y que permite desarrollar la competencia lingüística (López, 2018). Dentro de las actividades más reconocidas son las listas de palabras, los mapas mentales, los cuadros semánticos y las palabras clave.

Estas se apoyan de principalmente de tres elementos. El primero es la toma de apuntes, en ellos se plasman las ideas o conceptos en mensajes escritos y orales para facilitar el aprendizaje (López, 2018). Se desarrolla en etapas tempranas del aprendizaje permitiendo la interferencia de la lengua materna, lo que paulatinamente permitirá que el estudiante tenga una alta competencia lingüística (Oxford, 1990). El segundo es el uso del resumen para entender y a la vez estudiar temas que pueden significar cierta dificultad para el estudiante. Generalmente permite condensar, sintetizar y sustituir información y términos a partir del propio entendimiento que hace el estudiante de un texto o de un audio (Oxford, 1990). Finalmente, el tercero es uso de formas, figuras y sistemas de subrayado con el fin de destacar información que permita una mayor comprensión o bien prestar principal atención a un término que resulte relevante para el aprendizaje (López, 2018).

- *Estrategias de compensación*

Las estrategias de compensación o compensatorias permiten al estudiante usar lo que ha aprendido a pesar de las limitaciones en su conocimiento y de los vacíos en su aprendizaje (Orrego y Díaz, 2010). Se caracterizan por el uso de la *hipótesis y la superación de limitaciones* (López, 2018). En el primer caso el estudiante hace suposiciones o intenta adivinar el significado de las palabras o expresiones a partir del contexto o las palabras clave (Orrego y Díaz, 2010). El segundo caso tiene que ver con la manera en que se aborda un tema considerando las carencias lingüísticas que en algún momento dado le puede permitir comunicarse. En este sentido es que el estudiante es capaz de superar sus limitaciones pidiendo apoyo de sus pares o del profesor, utilizando sinónimos o simplemente anticipando la posible respuesta de su interlocutor (García Herrero, 2013; Orrego y Díaz, 2010).

b) *Estrategias indirectas*

Dentro de las estrategias indirectas se pueden observar las metacognitivas, las afectivas y las sociales. Ellas centran su valor en la reflexión del aprendizaje y la interacción social considerando aspectos motivacionales, emocionales, cooperativos y empatizantes.

o *Estrategias metacognitivas*

Las estrategias metacognitivas se caracterizan por hacer del aprendizaje un proceso consciente, reconociendo las fortalezas y limitaciones, así como las acciones para mejorar. Dichas acciones ayudan al automonitoreo de los objetivos de aprendizaje, la planeación de las tareas con metas precisas, la reunión de materiales y la organización de horarios de estudio (Orrego y Díaz, 2010). Según Oxford, esto es clave para lograr un aprendizaje óptimo (1990).

Estas estrategias permiten que el estudiante pueda centrarse y conectar conocimientos previos y materiales conocidos con la nueva información, por lo que se lleva a cabo un proceso de construcción, a pesar de la confusión gramatical que pueda tener, desconocimiento del léxico e incluso diferencias de costumbres sociales (López, 2018). Dentro de las estrategias metacognitivas se destacan centrar la atención en el aprendizaje, la organización y planificación del aprendizaje y la evaluación del mismo.

En cuanto a *centrar la atención*, se observa que se apoya en la examinación y vinculación de conceptos o palabras con otros ya conocidos, por lo es necesario comprender la actividad, recuperar el vocabulario necesario y establecer conexiones y asociaciones (López, 2018). Así mismo es importante prestar atención de forma selectiva evitando distracciones que no estén relacionadas con la tarea u objetivo de aprendizaje (García Herrero, 2013). De igual modo, es posible en algún momento detener o dejar para más tarde elementos relacionados con la expresión oral hasta conseguir un desarrollo apropiado, esto es el reflejo de la confianza que sienten los estudiantes y del hábito de escuchar y desarrollar dicha destreza en etapas más tempranas del aprendizaje (López, 2018, Oxford, 1993).

Respecto de la *organización y planificación* del aprendizaje Oxford (2013) sugiere que existen un conjunto de acciones que afectan de manera directa a los objetivos, las tareas y la programación en el aprendizaje. En primer lugar, se averigua cómo es que funciona el lenguaje en textos y conversaciones. Luego se organiza el ambiente de estudio y se establecen metas de aprendizaje de la lengua extranjera. Enseguida se identifica el objetivo de una tarea de aprendizaje respecto de su comportamiento (expresión o producción); esto permite planificarla

detalladamente y anticipar lo que se requiere para su ejecución (recursos lingüísticos y materiales). Finalmente se buscan y crean oportunidades para practicar la lengua mediante lecturas, redacciones, pláticas y escucha de audios.

La *evaluación* del aprendizaje tiene una relación directa con la autonomía pues se produce un auto seguimiento de los avances y se autoevalúan los alcances en objetivos de las tareas de aprendizaje (Oxford, 1990, 2013). Es así que reflexionan en su propio aprendizaje, en lo que saben y no, comprobando sus avances; y son conscientes de sus errores localizando dónde se encuentra y cómo se producen para corregirlos (García Herrero, 2013, López, 2018).

- *Estrategias afectivas*

Las estrategias afectivas se relacionan con la gestión de emociones y su principal objetivo es la reducción de ansiedad (Santana-Quintana, 2017). Estas estrategias ayudan al control de las emociones, motivaciones, ansiedad, autoestima y actitudes en relación con el aprendizaje de la lengua extranjera (Garay y Triana, 2017). Esto se logra propiciando un ambiente apropiado de estudio y aprendizaje, conocerse y reconocer el comportamiento físico y emocional ante las propias situaciones del aprendizaje, así como las motivaciones y autoestima al momento de aprender la lengua extranjera (Oxford, 1993).

La ansiedad influye en la disposición para aprender. Esta es una emoción que suele estar presente en situaciones de peligro y preparan al individuo para reaccionar cognitiva (preocupación, inquietud, miedo, pánico), fisiológica (sudoración, temblor, tensión muscular, aumento de frecuencia cardiaca, aceleración respiratoria, náuseas) y conductualmente (movimientos, posturas corporales y expresiones faciales) (Cordero y Morales, 2016).

De acuerdo con Santana-Quintana (2017) y García Herrero (2013) controlar la ansiedad y las emociones negativas favorece el aprendizaje, sobre todo en la expresión oral. El éxito se visualiza cuando el estudiante toma riesgos para hablar, se desinhibe, toma la iniciativa en una conversación y sobre todo no da mucha importancia al hecho de equivocarse. Es así como el aprendizaje requiere un mínimo de estrés y la tensión pasa desapercibida o disminuye cuando el individuo está motivado para aprender y cuando puede comunicarse con lo que sabe (Cordero y Morales, 2016).

Beltrán (1993) menciona que es importante llevar a cabo estrategias que se dirijan a *incrementar la motivación*, a potencializar las actitudes positivas y a sensibilizar el proceso de aprendizaje. Apoyando este argumento, Fernández-Castillo (2015) indica que el incentivo a la

motivación intrínseca, el auto-refuerzo, el incremento de la curiosidad, los elementos motivadores personalizados y la autoeficacia son cualidades de los buenos estudiantes de lenguas. Por otro lado, un déficit en ellas puede significar frustración, ansiedad y alteración emocional. Todos los autores coinciden en que manifestar lo que motiva el aprendizaje, las intenciones y metas que se tengan en gran medida determinan que estrategias específicas emplearán. Valle et al. (1998) consideran que la motivación es fundamental en la conducta estratégica y son una condición para ponerlas en marcha.

- *Estrategias sociales*

Las estrategias sociales se vinculan directamente con el rol que desempeñan cada uno de los participantes en el acto de aprendizaje. Se basa principalmente en la interacción con los demás, en la formulación de preguntas y en la empatía que se tenga de los demás, sean de su propia cultura o de una ajena (Feng e Iriarte, 2018; Santana-Quintana, 2017). Este tipo de estrategias, por su alto grado de interacción con la lengua extranjera, facilita la comunicación con los demás en cualquier tipo de situación discursiva (Rodríguez Ruiz y García-Merás, 2005). De acuerdo con Barrios y Montijano (2017) el contexto socioeducativo y cultural es de gran influencia tanto en la elección de estrategias como en las motivaciones por aprender una lengua extranjera.

Algunos autores hablan de estrategias socioafectivas (Garay y Triana, 2017; Santana-Quintana, 2017). Estas implican además de las interacciones el control de las emociones que se reflejan en aspectos cooperativos como pedir ayuda, cooperar con otros y tener empatía. No obstante, todos coinciden en que las interacciones tienen un alto impacto en el aprendizaje.

Oxford (1993, 2013) propone tres elementos fundamentales que caracterizan a las estrategias sociales. Primero, explica que en las interacciones discursivas es fundamental *formular preguntas* con la finalidad de resolver dudas lingüísticas, sociolingüísticas y culturales, lo que permite a su vez conocer el contexto. En esta misma categoría es posible formular oraciones para solicitar a los compañeros o docentes repetir información dada por ellos. Generalmente se recurre al parafraseo, al uso de sinónimos, la gesticulación, la modulación de voz, el ritmo y cadencia, entre otros similares, que permitan dar un panorama mayor de lo que se dice y por ende una mejor comprensión (Santana-Quintana, 2017).

Enseguida el *aprendizaje cooperativo o la cooperación* se centra en la organización de grupo mixtos y heterogéneos que trabajan de manera coordinada para llevar a cabo tareas de

aprendizaje y debido a sus funciones como llegar a acuerdos, tomar decisiones, discutir propuestas, ejecución individual para el alcance de objetivos comunes y la valoración entre pares; tiene grandes ventajas como la motivación, las actitudes implícitas y explícitas, el nivel de comprensión temático, la cantidad y calidad de trabajo que cada integrante realiza, el compromiso y la relación social del aprendizaje (Rué, 1994).

Con esta categoría o estrategia cooperativa Oxford (2013) sostiene que los estudiantes son capaces de aprender más si lo hacen con compañeros que tienen metas en común ya que tienen la confianza de pedir ser corregidos o bien de corregir a los otros cuando se cometen errores. En este sentido se superan inhibiciones que posteriormente se reflejan en la interacción con el docente y con otros hablantes de la lengua extranjera (Santana-Quintana, 2017).

Finalmente, se encuentra *la empatía*. Desde la visión de la lingüística la empatía y el lenguaje se encuentran entrelazados, esto porque el lenguaje es un vehículo y resultado mismo de la empatía, y porque la empatía tiene un rol importante cuando se adquiere una lengua (Jaray-Benn, 2019). Por un lado, es posible identificar que la empatía tiene un impacto en el aprendizaje de lenguas pues es vista como un factor sociocultural que facilita las interacciones, la comunicación y por lo tanto la comprensión entre personas (Mercer, 2016).

Por otro lado, cuando es vista como un conjunto de procesos cognitivos y afectivos provocan una respuesta empática en los demás, entonces es posible que resida en el conocimiento y experiencia de cada individuo, siendo más empáticos cuando se han vivido situaciones similares personales o mediante alguien cercano (Lozano, 2020).

Oxford (1990, 2013) relaciona a la empatía en las lenguas con el aprendizaje cooperativo, de él recupera la toma de decisiones y el alcance de objetivos comunes. Menciona que es importante mostrar empatía con los compañeros ya que facilita el trabajo con los demás y el apoyo entre pares para ayudar a comprender mejor los temas y a superar limitaciones en el conocimiento y la comunicación.

### **3.6.2 Estilos de aprendizaje**

Los estilos de aprendizaje son factores de carácter personal que intervienen al momento de aprender una lengua extranjera. A lo largo de los años han existido distintos autores que los han tratado de clasificar o definir. Hunt (1979) dice que el estilo de aprendizaje ayuda a definir a un aprendiz a partir de sus condiciones educativas, puesto que son más susceptibles de

favorecer o perjudicar su aprendizaje. Keefe (1979) indica que se trata de comportamientos cognitivos, afectivos y psicológicos que conforman indicadores en los que los individuos perciben, integran y responden al aprendizaje.

Kolb (2015) sostiene que cada individuo aprende de diferente manera y todos los estilos son buenos, esto es, que ninguno está por encima del otro, siendo la clave del aprendizaje la manera en la que se enfrentan distintas situaciones. Los estilos son susceptibles de cambiar con la edad, no obstante, la mayoría tienden a permanecer estables, pues se relacionan con la personalidad (Cameron y Reynolds, 1999). Honey y Mumford (1986) proponen 4 estilos: activo, reflexivo, teórico y pragmático.

Por otro lado, Chevier et al. (2000) indica que es la forma en como un individuo aprende la información nueva, la analiza, la organiza y la retiene, sea esta información fácil o difícil. Alonso, Gallego y Honey (1994) abrevan a todas estas definiciones más de tipo cognitivo y afectivo, un aspecto fisiológico. La suma de estos tres sirve indicio para saber cómo los individuos perciben, interaccionan y responden a los ambientes a aprendizaje.

De acuerdo con Oxford (2003) los estilos de aprendizaje se ven influenciados por los rasgos culturales, las creencias, el trasfondo de ambientes educativos, los factores cognitivos, metacognitivos, sociales y afectivos, como resultado direccional el comportamiento del aprendizaje. Esta autora se basa en la propuesta de Reid (1995) quien clasifica tres categorías principales de estilos de aprendizaje: cognitivo, sensorial y afectivos y de temperamento.

El estilo cognitivo se relaciona directamente con la adquisición y mantienen una tradición en el proceso de aprendizaje. En su interior se puede ver al aprendizaje en un marco dicotómico, aunque no por esto un estilo excluye al otro. Se tienen así tres binomios: analítico y global, fijo y abierto, concreto-secuencial e intuitivo (Ormeño, 2004). Oxford (2003) menciona que estos estilos se relacionan directamente con la personalidad y han sido propuestos por Carl Jung.

El aprendizaje analítico suele centrarse en los detalles, la lógica, las comparaciones y contrastes. Los estudiantes que tienen este estilo pueden descomponer el todo en sus partes para reconocer las diferencias (Ehrman & Oxford, 1990). Estos estudiantes prefieren las estructuras gramaticales y la precisión antes que las actividades comunicativas que impliquen adivinar o hacer hipótesis a partir del contexto de comunicación (Oxford, 2003). En contraste los estudiantes con un estilo global, también llamado holístico, les gusta adivinar significados,

platearse hipótesis, construir su aprendizaje a partir de una parte de información y entretenerla para llegar a sus propias conclusiones (Ormeño, 2004). Para ellos es más importante lograr transmitir una idea, aunque esta tenga errores, que decir una frase correcta, pues privilegian la comunicación.

Los estudiantes con un estilo fijo son aquellos que prefieren la definición en las instrucciones, valoran la claridad y la sistematización de una tarea (Erhman & Oxford, 1990; Ormeño, 2004). Por este motivo no tienen dificultades con las fechas límites de entrega, ni con cargas de trabajo, siempre y cuando todo el proceso esté indicado, de lo contrario se frustran y se muestran intolerantes a la ambigüedad.

En oposición se encuentran los estudiantes con un estilo abierto. A estos les desagradan las fechas límites de entrega y el apego a los procesos, consideran al aprendizaje como un juego que debe disfrutarse en lugar de una serie de tareas a completar, en este sentido son estudiantes que tienen un enfoque reflexivo hacia lo que aprenden y suelen considerar aspectos afectivos e inductivos, así como la negociación como parte de su aprendizaje (Oxford, 2003).

El binomio concreto-secuencial e intuitivo también presenta contrastes. Mientras que el estilo concreto-secuencial se relaciona con estudiantes que siguen pautas y procesos de manera lógica, el estilo intuitivo con la imaginación, la visión y las múltiples posibilidades que encierra la información (Erhman & Oxford, 1990). Los estudiantes con un estilo concreto-secuencial prefieren los hechos, los inputs (entradas) físicas y sensoriales que puedan relacionar con experiencias directas, tienden a centrarse en los detalles, y al igual que los de un estilo cerrado presentan dificultades cuando las instrucciones son ambiguas (Ormeño, 2004).

Los estudiantes intuitivos fijan su atención en generalidades y son capaces de hacer propuestas, establecer hipótesis y pensar de una manera no consecutiva, lo que puede mostrar dificultades pues pueden perder detalles y, por ende, el resultado de aprendizaje impreciso (Oxford, 2003).

El estilo sensorial es una de las categorías que más se reconoce en el aprendizaje de lenguas y se vincula con el modo en que los alumnos usan los sentidos para aprender (Ormeño, 2004). Oxford (2003) refiere que la preferencia tiene que ver con la comodidad que tengan los estudiantes al momento de aprender. En este estilo se encuentran tres categorías principales: visual, auditivo y kinestésico.

Los estudiantes visuales obtienen la mayoría de la información mediante estímulos visuales como imágenes, esquemas, videos, películas y otros similares (Ormeño, 2004; Oxford, 2003; Reid, 1995). Los auditivos aprovechan y disfrutan de lecturas escuetas, conversaciones e instrucciones orales; gustan de actividades como el juego de rol y simulaciones (Oxford, 2003). Por su parte, los kinestésicos se privilegian de actividades dónde se muevan y manipulen objetos, les gusta el movimiento, el tacto y la exploración (Ormeño, 2004).

El estilo de aprendizaje afectivo y de temperamento es el que guarda una estrecha relación con la personalidad y la capacidad de actuar frente a diversas situaciones. En este estilo se encuentran los estudiantes con una personalidad extrovertida, esto les permite aprender de las interacciones y experiencias con el mundo que los rodea, disfrutan de relacionarse con los demás, interactuar en clase, aprender colaborativa y cooperativamente (Oxford, 2003). Estas características han llevado a creer que estos son los estudiantes ideales de las lenguas extranjeras, no obstante, existe el riesgo de depender de estimulaciones externas (Ormeño, 2004).

Los estudiantes con personalidad introvertida primero procesan la información y luego interactúan, esto conlleva a un trabajo más individual, a monólogos, y situaciones que lleven a relacionarse más con ideas y conceptos que con el mundo exterior. Centran su energía en un mundo interno y su relación con los demás es selectiva (Oxford, 2003). Estos estudiantes muestran independencia y autosuficiencia en las tareas de aprendizaje y evitan lo más posible las interacciones en la lengua extranjera.

En resumen, el lenguaje permite comunicar ideas, pensamientos, experiencias, además de nombrar el mundo que rodea al individuo. Su aprendizaje implica elementos cognitivos, metacognitivos, afectivos y sociales de tal manera que se construye de manera interna y externa, lo cual implica el uso de estrategia dadas por los estilos de aprendizaje. Es justo en ese proceso que se internalizan aspectos lingüísticos autónomos e interculturales que permiten al estudiante de lenguas extranjeras desarrollar una competencia comunicativa e intercultural que lo lleva a interactuar con los demás y comprender a los demás.

## **CAPÍTULO 4. ESTRATEGIA METODOLÓGICA**

Este capítulo expone la estrategia metodológica, describe el diseño, los participantes, la técnica de recolección de datos, los instrumentos y su procedimiento de aplicación, así como la estrategia de análisis e interpretación de datos que permiten responder las preguntas y objetivos de investigación relacionados con el aprendizaje de las lenguas extranjeras en la educación superior.

### **4.1 Diseño de la investigación**

Esta investigación buscó conocer los comportamientos en el proceso de aprendizaje de los estudiantes en la educación superior en los que interfieren las estrategias de aprendizaje directas e indirectas. La investigación de tipo cuantitativo permitió medir y analizar la relación entre las estrategias de aprendizaje y la autonomía lingüística e interculturalidad, es decir la competencia comunicativa e intercultural. Esto con la finalidad de determinar los factores que predominan, influyen y fortalecen el aprendizaje y así aportar un diagnóstico de la metacognición y construcción sociocultural de conocimientos lingüísticos y culturales que llevan a los participantes a hacer uso de la lengua eficaz y eficientemente en situaciones concretas; y abonar al campo de la investigación educativa mexicana en el área de las lenguas extranjeras, más allá de las propias creencias, experiencias o aspectos anecdóticos vividos por estudiantes y docentes.

El diseño de la investigación fue un estudio comparativo entre los estudiantes de idiomas de la Universidad Autónoma de Tlaxcala y la Universidad Iberoamericana de Puebla. para entender lo que se investigó desde la visión que entrañan los participantes respecto de la autonomía lingüística e interculturalidad desarrollada a través de sus estrategias de aprendizaje. Este diseño permitió describir y valorar las diversas perspectivas de los implicados en la investigación pues se trató de “establecer las semejanzas y descubrir las diferencias entre fenómenos, hecho u objetos y deducir de ellos, según sea el caso, afinidades u origen común” (Muñoz, 2015, sección 7).

#### *a) Operacionalización de las variables*

El diseño de esta investigación permitió identificar las percepciones de los estudiantes acerca de las estrategias de aprendizaje de las lenguas y así determinar cuáles son los factores que promueven la autonomía lingüística e interculturalidad, dirigidos por la teoría cognitiva y socio-constructivista. De esta manera la hipótesis planteada es que las estrategias

de aprendizaje como los hábitos, habilidades, herramientas y medios influyen en el aprendizaje de las lenguas extranjeras de tal manera que fortalecen y determinan el desarrollo de la autonomía lingüística e interculturalidad en los estudiantes universitarios. Ver anexo 1.

A partir de lo planteado en el marco teórico se establecen las variables con sus dimensiones de estudio, componentes y condiciones. Es así como se consideran dos variables, una independiente y otra dependiente. La variable independiente nombrada *desarrollo de la autonomía lingüística e interculturalidad* considera dos dimensiones. La primera es la autonomía lingüística la cual está compuesta por la competencia lingüística y la competencia pragmática y, la segunda es la interculturalidad conformada por la competencia intercultural y la competencia sociolingüística. La variable dependiente llamada *estrategias de aprendizaje* comporta dos dimensiones: las estrategias directas compuestas por memoria, cognición y compensación, y las estrategias indirectas con los componentes de metacognición, afectividad y socialización. Ver Tabla 1.

**Tabla 1**

***Variables, dimensiones, componentes y condiciones***

<b>Variable: Desarrollo de la autonomía e interculturalidad</b>	
<b>Dimensión 1: Autonomía lingüística</b>	
<b>Componentes:</b>	<b>Condiciones:</b>
1.1 Competencia lingüística	1.1.1 Control, corrección y uso de normas gramaticales de un repertorio lingüístico concreto para transmitir ideas. 1.1.2 Dominio, precisión y consistencia del vocabulario y expresiones para comunicar ideas y pensamientos complejos en una situación determinada. 1.1.3 Pronunciación y comprensión de palabras, considerando la entonación y ritmo. 1.1.4 Comprensión y producción de discursos lógicos, pertinentes y justificados, que van de la mano con el dominio gramatical, lexical y fonológico. 1.1.5 Control, corrección y uso de reglas ortográficas y de pronunciación a partir de la grafía.
1.2 Competencia pragmática	1.2.1 Organización, estructura y orden en el discurso mediante la aplicación de reglas gramaticales, relación de causa y efecto entre párrafos y secuencia lógica. 1.2.2 Identificación y diferenciación de la situación, interlocutor, emociones y motivación considerando los ajustes en el cambio de dirección, estilo y énfasis en la conversación. 1.2.3 Uso de esquemas o modelos de interacción y transacción de mensajes adaptados al contexto. 1.2.4 Iniciativa y respeto en los turnos de palabra dentro de una conversación. 1.2.5 Desarrollo temático en una conversación a partir de elementos lingüísticos y extralingüísticos. 1.2.6 Control en los actos del habla: locutivos (hablar), ilocutivos (lo que se realiza al decir algo) y perlocutivos (reacciones provocadas en el oyente).
<b>Dimensión 2: Interculturalidad</b>	
<b>Componentes:</b>	<b>Condiciones:</b>
2.1 Competencia intercultural	2.1.1 Identificación e interpretación de creencias, valores y prácticas culturales según el contexto. 2.1.2 Reconocimiento de similitudes y diferencias en patrones de comportamiento entre culturas y discusión de su significado. 2.1.3 Anticipación de riesgos o malos entendidos mediante la objetividad, imparcialidad de la información y opinión de las expresiones de una comunidad.

	2.1.4 Identificación y reacción en situaciones culturales concretas que consideren convenciones relativas a la postura, el contacto visual y la distancia. 2.1.5 Interpretación de comportamientos sin presuposiciones, preconceptos, estereotipos y prejuicios específicos culturales.
2.2 Competencia sociolingüística	2.2.1 Adecuación del discurso oral o escrito para ordenar, argumentar, persuadir, disuadir, negociar, aconsejar y comprender matices de significado según los referentes culturales. 2.2.2 Reconocimiento y uso de variedades lingüísticas según la situación. 2.2.3 Identificar e interpretar códigos socioculturales y sociolingüísticos como el dialecto y acento. 2.2.4 Reconocimiento y uso de expresiones idiomáticas para comprender el humor, la ironía y referentes culturales.
<b>Variable: Estrategias de aprendizaje</b>	
<b>Dimensión 3: Estrategias directas</b>	
<b>Componentes:</b>	<b>Condiciones:</b>
3.1 Memoria	3.1.1 Relación de palabras nuevas y previas 3.1.2 Asociación y recuperación de vocabulario a partir de imágenes y sonidos 3.1.3 Revisión del nuevo vocabulario 3.1.4 Elaboración de glosarios
3.2 Cognición	3.2.1 Comprensión y pronunciación de sonidos mediante la repetición 3.2.2 Recepción y emisión de mensajes escritos en la lengua extranjera 3.2.3 Lectura, reflexión y análisis de textos escritos a partir de diferencias y similitudes de la lengua extranjera y la lengua materna 3.2.4 Inputs y outputs en la lengua extranjera
3.3 Compensación	3.3.1 Interpretación de discursos orales o escritos a partir del contexto 3.3.2 Superación de limitaciones mediante la anticipación en la conversación, explicación de términos y solicitud de ayuda
<b>Dimensión 4: Estrategias indirectas</b>	
<b>Componentes:</b>	<b>Condiciones:</b>
4.1 Metacognición	4.1.1 Focalizar la atención en un ambiente idóneo 4.1.2 Organización del tiempo de estudio independiente 4.1.3 Planificación de aprendizaje con objetivos 4.1.4 Evaluación y autoevaluación del aprendizaje
4.2 Afectividad	4.2.1 Reducción de ansiedad y miedo mediante técnicas 4.2.2 Control de emociones negativas 4.2.3 automotivación en la ejecución de tareas
4.3 Socialización	4.3.1 Formulación de preguntas para resolver dudas 4.3.2 Empatía y puntos de vista sobre objetivos, materiales y aprendizajes logrados 4.3.3 Cooperación y colaboración entre pares
<b>Variable independiente: Perfil socio-académico</b>	
<b>Dimensión 5: Perfil del estudiante</b>	
<b>Componentes:</b>	<b>Condiciones:</b>
5.1 Perfil socio-demográfico	5.1.1 Edad y estado civil 5.1.2 Escolaridad de los padres o tutores 5.1.3 Tipo de beca y herramienta tecnológica para el desempeño escolar
5.2 Perfil académico	5.2.1 Nombre de la institución, carrera y semestre cursado 5.2.2 Idioma cursado y nivel, certificaciones de idiomas obtenidos y motivos para estudiar una lengua extranjera 5.2.4 Identificaciones de uno o varios estilos de aprendizaje

Fuente: elaboración propia a partir del MCERL (Consejo de Europa 2002, Conseil d'Europe, 2018) del CARAP (Candelier et al. 2009) y de la Taxonomía de Oxford para el aprendizaje de las lenguas extranjeras (Oxford, 1990).

Como se observa, en el caso de la variable independiente, la dimensión de autonomía lingüística toma en cuenta los aspectos necesarios para conocer y emplear la lengua de manera correcta en situaciones concretas. Es así como, a su interior se hallan los componentes de competencia lingüística y competencia pragmática. El primero tiene como condicionantes el

conocimiento y manejo de la gramática, el léxico, la fonología, la semántica, la ortografía y la ortoépica para transmitir y comprender mensajes específicos. El segundo regula el lenguaje tomando en cuenta factores extralingüísticos y contextuales que permiten adecuar el lenguaje, por lo que sus condicionantes se asocian al discurso y función comunicativa.

La dimensión de interculturalidad parte de la competencia intercultural y la competencia sociolingüística dadas por el uso de las variaciones lingüísticas según las relaciones sociales y el rol de los participantes en las que se transmiten indicios culturales. Los condicionantes de la competencia intercultural son el reconocimiento de las representaciones sociales resultantes de la visión del mundo y su relación con la identidad y pertenencia; su interpretación sin juicios de valor y la anticipación de malos entendidos. Los condicionantes de la competencia sociocultural se enfocan en la adecuación del discurso, el registro de lengua, la identificación de dialectos y acentos, así como interpretación y uso de modismos.

En el caso de la variable dependiente, la dimensión de estrategias directas se liga con todas las actividades, técnicas y habilidades que hacen evidente el aprendizaje de lenguas y los componentes derivados son las estrategias de memoria, cognitivas y compensatorias. Sus condicionantes tienen que ver con las conexiones mentales entre el vocabulario nuevo y el previo, los inputs y outputs en la comunicación y la superación de limitaciones e interpretaciones a partir del contexto.

La dimensión de las estrategias indirectas encadena las actividades, técnicas y habilidades no evidentes resultantes en el aprendizaje, pero necesarias para que este se dé, por lo que sus componentes son las estrategias metacognitivas, afectivas y sociales. Los condicionantes para las estrategias metacognitivas son la organización del tiempo, la planeación y la evaluación del aprendizaje. Los condicionantes de las estrategias afectivas se derivan del control de emociones y los de las estrategias sociales de la cooperación y empatía entre y con los pares. A partir de esta clasificación se llevó a cabo la construcción de los ítems, mismos que consideran a las variables, sus dimensiones, componentes y condicionantes. Ver Anexo 2.

#### **4.2 Técnica de recolección de datos**

Debido a las características de la población provenientes de dos entidades federativas distintas, al diseño del estudio y al contexto de distanciamiento social provocado por la pandemia de COVID 2019, se optó por la encuesta con un instrumento de administración directa. A pesar de que este tipo de técnica no involucra al investigador de manera directa para

aclarar preguntas o instrucciones en los participantes, el instrumento se diseñó con instrucciones claras e ítems con escala tipo Likert. Además, se mantuvo contacto directo con los administrativos y docentes que ayudaron y permitieron la aplicación del instrumento, con la finalidad de apoyar en todo momento en caso de dudas. Otro aspecto importante fue el alcance del instrumento vía internet y los costos de aplicación que ayudaron a administrar de manera más eficiente una gran cantidad de datos (Fàbregues et al., 2016).

#### **4.3 Población y muestra**

La muestra de los participantes de esta investigación pertenece al universo de la educación superior. Ello presupone que este tipo de estudiantes conocen y aplican estrategias de aprendizaje generales para construir conocimientos propios de su formación, así como específicas para las lenguas; las motivaciones para aprender un idioma son claras y relacionadas con el desarrollo profesional, laboral y/o académico; su madurez y juicios de valor no se ven fácilmente influenciados por los demás, por el contrario, son capaces de distinguir y comparar situaciones socioculturales sin presuposiciones; su construcción identitaria permite mayor apertura hacia los temas culturales resultando en un mejor entendimiento de los demás; y su autonomía frente al aprendizaje posibilita una mayor consciencia de lo aprendido y su uso para la construcción de nuevos conocimientos.

Al tratarse de un estudio comparativo se optó por dos instituciones de educación superior pertenecientes a entidades federativas diferentes, por un lado, la UATx y por el otro la IBERO Puebla. El estudio se enfocó en comparar los factores que promueven y fortalecen el aprendizaje, para el desarrollo de la autonomía lingüística e interculturalidad entre los estudiantes, dados por sus estrategias y no por las creencias en general que se tengan de los grupos.

Al estar centrado en el aprendizaje de lenguas extranjeras, la muestra consideró únicamente a los estudiantes que se encuentren cursando algún curso de idioma, no importando nivel, lengua o semestre. Este tipo de estudiantes ejecuta algún tipo de estrategia, reconoce el nivel de dominio o desarrollo de la lengua, lo que implica el grado de autonomía lingüística; y reconoce su cultura y la de las demás promoviendo así la competencia intercultural.

Dentro de las características similares se tiene que los estudiantes se encuentran realizando estudios superiores en algún programa académico de licenciatura, maestría o doctorado. Así mismo todos están inscritos en alguno curso de lengua extranjera dentro de las

instituciones en los centros de idioma, mismos que están abiertos al público en general, cuentan con conocimientos previos del inglés en la educación media superior, comparten afinidades en cuanto a las motivaciones para aprender un idioma, en su mayoría se encuentran en el rango de edad entre 18 y 25 años.

En sus características diferenciadas se tiene que son estudiantes de los estados de Tlaxcala y Puebla y que están inscritos a dos universidades diferentes, una pública y una privada, con idearios, visiones, misiones y valores diferentes; aunque cursan estudios superiores algunos se realizan posgrado, pertenecen a formaciones académicas o carreras diversas y de todas las áreas de conocimiento, las lenguas de aprendizaje varían según necesidades y motivaciones.

Con todo esto, la población con la que se conforma a la muestra representa una sección de estudiantes de lenguas extranjeras pertenecientes a la Universidad Autónoma de Tlaxcala y a la Universidad Iberoamericana de Puebla. La muestra es no probabilística intencional. Para ello nos basamos en el siguiente algoritmo:

$$n = \frac{NZ_{\frac{\alpha}{2}}(.25)}{Nd^2 + Z_{\frac{\alpha}{2}}(.25)}$$

Donde

$n$  = es el tamaño de la muestra

$N$  = Tamaño de la población

$d$  = precisión

$Z_{\frac{\alpha}{2}}^2$  = Confiabilidad. Valor de Z distribución normal estándar

La población al periodo de otoño 2021 fue de 1091 estudiantes de lenguas, sin embargo, 181 de ellos son menores de edad o no se encuentran cursando alguna carrera universitaria, por lo tanto, se reduce a 910. La muestra resultante con 95% de confiabilidad y 5% de error está conformada por 242 participantes, de los cuales 126 pertenecen a la UATx y 116 a la IBERO Puebla.

#### 4.4 Instrumento

Los cuestionarios empleados en esta investigación estuvieron dirigidos a estudiantes. Dichos cuestionarios fueron auto administrados mediante un formulario vía internet a las cuentas de correo electrónico de cada participante. El instrumento empleado constó de un total de 76 ítems: 13 ítems de escala nominal de las cuales ocho fueron de opción múltiple, cuatro de lista

de selección y una pregunta abierta para identificar; 59 ítems de escala tipo Likert con adjetivación de frecuencia (siempre, casi siempre, a veces, casi nunca, nunca); cuatro ítems de escala de protocolos verbales con preguntas abiertas. Las encuestas elaboradas se dividieron de cinco partes:

1. Introducción. Se presenta la información general y objetivo de la investigación, así como el permiso para el tratamiento de datos respetando un código ético de total anonimato.
2. Primera parte: Datos sociodemográficos. Se establece con el fin de obtener información de identificación social y demográfica, como procedencia, edad, capital cultural familiar y herramientas tecnológicas para el aprendizaje. Consta de cinco ítems y presenta opciones a elegir según la condición de los participantes.
3. Segunda parte: Datos académicos. Se recoge información con la finalidad de establecer el perfil académico. Consta de tres ítems abiertos de identificación, cinco ítems de lista de selección y 11 con escala tipo Likert sobre estilos de aprendizaje, según la condición de los participantes.
4. Tercera parte. Dimensiones de análisis. Se encuentran una batería con 49 ítems con escala tipo Likert con adjetivación de frecuencia dentro de las cuales se organizan las dimensiones de análisis; estrategias directas, estrategias indirectas, autonomía lingüística e interculturalidad; y sus componentes; memoria, cognición, compensación, metacognición, afectividad, socialización, competencia lingüística, competencia pragmática, competencia intercultural y competencia sociolingüística.
5. Cuarta parte. Preguntas abiertas. Se encuentra una batería de cuatro ítems para obtener información cualitativa sobre las opiniones de los participantes con respecto de las dimensiones de análisis. Cada ítem se relaciona con una dimensión. Ver Anexo 2.

#### **4.4.1 Validación del instrumento**

Para la validación y confiabilidad de este instrumento a través del jueceo se recurre al índice de validez de contenido (CVR) de Lawshe, con el cual cada ítem es valorado como innecesario, útil o esencial. En cuanto al pilotaje se apela al coeficiente Alfa de Cronbach el cual se basa en el promedio de correlación de los ítems.

##### *a) Jueceo*

Se trata de cinco expertos en procesos educativos y en la enseñanza de las lenguas extranjeras quienes analizan los ítems mediante un proceso que asegura la representatividad conceptual de las dimensiones de análisis y componentes.

El primer juez es profesor universitario de lenguas (inglés y francés) de tiempo completo en la Universidad Iberoamericana, especialización en educación superior con Doctorado de Filosofía (PhD) en Liderazgo Educativo y Políticas Públicas, sus líneas de investigación son la internacionalización, globalización y des-globalización de la educación superior, las mejores prácticas docentes, los valores de los estudiantes, la realidad de los migrantes mexicanos en los Estados Unidos y la enseñanza y evaluación de lenguas extranjeras.

La segunda jueza es profesora investigadora de la Universidad Autónoma de la Ciudad de México y profesora tutora en la Maestría en Liderazgo y Gestión Educativa de la Universidad Marista de Guadalajara y en la Maestría en Enseñanza del Inglés de la Red Nova School of Higher Education, cuenta con Doctorado en Educación y Especializaciones en estrategias de aprendizaje; sus líneas de investigación se dirigen a la adquisición de lenguas extranjeras, el desarrollo de la escritura en estudiantes universitarios, la lingüística aplicada y el diseño curricular.

La tercera jueza es profesora investigadora en la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla perteneciente al Sistema Nacional de Investigadores con especialización en la didáctica de las lenguas modernas; cuenta con un Doctorado en Educación y sus líneas de investigación se centran en la didáctica en Francés Lengua Extranjera (FLE) e investigación educativa.

El cuarto juez es profesor de lenguas extranjeras especializado en la enseñanza del inglés en la educación superior en la Universidad Popular Autónoma del Estado de Puebla y en la Universidad del Valle de Puebla; Maestro en Educación Superior y reciente Doctor en Investigación Educativa y su línea de investigación está dirigida al aprendizaje autónomo y la formación profesional desde la visión de las lenguas extranjeras.

La quinta jueza es investigadora de Tiempo Completo, Titular C en la Universidad Veracruzana (Lingüística Aplicada/Lenguas Extranjeras) perteneciente al Sistema Nacional de Investigadores, cuenta con una formación en Lingüística Aplicada y Lenguas Extranjeras además de Doctorado y Post-doctorado en Lingüística Aplicada; sus líneas de investigación son los estudios sobre el profesorado y el alumnado; y la planeación y políticas lingüísticas de lenguas extranjeras en la educación pública.

Para la validación, los jueces analizaron los instrumentos revisando la pertinencia de los ítems respecto de los objetivos y problemática, la claridad en las instrucciones y la redacción de los ítems, la coherencia y la relevancia que estos tienen para captar la información. Para esto,

la investigación se vale de una plantilla que contiene el objetivo del instrumento, las características de cada ítem y la descripción de la escala de equivalencia evaluativa en las que se considera la pertinencia, la claridad, coherencia y relevancia.

El proceso de validación e interpretación se da mediante el índice de validez de contenido (CVR) de Lawshe. Se considera una valoración por la totalidad del instrumento, por dimensión, por componente y por ítem. Las ecuaciones empleadas para obtener los valores se refieren a CVR y CVR<sup>1</sup> son las siguientes:

$$CVR = \frac{n_e - N}{N} \qquad CVR^1 = \frac{CVR + 1}{2}$$

Dónde:

$n_e$  = número de expertos que validan el ítem

$N$  = número total de expertos

$CVR$  = razón de validez de contenido por ítem

En la interpretación de valores se utiliza el coeficiente de kappa de Cohen el cual considera que de 0 a 0.2 el ítem presenta una validez de nula a mala, de 0.20 a 0.39 baja, de 0.40 a 0.59 una validez moderada, de 0.60 a 0.79 una buena validez y de 0.80 a 1.0 una validez muy alta o excelente (González, 2011).

Respecto de la validez y confiabilidad por dimensión se consideran a las estrategias directas, las indirectas, la autonomía lingüística y la interculturalidad. Adicional se valida una dimensión emergente relacionada con el perfil del estudiante con la finalidad de dar cuenta los rasgos sociales, económicos y académicos característicos que influyen directa o indirectamente en su aprendizaje.

En la validación se aprecia que existe un equilibrio y una validez constante en cada una de las dimensiones de análisis interpretándose como muy alta. La dimensión con mayor puntuación es la de estrategias de aprendizaje directas con 0.97 en CVR y 0.99 en CVR<sup>1</sup>; y la de menor puntuación es el perfil del estudiante con un puntaje de 0.85 en CVR y 0.92 en CVR<sup>1</sup>. El promedio general del instrumento también se interpreta con una validez muy alta, con un puntaje de 0.92 en CVR y 0.96 en CVR<sup>1</sup>. A continuación, en la Tabla 2 se muestra la validez promedio total del instrumento y de las cinco dimensiones de análisis.

Tabla 2

**Validación por dimensión de análisis y totalidad del instrumento**

Dimensión	CVR promedio	CVR prima	Interpretación de Coeficiente de Kappa
Perfil del estudiante	0.85	0.92	Muy alta
Estrategias de aprendizaje directas	0.97	0.99	Muy alta
Estrategias de aprendizaje indirectas	0.88	0.94	Muy alta
Autonomía lingüística	0.95	0.97	Muy alta
Interculturalidad	0.96	0.98	Muy alta
<b>Total</b>	<b>0.92</b>	<b>0.96</b>	<b>Muy alta</b>

Fuente: elaboración propia a partir del análisis de jueces

En la validación por componente están los que pertenecen a las dimensiones de variables derivadas y las emergente. Estos son el perfil sociodemográfico y socio-académico, las estrategias de memoria, cognitivas, de compensación, metacognitivas, afectivas, sociales; las competencia lingüística, pragmática, intercultural y sociolingüística. Cuentan con la validez en coherencia, relevancia, claridad y pertinencia muy alta. El componente de competencia pragmática perteneciente a la dimensión de autonomía lingüística fue puntuado con 0.99 en CVR y 1.00 en CVR<sup>1</sup> interpretándose como excelente. Por su parte el perfil sociodemográfico es el componente con menor puntuación, 0.72 en CVR y 0.86 en CVR<sup>1</sup>, no obstante, se interpreta como muy alto. Ver Tabla 3.

Tabla 3

**Validación por Componente**

Dimensión	Componentes	CVR promedio	CVR prima	Inter. Coeficiente de Kappa
Perfil del estudiante	<b>Perfil sociodemográfico</b>	0.72	0.86	Muy alta
	<b>Perfil académico</b>	0.88	0.94	Muy alta
Estrategias directas	<b>Estrategias de memoria</b>	0.98	0.99	Muy alta
	<b>Estrategias cognitivas</b>	0.98	0.99	Muy alta
	<b>Estrategias de compensación</b>	0.93	0.97	Muy alta
Estrategias indirectas	<b>Estrategias metacognitivas</b>	0.9	0.95	Muy alta
	<b>Estrategias afectivas</b>	0.87	0.93	Muy alta
	<b>Estrategias sociales</b>	0.88	0.94	Muy alta
Autonomía lingüística	<b>Competencia lingüística</b>	0.9	0.94	Muy alta
	<b>Competencia pragmática</b>	0.99	1.00	Excelente
Interculturalidad	<b>Competencia intercultural</b>	0.96	0.98	Muy alta
	<b>Competencia sociolingüística</b>	0.96	0.98	Muy alta

Fuente: elaboración propia a partir de análisis de jueces

Respecto de la valoración por ítem se hizo con los 76 ítems que conforman el instrumento y que se derivan de las dimensiones, sus componentes y sus condicionantes, tomando en cuenta también la dimensión emergente del perfil del estudiante. La validez que los jueces han otorgado a los condicionantes de cada ítem es que cuentan con las características de coherencia, relevancia, claridad y pertinencia para esta investigación. De manera precisa 41

de los 76 ítems se evalúan con una puntuación de 1.00 en CVR y en CVR<sup>1</sup> los cuales se encuentran distribuidos en todas las dimensiones. Enseguida 23 ítems, referentes en su mayoría a los estilos de aprendizaje contenidos en el componente de perfil académico, son calificados con 0.90 en CVR y 0.95 en CVR<sup>1</sup> interpretándose la validez como muy alta. Los ítems de estado civil y tipo de beca son los calificados con menor puntuación; 0.75 y 0.65 en CVR<sup>1</sup> respectivamente, sin embargo, su interpretación es como una validez alta, por lo que se consideran en la versión final del instrumento. En suma, la validez del 53.9% es considerada excelente, el 39.5% muy alta y el 6.6% alta. En la Tabla 4 se presenta la validación de las condicionantes de cada ítem evaluados de mayor a menor puntuación.

**Tabla 4**

***Validación de contenido por condicionante del ítem***

Condicionantes del ítem	CVR promedio	CVR prima	Interpretación de coeficiente de kappa
Edad, carrera, semestre, nivel certificado de idioma, aplicación de imágenes, asociación de sonidos, revisión de vocabulario, glosarios, recibir y mandar mensajes, semejanzas y diferencias entre las lenguas, corrección de errores, análisis de texto, contacto con la lengua, interpretación según el contexto, explicación de las palabras, ambientes de estudio, organización del tiempo, evaluación del aprendizaje, reducción de ansiedad y miedo, participación en las decisiones, cooperación, uso de reglas gramaticales, dominio del vocabulario, pronunciación adecuada, redacción de textos, lectura en voz alta, organización del texto, relación entre párrafos, secuencia en los textos, uso de la lengua según el contexto, uso de modelos comunicativos, iniciativa en la conversación, desarrollo temático, actos ilocutivos, identificación de rituales y costumbres, distinción de elementos culturales, ajuste a los patrones de comportamiento, uso de registros de lengua, uso de modismos, valoración de la autonomía lingüística e interculturalidad, limitaciones en el aprendizaje de lenguas, facilitación para aprender idiomas.	1.0	1.0	Excelente, muy alta
Escolaridad de los padres, herramientas tecnológicas, institución, nivel de lengua, motivaciones, aprendizaje con materiales auténticos, con ejercicios repetitivos, con actividades lúdicas, con análisis del entorno, con diversas posibilidades y orden, aprendizaje visual, aprendizaje kinestésico, aprendizaje auditivo, aprendizaje colaborativo, aprendizaje individual, relación de palabras, repetición de sonidos, empatía, anticipación de riesgos y malos entendidos, interpretación de comportamientos sin prejuizar, adecuación del discurso, reconocimiento de dialecto y acento, recomendaciones para promover la autonomía lingüística e interculturalidad	0.9	0.95	Muy alta
Idioma cursado, anticipación en la conversación, control de emociones, automotivación	0.8	0.9	Muy alta
Certificación obtenida, aprendizaje a partir de ejercicios gramaticales, comprensión de palabras	0.7	0.85	Muy alta
Planeación del aprendizaje, formulación de preguntas para resolver dudas, comprensión auditiva	0.6	0.8	Alta
Estado civil	0.5	0.75	Alta
Tipo de beca	0.3	0.65	Alta

Fuente: elaboración propia a partir de análisis de jueces

Adicional a esta prueba de validez y confiabilidad también se llevó a cabo una revisión entre pares conformado por un grupo de 4 estudiantes del Doctorado en Educación de la UATx; 3 de sexto semestres y 1 de cuarto. Ellos emitieron observaciones principalmente de formato, mismas que fueron consideradas como la numeración de cada ítem en la versión final, y algunas correcciones ortográficas que fueron pasadas por alto en las revisiones anteriores.

*b) Pilotaje*

El pilotaje se realizó con una muestra conformada por 17 estudiantes de instituciones de educación superior con el mismo perfil de los participantes, es decir, estudiantes universitarios que están estudiando un curso de lengua extranjera. Para llevar a cabo la validación se recurrió al coeficiente de alfa de Cronbach. La ecuación empleada para obtener los resultados es la siguiente:

$$\alpha = \frac{k}{k-1} \left[ 1 - \frac{\sum V_i}{V_t} \right]$$

Dónde:

$\alpha$  = alfa

$k$  = número total de ítems

$\sum V_i$  = sumatoria de varianzas de cada ítem

$V_t$  = varianzas total

En la interpretación de resultados se consideran los valores entre 0.90 a 0.99 como excelente, 0.80 a 0.89 es bueno, de 0.70 a 0.79 es aceptable, de 0.60 a 0.69 se considera cuestionable, de 0.50 a 0.59 es un criterio pobre e inferior a 0.50 es inaceptable. En el análisis se consideran a los ítems relacionados con las dimensiones que consideran a las estrategias directas e indirectas, la autonomía lingüística y la interculturalidad.

La validez de confiabilidad en las estrategias indirectas y la categoría de interculturalidad son interpretados como buenos y la categoría de autonomía lingüística como excelente, mientras que en la categoría de estrategias directas es evaluado como aceptable. No obstante, en conjunto, el instrumento es confiable para su aplicación. Ver Tabla 5.

Tabla 5

**Validación de confiabilidad por categoría y total**

<b>Categoría</b>	<b><math>\alpha</math> de Cronbach</b>	<b>Interpretación</b>
Estrategias directas	0.75	Aceptable
Estrategias indirectas	0.80	Bueno
Autonomía lingüística	0.94	Excelente
Interculturalidad	0.86	Bueno
Total del instrumento	0.95	Excelente

Fuente: elaboración propia a partir de pilotaje

Posterior a la aplicación del instrumento y con ayuda del Paquete Estadístico para Ciencias Sociales (SPSS por sus siglas en inglés) versión 26 se realizó una prueba de fiabilidad en la que se obtuvieron resultados similares al pilotaje. En ambos casos, la interpretación del alfa de Cronbach permite determinar que el instrumento es confiable y fiable en buena medida, por lo que, los resultados obtenidos nos brindan datos válidos para su tratamiento analítico. Ver Tabla 6.

Tabla 6

**Validación de fiabilidad por categoría y total**

<b>Categoría</b>	<b><math>\alpha</math> de Cronbach</b>	<b>Interpretación</b>
Estrategias directas	0.834	Bueno
Estrategias indirectas	0.809	Bueno
Autonomía lingüística	0.916	Muy bueno
Interculturalidad	0.845	Bueno
Total del instrumento	0.945	Muy bueno

Fuente: elaboración propia a partir de resultados obtenidos posterior a la aplicación del instrumento

#### 4.5 Procedimiento y tratamiento de la información recopilada

La aplicación del instrumento para esta investigación constó de tres etapas. Este procedimiento se llevó a cabo después del jueceo por parte de los expertos y el pilotaje con participantes con características similares a la muestra. La primera etapa fue contactar con los coordinadores de área de lenguas extranjeras para solicitar los permisos de aplicación de las encuestas.

En el caso de la UATx se emitieron oficios de solicitud de permiso dirigidos al Mtro. Jorge Mario Galán Díaz, Director de la Facultad, la Mtra. Janneth González Palafox, Secretaria Académica y la Mtra. Mónica Roldan Pérez, Coordinadora del Centro de Lenguas, todos pertenecientes a la Facultad de Filosofía y Letras. En el caso de la IBERO Puebla, los oficios fueron dirigidos al Mtro. Alfredo David Castillo Romero, Director General del Medio Universitario y a la Mtra. María Aurora Berlanga Álvarez, Directora del Centro Intercultural de Reflexión y Acción Social.

En la segunda etapa se envió el instrumento auto-administrado vía correo electrónico a los coordinadores de los profesores, para que, por indicación de ellos, se compartieran a los estudiantes de ambas instituciones. La aplicación preveía una duración de cuatro semanas, sin embargo, se postergó a siete semanas ya que la participación de los estudiantes no fue la esperada. Una de las principales dificultades se relacionó con la poca o nula interacción entre la investigadora y los profesores a cargo de la aplicación del instrumento, así como de la falta de interés por el tema. Las semanas dos a seis fueron las más fructíferas en cuanto a la respuesta de los participantes.

En la tercera etapa se concentró la información y se codificaron los datos mediante el programa SPSS versión 26. Para ello se optó por tres análisis distintos. El primero fue un análisis de medias con prueba t student para una muestra en el que se indaga de manera general para toda la muestra global y también para cada grupo de participantes el comportamiento de las dimensiones estrategias de aprendizaje directas e indirectas, autonomía lingüística e interculturalidad, así como aspectos descriptivos socio demográficos, académicos y estilos de aprendizaje.

El segundo fue un análisis de medias con prueba t student para muestras independientes, con ella se buscaban establecer y fortalecer las comparaciones entre los grupos de la muestra global derivadas de la prueba t student para una muestra. El tercero fue un análisis ANOVA con el cual se establecieron las correlaciones entre las variables independientes y dependientes del total de la muestra.

El tratamiento de la información, que considera la valoración del nivel y dominio de las categorías, se realizó a partir de tres criterios. El primer criterio es la valoración dada por la media y el valor de t. En su análisis se empleó una escala de significación a partir de parámetros o referentes. Para su lectura en gráficos se estableció que la valoración de 4.5-5 como óptima o excelente está representada entre 90 y 100 puntos; la valoración 4.0-4.4 como muy buena se halla entre 80 y 89 puntos; la de 3.5-3.9 vista como buena está entre 70 y 79 puntos; la de 3.0-3.4 como aceptable o regular se representa entre 60 y 69 puntos y 2.9 o menos, como no aceptable se hayan los puntos menores a 59.

El análisis se realizó por medio de algoritmos de frecuencia de respuesta mediante una escala tipo Likert, dónde 5 es siempre, 4 es casi siempre, 3 es a veces, 2 es casi nunca y 1 es nunca. En la representación gráfica se considera a los 90 puntos (léase 90% de frecuencia) como el parámetro o referente óptimo en el que la variable se interpreta con una opinión

positiva de empleo en su máxima expresión, por el contrario, se considera a los 60 puntos (léase 60% de frecuencia) como el parámetro o referente mínimo en el que la variable se interpreta con una opinión negativa de empleo.

El segundo fue un análisis comparativo de medias a través de la prueba t student para muestras independientes. En él se identificaron las diferencias entre los grupos y que tan significativas fueron. Se consideró como variables categóricas a las dimensiones de análisis y sus componentes y a los participantes de las instituciones educativas, la UATx y la IBERO Puebla.

La interpretación se presenta por su valor de t y su significancia bilateral para saber quién de los dos grupos otorgó una opinión positiva. Si el resultado de la prueba con valor de t es positivo denota que la UATx tiene mejor opinión que la IBERO Puebla; si es negativo entonces la opinión es a la inversa. Por otro lado, si la significancia bilateral es menor a 0.050 se asume como relativa; si es mayor existe una diferencia significativa entre los grupos.

El tercer criterio se hizo con base en la prueba ANOVA con la finalidad de comparar medias utilizando el criterio Duncan y establecer las diferencias existentes. Se consideraron cinco variables categóricas de las muestras: edad de los participantes, escolaridad de los padres o tutores, herramientas tecnológicas, idioma cursado y nivel de idioma cursado. La interpretación consistió en el análisis de dichas variables tomando en cuenta un nivel de valoración de 0.050.

En el tratamiento de la información arrojada en las preguntas abiertas se optó por concentrar los comentarios similares entre ellos. La valoración de los estudiantes sobre la autonomía lingüística e interculturalidad se utilizó para contrastar las respuestas de la encuesta y de esta manera fortalecer o refutar los argumentos. Posteriormente se clasificaron en dos categorías principales según si fortalecen o limitan el aprendizaje de las lenguas extranjeras. Esta información sirvió para contrastar las respuestas cerradas y con ello establecer una mejor congruencia.

## **CAPÍTULO 5. RESULTADOS**

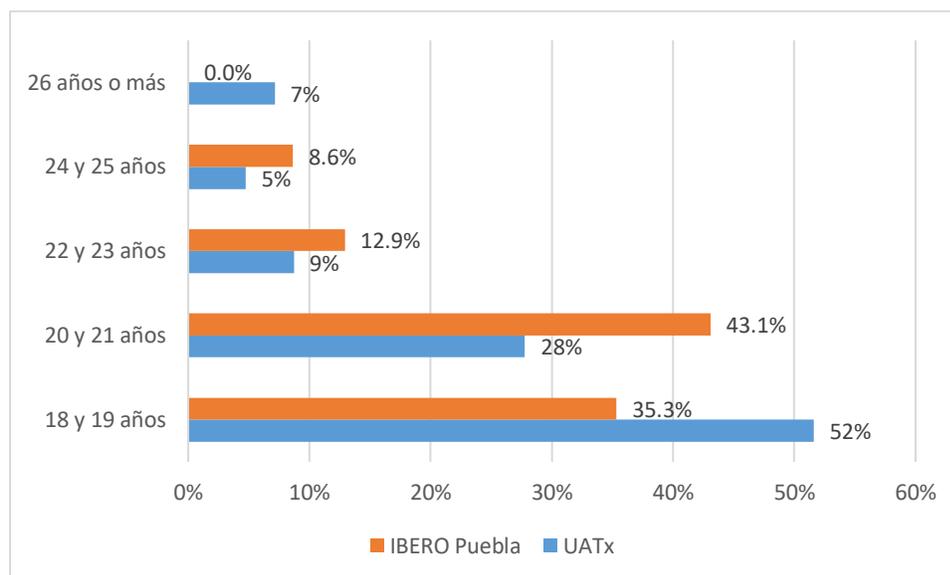
Este capítulo presenta los resultados del trabajo de investigación el cual consta de un análisis de los participantes que considera elementos sociodemográficos y académicos. Posteriormente se presenta un análisis resultante de comparar medias a través de la prueba t student para una muestra, la prueba t student para muestras independientes, y la prueba ANOVA. Cada grupo de resultados es acompañado de las opiniones brindadas en las preguntas abiertas. Con ello se confirma o rechaza la teoría presentada previamente y se permiten determinar los factores que están presentes en los procesos de aprendizaje de lenguas extranjeras para desarrollar la autonomía lingüística e interculturalidad de los estudiantes universitarios y establecer las diferencias entre los grupos.

### **5.1 Perfil sociodemográfico y académico**

La población total es de 242 participantes, de los cuales 126 son estudiantes de la UATx y 116 de la IBERO Puebla, estas cifras se consideran de manera independiente y equivalen al 100% de cada grupo. En cuanto al género, la UATx cuenta con 65 hombre y 61 mujeres; y la IBERO Puebla con 58 hombres y la misma cantidad mujeres. El rango de edades oscila entre 18 y 73 años, los cuales se han agrupado en 18 y 19 años, 20 y 21 años, 22 y 23 años, 24 y 25 años, 26 años o más.

El grupo de la UATx que se encuentra entre los 18 y 19 años representan al 52% de los participantes, mientras que de la IBERO Puebla al 35.3%; el grupo de la UATx entre los 20 y 21 años al 28%, y de la IBERO Puebla al 43.1%. El grupo de la UATx entre 22 y 23 años al 9% y de la IBERO Puebla al 12.9%. El grupo de la UATx entre 24 y 25 años al 5% y de la IBERO Puebla al 8.6%.

El grupo de 26 años o más sólo está presente en la UATx correspondiente al 7%. Aunque la brecha de edades es muy amplia, es de notar que la mayoría se encuentra entre los 18 y 24 años, un rango común de los estudiantes universitarios. Otro aspecto relevante es que las respuestas del grupo de 26 años o más no afectan a los resultados de manera significativa. Ver figura 6.

**Figura 6****Edad de los participantes**

Fuente: elaboración propia.

En el estado civil se tiene que en la UATx 95% son solteros, 1% casado y 4% viven en unión libre. Los solteros tienen entre 18 y 35 años, mientras que aquellos que viven con pareja entre 36 y 72 años. Por su parte en la IBERO Puebla el 100% de los participantes son solteros y rondan entre los 18 y los 25 años.

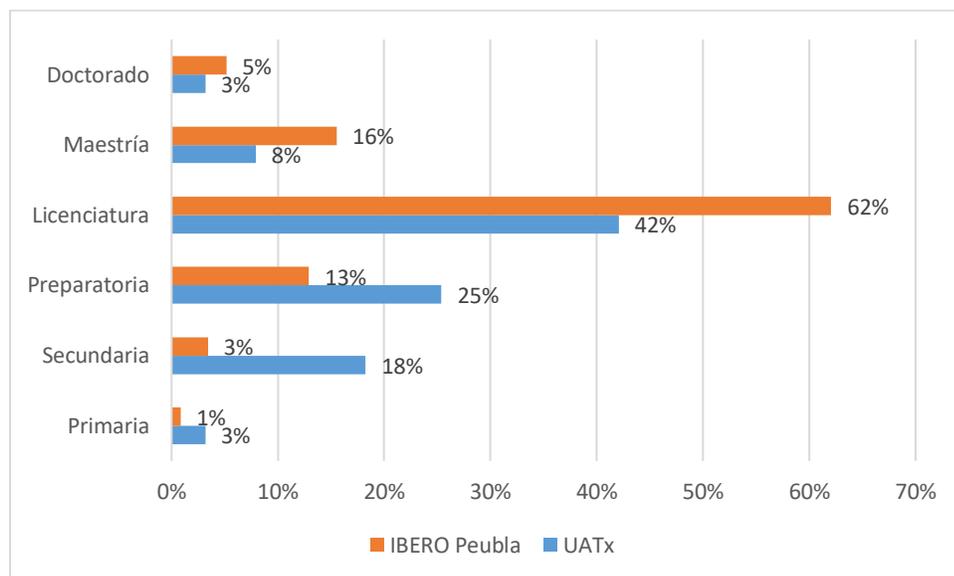
Otro aspecto es el relacionado con el nivel educativo de los padres o tutores. Aquí, se observa un alto porcentaje de estudiantes que tienen padres o tutores con estudios en el nivel medio superior y superior, los menos con padres con educación básica o estudios de posgrado. Esto permite vislumbrar la alta posibilidad de que el capital cultural familiar influye en la toma de decisiones, el pensamiento crítico y el desarrollo de competencias comunicativas e interculturales.

En la UATx 3% de los participantes tienen padres o tutores con educación primaria y en la IBERO Puebla sólo el 1% se encuentra en este nivel educativo. En la UATx 18% de los padres o tutores finalizaron la secundaria mientras que en la IBERO Puebla el 3%. Los padres o tutores de los participantes de la UATx que concluyeron la preparatoria suman el 25% y de la IBERO Puebla el 13%. Los participantes de la UATx con padres o tutores con estudios de licenciatura abarcan el 42% y de la IBERO Puebla el 62%. En cuanto a los estudios de posgrado se observa que en la UATx el 8% de los participantes tienen padres o tutores con

maestría y 3% con doctorado, por su parte la IBERO Puebla tienen 16% de participantes con padres o tutores maestros y 5% doctores. Ver Figura 7.

**Figura 7**

**Nivel educativo de padres o tutores**



Fuente: elaboración propia

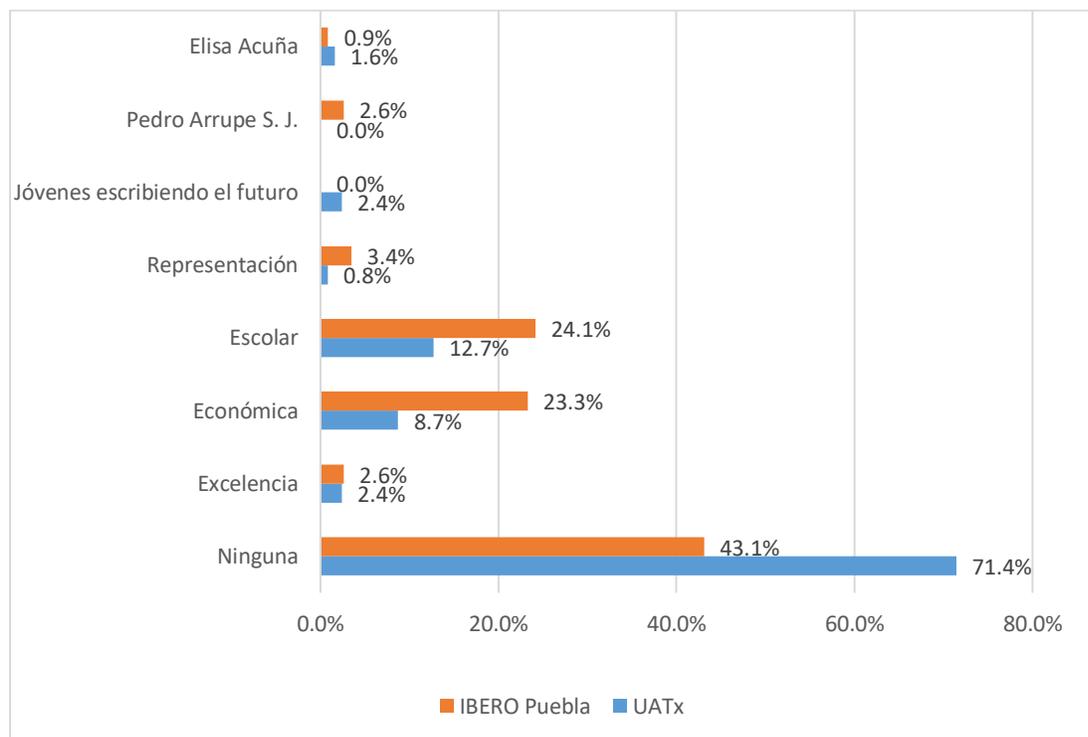
Seguido, se tienen aquellos estudiantes que estudian la universidad con el apoyo de alguna beca ofrecida por las propias instituciones. En este caso la UATx cuenta con 36 estudiantes equivalente al 14.9%, mientras que la IBERO Puebla con 62 estudiantes equivalente al 27.3%. El resto de los participantes no cuentan con este apoyo.

De los estudiantes de la UATx que tienen una beca se cuenta que 2.4% tiene una beca de excelencia (promedio de 10), 8.7% una económica (promedio de nueve), 12.7% una escolar (promedio de ocho), 0.8% una beca de representación, 2.4% una beca de “Jóvenes escribiendo el futuro”, 1.6% una de “Elisa Acuña”. De los estudiantes de la IBERO Puebla, el 2.6% tiene una beca de excelencia (promedio de 10), 23.3% una económica (promedio de nueve), 24.1% una escolar (promedio de ocho), 3.4% una beca de representación, 2.6% una beca de “Pedro Arrupe S. J.”, 0.9% una de “Elisa Acuña”.

Con estos datos, se puede reconocer la importancia que tienen las becas en el nivel superior, pues en cierta medida, los estudiantes dependen de ellas para continuar con sus estudios, sea por descuentos en los pagos de derecho a inscripción o pago de créditos de

materias, para acceder a materiales y herramientas, para movilidad o para la manutención. Ver Figura 8.

**Figura 8**  
**Tipos de beca**



Fuente: elaboración propia

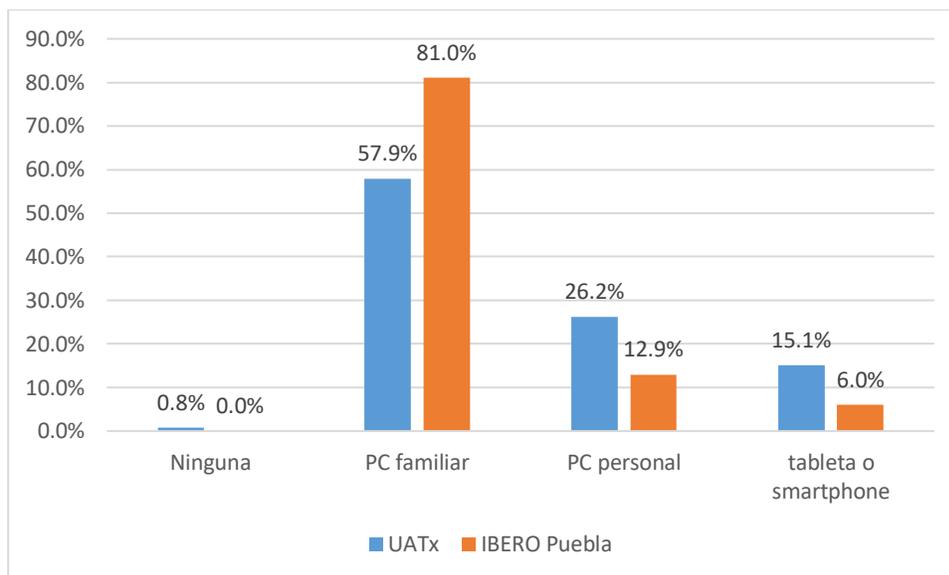
Referente al uso de herramientas tecnológicas, es decir los participantes que tiene una laptop o PC familiar, el 57.9% pertenece a la UATx y 81% a la IBERO Puebla, siendo el porcentaje más alto, y lo que en algún grado determina las estrategias de aprendizaje que pueda usar el estudiante dentro y fuera del aula. Luego, de los que cuenta con laptop o PC personal el 26.2% son de la UATx y 12.9% de la IBERO Puebla. De aquellos con tableta o Smartphone, el 15.1% son de la UATx y 6% de la IBERO Puebla. Finalmente, el 0.8% de participantes de la UATx no cuenta con ninguna de estas herramientas y recurre a usar las de la institución o a rentarlas.

Con esto se puede dar cuenta que las herramientas tecnológicas forman parte del día a día en el aprendizaje de los estudiantes. Con ellas realizan diversas tareas, indagaciones, investigaciones, presentaciones, e incluso, por la contingencia sanitaria de la pandemia COVID 19, asisten de manera remota a sus clases. No obstante, a pesar de esto, en la mayoría de los

casos son compartidas con otros miembros de la familia, haciendo que el tiempo dedicado a la realización de las actividades antes mencionadas sea menor y, en consecuencia, la explotación de estrategias de aprendizaje también. Ver Figura 9.

**Figura 9**

***Estudiantes con herramientas tecnológicas***



Fuente: elaboración propia

Las carreras que estudian los participantes pertenecen a todos los campos del conocimiento establecido por el Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI) en el 2012, excepto el de Servicios.

El primero corresponde al campo de las Artes y Humanidades, donde participan en la formación de arte contemporáneo, cine y producción audiovisual, diseño de interacción y animación, diseño textil, lenguas modernas o extranjeras, literatura y filosofía. En este campo se encuentran 52.4% estudiantes de la UATx y 16.4% estudiantes de la IBERO Puebla.

Cabe mencionar que, existen estudiantes de la licenciatura en enseñanza de lenguas extranjeras, únicamente en la UATx, que podría pensarse marcarían una diferencia en los resultados, no obstante, dicha diferencia no es significativa. En primer lugar, no representan el total de la muestra, pues son el 10.3%. En segundo lugar, son estudiantes de nuevo ingreso o que se encuentran en la formación básica inicial, de los 13 estudiantes que están en esta licenciatura, 10 (7.9%) se encuentran en primer semestre y 3 (2.3%) en tercer semestre de la carrera y, de acuerdo con el plan de estudios, es a partir del cuarto semestre donde se focaliza

la atención en estudios sobre lingüística, pragmática, semántica, sociolingüística y estrategias de enseñanza para el desarrollo de habilidades productivas y receptoras. Ver Anexo 4.

Aunado a esto es importante recordar que los estudiantes al momento de la aplicación del instrumento cursaban sus clases de manera virtual y que todos previamente habían tomado clases únicamente en dicha modalidad por la situación de la pandemia de COVID 19. En el caso de los estudiantes de tercer semestre su primer año universitario se llevó a cabo así, por lo que las estrategias de aprendizaje en lenguas extranjeras que pudieran emplear están más relacionadas con el uso de la tecnología, por otro lado, como se mencionó en el Capítulo dos, los registros en el uso de la plataforma hacen notar las dificultades que tendrían para conectarse a clase y dar seguimiento.

En el caso de los estudiantes de nuevo ingreso su primer semestre implicaba entre uno y dos meses de clases en modalidad virtual. Esto sumado al egreso de la preparatoria y el año previo cursado de la misma manera, no genera las condiciones necesarias para que los estudiantes conozcan y apliquen estrategias de aprendizaje de lenguas en sus clases. Al igual que los de tercer semestre, sus registros en el uso de la plataforma y de las clases virtuales hacen notar las dificultades en el seguimiento de los contenidos, mismos que se plantearon en el Capítulo dos.

En tercer lugar, en el imaginario y creencias populares estos estudiantes supondrían una formación especializada en la competencia comunicativa (lingüística, pragmática, semántica, fonética, sociolingüística) y competencia intercultural / multicultural / pluricultural (interculturalidad). No obstante, por los argumentos anteriores esta formación no está sujeta a si aplican o no las estrategias de aprendizaje en el primer año de formación universitaria. Además de que las estrategias de aprendizaje son susceptibles de ser transferibles a otras o en otras disciplinas, así como el hecho de pensar que los estudiantes conocen, manejan y aplican estas estrategias por el simple hecho de tener una inclinación o gusto por el idioma. Se requiere, además de esto disciplina, adquisición, comprensión, entendimiento, construcción de saberes y socialización como medios y condiciones para que se den.

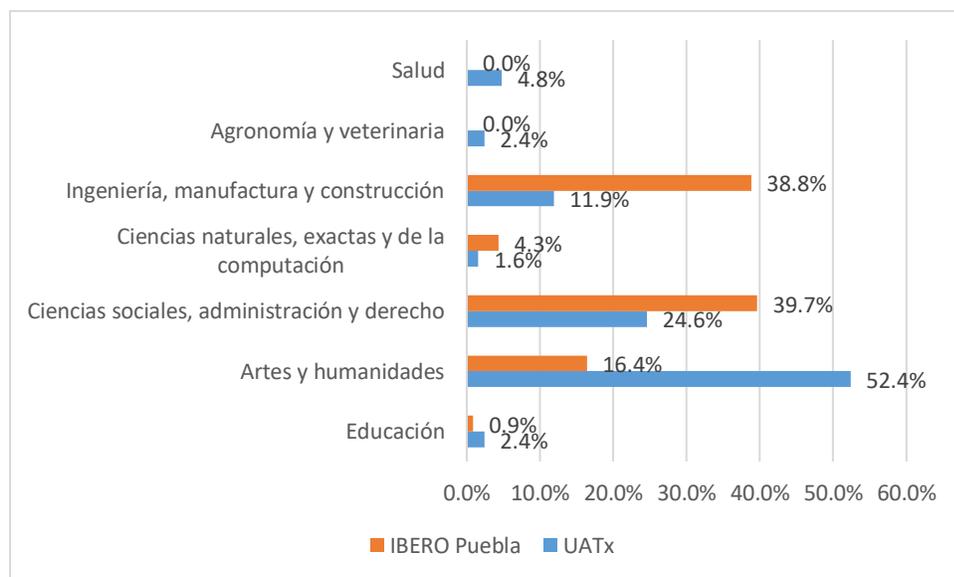
El segundo grupo pertenece al campo de las ciencias sociales, administración y derecho, mismo que engloba las carreras de administración de empresas, administración financiera y bursátil, administración turística y de la hospitalidad, ciencias políticas, comercio y estrategia internacional, comunicación, contaduría, derecho, dirección de recursos humanos, gastronomía, mercadotecnia, negocios internacionales, gestión empresarial, logística,

psicología y relaciones internacionales. De estos el 24.6% está inscrito en la UATx y el 39.7% en la IBERO Puebla.

En el campo de la ingeniería, manufactura y construcción se encuentran los participantes estudiando arquitectura, ciencias ambientales y desarrollo sustentable, diseño industrial, electricidad, electromecánica, ingeniería civil, mecatrónica, ingeniería automotriz, ingeniería biomédica, ingeniería biónica y aeroespacial, biotecnología, mecánica, ingeniería química, nutrición y ciencia de los alimentos. De ellos el 11.9% son de la UATx y el 38.8% de la IBERO Puebla.

En un porcentaje mucho menor se encuentra el campo de las ciencias naturales, exactas y de la computación con una representación de 1.6% perteneciente a la UATx y 4.3% a la IBERO Puebla. Este campo forma a los estudiantes en diseño estratégico de la información y matemáticas. El 4.8% pertenece al campo de la salud que abarca las carreras de medicina y fisioterapia, la totalidad de este porcentaje está inscrito en la UATx. En el campo de la educación donde los participantes estudian la licenciatura en educación primaria o afín, el 2.4% es de la UATx y el 0.9% de la IBERO Puebla. Finalmente, el 2.4% restante se encuentra en el campo de agronomía y veterinaria realizando estudios de medicina veterinaria y zootecnia en la UATx, la IBERO Puebla no cuenta con estos programas. Ver Figura 10.

**Figura 10**  
**Campos de estudio**



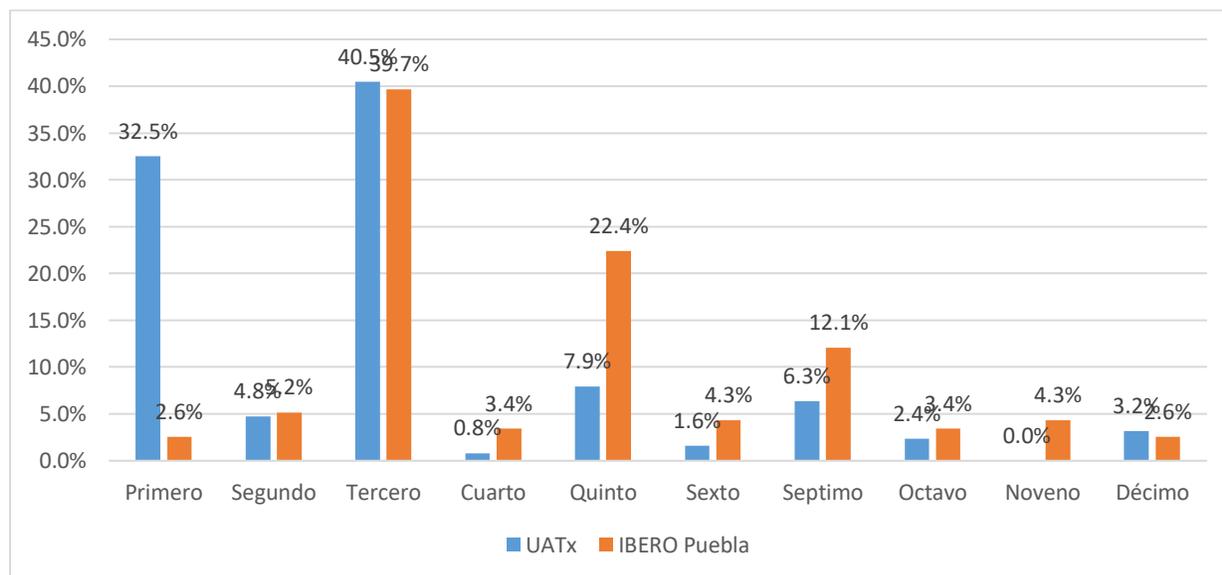
Fuente: elaboración propia

En cuanto a los semestres en los que se cursa el idioma en el nivel superior se dividen en primer año, formación básica, y parte formativa o terminal. De los estudiantes de nuevo ingreso pertenecientes al primer año de estudio el 32.5% están inscritos en primer semestre y 4.8% en segundo semestre a algún programa de la UATx, mientras que el 2.6% al primer semestre y 5.2% al segundo semestre a uno de la IBERO Puebla. En la formación básica, es decir, los semestres del tercero al sexto, en la UATx se encuentra el 40.5% en tercero, 0.8% en cuarto, 7.9% en quinto y 1.6% en sexto. Por su lado en la IBERO Puebla el 39.7% está en tercero, el 3.4% en cuarto, el 22.4% en quinto y el 4.3% en sexto. Finalmente, en la parte formativa o terminal se hallan en la UATx el 6.3% en séptimo, 2.4% en octavo y 3.2% en décimo, sin estudiantes en noveno; mientras que en la IBERO Puebla se observa al 12.1% en séptimo, 3.4% en octavo, 4.3% en noveno y 2.6% en décimo.

Es de notar que los semestres en los que más se estudian las lenguas extranjeras son los de la primera mitad de la formación. Mientras que para la UATx los más reiterados son del primer al tercer semestre, para la IBERO Puebla son del tercero al quinto. Esto tiene una relación directa con los planes de estudio, donde las materias de idiomas son parte de la formación inicial. Ver Figura 11.

**Figura 11**

***Semestre en el cual se cursa el idioma en el nivel superior***



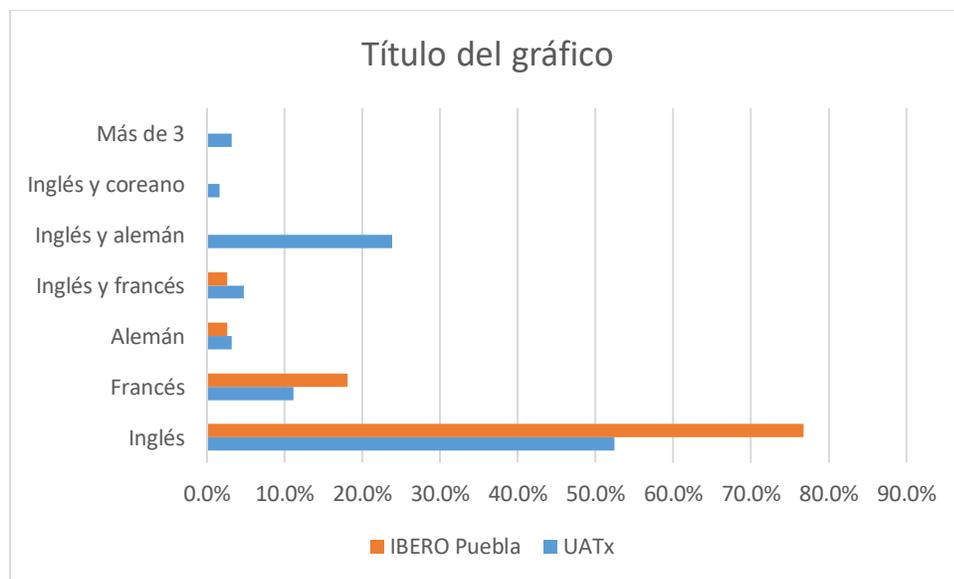
Fuente: elaboración propia

Ahora bien, sobre la formación en lenguas extranjeras, tanto la UATx mediante el CELE, como la IBERO Puebla a través del AIDEL, ofrecen cursos de distintos idiomas como inglés,

francés, alemán y lenguas asiáticas (chino, coreano, japonés), siendo el primero el más estudiado, la UATx con 52.4% y la IBERO Puebla con 76.7%; seguido del francés, la UATx con 11.1% y la IBERO Puebla con 18.1%. No obstante, la diferencia numérica entre ellos es alta en ambas instituciones. También se observa que hay participantes que se encuentran inscritos a dos o más cursos, principalmente en la UATx que sumados son 33.3%, mientras que la IBERO Puebla se mantiene con tan sólo el 2.6%. Esto permite establecer un vínculo directo entre el aprendizaje y las estrategias, las cuales resultan un elemento valioso y aplicable a cualquier idioma.

Es así que el idioma más popular es el inglés seguido del francés y el alemán. Enseguida se tiene que quienes estudian dos o más lenguas tienen como lengua común el inglés. Esto permite evidenciar que el inglés ha tenido y sigue teniendo una fuerte influencia entre los estudiantes, sea porque ha sido parte de su formación desde en nivel básico, porque es la lengua extranjera presente en los planes y programas de estudio, porque es considerada la lengua de comunicación internacional o porque está dentro del imaginario mexicano como fuente de acceso a la información, comunicación y ofertas laborales. Ver Figura 12.

**Figura 12**  
**Idioma cursado**



Fuente: elaboración propia

El dominio de lengua es otro punto relevante. De los participantes se encuentran en el nivel A1 el 28.6% son de la UATx y el 7.8% de la IBERO Puebla. Estos estudiantes son aquellos que cursan un idioma distinto del inglés o a la par del inglés, sea francés, alemán o

coreano. Esto es relevante ya que implica el conocimiento previo de otra lengua extranjera y por lo tanto la aplicación de estrategias de aprendizaje semejantes.

En el nivel A2 o básico-avanzado, 27.8% de los participantes pertenecen a la UATx y el 19.8% a la IBERO Puebla. En el B1 o intermedio la UATx tiene al 27% y la Ibero al 35.3% de los participantes, lo cual guarda coherencia con el semestre en el que se encuentran. Estos niveles implican una formación previa de entre 180 a 250 horas de curso (Consejo de Europa, 2002) y representan al estudio del inglés, mismo que se imparte en la educación básica y media superior. No obstante, debido a este último argumento, el nivel de dominio del inglés debería ubicarse en niveles más altos. El problema que se evidencia aquí es la falta de progresión en el silabario entre un nivel educativo y otro, e incluso entre los propios grados de cada nivel educativo, haciendo de él un currículo repetitivo y árido.

El 15.1% de los estudiantes de la UATx y el 20.7% de la IBERO Puebla se hallan en el nivel B2 o autónomo. Si bien el porcentaje no es elevado resulta significativo pues son estudiantes que en su mayoría se encuentran en el nivel máximo ofrecido en los programas de estudio de sus respectivas instituciones.

El 4.8% de los participantes de la UATx y 9.5% de la IBERO Puebla se encuentran en el nivel C1, mientras que 1.6% de la UATx y el 1.7% de la IBERO Puebla se localizan en el nivel C2. Estos niveles implican un uso avanzado del idioma y el manejo de figuras de estilo, apropiación cultural y reconocimiento de registros similares a los que posee un nativo. Los participantes que se encuentran aquí tienen además de una certificación de idioma que lo avale una certificación de especialización en el área de inglés como es la certificación CAL (Competencia del inglés para maestros), APTIS (test de dominio de la lengua inglesa) o GAC (Certificado de evaluación global). Estos resultados se interpretan como un esfuerzo por alcanzar la interculturalidad y la autonomía lingüística. Ver Tabla 7.

Tabla 7

**Datos cruzados entre idioma cursado y nivel**

Nivel	Institución	Inglés	Francés	Alemán	Inglés y francés	Inglés y alemán	Inglés y coreano	Más de tres idiomas
<b>A1</b>	UATx	11.1%	11.1%	0.8%	0.8%	4.0%	0.0%	0.8%
	IBERO Puebla	2.6%	3.4%	0.9%	0.9%	0.0%	0.0%	0.0%
<b>A2</b>	UATx	18.3%	0.0%	1.6%	0.0%	5.6%	1.6%	0.8%
	IBERO Puebla	11.2%	8.6%	0.0%	0.0%	0.0%	0.0%	0.0%
<b>B1</b>	UATx	13.5%	0.0%	0.8%	0.8%	10.3%	0.0%	1.6%
	IBERO Puebla	29.3%	3.4%	0.9%	1.7%	0.0%	0.0%	0.0%
<b>B2</b>	UATx	9.5%	0.0%	0.0%	1.6%	3.2%	0.0%	0.8%
	IBERO Puebla	17.2%	2.6%	0.9%	0.0%	0.0%	0.0%	0.0%
<b>C1</b>	UATx	3.2%	0.0%	0.0%	0.8%	0.8%	0.0%	0.0%
	IBERO Puebla	9.5%	0.0%	0.0%	0.0%	0.0%	0.0%	0.0%
<b>C2</b>	UATx	1.6%	0.0%	0.0%	0.0%	0.0%	0.0%	0.0%
	IBERO Puebla	1.7%	0.0%	0.0%	0.0%	0.0%	0.0%	0.0%

Fuente: elaboración propia

Sobre las certificaciones de idioma se observa que una buena parte de los participantes no cuenta con alguna, así lo deja ver el 65.9% de la UATx y el 79.5% de la IBERO Puebla. Aquellos que sí cuenta con un certificado en su mayoría lo han hecho en inglés siendo el Test of English Foreign Language (TOEFL ITP /IBT) la certificación con mayor frecuencia de uso con el 14.3% en la UATx y el 11.2% en la IBERO Puebla. En un porcentaje menor se encuentra la Certificación de Cambridge con 0.8% en los participantes de la UATx y 0.9% en los participantes de la IBERO Puebla. Otras certificaciones como Global Assessment Certificate (GAC), Key English Test (KET), Aptis o English Proficiency Test (EPT) donde únicamente la UATx cuenta con ellas y representa al 2.4% de los participantes.

En el idioma francés sólo la IBERO Puebla tiene al 0.9% de los participantes con la certificación de DELF/DALF (Diplôme d'Études de la Langue Francaise / Diplôme Approfondi de la Langue Francaise). En cuanto al alemán, la UATx presenta un 1.6% y la IBERO Puebla al 3.4% de los participantes. Existen otras variantes en dónde los participantes ya han realizado dos certificaciones, siendo la que prevalece el TOEFL ITP /IBT en todos los casos.

El nivel A1 es el más certificado en los distintos tipos; TOEFL ITP / IBT, Cambridge, DELF / DALF y TCF, seguido del B2 en las mismas certificaciones adicionando a GAC, KET, Aptis y EPT. Debido a la gran demanda del TOEFL ITP /IBT como certificación de mayor acceso en cuanto a costo, sesiones por año, lugar de aplicación y validez internacional es aquella que cuenta con todos los niveles cubiertos seguido por el DELF /DALF con cuatro de los seis niveles reconocidos por el MCERL. Ver tabla 8.

Tabla 8

**Datos cruzados entre certificaciones de idiomas y niveles obtenidos**

	Institución	Porcentaje	A1	A2	B1	B2	C1	C2
<b>Ninguna</b>	UATx	65.9%	0.0%	0.0%	0.0%	0.0%	0.0%	0.0%
	IBERO Pue.	79.5%	0.0%	0.0%	0.0%	0.0%	0.0%	0.0%
<b>TOEFL ITP / TOEFL IBT</b>	UATx	14.3%	0.0%	2.4%	4.0%	4.0%	2.4%	1.6%
	IBERO Pue.	11.2%	4.3%	3.4%	3.4%	0.0%	0.0%	0.0%
<b>TOEFL ITP / IBT y Cambridge</b>	UATx	12.7%	3.2%	5.6%	0.0%	3.2%	0.0%	0.8%
	IBERO Pue.	3.4%	0.0%	0.0%	1.7%	0.9%	0.0%	0.9%
<b>TOEFL ITP / IBT y DELF/DALF</b>	UATx	1.6%	1.6%	0.0%	0.0%	0.0%	0.0%	0.0%
	IBERO Pue.	0.0%	0.0%	0.0%	0.0%	0.0%	0.0%	0.0%
<b>TOEFL ITP / IBT Y Goethe-Zertifikat</b>	UATx	1.6%	0.0%	0.0%	0.0%	0.8%	0.8%	0.0%
	IBERO Pue.	3.4%	0.0%	1.7%	1.7%	0.0%	0.0%	0.0%
<b>TOEFL ITP / IBT y Otro</b>	UATx	0.8%	0.0%	0.0%	0.0%	0.8%	0.0%	0.0%
	IBERO Pue.	0.0%	0.0%	0.0%	0.0%	0.0%	0.0%	0.0%
<b>Cambridge</b>	UATx	0.8%	0.8%	0.0%	0.0%	0.0%	0.0%	0.0%
	IBERO Pue.	0.9%	0.9%	0.0%	0.0%	0.0%	0.0%	0.0%
<b>DELF / DALF</b>	UATx	0.0%	0.0%	0.0%	0.0%	0.0%	0.0%	0.0%
	IBERO Pue.	0.9%	0.9%	0.0%	0.0%	0.0%	0.0%	0.0%
<b>TCF</b>	UATx	0.0%	0.0%	0.0%	0.0%	0.0%	0.0%	0.0%
	IBERO Pue.	0.0%	0.0%	0.0%	0.0%	0.0%	0.0%	0.0%
<b>Otro (GAC, KET, Aptis, EPT)</b>	UATx	2.4%	0.0%	0.0%	0.8%	0.8%	0.8%	0.0%
	IBERO Pue.	0.0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%

Nota: elaboración propia

Los estilos de aprendizaje de los estudiantes también son un aspecto significativo. En general se emplean tanto las estrategias directas, aquellas que hacen evidente el aprendizaje, como las indirectas, aquellas que no son tan obvias. Sin embargo, según el estilo de aprendizaje será la elección de estrategias presentes para dicho fin.

Así los estilos analítico, fijo, concreto secuencial, intuitivo, visual, auditivo e introvertido se relacionan más con las estrategias directas siendo la memoria y la cognición los elementos que más prevalecen, seguidos de la metacognición. Los estilos global y extrovertido comportan las dos estrategias de manera equilibrada, evidenciando la cognición y compensación por un lado y la metacognición y estrategias afectivas y sociales por el otro, siendo así los más completos. Los estilos kinestésico y abierto tienden más al empleo de estrategias indirectas donde se pone en juego la metacognición, las estrategias efectivas y sociales.

En los resultados se aprecia que los estudiantes se ubican en al menos dos de ellos. Al contabilizarlos se observa que el estilo que más abunda es el fijo con una media de 4.19 y un porcentaje de frecuencia de 81% de participantes de la UATx y 81.9% de la IBERO Puebla quienes mencionan que siempre o casi siempre hacen uso de la memoria y la cognición para sistematizar las reglas, definir conceptos y dar claridad a la comprensión de la lengua. La motivación resultante es más intrínseca.

Seguido se encuentra el estilo global con una media del 4.18. Aquí el 77% de los participantes de la UATx menciona llevar acciones casi siempre o siempre de este estilo y 79.3% lo hacen los de la IBERO Puebla. El estilo abierto tiene una media de 4.25. El 73% de los participantes de la UATx menciona que lleva a cabo este estilo casi siempre o siempre, mientras que la IBERO Puebla es el 79.3%. Estos estudiantes aprenden a partir de tareas asignadas, juegos y situaciones amenas, lo que denota una fuerte motivación extrínseca e inmediatez en la información, así como su procesamiento mediante la reflexión y la inducción. Esto llega a tener una implicación indirecta en el desarrollo de la autonomía lingüística, pues por un lado se hace ejercicio de aspectos pragmáticos y por el otro, la lingüística queda relegada en segundo plano ya que se prefiere aprender mediante inferencias, hipótesis y entretimiento de los conocimientos previos y los nuevos.

El estilo introvertido tiene una media de 3.98. El 71.4% de los participantes de la UATx menciona que siempre o casi siempre llevan a cabo acciones relacionadas con este estilo, mientras que en la IBERO Puebla el 69.8%. Estos estudiantes prefieren memorizar para procesar la información y a partir de ahí generar sus ideas, aunque no siempre las externen.

Los estilos que más se relacionan con las lenguas extranjeras; visual, auditivo y kinestésico se encuentran al medio. En el estilo visual el 55.6% de los participantes de la UATx menciona que siempre o casi siempre lleva a cabo acciones que evidencian este estilo, mientras que el 56.3% dice hacerlo con el auditivo y el 69.8% con el kinestésico. Por su parte, el 52.6% de los participantes de la IBERO Puebla considera que realiza siempre o casi siempre actividades que promueven el estilo visual, el 57.8% el auditivo y el 63.8% el kinestésico.

El estilo de aprendizaje menos recurrente es el del tipo extrovertido con una media de 3.36. El 55.6% de los estudiantes menciona que siempre o casi siempre realiza acciones o actividades relacionadas con este estilo y, en el caso de la IBERO Puebla es el 42.2%. Este último dato resulta revelador y es muy posible que esto sea un factor determinante en los resultados de las pruebas estandarizadas y las dificultades para obtener una certificación sobre todo en aspectos afectivos y sociales, siendo la ansiedad uno de los factores que más impactan.

Al comparar los grupos se aprecia que la mayor diferencia es entre los estilos analítico y extrovertido, ambos pertenecientes a las estrategias directas. En el primero se observa que los estudiantes de la UATx consideran tener un estilo más analítico, esto responde de manera directa a la propia formación en el desarrollo del pensamiento crítico y resolución de problemas.

En el segundo, el estilo extrovertido, es poco recurrente en los estudiantes de la IBERO Puebla, situación que se contrapone con el carácter humanista y social promovido por la universidad. Ver Tabla 9.

**Tabla 9**

**Estilos de aprendizaje**

Estilo de aprendizaje asociado	Estrategia relacionada	Institución	Porcentaje bajo (1-2)	Porcentaje medio (3)	Porcentaje alto (4-5)	X- (media)
<b>Analítico</b>	E. directa	UATx	7.1%	26.2%	66.7%	3.74
		IBERO Pue.	16.4%	27.6%	56.0%	
<b>Global</b>	E. directa e indirecta	UATx	4.0%	19.0%	77.0%	4.18
		IBERO Pue.	6.9%	13.8%	79.3%	
<b>Fijo</b>	E. directa	UATx	5.6%	13.5%	81.0%	4.19
		IBERO Pue.	3.4%	23.3%	81.9%	
<b>Abierto</b>	E. indirecta	UATx	7.9%	5.8%	73.0%	4.25
		IBERO Pue.	6.9%	12.7%	79.3%	
<b>Concreto secuencial</b>	E. directa	UATx	5.2%	26.7%	70.6%	3.95
		IBERO Pue.	7.1%	22.2%	68.1%	
<b>Intuitivo</b>	E. directa	UATx	10.3%	25.9%	66.7%	3.81
		IBERO Pue.	9.5%	26.2%	61.2%	
<b>Visual</b>	E. directa	UATx	14.7%	33.6%	55.6%	3.64
		IBERO Pue.	10.3%	17.4%	52.6%	
<b>Kinestésico</b>	E. indirecta	UATx	11.2%	19.8%	69.8%	3.96
		IBERO Pue.	9.5%	25.9%	63.8%	
<b>Auditivo</b>	E. directa	UATx	19.0%	26.2%	56.3%	3.66
		IBERO Pue.	16.4%	25.9%	57.8%	
<b>Extrovertido</b>	E. directa e indirecta	UATx	23.8%	20.6%	55.6%	3.36
		IBERO Pue.	26.7%	33.6%	42.2%	
<b>Introverso</b>	E. directa	UATx	7.1%	11.2%	71.4%	3.98
		IBERO Pue.	6.9%	23.3%	69.8%	

Fuente: elaboración propia

En cuanto a los motivos para estudiar una lengua extranjera, a los participantes se les dio a elegir entre siete opciones de las cuales podían seleccionar todas aquellas en las que se sintieran identificados. Se considera al requisito de titulación como un motivo indirecto pues en las dos instituciones es una obligatoriedad. El intercambio académico y la estancia son motivos más directos que se relacionan con el uso de la lengua extranjera en un ambiente nativo y por lo tanto la interculturalidad tiene una mayor injerencia.

Los estudios de posgrado y mejores ofertas laborales también están en el grupo de motivaciones directas que tienen que ver con aspectos de desarrollo económico profesional y con resultados a mediano plazo. El gusto y mejorar la comunicación de igual manera son motivaciones directas e internas que se enlazan con cuestiones afectivas y sociales, indispensables en la interculturalidad.

Es significativo señalar que las instituciones a las cuales asisten los participantes tienen considerada a la lengua extranjera como requisito de titulación, sin embargo, esta opción se encuentra en tercer lugar en menciones con una representación por parte de los estudiantes de la UATx con un 15.3% y de la IBERO Puebla con un 36.4%. La mayoría de los estudiantes se encuentra estudiando una lengua extranjera porque considera que el manejarla y comprenderla es motivo de obtener mejores ofertas laborales al momento de egresar, así lo indican el 30.2% de la UATx y el 34.7% de la IBERO Puebla.

Otros estudiantes señalan que estudian para realizar intercambios académicos de los cuales 33.5% pertenecen a la UATx y 30.2% a la IBERO Puebla. Mientras que otros prefieren hacerlo por las estancias, de ellos 12.4% son de la UATx y 5% de la IBERO Puebla. Estos datos revelan que, si bien en los dos casos existe la posibilidad de pasar una temporada en el extranjero, en la primera se trata de estudios relacionados directamente con la carrera que se está estudiando y generalmente abarcan una duración de entre 6 y 12 meses; por el otro lado, las estancias son de tipo lingüístico cultural, es decir, son programas que tienen el objetivo de fortalecer la lengua extranjera y la inmersión cultural.

Esto viene a considerar que la autonomía lingüística e interculturalidad son aspectos posibles de desarrollarse pues la experiencia académica en el extranjero es sinónimo de compromiso, entendimiento del mundo, pensamiento crítico para resolver problemas del entorno. Todos estos elementos son considerados claves en las misiones y visiones de las instituciones.

La frecuencia más baja es la de estudiar por gusto, con una representatividad únicamente del 2.5% y en este caso son estudiantes de la UATx. Este resultado sorprende y es contradictorio en dos sentidos. Primero, porque una sección de los participantes pertenece a la licenciatura en lenguas extranjeras; la cual se encuentra en el grupo de Artes y Humanidades lo que supondría una motivación intrínseca la cual se caracteriza por el impulso de hacer las cosas por gusto. Segundo, porque el 18.6%, es decir, casi la quinta parte de los participantes estudia dos o más lenguas, lo que deduce que existe un estímulo personal más allá de un cumplimiento curricular. Ver tabla 10.

Tabla 10

**Motivos para estudiar una lengua extranjera**

Nombre la variable / ítem	Institución	Porcentaje por institución
Requisito de titulación	UATx	15.3%
	IBERO Puebla	36.4%
Intercambio académico	UATx	33.5%
	IBERO Puebla	30.2%
Estancia	UATx	12.4%
	IBERO Puebla	5.0%
Estudios de posgrado	UATx	6.2%
	IBERO Puebla	8.7%
Mejores ofertas laborales	UATx	30.2%
	IBERO Puebla	34.7%
Gusto	UATx	2.5%
	IBERO Puebla	0.0%
Mejorar la comunicación	UATx	0.4%
	IBERO Puebla	0.4%

Fuente: elaboración propia

## 5.2 Resultados de la autonomía lingüística

En la valoración cuantitativa y nivel de dominio de la autonomía lingüística se observa que la *pronunciación, comprensión escrita* (fonología y semántica); pertenecientes al componente de competencia lingüística, y la *estructura del discurso, orden del discurso* (discurso), la *identificación y uso de la lengua según su función* (función comunicativa), los *modelos de diálogos* (esquemas de interacción y la *iniciativa en el conversación, conversación y elementos paratextuales, desenvolvimiento en la conversación* (transacción de mensajes, turnos de palabra y desarrollo temático); pertenecientes al componente de competencia pragmática; se encuentran en el rango de buenos donde el valor de la prueba es de 3.5 y el rango de valor de t está entre 3.223 y 8.67. El resto de los indicadores *uso de la gramática, dominio de vocabulario, redacción y corrección ortográfica, comprensión oral, pronunciación de las palabras escritas* (gramática, léxico, ortografía, ortoépica, y actos ilocutivos); tiene una valoración regular con un valor de prueba de 3 y un valor de t entre 6.268 y 10.405.

En los resultados se observa que los participantes consideran que cuentan con *estructura del discurso* pues establecen la relación entre los párrafos de un texto para que existan congruencia en lo que expresan representando una valoración buena con una media de 3.95 y un valor de t de 8.67. En oposición el *dominio del vocabulario* tiene una valoración regular puesto que deja ver que los participantes opinan que tienen deficiencias para dominar el vocabulario y expresiones que les permiten comunicar ideas en situaciones relacionadas con la vida cotidiana, este descriptor se halla en el caso contrario con una media de 3.43 y un valor de t de 7.573 y valor de prueba de 3. Ver Tabla 11.

Tabla 11

**Valoración de la prueba de autonomía lingüística**

Indicador	Porcentaje bajo (1-2)	Porcentaje medio (3)	Porcentaje alto (4-5)	X- (media)	Valor de prueba	Valor de t	Valor cualitativo
Uso de gramática	9.1	36.4	54.5	3.61	3	10.405	Regular
Dominio de vocabulario	12.4	41.7	45.9	3.43	3	7.573	Regular
Comprensión oral	10.7	37.2	52.1	3.51	3	9.263	Regular
Pronunciación	9.5	28.5	62	3.69	3.5	3.332	Bueno
Comprensión escrita	8.7	31	60.3	3.69	3.5	3.223	Bueno
Redacción y corrección ortográfica	19	31.8	49.2	3.38	3	6.268	Regular
Pronunciación de palabras escritas	13.6	30.2	56.2	3.56	3	8.968	Regular
Organización del discurso	14.9	31	54.1	3.53	3	8.937	Regular
Estructura del discurso	3.3	24	72.7	3.95	3.5	8.67	Bueno
Orden del discurso	6.2	29.3	64.5	3.79	3.5	5.174	Bueno
Identificación y uso de la lengua según su función	2.1	27.7	70.2	3.91	3.5	8.35	Bueno
Modelos de diálogos	5.4	24.4	70.2	3.90	3.5	7.382	Bueno
Iniciativa en la conversación	12	24.8	63.2	3.74	3.5	3.364	Bueno
Conversación y elementos paratextuales	5.3	23.6	71.1	3.92	3.5	7.394	Bueno
Desenvolvimiento en la conversación	12.4	33.5	54.1	3.56	3	8.919	Regular

Fuente: elaboración propia.

En la valoración cualitativa de esta competencia se observa que ambos grupos de participantes consideran a la *pronunciación*, *comprensión escrita*, *pronunciación de las palabras escritas*, *organización del discurso*, *estructura del discurso*, *orden del discurso*, *identificación y uso de la lengua según su función*, *modelos de diálogos*, *iniciativa en la conversación*, *conversación y elementos paratextuales* y *desenvolvimiento* en la conversación como buenos con una media entre 3.94 y 3.41. Lo mismo ocurre con *la redacción y corrección ortográfica*, sólo que en este caso son valorados como regulares con una media entre 3.47 y 3.29.

Los indicadores en los que se perciben diferencias de valoración entre los grupos son *uso de gramática* y *dominio de vocabulario* las cuales los participantes de la UATx asignan un valor cuantitativo bueno y los de la IBERO Puebla uno regular. El caso contrario es la *comprensión oral*, que los participantes de la UATx consideran con un valor regular mientras

que los participantes de la IBERO Puebla con uno bueno. Por otro lado se observa que la media más alta la tienen los participantes de la UATx en la *estructura del discurso* con un valor de 3.98 y un valor de t en 6.971, considerándose con un valor cualitativo bueno. Por su parte los participantes de la IBERO Puebla muestran su media más alta con 3.93 y un valor de t de 5.731 en la *conversación y elementos paratextuales* que le permiten valerse de anécdotas, ejemplos, gesticulación y corporeidad para llegar a comprender y dar a comprenderse en el discurso, por lo que su interpretación con un valor cualitativo es bueno. Ver Tabla 12.

Tabla 12

**Comparación entre participantes de la valoración de la prueba de autonomía lingüística.**

Indicador	Institución	Porcent aje bajo (1- 2)	Porcent aje medio (3)	Porcent aje alto (4-5)	X- (media )	Valor de prueba	Valor de t	Valor cualitati vo
<b>Uso de gramática</b>	UATx	8	31	61.1	3.74	3.5	2.724	Bueno
	IBERO Puebla	10.3	42.2	47.5	3.47	3	6.244	Regular
<b>Dominio de vocabulario</b>	UATx	9.5	42.1	48.4	3.51	3.5	0.098	Bueno
	IBERO Puebla	15.6	41.4	43	3.35	3	4.389	Regular
<b>Comprensión oral</b>	UATx	11.9	36.5	51.6	3.47	3	6.148	Regular
	IBERO Puebla	9.5	37.9	52.6	3.56	3.5	0.749	Bueno
<b>Pronunciación</b>	UATx	8.7	26.2	65.1	3.72	3.5	2.888	Bueno
	IBERO Puebla	10.4	31	58.6	3.66	3.5	1.827	Bueno
<b>Comprensión escrita</b>	UATx	10.3	29.4	60.3	3.65	3.5	1.905	Bueno
	IBERO Puebla	6.9	32.8	60.3	3.72	3.5	2.654	Bueno
<b>Redacción y corrección ortográfica</b>	UATx	15.1	33.3	51.6	3.47	3	5.671	Regular
	IBERO Puebla	23.3	30.2	46.5	3.29	3	4.776	Regular
<b>Pronunciación de palabras escritas</b>	UATx	14.3	28.6	57.1	3.56	3.5	0.73	Bueno
	IBERO Puebla	12.9	31.9	55.2	3.55	3.5	0.578	Bueno
<b>Organización del discurso</b>	UATx	11.9	27	61.1	3.63	3.5	1.683	Bueno
	IBERO Puebla	18.1	35.3	46.6	3.41	3.5	3.048	Bueno
<b>Estructura del discurso</b>	UATx	3.2	21.4	75.4	3.98	3.5	6.971	Bueno
	IBERO Puebla	3.5	26.7	69.8	3.91	3.5	5.306	Bueno
<b>Orden del discurso</b>	UATx	5.6	30.2	64.2	3.83	3.5	4.254	Bueno
	IBERO Puebla	6.9	28.4	64.7	3.75	3.5	3.048	Bueno
<b>Identificación y uso de la lengua según su función</b>	UATx	2.4	24.6	73	3.94	3.5	6.546	Bueno
	IBERO Puebla	1.7	31	67.3	3.87	3.5	5.228	Bueno
<b>Modelos de diálogos</b>	UATx	7.1	19.8	73.1	3.92	3.5	5.468	Bueno
	IBERO Puebla	3.4	29.3	67.3	3.87	3.5	4.942	Bueno
<b>Iniciativa en la conversación</b>	UATx	11.9	19.8	68.3	3.81	3.5	3.585	Bueno
	IBERO Puebla	12.1	30.2	57.7	3.66	3.5	1.648	Bueno
<b>Conversación y elementos paratextuales</b>	UATx	8	19	73	3.91	3.5	4.85	Bueno
	IBERO Puebla	2.6	28.4	69	3.93	3.5	5.731	Bueno
<b>Desenvolvimiento en la conversación</b>	UATx	12.7	31	56.3	3.56	3.5	0.75	Bueno
	IBERO Puebla	12	36.2	51.8	3.56	3.5	0.64	Bueno

Fuente: elaboración propia

En cuanto a la frecuencia y los parámetros que corresponden a la competencia lingüística se observan lo siguiente. La *pronunciación* perteneciente al aspecto fonológico, refiere que los participantes creen que pronuncian las palabras dentro de un discurso o diálogo de tal manera que la otra persona comprende lo que dicen. Dicho indicador presenta una frecuencia global del 62%. Al comparar las muestras se tiene que el 65.1% de los participantes de la UATx y el 58.6% de la IBERO Puebla considera que lo hacen siempre o casi siempre. La diferencia entre los grupo es más o menos significativa, dejando entrever que existe un mayor número de participantes en la UATx que piensan realizar estas prácticas.

A pesar de esto, el porcentaje que dice hacerlo se encuentra por debajo del referente óptimo o ideal, esto implica que dentro de las creencias los estudiantes consideran que su interlocutor entiende lo que dicen, no obstante en la realidad, esta es refutada en las actividades orales, donde los aspectos de pronunciación quedan por debajo de los gramaticales (Molina et al. 2018).

En ambos grupos, se puede afirmar que los estudiantes consideran que conocen la lengua pero en la realidad carecen de una alfabetización académica en los idiomas que le permita una buena comunicación e interacción con los demás; resultado que coincide con los de Molina et al. (2018) y Santos et al. (2017). Esto no quiere decir que los estudiantes no sepan o conozcan el idioma, sino que la percepción que ellos tienen de su nivel de conocimiento y manejo del idioma es distinto de lo que en realidad es (Molina et al. 2018). Así mismo se contrapone a lo que plantea el MCERL donde la competencia comunicativa va más allá de emitir frases más o menos entendibles, sino que estas deben de poder distinguir las palabras que las componen (Conseil de l'Europe, 2018).

La *comprensión escrita* presenta una frecuencia global del 60.3% lo que indica que los participantes sopesan que tienen algunos problemas para comprender las palabras y frases con las cuales logran la comunicación. Al comparar a los participantes se observa que el 60.3% de ambos grupos cree que esta práctica la hacen siempre o casi siempre. Este indicador se relaciona con el anterior y le añade aspectos semánticos de coherencia y cohesión. Por lo que se puede decir que en ambos casos el estudiante considera que es capaz de entender y darse a entender con sus interlocutores a pesar de las dificultades lingüísticas implicadas. Este resultado valida las nociones intencionales de lo que se quiere decir y la manera en cómo se interpreta, lo que se traduce en la lógica del discurso, la finalidad del mismo y el deseo que tienen los hablantes por ser coherentes y efectivos en los actos del habla (Reyes, 1994).

El *dominio del vocabulario* presenta un porcentaje global del 45.9%. De manera separada el 48.4% de los participantes de la UATx opinan que tienen este dominio siempre o casi siempre, mientras que en este mismo rubro sólo el 43% de los participantes de la IBERO Puebla lo considera así. Esto se liga a la problemática de la inmediatez en la información, no en un sentido de temporalidad, sino más bien en el hecho de acotar palabras o mensajes, donde se busca decir más con menos.

Las implicaciones de estos resultados se relacionan con el léxico y sus estrategias de aprendizaje, donde los estudiantes carecen de aquellas que le permitan aprender y aprehender el vocabulario necesario para la comunicación. Para ello se requiere la contextualización de las actividades controladas para que esta adquisición se dé (Sanhueza et al., 2018) así como emplear métodos o estrategias de aprendizaje específicas para fomentar el aprendizaje de nuevo vocabulario (Mohammadi, 2017).

La *redacción y corrección ortográfica* también presenta un porcentaje global bajo del 49.2%. En la comparación de las muestras se tiene que el 51.6% de los participantes de la UATx piensan que siempre o casi siempre redactan textos comprensibles haciendo uso de la gramática, por su parte en este campo la misma opinión la tienen el 46.5% de los participantes de la IBERO Puebla. La diferencia entre los grupos no es tan significativa.

Este ítem se relaciona con el anterior ya que si no se conoce el vocabulario difícilmente se conocerá la ortografía del mismo. Otro aspecto que viene a debilitar la ortografía es el lenguaje iconográfico, cada vez más presente en los textos. Aunque el estudiante cree mantener una comunicación escrita con su profesor, esta será corta, diciendo lo esencial y obviando la falta de cuidado en los errores ortográficos. De esta manera es que existe una relación directamente proporcional entre el conocimiento de la gramática, y a su interior de la ortografía, con la pobre ejecución de las lenguas extranjeras (Chiou, 2019).

En el indicador de gramática, el *uso de gramática* presenta el 54.5% de manera global. Al comparar a las muestras se tiene que el 61.1% de los participantes de la UATx refieren que usan siempre o casi siempre las reglas gramaticales que conocen para elaborar frases de situaciones cotidianas, no así con los de la IBERO Puebla, quienes sólo el 47.5% considera hacerlo. Aquí, la diferencia entre grupos es muy significativa.

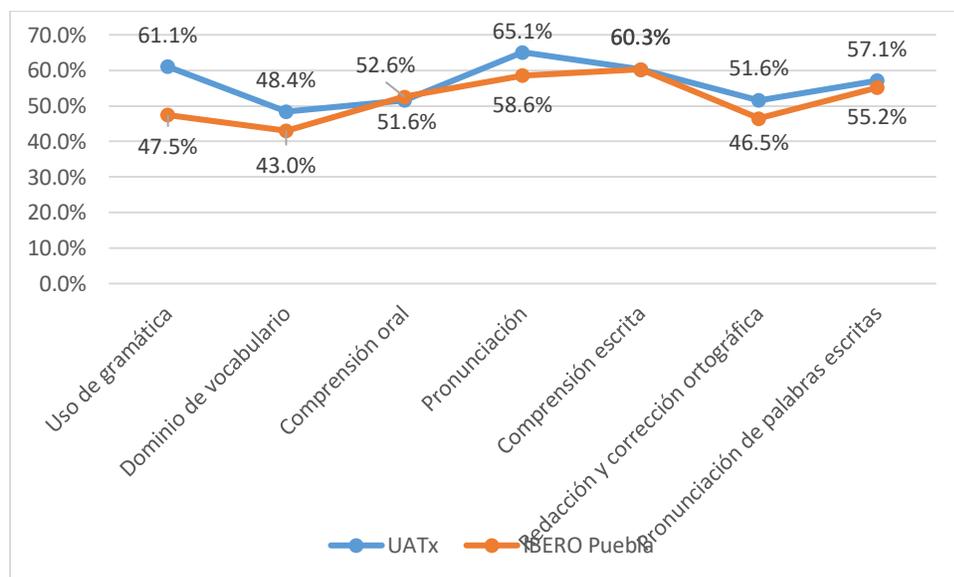
Respecto del indicador de fonología, en la *comprensión oral* el 52.1% global, y en la comparación el 51.6% de los estudiantes de la UATx y el 52.6% de los estudiantes de la

IBERO Puebla consideran que siempre o casi siempre comprenden en su mayoría las palabras, discursos o diálogos que escuchan decir de otras personas o en documentos de audio. Como se aprecia la diferencia entre los grupos no es significativa. En la *pronunciación* el 56.2% global y en la comparación de muestras el 57.1% de los estudiantes de la UATx estima que siempre o casi siempre pronuncia una palabra a partir de la manera en como está escrita, aunque no siempre la conoce, y muy cerca, el 55.2% de los estudiantes de la IBERO Puebla así lo piensa.

Se observa que la competencia lingüística sobre todo en cuestiones de comprensión oral, pronunciación y uso de la norma se encuentran por debajo de los parámetros o referentes para considerarse como aceptables. Recordemos que en la interpretación aquellos que se son inferiores al 60% son valorados en la escala de significación como no aceptables. No obstante, es importante señalar que el dominio de la lengua no puede ser mayor al nivel en el que se encuentra el estudiante, aunque este crea que es superior, ya que está en proceso de construcción, coincidiendo así con Badrinathan (2017) y Molina et al. (2018). Se sugiere, en los dos últimos casos, la contextualización y la conexión con las comunidades en redes sociales como una fuente de uso de la lengua para lograr interacciones y por ende la comunicación, lo que a la larga llevará a conocer y usar de manera indirecta las reglas gramaticales. Ver Figura 13.

**Figura 13**

**Comparación entre participantes de la percepción de la competencia lingüística para la autonomía lingüística**



Fuente: elaboración propia

Se concluye a partir de estos datos que dentro de las opiniones los estudiantes de la UATx mantienen una mayor frecuencia en cuanto a si desarrollan o aplican el uso de estas competencias en clase, no obstante la diferencia es mínima. En ambas instituciones se presentan serias dificultades en el desarrollo de la competencia lingüística esto a pesar de privilegiar la gramática sobre aspectos culturales, de los ejercicios de repetición y de las actividades que promueven la realización de tareas. Por otro lado, viene a replantear la propuesta del enfoque comunicativo, el cual parece ser empleado de manera diferente con esta población.

La competencia pragmática por su parte presenta mejores resultados de opinión. Ver Figura 14. Esta competencia se valora a partir de la organización, estructura y orden del discurso, la función comunicativa, la transacción de mensajes, los turnos de palabra, la enunciación y la precisión del discurso oral y escrito.

La *organización del discurso* presenta un porcentaje del 54.1% global, opinión que se encuentra por debajo del parámetro o referente mínimo deseable para considerarse cualitativamente como regular. Aquí el 61.1% de los participantes de la UATx refiere que siempre o casi siempre conocen y aplican las reglas gramaticales para organizar un texto según la situación, mientras que en el grupo de participantes de la IBERO Puebla lo hace el 46.6%. Esto viene a encontrar una estrecha relación con el conocimiento de la gramática, perteneciente a la competencia lingüística, por lo que existe una total congruencia, si los alumnos no conocen dichas reglas entonces no será posible que puedan aplicarlas en la redacción de textos, mismo planteamiento que hacen Molina et al. (2018).

El 54.1% global se halla el *desenvolvimiento en la conversación*, de los cuales el 56.3% de los participantes de la UATX y el 51.8% de la IBERO Puebla estiman que siempre o casi siempre construyen enunciados y se desenvuelven dando un seguimiento a la conversación mostrando espontaneidad, no importando si es corta o extensa. La diferencia entre los grupos es más o menos significativa. Esto refiere que la enunciación y actos locutivos, ilocutivos y perlocutivos de los estudiantes aún no se han desarrollado lo suficiente para ser espontáneos quedando artificiales y simulados.

En este punto es válido contar con modelos o esquemas que ayuden como referencia en las interacciones, no obstante, la fluidez y precisión son las que determinaran su éxito, así mismo se considera que la importancia del aprendizaje de lenguas debe ser vista como un compromiso activo para interpretar y crear significados cuando se interactúa con los demás al

contemplar aspectos cognitivos como parte del proceso de pensamiento que lleva a la elaboración de ideas. Argumento que coincide con Moya-Chávez et al. (2019) y con Amaya (2018). Sin embargo, este resultado deja entrever las dificultades para usar la lengua extranjera en ambientes naturales y de los problemas presentes en la pragmática, como lo son el significado no convencional, la sintaxis, el contexto, la referencia y la deixis, cuestiones que se validan con el discurso de Escandell (2013).

En la *iniciativa en la conversación* el 63.2% global, dentro de los cuales en la comparación por grupos se halla que el 68.3% de los participantes de la UATx y el 57.7% de la IBERO Puebla considera que siempre o casi siempre toma la iniciativa cuando tiene que llevar a cabo una conversación, respetando y comprendiendo lo que dice la otra persona, de tal manera que la conversación tenga sentido. Es de notar que la diferencia en este indicador es significativa pues representa la décima parte de los participantes, siendo el grupo de participantes de la UATx quien refiere hacerlo de manera más frecuente que aquel de la IBERO Puebla.

Esto se relaciona con los turnos de palabra dejando entrever que existen algunos vacíos, mismos que no dominan, de tal modo que la conversación se puede llevar a cabo en situaciones de colaboración entre pares y que aumentan cuando se trata de una evaluación o cuando la relación entre los locutores es más vertical que horizontal. Así, la competencia comunicativa y la autonomía lingüística son relativas y dependen de la participación de los hablantes. Argumento que se corrobora con el de Savignon (2000).

En la *identificación y uso de la lengua según su función y modelos de diálogos* el 70.2% global refiere que siempre o casi siempre puede identificar y emplear preguntas concretas, hablar de emociones, motivaciones, saludar y despedirse en la lengua extranjera; y basarse en diálogos que funcionan como modelos para posteriormente llevar a cabo una conversación similar, o bien adaptada al contexto. Al comparar las muestras observamos que existe una ligera diferencia, pues esta frecuencia representa al 73% de los participantes de la UATx y al 67.3% de la IBERO Puebla.

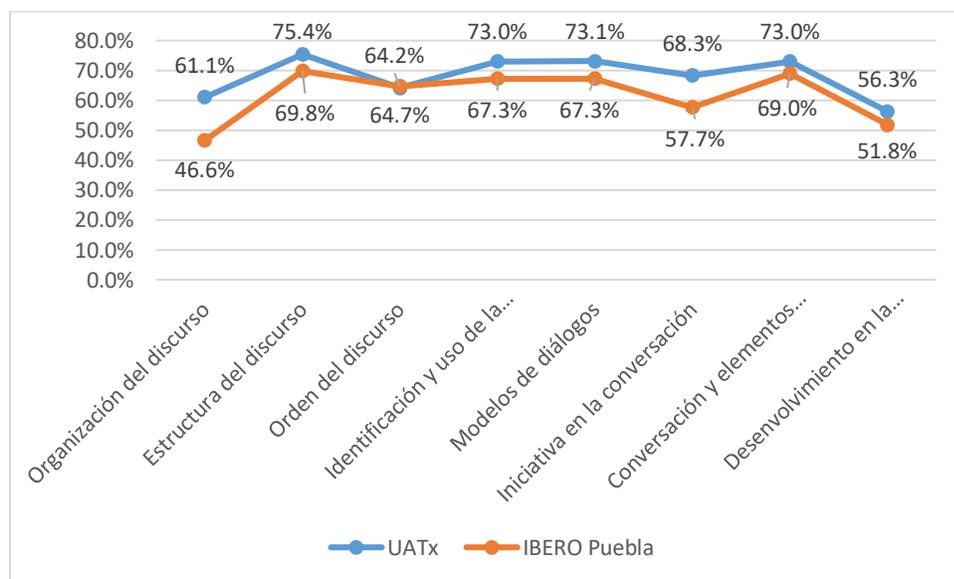
Esto implica que la comunicación será más fluida y el intercambio de mensajes será más óptimo cuando el contexto y el interlocutor así lo permitan. De esto se puede decir que el sistema de comunicación considera lo que se hace o dice con lo que se sabe, es decir, lo que se logra comunicar a partir de esquemas de interacción o conversaciones modelo, aspectos que coinciden con lo manifestado por Savignon (2000).

Sumado a esto, en la *conversación y elementos para-textuales* el 71.1% global indica que siempre o casi siempre que está en una conversación, se vale de ejemplos, anécdotas, expresiones faciales y gestos que funcionan como referencia para llegar a la comprensión del discurso; lo que abona a los resultados anteriores sobre todo en la producción oral. Al comparar las muestras se observa una ligera diferencia ya que la frecuencia presente de esta opinión es del 73% en los participantes de la UATx y del 69% en los de la IBERO Puebla.

Lo mismo sucede en la *estructura del discurso*, particularmente en la expresión escrita, donde el 72.7% global, de los cuales el 75.4% de los participantes de la UATx y el 69.8% de los de la IBERO Puebla señalan que siempre o casi siempre establece la relación entre los párrafos de un texto para que existan congruencia en lo que expresa. Dicha frecuencia de opinión es de las más elevadas en este componente y de la cual se puede interpretar cualitativamente como buena, pues denota que esta habilidad la han desarrollado y aplicado a lo largo de su aprendizaje. Ver Figura 14.

**Figura 14**

**Comparación entre participantes de la percepción de la competencia pragmática para la autonomía lingüística**



Fuente: elaboración propia

A pesar de tener deficiencias en la competencia lingüística, los estudiantes presentan una mejoría en la competencia pragmática, esto permite explicitar la función del lenguaje considerando elementos textuales (ejemplos, sinónimos, experiencias) y paratextuales (gesticulación) lo que llevará en mediano y largo plazo a un conocimiento más profundo de la lengua considerando el orden, estructura, coherencia y cohesión entre las partes, las cuales se

adaptan al discurso para lograr interacciones efectivas, argumento ratificado por Pérez y Zayas (2007).

De estos datos se concluye que la competencia para emplear la lengua en contextos determinados está un poco más desarrollada que la lingüística. No obstante, es importante que esta última se vea fortalecida con la intención de mejorar la comunicación, no solo en la concepción de transmitir ideas, sino de hacerlo de la mejor manera, con un vocabulario preciso y una estructura coherente y lógica a lo largo del discurso oral o escrito. Así mismo, el interlocutor se vuelve un factor importante en esta tarea, pues depende de él que se corrijan estas deficiencias.

En la prueba t student para muestras independientes, por la que se optó para comparar las medias de los dos grupos de casos, es decir, un grupo son los participantes de la UATx y otro son los de la IBERO Puebla, se encuentra que, en el componente de competencia lingüística, en los indicadores de gramática, léxico y semántica el grupo de la UATx presenta una mayor preponderancia y mejor opinión, por lo que estos aspectos se encuentran mejor desarrollados.

En cuanto al indicador de fonología la preponderancia se halla dividida entre los dos grupos, por un lado, los participantes de la UATx dicen comprender mejor lo que escuchan en diálogos, audios o de otras personas; mientras que los participantes de la IBERO Puebla consideran que pronuncian mejor de tal manera que su interlocutor les comprenda. Finalmente, sobre el indicador de ortografía, se observa que los estudiantes de la UATx tienen una opinión positiva respecto a que son capaces de leer y pronunciar las palabras aún si nunca lo han hecho; en tanto que los estudiantes de la IBERO Puebla opinan que redactan textos comprensibles con uso correcto de la gramática.

En la significancia bilateral la opinión de la gramática y la comprensión auditiva en el indicador fonología es relativa, mientras que el en resto es significativa, por lo que se concluye que la diferencia entre las muestras denota que los estudiantes de la UATx tienen una mejor opinión del dominio con el que cuentan sobre de las reglas gramaticales y del vocabulario, comprenden lo que los otros dicen y pronuncian mejor lo que leen, mientras que los estudiantes de la IBERO Puebla consideran que dominan mejor la pronunciación y en consecuencia se logran da a entender y además tienen un mayor cuidado al redactar textos. Ver Tabla 13.

Tabla 13

**Comparación de medias entre los grupos de participantes según la competencia lingüística**

Indicador	Descripción	Institución	Media	Valor de t	Sig. bilateral	Preponderancia
<b>Gramática</b>	Uso de gramática	UATx	3.74	2.263	0.25	UATx
		IBERO Puebla	3.47			
<b>Léxico</b>	Dominio del vocabulario	UATx	3.51	1.349	0.178	UATx
		IBERO Puebla	3.35			
<b>Fonología</b>	Comprensión oral	UATx	3.47	1.352	0.041	UATx
		IBERO Puebla	3.56			
	Pronunciación	UATx	3.72	-0.831	0.558	IBERO Puebla
		IBERO Puebla	3.66			
<b>Semántica</b>	Comprensión escrita	UATx	3.65	0.586	0.526	UATx
		IBERO Puebla	3.72			
<b>Ortografía</b>	Redacción y corrección ortográfica	UATx	3.47	-0.634	0.154	IBERO Puebla
		IBERO Puebla	3.29			
	Pronunciación de palabras escritas	UATx	3.56	1.430	0.925	UATx
		IBERO Puebla	3.55			

Fuente: elaboración propia

En el componente de competencia pragmática en los indicadores de discurso, función comunicativa, interacción y transacción de mensajes, turnos de palabra y desarrollo temático, los estudiantes de la UATx tienen una mejor valoración, esto apunta a que este grupo, se considera más esquemático y sigue las reglas e indicaciones tal cual le han sido dadas, se basa en modelos de conversación y textos para generar los suyos. Mientras que el indicador de actos ilocutivos es mayormente valorado por los estudiantes de la IBERO Puebla y deja ver que este grupo se ve así mismo más intuitivo y espontáneo en el uso de la lengua.

Ahora, en la significancia bilateral, el indicador del discurso, de la función comunicativa y de los turnos de palabra es relativa. Por otro lado, es significativa en la interacción y transacción de mensajes y en los actos ilocutivos, es decir en aspectos de producción escrita y producción oral, respectivamente. Ver tabla 14.

Tabla 14

**Comparación de medias entre los grupos de participantes según la competencia pragmática**

Indicador	Descriptor	Institución	Media	Valor de t	Sig. bilateral	Preponderancia
<b>Discurso</b>	Organización del discurso	UATx	3.63	0.094	0.062	UATx
		IBERO Puebla	3.41			
	Estructura del discurso	UATx	3.98	1.876	0.500	UATx
		IBERO Puebla	3.91			
Orden del discurso	UATx	3.83	0.676	0.502	UATx	
	IBERO Puebla	3.75				
<b>Función comunicativa</b>	Identificación y uso de la lengua según su función	UATx	3.94	0.673	0.453	UATx
		IBERO Puebla	3.87			
<b>Interacción y transacción de mensajes</b>	Modelos de diálogos	UATx	3.92	0.751	0.643	UATx
		IBERO Puebla	3.87			
<b>Turnos de palabra</b>	Iniciativa en la conversación	UATx	3.81	0.464	0.227	UATx
		IBERO Puebla	3.66			
<b>Desarrollo temático</b>	Conversación y elementos para-textuales	UATx	3.91	1.211	0.873	UATx
		IBERO Puebla	3.93			
<b>Actos ilocutivos</b>	Desenvolvimiento en la conversación	UATx	3.56	-0.16	0.98	IBERO Puebla
		IBERO Puebla	3.56			

Fuente: elaboración propia

A propósito de las opiniones libres que hicieron los participantes mediante las preguntas abiertas, cuando se les pregunto sobre cómo valoraban la autonomía lingüística desarrollada en sus clases de lenguas extranjeras, estas se clasificaron en tres categorías. La primera categoría contiene opiniones generales o neutras que recuperan el valor extrínseco y la importancia y necesidad de conocer una lengua, la segunda categoría las opiniones negativas donde el estudiante da una valoración de mala o regular, y la tercera categoría las opiniones positivas que se caracterizan por indicar una valoración buena, o muy buena. A continuación, se presentan dichas opiniones.

En la primera categoría que emite opiniones generales o neutras, 11 de 126 estudiantes de la UATx valoraron a la autonomía lingüística de manera común, algunos de los comentarios que dieron están en el tenor de: “Sé que es muy importante y que aporta bastante a mi persona aprender lenguas extranjeras, ya que es una herramienta para obtener diversas oportunidades”, “útil para mi vida cotidiana y académica”, “Me parece importante el poder desarrollar estos aspectos pues nos permiten expresarnos mejor”, “la considero necesaria puesto que, en la época actual con motivo de la globalización y el acercamiento por vía tecnológica, resulta necesario poseer entendimiento y adaptabilidad ante estas situaciones con tal de garantizar el beneficio colectivo”.

Por su parte 16 de 116 estudiantes de la IBERO Puebla emitieron comentarios similares a: “Para mi carrera es muy importante”, “Importante”, “muy importantes para desarrollarnos en nuestro entorno”, “Creo que el desarrollo de mis clases con la relación es muy importante para mi vida presente y para el futuro”, “En mi opinión es de suma importancia, tienes que saber hablar otro idioma en el mundo si quieres abrir puertas”, “Creo que es importante para facilitar la comunicación cuando queremos hablar con personas extranjeras”.

En ambos casos el valor dado se ve relacionado con los motivos por los que estudian una lengua extranjera que van encaminados a las mejoras académicas y laborales, viendo el aprendizaje y el desarrollo de la autonomía como algo no sólo importante sino necesario, de tal manera que aquí la lengua es a la vez medio y fin.

En la segunda categoría que emite opiniones negativas, 24 de 126 estudiantes de la UATx dieron respuestas semejantes a: “Me falta desarrollarla puesto que no mejoro”, “Aún estoy en proceso”, “En un nivel básico”, “Un poco deficiente”, “Casi regular, Puedo hacerlo mejor”, “Un poco complicada debido a que no retengo la información a la primera explicación”, “Considero que podría mejorar”, “Lo valoro bastante, conocer y aprender de diferentes lenguas enriquece tu conocimiento, es un compromiso muy grande aprender un nuevo idioma pues no sólo es aprender palabras, es conocer su significado, su fonología, cuidar la ortografía, saber utilizarla en los diferentes contextos, etc.”, “Pues que aún me falta mucho por entender”.

Mientras que 16 de 116 estudiantes de la IBERO Puebla comentaron: “Me se defender bien pero aún me fallan muchas cosas”, “siempre trato de participar en clases, pero suelen ser muy tediosas cuando veo estructura gramatical”, “Más o menos, no hay material para trabajar”, “Me falta poco de práctica”, “Baja”, “Me cuesta, pero lo consigo”, “deficiente, creo que podría dar más”, “Mi autonomía lingüística no es muy alta aun”, “Me falta un poco más buscar significados por otras partes”, “mala”.

Al analizar estas respuestas se puede apreciar que estos estudiantes consideran que han desarrollado poco o regular la autonomía lingüística, no obstante, es de reconocer que consideran que el trabajo independiente, el compromiso vinculado a los objetivos y la motivación son clave para mejorarla. Estos tres elementos determinan el camino a las estrategias, sobre todo las indirectas que se enfocan en la organización de los aprendizajes, su evaluación y la automotivación para hacer las cosas lo mejor que se puede. En el caso de estos estudiantes el aprendizaje estratégico es una manera en que puedan autorregular sus estrategias cognitivas.

En la tercera categoría que emite opiniones positivas, 91 estudiantes de la UATx tienen una buena o muy buena valoración del desarrollo de autonomía lingüística, expresaron comentarios como: “Considero que es muy buena, debido a que además de que estudiamos la gramática y el vocabulario, también practicamos la entonación y la relevancia en cómo, por medio de nuestra entonación, podemos transmitir un sentimiento de interés, de felicidad, de emoción o de apatía; asimismo, estudiamos los modismos, las jergas y demás variantes que nos permiten tener un conocimiento de la lengua más amplio y común”, “Buena”, “Muy buena”, “de regular a buena, he aprendido mucho”, “muy buena y útil”, “Buena, ya que existe buena comunicación”.

Entre tanto, 84 estudiantes de la IBERO Puebla refieren: “buena”, “muy buena”, “mucho”, “siento que está bien”, “Normal”, “Yo creo que un poco alta ya que siempre estoy atenta a lo que me piden”, “Yo lo valoro en un 90%, ya que algunas veces de verdad no tengo autonomía, pero en otras sí, dependiendo de cómo me encuentre actualmente”, “Excelente, gracias a los ejercicios brindados por la miss he podido mejorar más mis conocimientos respecto a la lengua”.

Como se aprecia, la valoración y creencias de los estudiantes sobre su desarrollo tiene una mejor apreciación de manera general que al momento de desglosar cada uno de los aspectos que conforman a la autonomía lingüística. Cabe señalar que algunas referencias a aspectos lingüísticos y pragmáticos hacen notar el interés y conocimiento del estudiante de estos aspectos.

En suma, se puede afirmar, a partir de los resultados de la prueba t student para una muestra, de la prueba t student para muestras independientes y de las respuestas en la pregunta abierta, que en la percepción de los participantes sobre sus habilidades productivas y receptivas desde el componente lingüístico y pragmático se da una diferencia entre los grupos. Por un lado, el grupo de la UATx tiene mejor opinión y desarrollo en las habilidades receptivas, comprensión oral y escrita; mientras que el grupo de la IBERO Puebla en las habilidades productivas, expresión oral y escrita. Este resultado es significativo en cuanto al enfoque comunicativo ya que las dos instituciones lo usan, pero el desarrollo es dispar. También es significativo en el rol de los participantes y su relación. Quienes tienen una relación más vertical, desarrollan más la comprensión, y quienes tienen una relación más horizontal desarrollan más la expresión. Por otro lado, el desarrollo es valorado como bueno, aunque no necesariamente implique que así lo sea.

Así, es importante que ambas instituciones puedan tener un mayor dominio de la lingüística y la pragmática, pues no basta con reproducir oraciones, es un ejercicio de construcción constante que implica la legitimación de los discursos, las transacciones de los mensajes que se expresan o la censura de ellos; en términos de Bourdieu (2008), se trata de desarrollar un habitus lingüístico que permita interpretar al mundo y construir nuevas formas de expresarlo.

### 5.3 Resultados en el logro de la interculturalidad

En la valoración cualitativa de la prueba sobre interculturalidad se distingue que *la comprensión de las prácticas y normas culturales, el dialecto, el acento y las expresiones idiomáticas* se consideran regulares con un valor de prueba de 3 donde el valor de t oscila entre 2.811 y 9.484 y la media entre 3.18 y 3.58. El resto de los indicadores; *el reconocimiento de similitudes y diferencias, la anticipación de riesgos o malos entendidos, el reconocimiento y actuación frente a convenciones culturales, la adecuación del discurso, las fórmulas de cortesía y el registro de lengua*; tienen una valoración cualitativa de buenos, con un valor de prueba de 3.5 y valor de t entre 3.905 y 8.409 y una media entre 3.72 y 3.96. el indicador *evaluar de manera objetiva*, es el mejor valorado con una media de 3.95, un valor de prueba de 3.5 y un valor de t de 7.752. Ver Tabla 15.

Tabla 15

#### Valoración de la prueba interculturalidad

Indicador	Porcentaje bajo (1-2)	Porcentaje medio (3)	Porcentaje alto (4-5)	X-(media)	Valor de prueba	Valor de t	Valor cualitativo
Identificación de rituales y costumbre	10.4	37.6	52.1	3.58	3	9.484	Regular
Distinción y comparación de elementos culturales	7	30.2	62.8	3.77	3.5	4.675	Bueno
Comportamiento y anticipación de malos entendidos	3.3	28.5	68.2	3.96	3.5	8.409	Bueno
Ajuste de patrones de comportamiento	6.6	28.5	64.9	3.81	3.5	5.277	Bueno
Interpretación de comportamientos sin juicio	5.8	25.2	69	3.95	3.5	7.752	Bueno
Adecuación del discurso según la función comunicativa	8.2	32.2	59.5	3.75	3.5	4.116	Bueno
Reconocimiento de variedades de lengua	7	33.5	59.5	3.72	3.5	3.905	Bueno
Identificación de acento y dialecto	15.7	36.8	47.5	3.41	3	6.242	Regular
Uso de refranes y modismos	22.7	43	34.3	3.18	3	2.811	Regular

Fuente: elaboración propia

En la valoración cuantitativa de la prueba al comparar los grupos se observa que los indicadores *de identificación de rituales y costumbre, distinción y comparación de elementos culturales, comportamiento y anticipación de malos entendidos, ajuste de patrones de comportamiento, interpretación de comportamientos sin juicios y la adecuación del discurso según la función comunicativa* con un valor de prueba de 3.5 y un valor de t entre 0.286 y 5.522, se identifica un valor cualitativo bueno por ambas instituciones. En estos indicadores la media está entre 3.53 y 3.98, siendo el *comportamiento y anticipación de malentendidos* el que tiene mayor valor de media por los participantes de la UATx.

El indicador de *uso de refranes y modismos* se halla en un valor cualitativo de regular por los participantes de ambas instituciones, este presenta una media entre 3.16 y 3.2, con un valor t entre 7.59 y 2.654 y un valor de la prueba de 3. Por su parte el indicador *identificación de acento y dialecto* es valorado de manera diferente. Los participantes de la UATx indican una media de 3.34, un valor de t de 6.653 y valor de la prueba de 3 interpretándose con un valor cualitativo regular, mientras que los participantes de la IBERO Puebla indican una media de 3.48, un valor de t de 1.598 y un valor de la prueba de 3.5 brindando un valor cualitativo bueno. Ver Tabla 16.

Tabla 16

**Comparación entre participantes de la prueba de interculturalidad**

Indicador	Institución	Porcen taje bajo (1-2)	Porcen taje medio (3)	Porcen taje alto (4- 5)	X (media )	Valor de la prueba	Valor de T	Valor cualitativo
<b>Identificación de rituales y costumbre</b>	UATx	9.5	37.3	53.2	3.63	3.5	1.537	Bueno
	IBERO Puebla	11.2	37.9	50.9	3.53	3.5	0.286	Bueno
<b>Distinción y comparación de elementos culturales</b>	UATx	6.4	29.4	64.2	3.82	3.5	3.968	Bueno
	IBERO Puebla	7.7	31	61.3	3.72	3.5	2.626	Bueno
<b>Comportamiento y anticipación de malos entendidos</b>	UATx	2.4	27	70.6	3.98	3.5	6.63	Bueno
	IBERO Puebla	4.3	30.2	65.5	3.94	3.5	5.278	Bueno
<b>Ajuste de patrones de comportamiento</b>	UATx	6.4	29.4	64.2	3.78	3.5	3.6	Bueno
	IBERO Puebla	6.9	27.6	65.5	3.84	3.5	3.847	Bueno
<b>Interpretación de comportamientos sin juicios</b>	UATx	5.6	25.4	69	3.95	3.5	5.522	Bueno
	IBERO Puebla	6	25	69	3.96	3.5	5.42	Bueno
<b>Adecuación del discurso según la función comunicativa</b>	UATx	4.8	30.2	65	3.85	3.5	4.616	Bueno
	IBERO Puebla	12	34.5	53.5	3.64	3.5	1.462	Bueno
<b>Reconocimiento de variedades de lengua</b>	UATx	5.6	34.9	59.5	3.73	3.5	2.998	Bueno
	IBERO Puebla	8.7	31.9	59.4	3.72	3.5	2.519	Bueno
<b>Identificación de acento y dialecto</b>	UATx	16.7	38.9	44.4	3.34	3	6.653	Regular
	IBERO Puebla	14.6	34.5	50.9	3.48	3.5	1.598	Bueno
<b>Uso de refranes y modismos</b>	UATx	19.1	46.8	34.1	3.2	3	7.59	Regular
	IBERO Puebla	26.7	38.8	34.5	3.16	3	2.654	Regular

Fuente: elaboración propia

En la interculturalidad intervienen tanto la competencia intercultural como la competencia sociolingüística. En la primera se da el reconocimiento de similitudes y diferencias entre los interlocutores, prácticas y normas culturales lo que lleva a la anticipación de los malos entendidos y la evaluación objetiva para actuar frente a convenciones culturales. En la segunda se da la adecuación del discurso, la cortesía y el registro de lengua. La identificación de rituales es la que presenta un mayor reto, mientras que la interpretación de comportamientos es la que más se lleva a cabo, no obstante, aún falta por desarrollarla más.

El descriptor del indicador *Identificación de rituales y costumbres*, el cual implica adaptarse y apoyarse de gestos y modulación de voz para lograr una comunicación más eficaz, presenta un porcentaje global del 52.1%. En la comparación de grupos se observa que el 53.2% de los participantes de la UATx y el 50.9% de los de la IBERO Puebla creen que siempre o casi siempre, a pesar de lograr una comunicación escrita o verbal, los aspectos de

lenguaje corporal, gesticulación, e incluso la voz empleada para comunicar no permiten tener una comprensión mayor.

Esto confirma la propuesta de Fromm (1991) al hablar de la vinculación mediante la asimilación y la socialización. No obstante, en el aspecto de la adaptación que el individuo vive para el ejercicio de la interculturalidad se observa de manera superficial la denominada adaptación estática, pues no altera rasgos de carácter ni ocasiona nuevas tendencias de comportamiento, y ni hablar de la adaptación dinámica, misma que no está presente.

Se tiene que el 62.8% del total los participantes creen hacer siempre o casi siempre la *distinción y comparación de elementos culturales*. Al comprar las muestras la diferencia entre los grupos es menor, se observa que el 64.2% de los participantes de la UATx y el 61.3% de los participantes de la IBERO Puebla refieren hacer esta actividad. Esto permite identificar que dichos estudiantes tienen una actitud positiva hacia el reconocimiento de los demás, aunque esto no necesariamente los lleve a identificarse con ellos o que puedan establecer las diferencias ya que al vivir en un mundo globalizado no siempre estas diferencias son evidentes.

Cuando el aspecto intercultural se tiene desarrollado permite comprender al otro y entender su comportamiento y su pensar. En este sentido, los resultados concuerdan con la propuesta de Rashid (2011) y pone en evidencia la falta de desarrollo de esta competencia para lograr una mejor comunicación. Esto influye indirectamente en la percepción de la conversación y la comprensión de las prácticas culturales lo que se puede traducir como conversaciones artificiales, carentes de tono, entonación y ritmo.

En el *ajuste de patrones de comportamiento* el porcentaje global es de 64.9%. En la comparación de las muestras se observa que el 64.2% de los participantes de la UATx y, con una diferencia mínima, el 65.5% de los participantes de la IBERO Puebla sienten que siempre o casi siempre se ajustan a los patrones de comportamiento y expresiones arraigados en ellos que les permiten explicar cómo influyen en los valores y comportamientos de los demás; sumado a esto, tiene una relación directa con el aspecto anterior.

Esto lleva a concluir parcialmente la importancia del reconocimiento y la distinción entre culturas que permita una mejor comunicación e interpretación de los actos del habla que incluye los locutivos, ilocutivos y perlocutivos, así como los comportamientos y actitudes ante situaciones determinadas, como hablar con desconocidos, pedir ayuda, hacer intercambios comerciales o saludar a un amigo.

En el indicador de *comportamientos y anticipación de malos entendidos* el porcentaje global arrojado es de 68.2%. En la comparación de muestras la diferencia de opiniones es un poco más significativa. Por un lado 70.6% de los participantes de la UATx identifica que siempre o casi siempre se comportan y expresan adecuadamente en un encuentro con personas de una cultura distinta a la suya; además admiten que lo que algunos dan por sentado en una situación en particular no lo es para otros. Por su parte esta opinión la tiene solo el 65.5% de los participantes de la IBERO Puebla.

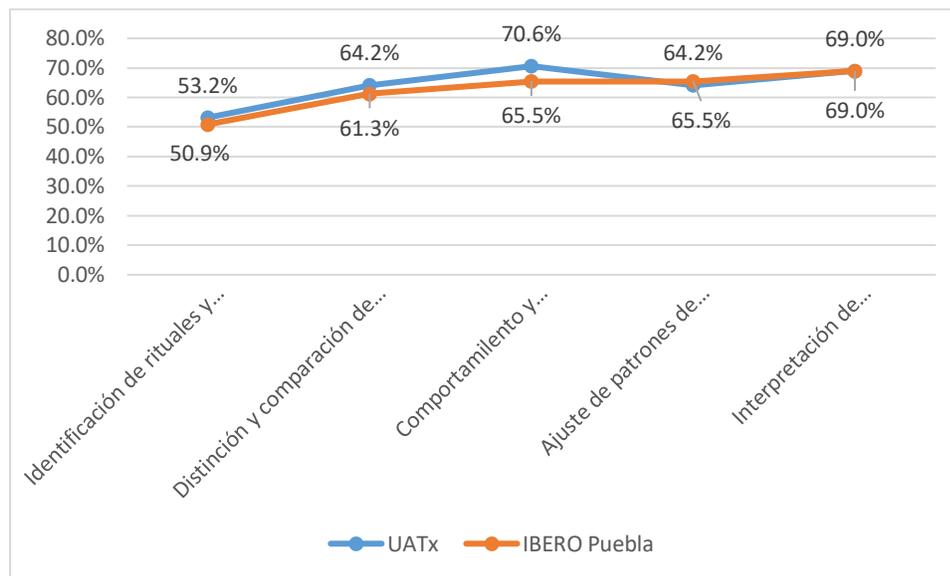
Esta tendencia ocurre con la *interpretación del comportamiento sin juicio*, donde el 69% del total de los participantes, mismo porcentaje correspondiente a cada grupo valorado de manera separada, afirma que siempre o casi siempre interpreta los comportamientos, normas de convivencia, formas de comunicar que conoce y que pertenecen a otra cultura, sin presuponer, ser prejuicioso o basarse en estereotipos. Estos porcentajes resultan alentadores, pues al reconocerse y reconocer al otro se da el respeto y un intento por comprender los comportamientos de los demás, sin criticar o emitir juicios de valor positivos o negativos, simplemente, se da el entendimiento de que los otros no deben de comportarse necesariamente como uno lo hace en su cultura.

Un elemento de esta índole es la construcción social del conocimiento donde los individuos participan en diversas actividades contextualizadas entrelazando los conocimientos nuevos y previos mediante procesos de desarrollo personal y social que implican en este caso conocerse a sí mismo y su cultura y reconocer que los demás también cuentan con ello, lo que permite adquirir conocimientos más ricos, diversos y respetuosos, cuestión que se valida con las posturas de Serrano González-Tejero y Pons Parra (2011), Hernández Rojas (2006) y Mercer (2001).

En el apartado precedente sobre la autonomía lingüística, se observa que los conocimientos personales de índole lingüístico están presentes y en desarrollo, mientras que en éste apenas son perceptibles o alcanzan los parámetros o referentes mínimos deseables en el desarrollo para darle una valoración significativa cualitativa de aceptable. Esto implica la importancia de determinar qué y cómo se pretende enseñar aspectos gramaticales y culturales (Abdellaouy, 2018; Bizarro, 2014), para ello es necesario generar mejores estrategias que integren los conocimientos personales con las interacciones con los demás. Esto marca el camino para la interculturalidad. Ver Figura 15.

Figura 15

**Comparación entre participantes de la percepción de la competencia intercultural para la interculturalidad**



Fuente: elaboración propia

En la competencia sociolingüística se observa que en ninguno de los casos a medir alcanza los parámetros o referentes mínimos en la escala de significación para ser valorados cualitativamente como aceptables. Los indicadores *adecuación del discurso y formas de cortesía* donde 59.5% del total de los participantes indican que siempre o casi siempre tienen un repertorio de expresiones de cortesía que les permite mostrar e identificar agradecimiento, interés, admiración, ordenes, arrepenimientos, quejas, humor, brusquedad y otros similares. La comparación de las muestras es significativa mayor al 10% entre ellos, ya que el 65% de los participantes de la UATx asevera hacerlo contra el 53.3% de los participantes de la IBERO Puebla.

En el *reconocimiento de variedades de lengua* se encuentra un porcentaje global del 59.5%, donde la diferencia entre los grupos no es significativa ya que se tiene que el 59.5% de los participantes de la UATx y el 59.4% de los de la IBERO refieren siempre o casi siempre reconocer y emplear las variedades de lengua según el contexto formal, neutral o estándar, o bien informal. En este caso la diferencia entre los participantes no es significativa.

Estos resultados revelan la importancia que se debe de considerar en las aulas con la comprensión oral y la participación del docente para explicar las distintas situaciones y registros de lengua, de esta manera el estudiante puede ser capaz de identificarlas con mayor precisión

y en consecuencia lograr un mejor uso de la lengua, en la cual no únicamente intervienen aspectos lingüísticos.

La consideración de colocar al lenguaje en un lugar relevante en las actividades educativas con la finalidad de poner en práctica lo aprendido mediante la organización del pensamiento, la planificación y la reflexión de los mismos; permite abonar aportes culturales que generen significados, transmitan ideas, comuniquen y construyan conocimientos, afirmación que se valida con la propuesta de Mercer (2001) y Hernández Rojas (2006).

Ahora bien, Plaza del Pino (2008) refiere que en el aprendizaje de las lenguas existe una asociación entre el conocimiento de la lengua y su empleo en situaciones concretas de tal manera que el individuo puede entender una infinidad de mensajes. No obstante, los resultados muestran lo opuesto. Los participantes refieren que perciben contar, hasta cierto punto, con la competencia lingüística y pragmática, por ende, deberían ser capaces de poder generar un número infinito de mensajes; cosa que no sucede, pues el repertorio de expresiones es limitado, como lo refieren los participantes de ambas muestras.

En forma descendente, el indicador identificación de *acento y dialecto* el porcentaje global del 47.5% de los participantes, en el que al comprar las muestras hallamos una diferencia más o menos significativa, donde el 44.4% de los participantes de la UATx y el 50.9% de los de la IBERO coinciden en que siempre o casi siempre reconocen, a partir de lo que escuchan, el lugar de procedencia, la clase social y el grupo profesional de las personas.

Este resultado se relaciona directamente con los anteriores, pues conocer un registro de lengua y saber que expresiones utilizar ante determinadas situaciones como solicitar un empleo, pasar una entrevista de trabajo o académica, conversar con amigos y familiares, pedir o dar indicaciones; permiten reconocer de dónde vienen las personas, a qué se dedican, aspecto que es infravalorado y del cual depende el significado en los actos del habla para evitar malos entendidos.

Dicho de otro modo, en las interacciones o actos de habla, el oyente y el hablante se encuentran en un estado constante de negociación e intercambio de significados que consideran al contexto sociocultural, el cual es determinante en el registro y estilo de lengua. Afirmación coincidente con la de Moya-Chávez et al. (2018) y Savignon (2000).

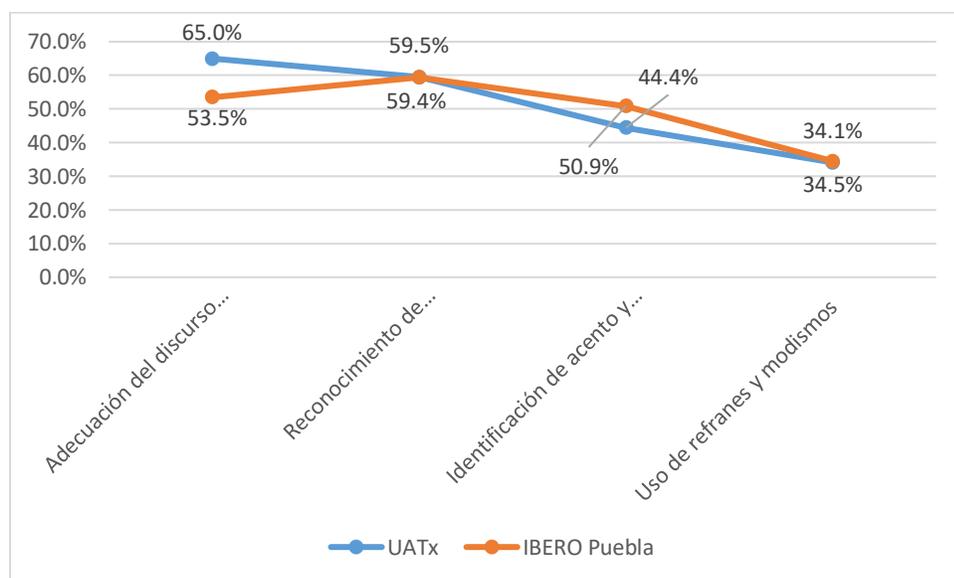
Por su parte solo el 34.3% global de los participantes reflexiona que hacen *uso de refranes y modismos*. En la comparación de las muestras no se hallan diferencias significativas;

por un lado, el 34.1% de los participantes de la UATx y por otro el 34.5% de los participantes de la IBERO Puebla coinciden que esta práctica no la realizan tan frecuentemente.

Este resultado se ve influenciado con el acercamiento que el estudiante tiene con la lengua, es decir, la cantidad de tiempo dedicado a su estudio, y que tanto lo use en la vida cotidiana; la relación es directamente proporcional, entre más se use (se escuchen estaciones de radio, se vean transmisiones televisivas, se platique con nativos, se lean distintos géneros literarios) mayor será la capacidad para establecer estas distinciones. Ver Figura 16.

**Figura 16**

**Comparación entre participantes de la percepción de la competencia sociolingüística para la interculturalidad**



Fuente: elaboración propia

En suma, al considerar el uso de códigos y normas lingüísticas, así como los de sus hablantes y su uso y autorregularlos, se toman en cuenta aspectos como la distancia social, el contexto, la sensibilidad de los interlocutores, las expresiones simbólicas y las experiencias de los individuos, es decir, se legitima a la lengua (Bourdieu, 2008); donde en términos de la gramática generativa el significado y el significante van más allá de considerar al lenguaje como un mecanismo para nombrar las cosas, se trata de dar un significado completo al discurso.

Al comparar las medias con la prueba t student para muestras independientes, que considera al grupo de participantes de la UATx y al de la IBERO Puebla, se tiene que en el

aspecto de competencia intercultural los estudiantes de la UATx tienen una mayor opinión en cuanto al desarrollo de la comprensión de las prácticas y normas culturales, del reconocimiento de similitudes y diferencias entre la cultura que se está conociendo y la propia; así como la habilidad de anticipar riesgos o malos entendidos. Estos elementos le permiten reconocer elementos culturales, formas de vida y costumbres similares o diferentes a las suyas y actuar en consecuencia, es decir, que se adapta para lograr una comunicación más significativa y respetuosa.

En esta misma categoría, los estudiantes de la IBERO Puebla presentan una mayor opinión en cuanto al desarrollo del reconocimiento de las convenciones culturales y la evaluación de los mismos, lo que da por sentado que estos estudiantes se ajustan a los patrones de comportamiento y expresiones para explicar cómo la cultura que se está conociendo influye directa o indirectamente en sus comportamientos, lo cual se hará mediante el conocimiento e interpretación de comportamientos, convivencia y formas de comunicar en la otra cultura sin emitir juicios de valor, criticar o basarse en estereotipos. Ver Tabla 17.

**Tabla 17**

***Comparación de medias entre los grupos de participantes según la competencia intercultural***

<b>Indicador</b>	<b>Descriptor</b>	<b>Institución</b>	<b>Media</b>	<b>Valor de t</b>	<b>Sig. bilateral</b>	<b>Preponderancia</b>
<b>Comprensión de las prácticas y normas culturales</b>	Identificación de rituales y costumbre	UATx	3.63	0.828	0.409	UATx
		IBERO Puebla	3.53			
<b>Reconocimiento de similitudes y diferencias</b>	Distinción y comparación de elementos culturales	UATx	3.82	0.799	0.425	UATx
		IBERO Puebla	3.72			
<b>Anticipación de riesgos o malos entendidos</b>	Comportamiento y anticipación de malos entendidos	UATx	3.98	0.403	0.687	UATx
		IBERO Puebla	3.94			
<b>Reconocer y actuar frente a convenciones culturales</b>	Ajuste de patrones de comportamiento	UATx	3.78	-0.503	0.615	IBERO Puebla
		IBERO Puebla	3.84			
<b>Evaluar de manera objetiva</b>	Interpretación de comportamiento sin juicios	UATx	3.95	-0.038	0.969	IBERO Puebla
		IBERO	3.96			
		Puebla				

Fuente: elaboración propia

Esta comparación nos lleva a ver que los participantes de ambas instituciones cuentan con cierto desarrollo intercultural, no obstante, el dominio específico se da en dos áreas diferentes, mientras que los estudiantes de la UATx lo tienen en la identificación y comprensión de similitudes y diferencias culturales, los estudiantes de la IBERO Puebla lo tienen en la práctica al actuar frente a ellas sin prejuicios y adaptándose a los diversos contextos y personas.

En cuanto a la competencia sociolingüística, los estudiantes de la UATx tienen una opinión mayor acerca de su empleo, que los estudiantes de la IBERO Puebla. Esto sucede en los aspectos de adecuación del discurso, del registro de lengua y de las expresiones idiomáticas, no así con el dialecto y el acento. Lo anterior revela que los estudiantes de la UATx estiman que aplican el conocimiento y manejo gramatical (competencia lingüística y pragmática vistas anteriormente) en aspectos sociales. En consecuencia, esto permite contar con un bagaje de expresiones de cortesía y refranes que posibilitan identificar y mostrar agradecimientos, interés, admiración, arrepentimientos, quejas, humor, ironía, brusquedad y otros que impliquen emociones y sentimientos, dichas expresiones se adaptan al contexto formal, neutro o informal.

En oposición, los estudiantes de la IBERO Puebla piensan que emplean más la habilidad para reconocer a partir de documentos de audio como diálogos grabados, canciones, películas y conversaciones el origen de su interlocutor, lo cual es una tarea difícil de lograr, pues implica no sólo el conocimiento de la lengua, sino del mundo en el que se usa. Ver Tabla 18.

**Tabla 18**

***Comparación de medias entre los grupos de participantes según la competencia sociolingüística***

Indicador	Descriptor	Institución	Media	Valor de t	Sig. bilateral	Preponderancia
<b>Adecuación del discurso y fórmulas de cortesía</b>	Adecuación del discurso según la función comunicativa	UATx	3.85	1.760	0.080	UATx
		IBERO Puebla	3.64			
<b>Registro de lengua</b>	Reconocimiento de variedades de lengua	UATx	3.73	0.128	0.898	UATx
		IBERO Puebla	3.72			
<b>Dialecto y acento</b>	Identificación de acento y dialecto	UATx	3.34	-1.079	0.282	IBERO Puebla
		IBERO Puebla	3.48			
<b>Expresiones idiomáticas o modismos</b>	Uso de refranes y modismos	UATx	3.20	0.267	0.790	UATx
		IBERO Puebla	3.16			

Fuente: elaboración propia

Sobre las opiniones libres a los participantes se le hizo una pregunta abierta para saber que tanto valoran la interculturalidad en sus clases de lenguas extranjeras. El tipo de respuestas se clasificaron en cuatro categorías. En la primera categoría se identificaron las respuestas positivas, en la segunda las respuestas negativas, en la tercera las respuestas generales o neutras y en la cuarta categoría se hallan el número de participantes que no emitió opinión al respecto.

Se observa así que en la primera categoría entre las 78 respuestas positivas que brindaron los participantes de la UATx se tienen comentarios tales como: “Pienso que aprender un nuevo idioma te da la oportunidad de conocer nuevos estilos de vida y perfectivas desde una cultura diferente”, “Me parece importante el poder desarrollar estos aspectos pues nos permiten expresarnos mejor y respetar tanto el idioma como la cultura que intentamos aprender”, “Pienso que es muy importante entender la cultura de la lengua extranjera que se está aprendiendo, ya que eso nos facilita el aprendizaje y al mismo tiempo entiendes mejor los valores de esa cultura”, “Por ahora valoro y respeto la interculturalidad entre todos mis compañeros”, “Es importante tener ese nivel de respeto hacia distintas culturas”, “Creo que es bueno empezar a sensibilizar a los alumnos para que sepan hablar en diferentes contextos”, “Transmitiendo respeto y reconociendo el grado de importancia que tiene la interculturalidad desarrollada en el entorno en el que vivimos”, “Es muy importante”, “Excelente”, “Buena”.

Ahora, entre los participantes de la IBERO Puebla, 73 de ellos emitieron respuestas positivas como: “Buena, aprendemos mucho tanto del idioma como de la cultura”, “mi interculturalidad creo que es más alta”, “Considero que es importante que la personas convivan entre sí para aprender unos de otros”, “Poniendo en práctica lo que aprendí sobre la cultura del país cuando conozco un nativo”, “Creo que es muy buena, se adaptarme”, “Tener en cuenta que nuestro lenguaje, muchas veces, se forma por nuestro contexto y, ante esto, tener empatía”, “con valores y respeto”, “Mucho”, “bien”, Buena”.

De entre las opiniones más repetidas se tienen a buena, muy buena y bien, las cuales no ofrecen mucha más información. Luego están las opiniones más elaboradas y justificadas; de estas se puede rescatar la importancia que dan al respeto y empatía hacia los demás, una de las principales características de la interculturalidad. Sólo al reconocer a los demás y darle la misma importancia que se tiene por sí mismo es como se puede llegar al entendimiento.

No obstante, cuando se cruzan las opiniones con los resultados previamente expuesto en la comparación entre participantes mediante la prueba t student para una muestra y la prueba t student para muestras independientes, se observa que las creencias de los participantes están por encima de las prácticas interculturales, ya que, por un lado, manifiestan la importancia de la interculturalidad para el entendimiento y por el otro, la ejecución de dicha práctica no es tan empleada.

Cabe señalar que la interculturalidad no sólo se basa en el respeto, también implica adaptación del discurso, uso de registros de lengua, reconocimiento socio-demográfico a partir

de las expresiones lingüísticas, reconocer, diferenciar y distinguir convenciones, prácticas y rituales culturales convencionales.

De las respuestas negativas, nueve participantes de la UATx y nueve de la IBERO manifestaron que la importancia que le dan a la interculturalidad es: “mala”, “me falta un poco más”, “deficiente”, “baja”, “me falta práctica”, “está en un nivel básico”, “debo aprender más, es un poco baja”, “me falta mucho”. Es de remarcar que estas respuestas no tienen un mayor argumento o justificación.

Entre las respuestas generales o neutras 14 participantes de la UATx y 6 de la IBERO Puebla expresaron comentarios como: “falta por mejorar”, “buena, pero puedo mejorar”, “Necesito practicar para poder ser bueno, y considero que aún me falta mucho para alcanzar un buen nivel”, “Siento que no es mejor, pero voy mejorando”, “promedio, lo intento lograr”, “Me hace falta otorgarle mayor importancia y tiempo”, “Me se defender bien pero aún me fallan muchas cosas”, “Regular”. Lo que se valora en esta apreciación es que reconocen sus limitaciones y que con dedicación es posible mejorar para desarrollarla de una manera más óptima. Respecto de los participantes que no expresaron opinión se cuentan a 25 de la UATx y 28 de la IBERO Puebla.

#### **5.4 Resultados de las estrategias de aprendizaje directas e indirectas**

En la valoración del nivel y dominio de las estrategias directas e indirectas propuestas en la taxonomía de Oxford se observa lo siguiente. En las estrategias directas la *producción oral* se valora como muy buena, con una media de 4.17 y con valor de prueba de 4.0. En seguida se cuentan cinco descriptores de indicadores; *semejanzas y diferencias entre lengua materna (LM) y lengua extranjera (LE)*, *redacción y corrección de errores*, *contacto con la lengua*, *interpretación por contexto y alternativas en el discurso*; con una valoración buena, donde el rango de valor de la prueba es de 3.5-3.9 y el valor de *t* oscila entre 6.751 a 9.994 y la media entre 3.62 a 4.07. El resto se hallan con una valoración regular. Ver Tabla 19.

Tabla 19

*Valoración de la prueba de estrategias directas*

Indicador	Porcentaje bajo (1-2)	Porcentaje medio (3)	Porcentaje alto (4-5)	X- (media)	Valor de prueba	Valor de t	Valor cualitativo
Relación y agrupación	14.1	45.0	40.9	3.33	3	5.925	Regular
Asociación de imágenes	21.1	36.4	42.5	3.31	3	4.658	Regular
Asociación de sonido	15.7	35.5	48.8	3.47	3	7.045	Regular
Repaso del vocabulario	21.1	33.1	45.8	3.36	3	5.425	Regular
Uso de glosarios	30.6	30.6	38.8	3.12	3	1.689	Regular
Producción oral y repetición	3.7	15.7	80.6	4.17	4.0	3.067	Muy bueno
Comunicación escrita con otros	21.5	32.3	46.2	3.33	3	4.668	Regular
Semejanzas y diferencias entre LM y LE	4.9	26.4	68.7	3.98	3.5	8.097	Bueno
Redacción y corrección de errores	4.1	21.5	74.4	4.07	3.5	9.994	Bueno
Comprensión lectora	12.4	34.7	52.9	3.6	3	9.638	Regular
Contacto con la lengua	10.7	33.9	55.4	3.62	3.5	2.051	Bueno
Interpretación por contexto	9.1	24.4	66.5	3.85	3.5	5.703	Bueno
Intuición en la conversación	12.8	33.9	53.3	3.54	3	8.589	Regular
Alternativas en el discurso	7.9	21.9	70.2	3.9	3.5	6.751	Bueno

Nota: elaboración propia

En la comparación de las muestras sobre la valoración que hacen de la prueba se observan algunas similitudes y diferencias. Las similitudes que guardan ambos grupos de participantes se hallan en 11 de los indicadores. En cuanto a la *producción oral y repetición* y la *redacción y corrección de errores* ambos grupos de participantes de las instituciones la valoran como muy buena, en las que encontramos una media entre 4.06 y 4.25, un valor de t entre 0.724 y 3.48 y un valor de prueba de 4.0.

Los indicadores *semejanzas y diferencias entre LM y LE*, *comprensión lectora*, *contacto con la lengua*, *interpretación por contexto*, *intuición en la conversación* y *alternativas del discurso* presentan una media entre 3.98 y 3.53, un valor de t entre 0.374 y 5.959 y un valor de prueba de 3.5 interpretándose con un valor cualitativo de bueno. Esta valoración es la misma en ambos grupos de participantes. Los indicadores de *relación y agrupación*, *asociación de imágenes* y *uso de glosarios* también presentan similitudes en la valoración cualitativa, haciendo notar que son valorados como regulares. En ellos encontramos una media entre 3.09 y 3.4, un valor de t entre 0.784 y 4.457 y un valor de prueba de 3.0.

El resto de los indicadores presentan diferencias en la valoración cualitativa. Los indicadores *asociación de sonido* y *repaso del vocabulario* tienen un valor de prueba de 3.5 por parte de los participantes de la UATx quienes dan un valor cualitativo bueno y de 3.0 por parte de los participantes de la IBERO Puebla quienes otorgan un valor cualitativo regular. Mientras que el indicador *comunicación escrita con otros* los presenta de manera inversa, los participantes de la UATx dan un valor cualitativo de regular con un valor de prueba de 3.0, y los participantes de la IBERO Puebla un valor cualitativo bueno con un valor de prueba de 3.5. Ver Tabla 20.

Tabla 20

**Comparación entre participantes de la valoración de la prueba de estrategias directas**

Indicador	Institución	Porcentaje bajo (1-2)	Porcentaje medio (3)	Porcentaje alto (4-5)	X (Media)	Valor de Prueba	Valor de T	Valor cualitativo
<b>Relación y agrupación</b>	UATx	14.3	46	39.7	3.4	3	4.457	Regular
	IBERO Puebla	13.7	44	42.3	3.32	3	3.901	Regular
<b>Asociación de imágenes</b>	UATx	19.1	34.9	46	3.37	3	4.146	Regular
	IBERO Puebla	23.3	37.9	38.8	3.23	3	2.427	Regular
<b>Asociación de sonido</b>	UATx	11.9	37.3	50.8	3.52	3.5	0.184	Bueno
	IBERO Puebla	19.8	33.6	46.6	3.41	3	4.066	Regular
<b>Repaso del vocabulario</b>	UATx	13.5	33.3	53.2	3.56	3.5	0.713	Bueno
	IBERO Puebla	29.3	32.8	37.9	3.15	3	1.505	Regular
<b>Uso de glosarios</b>	UATx	27.7	35.7	36.6	3.16	3	1.611	Regular
	IBERO Puebla	33.6	25	41.4	3.09	3	0.784	Regular
<b>Producción oral y repetición</b>	UATx	3.2	14.3	82.5	4.25	4	3.48	Muy bueno
	IBERO Puebla	4.3	17.2	78.5	4.07	4	0.872	Muy bueno
<b>Comunicación escrita con otros</b>	UATx	27	36.5	36.5	3.11	3	1.137	Regular
	IBERO Puebla	15.5	27.6	56.9	3.56	3.5	0.63	Bueno
<b>Semejanzas y diferencias entre LM y LE</b>	UATx	4.8	25.4	69.8	3.98	3.5	5.959	Bueno
	IBERO Puebla	5.2	27.6	67.2	3.98	3.5	5.468	Bueno
<b>Redacción y corrección de errores</b>	UATx	3.2	23.8	73	4.09	4	1.095	Muy bueno
	IBERO Puebla	5.2	19	75.8	4.06	4	0.724	Muy bueno
<b>Comprensión lectora</b>	UATx	11.1	36.5	52.4	3.63	3.5	1.47	Bueno
	IBERO Puebla	13.8	32.8	53.4	3.56	3.5	0.682	Bueno
<b>Contacto con la lengua</b>	UATx	10.3	34.1	55.6	3.67	3.5	2.093	Bueno
	IBERO Puebla	11.2	33.6	55.2	3.56	3.5	0.741	Bueno
<b>Interpretación por contexto</b>	UATx	10.3	24.6	65.1	3.74	3.5	2.953	Bueno
	IBERO Puebla	7.8	23.3	68.9	3.97	3.5	5.13	Bueno
<b>Intuición en la conversación</b>	UATx	11.9	36.5	51.6	3.53	3.5	0.374	Bueno
	IBERO Puebla	13.7	31	55.3	3.54	3.5	0.465	Bueno
<b>Alternativas en el discurso</b>	UATx	8.7	22.2	69.1	3.85	3.5	4.254	Bueno
	IBERO Puebla	6.9	21.6	71.5	3.96	3.5	5.309	Bueno

Fuente: elaboración propia

Las estrategias directas son importantes en el desarrollo y aprendizaje de la lengua extranjera y de ellas depende la progresión y el alcance la autonomía lingüística. Al analizar los datos, que a continuación se desglosan, podemos dar cuenta que es necesario guiar a los estudiantes en las estrategias de memoria y compensación que utilicen para hacerlas más efectivas considerando el uso de glosarios, listas de palabras y ejercicios que puedan ayudar al estudiante a ser más autónomo lingüísticamente.

Para identificar las estrategias de aprendizaje directas que los estudiantes estiman aplicar en clases de lenguas, se utilizaron 14 descriptores de indicadores. Los descriptores *relación y agrupación, asociación de imágenes, asociación de sonido, repaso del vocabulario y*

*uso de glosarios*, corresponden a las estrategias de memoria. Es revelador distinguir que a pesar de su importancia son las estrategias que los estudiantes consideran como las menos utilizadas, interpretando así que estas estrategias son apenas consideradas como aceptables. Como consecuencia negativa de esta práctica se tienen los cursos repetitivos en todos los niveles educativos siendo recursivos y no graduales.

En el grupo de las estrategias de memorización se observa de manera general que, en la opinión de los participantes, son infravaloradas y poco empleadas. De este grupo de estrategias, la *relación y la agrupación* sea de palabras y sonidos tiene un porcentaje global de 40.9%. Al comparar los grupos se observa que el 39.7% de los participantes de la UATx y el 42.3% de los participantes de la IBERO Puebla siempre o casi siempre recurren a establecer esta relación entre las palabras nuevas a las que ya saben las cuales se relacionan con las conexiones mentales. Aunque la diferencia entre grupos no es tan significativa es de notar que et tipo de estrategia no es frecuentemente utilizada para el aprendizaje.

En la *asociación de imágenes*, el 42.5% total de los participantes refiere que relaciona las palabras nuevas con el lugar donde las vieron, hacen dibujos o colocan imágenes que las representen. En la comparación de grupos de observa una diferencia más o menos significativa pues el 46% de los participantes de la UATx refiere hacerlo siempre o casi siempre contra el 38.8% de los participantes de la IBERO Puebla. Aún con esta diferencia, esto revela que a pesar del uso de elementos externos relacionados a aspectos visuales no logran su cometido de memorizar la lengua.

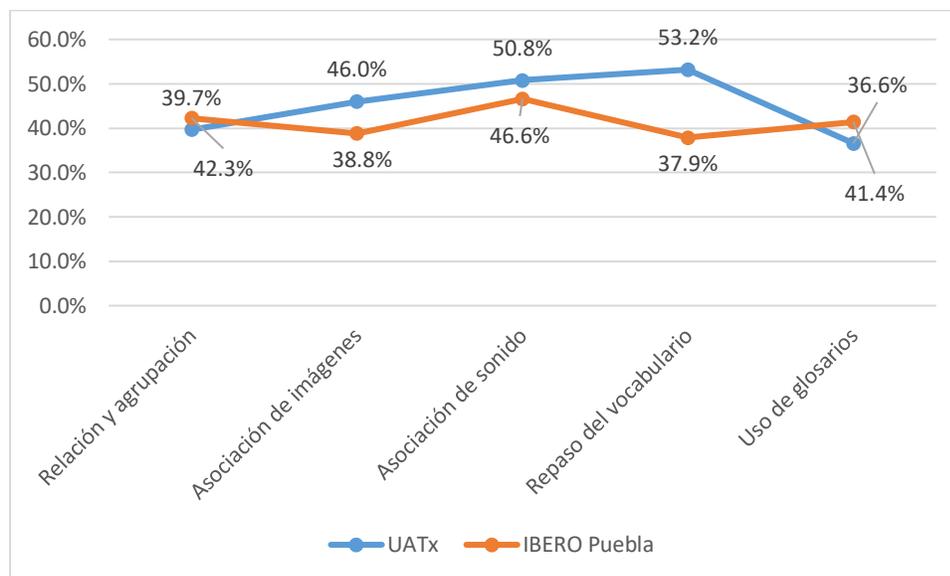
En una relación directa con aspectos fonológicos en la *asociación de sonidos*, el 48.8% del total de los estudiantes prefieren repetir a asociar sonidos nuevos con similares o familiares como una manera de activar la memoria. En la comparación de grupos se tiene una diferencia más o menos significativa, por un lado, el 50.8% de los participantes de la UATx indica que esta asociación la hace siempre o casi siempre, por el otro lado solo el 46.6% de los participantes de la IBERO Puebla lo hace.

En cuanto al léxico, el 45.8% de los participantes piensa que ejecuta un *repaso del vocabulario*. Al comparar las muestras se tiene una diferencia bastante significativa en la que el 53.2% de los participantes de la UATx afirma que siempre o casi siempre repasa las palabras nuevas mediante la lectura o escritura repetitiva, actividades relacionadas con la revisión. En un porcentaje menor se encuentran a los participantes de la IBERO Puebla quienes solo el 37.9% refiere que lo hace.

El 38.8% total de estudiantes piensa que el *uso de glosarios* es importante en el aprendizaje de las lenguas. En la comparación de los grupos la diferencia es más o menos significativa con una disparidad del 4.8%. Se observa que el 36.6% de los participantes de la UATx siempre o casi siempre usa los glosarios o listas de palabras para memorizarlas, mientras que el 41.4% de los participantes de la IBERO Puebla lo hace. Ver Figura 17.

**Figura 17**

**Comparación entre participantes de la percepción de las estrategias de memoria**



Fuente: elaboración propia

En definitiva, este aspecto de memorización es revelador y hasta cierto punto una llamada de atención ya que es el primer paso para aprender un idioma. Si no se es capaz de memorizar, difícilmente se podrá acceder a la información y mucho menos a su reproducción. Coincide con los actos mecánicos, repetitivos y memorísticos que dan pie al aprendizaje por asociación propuesto por Pozo (1990) y con los procesos mentales en los que se recibe y se procesa la información para su posterior recuperación explicados por Gagné (1990).

A pesar de que estas posturas son populares y un referente en el aprendizaje de las lenguas extranjeras, es muy posible que estos resultados muestren una opinión negativa debido a que en los estudiantes adultos los hábitos lingüísticos están tan acorazados y arraigados que influyen para reducir la eficacia en la habilidad de aprender una segunda lengua, tal como lo indica Reyes (2011).

Esto tiene una implicación directa en las lagunas que presentan los estudiantes de lenguas cuando cambian de un nivel a otro y la recurrencia a olvidar o “no saber” un tema previamente visto; así mismo, se refleja en los resultados de las evaluaciones finales, donde se mide el conocimiento del semestre y en las que se observa que los temas correspondientes a las primeras semanas son en donde más errores se cometen.

Este resultado indica que estas estrategias están clasificadas en los últimos lugares respecto de su uso. Se puede criticar al sistema que perpetúa el estudio tradicional memorístico, donde no se han establecido estrategias claras respecto de la memorización, al menos no las relacionadas con las lenguas extranjeras (Barrios y Montijano, 2017) o bien donde los estudiantes no encuentran un significado en ejecutarlas. No obstante, cabe señalar que algunos estudiantes refieren en las preguntas abiertas que les es de ayuda el uso de glosarios que incluyen las palabras, los sonidos o los gráficos como un modo de fijar el vocabulario.

García y Jiménez (2014) y Griffiths (2003) también encuentran a estas estrategias como las menos empleadas argumentando que son más utilizadas en las fases iniciales y se van dejando de lado conforme se avanza en el nivel de idioma. En relación con este estudio es muy posible que sucede el mismo fenómeno, pues el 23.6% de los participantes se encuentra en niveles básicos, mientras que el 31% en el nivel intermedio, además de que en su mayoría están cursando un segundo o tercer idioma, lo cual disminuye aún más la aplicación de ellas.

Al hacer un cruce de información se observa que los estudiantes que estudian coreano son quienes refieren emplear siempre o casi siempre estas estrategias. Es muy posible que esto se deba a que el sistema de esta lengua es iconográfico y por lo tanto requiere una mayor repetición. Este dato se ratifica con el estudio de Riazí y Rahimi (2005) quienes encuentran que aquellos que mejor utilizan las estrategias de memorización son estudiantes de origen asiático o que aprenden una lengua asiática.

Los resultados generales sobre las estrategias de memorización se oponen a las afirmaciones de Corpas (2008) quien dice que existe una tendencia general y una alta confianza al utilizar la memorización como estrategia de aprendizaje de tal manera que ayude a reconocer las palabras adecuadas según el contexto en el que son empleadas. En menor grado se relaciona con las estructuras fonológicas y, aun así, están presentes.

Los descriptores *producción oral y repetición, comunicación escrita con otros, semejanzas y diferencias entre LM y LE, redacción y corrección de errores y comprensión lectora*, agrupan a las estrategias cognitivas. En los datos se observa que estas estrategias son consideradas por los participantes como las más empleadas en esta categoría, por lo que dan como resultado positivo un aprendizaje basado en la comunicación, aunque presente errores gramaticales y ortográficos.

En las estrategias cognitivas se observan resultados más favorables. En la *producción oral y repetición* se observa que el 80.6% total de los participantes afirma que practica y repite los sonidos que le son difíciles de entender y pronunciar. Al comparar las muestras se observan diferencias mínimas, pues el 82.5% de los participantes de la UATx y el 78.5% de los de la IBERO Puebla refieren hacerlo siempre o casi siempre.

Este resultado es consistente con el aspecto sobre la preferencia por comunicar ideas y el estilo de aprendizaje auditivo que representa a la mitad de los participantes. Además de que se valida con lo que Weinstein y Mayer (1986) plantean sobre la repetición para establecer relación con los objetivos. Sin embargo, se opone a Pozo (1990) quien considera a la repetición como un proceso superficial, por lo que no entraría en el aspecto cognitivo, sino más bien de memorización.

En contraparte, en la *comunicación escrita con otros* el 46.2% de los participantes refiere que la lleva a cabo, de los cuales 36.6% son participantes de la UATx y 56.9% son participantes de la IBERO Puebla. La diferencia entre estos grupos es significativa con una disparidad de 20.4%, lo que implica la necesidad de un mayor compromiso de docentes y estudiantes de la UATx por usar la lengua fuera del aula, de tal manera que deje de verse como una obligación y se establezca como una condición y hábito para uso; esto permitirá un mayor ejercicio cognitivo por expresar situaciones de la vida cotidiana como en el uso de correos electrónicos y mensajes de texto. No obstante, esta práctica es recomendable a ambos grupos.

El 68.6% global de los participantes cree que puede establecer las *semejanzas y diferencias entre LM y LE*. Aquí la diferencia entre los grupos es menor ya que el 69.8% de los participantes de la UATx y el 67.2% de los participantes de la IBERO Puebla refieren llevar a cabo esta práctica siempre o casi siempre. De ello se puede asumir que se pone en relieve que las estrategias cognitivas están desarrolladas y apreciadas.

El análisis y comparación, que llevan a cabo los participantes, entre las lenguas es el que permite establecer conexiones entre lo que se sabe, lo que se aprende y los actos del habla con la finalidad de encontrar aproximaciones y tener así un aprendizaje más eficaz. Así, en las funciones del lenguaje que se llevan a cabo para que los individuos se comuniquen intervienen el proceso de adquisición y la manera en cómo estos se interrelacionan para resolver una situación comunicativa.

Estos dos resultados permiten observar dos cosas; uno, que los estudiantes presentan algunas dificultades en la base de adquisición de la lengua extranjera posiblemente las mismas en la lengua materna; y dos, que los estudiantes tienen entorpecimientos para comunicarse en situaciones cotidianas concretas. Afirmación validada por García y Jiménez (2014) sobre la relación entre la lengua materna y la extranjera, y por Reyes (2020) sobre la base de la lengua materna como base para la adquisición de la lengua extranjera.

En la *redacción y corrección de errores* el 74.4% global, de los cuales 73% son participantes de la UATx y 75.8% participantes de la IBERO Puebla informan que siempre o casi siempre releen y piensan en lo que escriben para mejorar la redacción y corregir los errores que se encuentren a lo largo del texto. La diferencia entre los grupos no es tan significativa.

A pesar de que los estudiantes se preocupan por transmitir ideas, también es de notar que llevan a cabo estrategias que les permiten comprender como es que funciona la lengua al interior, es decir, la manera en cómo procesan la información, la analizan y la recuperan permite que haya un mejor aprendizaje. Esto se traduce en una preocupación genuina por mejorar la redacción y corregir errores, sobre todo en los niveles de dominio de lengua intermedio y avanzados, ya que son quienes están más cercanos a obtener una certificación que los identifique como personas autónomas en el uso de la lengua. Aspectos en los que coinciden García y Jiménez (2014).

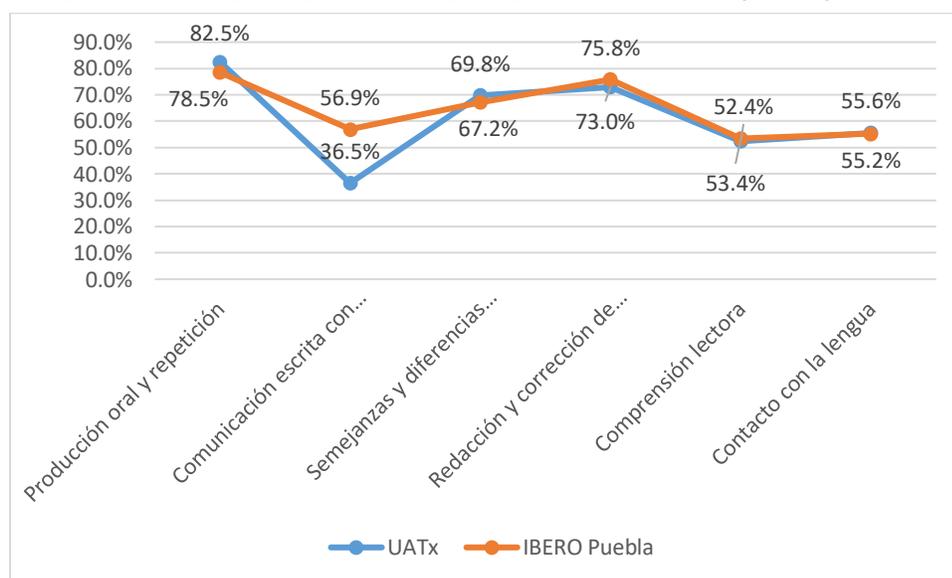
No sucede lo mismo con la *comprensión lectora* donde el 52.9% total de los estudiantes en los que se encuentran el 52.4% de los participantes de la UATx y el 53.4% de los participantes de la IBERO Puebla quienes manifiestan que siempre o casi siempre leen varias veces un texto para analizarlo y usan el diccionario hasta que lo comprenden. En este entendido, el estudiante no cuenta con la intención de hacer varias lecturas o de usar el diccionario. Debido a la inmediatez en la información se conforma con una lectura superficial, lo que al final no permite un análisis y razonamiento profundo de lo que se lee.

La comprensión lectora se ve como un proceso en el que se obtiene información que se ha comprendido sobre el tema en cuestión y que implica predecir, inferir, criticar y reconocer los distintos puntos mediante las técnicas de scanning y el skimming. En este proceso, la técnica de skimming es la más recurrente, pues ella implica una revisión somera y exterior para comprender la idea general, tal como lo validan Aritonang et al. (2019).

En el último descriptor de este grupo, el 55.4% global afirma que siempre o casi siempre tiene un *contacto con la lengua*, esto es que en la diferencia mínima que existe entre los grupos donde observamos que el 55.2% de los participantes de la UATx y el 55.6% de los participantes de la IBERO Puebla se encuentran dentro de la creación de estructuras de *input* y *output*. Es de notar que el estudiante rara vez tiene la oportunidad de encontrarse en situaciones de inmersión o dónde la lengua se use de manera cotidiana, esto abona a la necesidad de contar con estos ambientes. Ver Figura 18.

**Figura 18**

**Comparación entre participantes de la percepción de las estrategias cognitivas**



Fuente: elaboración propia

Es importante un aprendizaje individual y personal que responda a estímulos del exterior, por lo que se requieren actividades funcionales y significativas que construyan el conocimiento, tal como lo establece Gagné (1990). Otro aspecto es la actitud lingüística como elemento determinante para comunicarse eficazmente con los demás aun cuando existan discapacidades, como pudieran resultar ser las auditivas, del habla y/o visuales, e incluso bajos o nulos niveles de alfabetización y lectura en la lengua extranjera; lo que coincide con Reyes

(2011). Con esto, es de apreciar que los resultados son prometedores con los aspectos motivacionales, no así, con los lingüísticos.

Los descriptores *interpretación por contexto*, *intuición en la conversación* y *alternativas en el discurso*, representa a las estrategias de compensación. Los participantes refieren que las emplean muy poco para corregir errores, mejorar la comunicación y compensar los vacíos que puedan estar presentes en el aprendizaje.

En el grupo de estrategias de compensación se observan opiniones más favorables y con una tendencia al alta. En la *intuición de la conversación*, el 53.3% global de los participantes, de los cuales 65.1% pertenecen a la UATx y 68.9% a la IBERO Puebla, afirman que siempre o casi siempre hacen referencia al acto de hablar con alguien en la lengua extranjera y las intuiciones o deducciones de las posibles preguntas y respuestas que los demás puedan hacer. La diferencia entre los grupos es más o menos significativa. Este descriptor denota una evidente falta de superación de limitaciones en lo que respecta a la anticipación en la conversación, lo cual se liga con la seguridad de lo que se sabe y manera en cómo se recupera la información para aplicarla en contextos, sobre todo, orales.

Este resultado se confirma con el obtenido en el estudio de Barrios y Montijano (2017) y Garay y Triana (2017), donde hacen notar que esta estrategia es de las más empleadas por los estudiantes para compensar las lagunas en la competencia de la lengua extranjera, específicamente el inglés. Lo mismo sucede en los estudios de Risueño et al. (2016) y Valle et al. (1998) cuando refieren que la compensación es un recurso frecuentemente utilizado por los aprendices, sobre todo en los niveles intermedios.

En esta sintonía, en las *alternativas en el discurso* el 70.2% del total de los participantes refiere que, si no se acuerdan de una palabra, usan alguna que sea similar, explican lo que quieren decir, usan ejemplos, o bien, piden ayuda a los demás. Al comparar los grupos se observa una diferencia no tan significativa ya que el 69.1% de los participantes de la UATx y el 71.5% de los de la IBERO Puebla creen hacer esta práctica siempre o casi siempre.

Este resultado indica que los estudiantes de ambas instituciones tienden a compensar la conversación usando analogías, sinónimos, ejemplos y gestualidad con tal de lograr comunicar las ideas, no así el conocimiento de vocabulario y estructuras específicas en situaciones específicas. Esto se corrobora con el estudio de Garay y Triana (2017), lo que demuestra que

los estudiantes de lenguas cuentan con la motivación para expresarse, pero no con el bagaje lingüístico suficiente para hacerlo y lo compensan mediante las prácticas mencionadas.

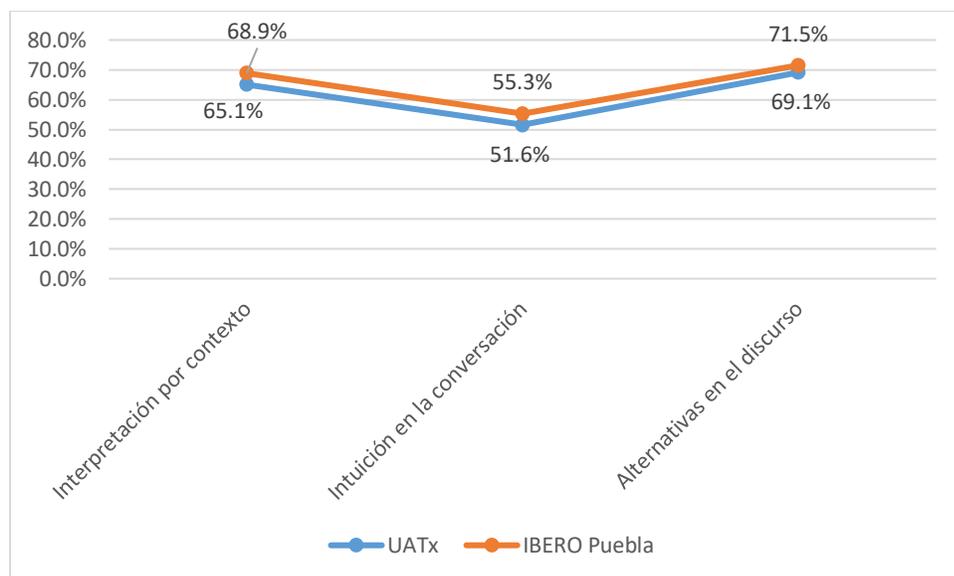
En la *interpretación por contexto* encontramos que el 66.5% global de los estudiantes recurre a esta estrategia. En la comparación de muestras se observa que el 51.6% de los participantes de la UATx y el 55.3% de los participantes de la IBERO Puebla indican que cuando no sabe una palabra y no tiene un traductor o diccionario a la disposición, intentan siempre o casi siempre adivinarla o interpretarla a partir del contexto. Dicho resultado muestra que el estudiante formula hipótesis más o menos coherentes y apegadas al contexto en el que está presente la conversación.

Este tipo de prácticas se ven opacadas por otras compensaciones como el uso de sinónimos, gestualidad y preguntas a los docentes, explicadas anteriormente, por lo tanto, al limitar a la compensación como un medio de cambiar una palabra o expresión por otra, implica que no necesariamente hay un esfuerzo por interpretar, intuir o construir hipótesis de lo que se está escuchando y diciendo en la conversación. Afirmaciones que coinciden con Barrios y Montijano (2017), Garay y Triana (2017), Risueño et al. (2016) y Valle et al. (1998).

En estas estrategias se puede reconocer que a pesar de que la diferencia no es tan significativa en los grupos, los participantes de la IBERO Puebla refieren llevarlas más a cabo que aquellos de la UATx. Ver Figura 19.

**Figura 19**

**Comparación entre participantes de la percepción de las estrategias de compensación**



Fuente: elaboración propia

En el balance general y al comparar las medias con a prueba t student para muestras independientes que incluye los grupos de la UATx y de la IBERO Puebla se tiene que las estrategias de memoria son mejor valoradas por los estudiantes de la UATx que por los estudiantes de la IBERO Puebla. Todos los valores tienen una significancia bilateral importante, excepto el indicador de revisión, el cual es relativo por el valor dado.

Esto implica que, a pesar de tener una opinión negativa, los estudiantes tanto de la UATx como de la IBERO Puebla perciben que logran identificar y aplicar mejores estrategias en cuanto a la memorización se refiere. Hasta cierta medida establecen conexiones entre las palabras de la lengua materna y la lengua extranjera, se valen de imágenes y sonidos como nemotécnicas, también tienen mayor organización al repasar el nuevo vocabulario. Ver Tabla 21.

**Tabla 21**

*Comparación de medias entre los grupos de participantes según las estrategias de memoria*

Indicador	Descriptor	Institución	Media	Valor de t	Sig. Bilateral	Preponderancia
<b>Conexiones mentales</b>	Relación y agrupación	UATx	3.34	0.199	0.842	UATx
		IBERO Puebla	3.32			
<b>Aplicar imágenes y sonidos</b>	Asociación de imágenes	UATx	3.37	1.068	0.287	UATx
		IBERO Puebla	3.23			
	Asociación de sonido	UATx	3.52	0.769	0.443	UATx
		IBERO Puebla	3.41			
<b>Revisión</b>	Repaso del vocabulario	UATx	3.56	3.165	0.002	UATx
		IBERO Puebla	3.15			
<b>Acción</b>	Uso de glosarios	UATx	3.16	0.493	0.623	UATx
		IBERO Puebla	3.09			

Fuente: elaboración propia

Respecto de las estrategias cognitivas la comparación presenta algunas diferencias. El indicador recibir y mandar mensajes presenta una significancia relativa, por lo que, a pesar de tener una mejor opinión por los estudiantes de la IBERO Puebla, la diferencia entre los grupos no es significativa.

El resto de los indicadores presenta una significancia importante, siendo la opinión de los estudiantes de la UATx más favorable que la de los estudiantes de la IBERO Puebla sobre el uso y aplicación de este tipo de estrategias. Así, analizar y razonar, y crear estructuras de entrada y salida son clave en el proceso interno del aprendizaje. Esto resultados dejan notar que los estudiantes de la UATx consideran aplicar siempre o casi siempre estrategias, o al menos, es el grupo que dice aplicarlas para lograr un conocimiento más profundo de la lengua, lo cual va más allá de la memorización. Ver Tabla 22.

Tabla 22

**Comparación de medias entre los grupos de participantes según las estrategias cognitivas**

Indicador	Descriptor	Institución	Media	Valor de t	Sig. Bilateral	Preponderancia
<b>Práctica oral</b>	Producción oral y repetición	UATx	4.25	1.722	0.086	UATx
		IBERO Puebla	4.07			
<b>Recibir y mandar mensajes</b>	Comunicación escrita con otros	UATx	3.11	-3.273	0.001	IBERO Puebla
		IBERO Puebla	3.56			
<b>Analizar y razonar</b>	Semejanzas y diferencias entre LM y LE	UATx	3.98	0.011	0.991	UATx
		IBERO Puebla	3.98			
	Redacción y corrección de errores	UATx	4.09	0.234	0.815	UATx
		IBERO Puebla	4.06			
<b>Crear estructuras de entrada y salida</b>	Contacto con la lengua	UATx	3.63	0.538	0.591	UATx
		IBERO Puebla	3.56			
<b>Crear estructuras de entrada y salida</b>	Contacto con la lengua	UATx	3.67	0.977	0.330	UATx
		IBERO Puebla	3.56			

Fuente: elaboración propia

Finalmente, al comparar los grupos en las estrategias de compensación se observa una significancia bilateral reveladora siendo los estudiantes de la IBERO Puebla quienes consideran dominarlas. La opinión que merece el desarrollo de estas estrategias permite visualizar que este grupo de estudiantes estima que compensa siempre o casi siempre las debilidades en el aprendizaje y manejo de la lengua mediante la formulación de hipótesis y la superación de limitaciones orales y escritas. Las implicaciones en ello se relacionan con el modelo educativo que se centra en la identificación de problemas, desarrollo de proyectos y propuestas de resolución a conflictos mediante la mediación y la reflexión. Ver Tabla 23.

Tabla 23

**Comparación de medias entre los grupos de participantes según las estrategias de compensación**

Indicador	Descriptor	Institución	Media	Valor de t	Sig. Bilateral	Preponderancia
<b>Formular hipótesis</b>	Interpretación por contexto	UATx	3.74	-1.809	0.072	IBERO Puebla
		IBERO Puebla	3.97			
<b>Superar limitaciones orales y escritas</b>	Intuición en la conversación	UATx	3.53	-0.091	0.928	IBERO Puebla
		IBERO Puebla	3.54			
<b>Superar limitaciones orales y escritas</b>	Alternativas en el discurso	UATx	3.85	-0.906	0.366	IBERO Puebla
		IBERO Puebla	3.96			

Fuente: elaboración propia

Ya se han planteado tanto la valoración de la prueba como cada una de las estrategias directas mediante la presentación de datos globales, así como de la comparación entre los grupos. A continuación, se presentan las estrategias indirectas.

Para medir las estrategias de aprendizaje indirectas se consideraron 10 descriptores de indicadores. En la valoración se observa que el descriptor de *automotivación* está definido como muy bueno con una media de 4.22, un valor de prueba de 4.0 y un valor de t de 3.864. Seguido se contabilizan que los descriptores: *ambiente de estudio*, *autoevaluación*, *solicitud de ayuda* y *empatía*, con un valor cualitativo bueno con una media entre 3.74 y 4.22, un valor de prueba de 3.5-3.9 y un valor de t entre 2.21 y 6.568. El resto de los descriptores son valorados como regulares. Ver Tabla 24.

Tabla 24

**Valoración de la prueba estrategias indirectas**

Descriptores del indicador	Porcentaje bajo (1-2)	Porcentaje medio (3)	Porcentaje alto (4-5)	X- (media)	Valor de prueba	Valor de t	Valor cualitativo
<b>Ambiente de estudio</b>	10	22.7	67.3	3.91	3.5	6.568	Bueno
<b>Tiempo de estudio independiente</b>	18.2	38	43.8	3.38	3	6.03	Regular
<b>Establecimiento de objetivos</b>	15.7	39.3	45	3.42	3	6.584	Regular
<b>Autoevaluación</b>	12.8	23.6	63.6	3.76	3.5	4.005	Bueno
<b>Relajación en la producción oral</b>	27.7	33.1	39.2	3.15	3	2.093	Regular
<b>Manejo de emociones</b>	20.3	26.4	53.3	3.48	3	6.564	Regular
<b>Automotivación</b>	3.3	16.5	80.2	4.22	4	3.864	Muy bueno
<b>Solicitud de ayuda</b>	15.3	26.9	57.9	3.66	3.5	2.21	Bueno
<b>Cooperación</b>	18.6	31.4	50	3.5	3	7.308	Regular
<b>Empatía</b>	13.7	25.6	60.7	3.74	3.5	3.233	Bueno

Fuente: elaboración propia.

Al comparar la valoración de la prueba por los participantes de la UATx y de la IBERO Puebla se tiene que los indicadores: *ambiente de estudio*, *solicitud de ayuda* y *empatía* con una media entre 3.56 y 3.94, un valor de t entre 0.613 y 5.119 y un valor de prueba de 3.5 les es asignado un valor cualitativo de bueno por parte de ambas instituciones. Esta coincidencia también la tienen con los indicadores de *tiempo de estudio independiente* y *relajación en la producción oral*, sólo que en esta ocasión el valor de prueba es de 3.0 por lo que su interpretación de valor cualitativo es regular. En este grupo de indicadores se observa que la media se halla entre 3.11 y 3.48 y el valor de t entre 1.104 y 5.766.

El resto de los indicadores presentan un valor cualitativo distinto entre los participantes de las dos instituciones. Se tiene que el indicador *establecimiento de objetivos* tiene un valor cualitativo bueno con un valor de prueba de 3.5 por los estudiantes de la UATx, mientras que

los de la IBERO Puebla le otorgan un valor cualitativo regular con valor de prueba de 3.0. El indicador de *autoevaluación* también es mejor valorado cualitativamente por los estudiantes de la UATx quienes lo valoran como muy bueno, mientras que los de la IBERO Puebla como bueno. Así mismo sucede con el indicador *manejo de emociones* que presenta un valor de prueba de 3.5 y un valor cualitativo bueno por los participantes de la UATx; y un valor de prueba de 3 con valor cualitativo de regular por los participantes de la IBERO Puebla.

Finalmente, el indicador *automotivación* con una media entre 4.21 y 4.23 y un valor de t entre 2.426 y 9.642 presenta un valor cualitativo bueno entre los participantes de la UATx y muy bueno entre los participantes de la IBERO Puebla; y el indicador *cooperación* con una media entre 3.35 y 3.66 y un valor de t entre 1.608 y 3.722 cuenta con un valor cualitativo regular por parte de los participantes de la UATx y bueno por parte de los participantes de la IBERO Puebla. Ver Tabla 25.

**Tabla 25**

***Comparación entre participantes de la valoración de la prueba estrategias indirectas***

Indicador	Institución	Porcentaje bajo (1-2)	Porcentaje medio (3)	Porcentaje alto (4-5)	X(media)	Valor de prueba	Valor de T	Valor cualitativo
<b>Ambiente de estudio</b>	UATx	9.5	20.6	69.9	3.94	3.5	5.119	Bueno
	IBERO Puebla	9.5	25	65.5	3.87	3.5	4.138	Bueno
<b>Tiempo de estudio independiente</b>	UATx	12.7	39.7	47.6	3.48	3	5.766	Regular
	IBERO Puebla	24.1	36.2	39.7	3.27	3	2.857	Regular
<b>Establecimiento de objetivos</b>	UATx	9.5	38.9	51.6	3.55	3.5	0.567	Bueno
	IBERO Puebla	22.4	39.7	37.9	3.28	3	2.955	Regular
<b>Autoevaluación</b>	UATx	11.1	25.4	63.5	3.79	4	3.039	Muy bueno
	IBERO Puebla	14.6	21.6	63.8	3.72	3.5	2.257	Bueno
<b>Relajación en la producción oral</b>	UATx	27.7	29.4	42.9	3.18	3	1.829	Regular
	IBERO Puebla	27.6	37.1	35.3	3.11	3	1.104	Regular
<b>Manejo de emociones</b>	UATx	20.7	23.8	55.5	3.52	3.5	0.23	Bueno
	IBERO Puebla	19.8	29.3	50.9	3.44	3	4.194	Regular
<b>Automotivación</b>	UATx	2.4	17.5	80.1	4.23	3.5	9.642	Bueno
	IBERO Puebla	4.3	15.5	80.2	4.21	4	2.426	Muy bueno
<b>Solicitud de ayuda</b>	UATx	18.6	27	54.4	3.56	3.5	0.613	Bueno
	IBERO Puebla	12	26.7	61.3	3.76	3.5	2.691	Bueno
<b>Cooperación</b>	UATx	22.2	32.5	45.3	3.35	3	3.722	Regular
	IBERO Puebla	14.7	30.2	55.1	3.66	3.5	1.608	Bueno
<b>Empatía</b>	UATx	8.7	23.8	67.5	3.89	3.5	4.306	Bueno
	IBERO Puebla	18.9	27.6	53.5	3.58	3.5	0.657	Bueno

Fuente: elaboración propia

Al interior de las estrategias indirectas se hayan las metacognitivas y las afectivas y sociales, las cuales a pesar de no ser evidentes o no estar relacionadas directamente con los aprendizajes, son estrategias que permiten visualizar como es empleada la lengua como un medio. Las estrategias metacognitivas se agrupan en centrar la atención, organizar el tiempo

de aprendizaje, planear el aprendizaje y evaluar el aprendizaje. Las afectivas y sociales en la reducción de ansiedad, control del estado emocional, automotivación, formular preguntas y cooperar y empatizar.

En las estrategias metacognitivas, el descriptor *ambiente de estudio* el 67.3% total de los participantes respondió que cuando estudia procura estar en un ambiente propicio para el aprendizaje. En la comparación de los grupos se observa una diferencia más o menos significativa, donde el 69.9% de los participantes de la UATx y el 65.5% de los participantes de la IBERO Puebla indican que siempre o casi siempre buscan aprender en un espacio iluminado, silencioso y tranquilo que le permita una mejor concentración; lo que supone que los estudiantes emplean espacios destinados al estudio que les permiten una mayor focalización en las actividades independientes, esto lleva consigo el desarrollo de la autonomía lingüística.

Por este motivo, los ambientes físicos-sensoriales como un medio de aprendizaje sin tensión promueven un máximo de eficacia (Agudelo Henao et al., 2013). Así con ciertos niveles de predictibilidad en el ambiente como la disposición de los muebles, la iluminación de los espacios para el estudio, los sonidos ambientales como la música o el “silencio”, e incluso los colores de los espacios; es posible que exista una mayor probabilidad en el aprendizaje y de esta manera las prácticas pueden ser potenciadas o modificadas en función del logro.

Sin embargo, se contrapone con el tiempo de *estudio independiente*, donde sólo el 43.8% total de los participantes afirma que organiza su tiempo para trabajar la lengua extranjera de manera independiente a la clase. Al comparar las muestras se observa una diferencia significativa en la que el 47.6% de los participantes de la UATx y el 39.7% de los participantes de la IBERO Puebla refieren que siempre o casi siempre cuentan con tiempo de estudio independiente y auto-dirigido.

En este mismo rango está el *establecimiento de objetivos*, donde sólo el 45% del total de los estudiantes considera que lo hace. La diferencia entre los grupos también es significativa, ya que se hace notar que el 51.6% de los participantes de la UATx indica que siempre o casi siempre planea el aprendizaje mediante objetivos claros y alcanzables de lo que se quiere aprender, contra el 37.9% de los estudiantes de la IBERO Puebla.

De esto se puede decir que, aunque se cuente con los espacios, estos no son empleados de manera frecuente por los estudiantes para la realización de tareas. Esto

presupone una relación directa, pues entre mejor se organice el tiempo y mejor se haga uso de los espacios de estudio mayor será el desarrollo de las habilidades lingüísticas autónomas.

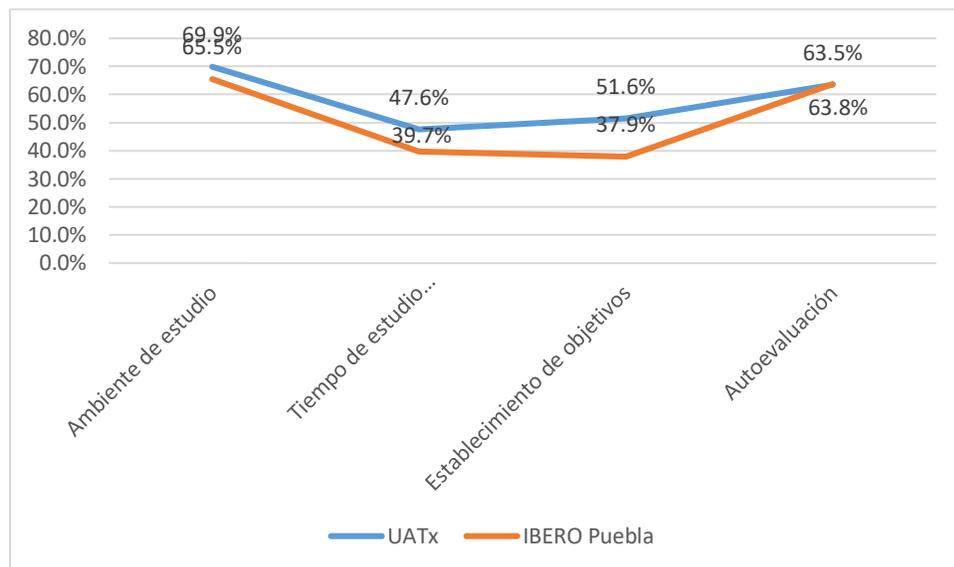
La planificación de las actividades es exitosa cuando el docente es quien determina los objetivos y el rumbo que ellas deben de tomar (López, 2018). Sin embargo, en este caso la planificación la realiza el estudiante, dejando ver la falta de autonomía en el aprendizaje y, por ende, en el logro de una autonomía lingüística. La autogestión en el aprendizaje es posible para el aprendizaje, uso y sistematización de las lenguas (Marcos García, 2015; García y Jiménez, 2014; Velázquez y Santiesteban, 2019; Velázquez et al., 2018). No obstante, también es una actividad que el estudiante debe desempeñar.

En la *autoevaluación* el 63.6% total de los participantes dicen llevar a cabo esta estrategia. La comparación de los grupos no es relevante ni significativa, pues se observa que el 63.5% de los participantes de la UATx y el 63.8% de los de la IBERO Puebla indican que siempre o casi siempre evalúan su aprendizaje y son conscientes de lo que saben y no saben, y de lo que les resulta difícil aprender. De este resultado se puede decir que los estudiantes de ambos grupos hacen un ejercicio de reflexión en el que son capaces de identificar regularmente sus fortalezas y dificultades en cuanto al conocimiento aprendido y adquirido, aunque esto no implique que lo corrijan o sepan cómo hacerlo.

Estas prácticas se ven influenciadas por elementos externos como la motivación del docente hacia los estudiantes o las preguntas que pueda hacer para guiarlos en la reflexión de sus errores, a la vez que permite monitorear y evaluar el proceso de adquisición de la lengua, siendo la retroalimentación uno de los factores más sobresalientes, como lo expresan Garay y Triana (2017). Sin embargo, este descriptor no deja ver en qué momento se pasa de la reflexión a la ejecución. Por su estrecha relación, se puede afirmar que la ejecución ocurre en las estrategias directas, particularmente en las cognitivas. Ver Figura 21.

Figura 20

**Comparación entre participantes de la percepción de las estrategias metacognitivas**



Fuente: elaboración propia

Las estrategias afectivas y sociales se describen en los indicadores sobre la reducción de la ansiedad, el control del estado emocional, la automotivación, la formulación de preguntas y cooperar y empatizar. Mismas que están ligadas con la manera en que los estudiantes se relacionan con los demás y se perciben a sí mismos.

En la *relajación en la producción oral* un porcentaje bajo de tan solo 39.2% del total de los estudiantes piensa que reduce la ansiedad y miedo cuando se expresa en la lengua extranjera. La diferencia entre los grupos es significativa con una disparidad del 7.6%. Se tiene que el 42.9% de los participantes de la UATx dicen que siempre o casi siempre llevan a cabo esta estrategia respirando profundamente y sin preocuparse por los resultados, mientras que solo el 35.3% de los participantes de la IBERO Puebla así lo refiere.

Estas percepciones ponen en evidencia aspectos afectivos que deben ser subsanados por los estudiantes y los docentes haciendo evidente la horizontalidad en el aprendizaje. De hecho, se relaciona directamente con los resultados en las evaluaciones, siendo el desarrollo de producción oral la que más dificultades presenta.

En las indagaciones hechas en una de las preguntas abiertas se observa que los estudiantes no conocen herramientas, técnicas o actividades de relajación que les pueden ayudar a reducir el estrés ocasionado y el temor a interactuar con otros en situaciones

comunicativas, provocando tensión, ansiedad y malos resultados en las evaluaciones, elementos que se validan con López (2018).

El 53.3% de los participantes estima que olvida sus problemas personales cuando está en clase. Al comparar las muestras se observa una diferencia significativa donde el 55.5% de los participantes de la UATx y, por debajo, el 50.9% de los participantes de la IBERO indican que aplican esta estrategia siempre o casi siempre lo que implica el control de estado emocional o *manejo de emociones*.

Desde la parte pragmática del aprendizaje parece ser que este factor no tiene una relevancia directa, sin embargo, un mal manejo de emociones puede llevar a la ansiedad, a dificultades con el aprendizaje e incluso a tener resistencia para aprender cosas nuevas. Estos aspectos se ven repetidos, pues se observa que los estudiantes sí se consideran capaces de identificar sus emociones, motivaciones y ansiedad, pero carecen de seguridad y confianza para desempeñarse en las interacciones. Algo en lo que coinciden Garay y Triana (2017) y López (2018).

En contraparte, la *automotivación* para hacer las cosas lo mejor que se pueda muestra que el 80.2% total de los participantes lo hace siempre o casi siempre. De ellos, el 80.1% de los participantes de la UATx y el 80.2% de los de la IBERO Puebla considera llevar a cabo esta práctica estratégica. Como se observa la diferencia entre los grupos es casi nula. Esto implica que le estudiante cuenta con una motivación intrínseca que lo lleva aprender una lengua, misma que se relaciona con aspectos personales relacionados con oportunidades laborales, intercambios académicos y procesos de titulación, los cuales se han mencionado.

Ya que el aprendizaje es un proceso de construcción, donde entran en juego las intenciones, motivaciones y las creencias de los estudiantes sobre ellos mismos como aprendices, de ahí que tengan influencia en la manera en cómo ven el aprendizaje y cómo logran sus objetivos, así la motivación intrínseca tiene mayor repercusión en el aprendizaje, independiente del nivel o tipo de lengua. Elementos en los que coinciden Valle et al. (1998), Vilches Furió (2011) y Risueño et al. (2016). En oposición Barrios y Montijano (2017) han eliminado el análisis de este tipo de estrategias en su repertorio por su bajo uso en los estudiantes haciendo alusión que la tradición de aprendizaje en su país (España) es un indicativo para que no sean consideradas como sobresalientes.

En la *solicitud de ayuda* el 57.9% del total de participantes recurre a la formulación de preguntas. Al comparar las muestras se observan diferencias significativas con una disparidad del 6.9%. El 54.4% de los participantes de la UATx coinciden en que siempre o casi siempre que cuando tiene dudas suele preguntar, pide ir más despacio, solicita que repitan la información y corrijan sus errores. Mientras que esta práctica es más recurrente en los estudiantes de la IBERO Puebla, con una representación del 61.3%. Esto revela que a pesar de que los estudiantes reconocen lo que necesitan aprender y sus dificultades, no todos ellos tienen la seguridad, la autoestima y la confianza para solicitar ayuda. Este resultado se contrapone al de López (2018) quien señala que es un recurso utilizado numerosas veces por los estudiantes.

Por otro lado, la *cooperación* la lleva a cabo el 50% del total. Al comparar las muestras la diferencia entre los grupos es significativa ya que el 45.3% de los participantes de la UATx informa que siempre o casi siempre participa en la toma de decisiones y da puntos de vista sobre los objetivos y los materiales didácticos, mientras que el 55.1% de los participantes de la IBERO Puebla lo hace.

Esto revela que son más los estudiantes de la UATx que de la IBERO Puebla quienes esperan a que las tareas les sean asignadas y descritas de manera clara y explícita, así como involucrarlos en aspectos que atañen directamente a su aprendizaje como las temáticas y los materiales ya que devienen un factor motivante que posibilita mejores aprendizajes de la lengua y otros aspectos como el fomento a la atención; lo que es validado por Dörnyei (2008), López (2018) y Risueño et al. (2016). Una postura opuesta es la de Garay y Triana (2017) quienes consideran que el planteamiento de objetivos y elección de materiales dependen del docente, para que el aprendizaje sea eficaz y exitoso.

Enseguida, en la *empatía*, el 60.7% total de los participantes reporta que ayuda a sus compañeros cuando ve que tienen dificultades en la materia. Aquí también se observa una diferencia significativa entre los grupos con una disparidad del 14%. Es esta estrategia el 67.5% de los participantes de la UATx considera que siempre o casi siempre son empáticos con sus compañeros, mientras que sólo en 53.5% de los participantes de la IBERO Puebla así lo refiere.

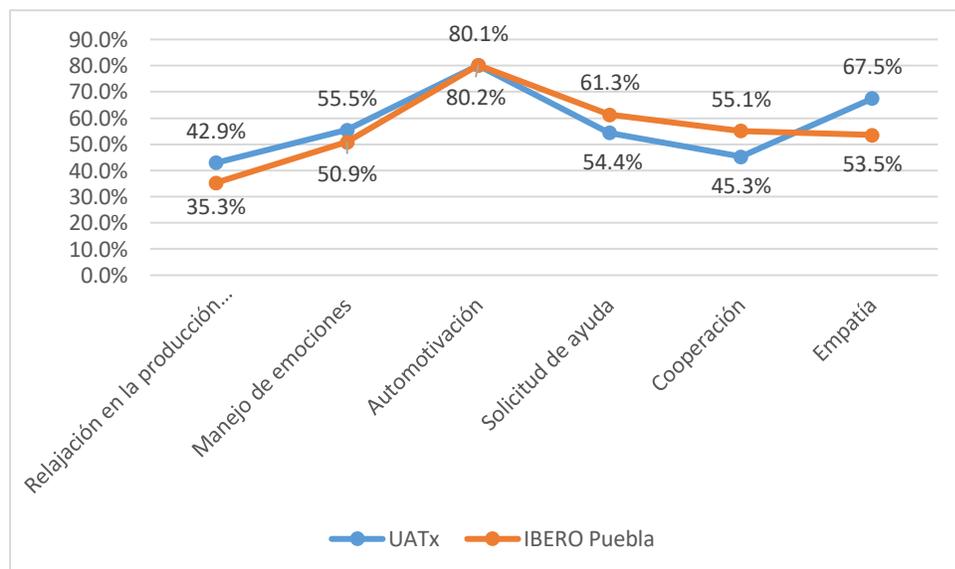
Esta estrategia es sustancial para el aprendizaje colaborativo además de que se encuentran de manera indirecta la visión y misión de las instituciones, así como la preocupación por desarrollar trabajos en equipo con lo que se respeta la manera de pensar del

otro y se desarrolla el pensamiento crítico, lo cual da como resultado el desarrollo de la competencia existencial.

Para potenciar más esta estrategia es necesario considerar aspectos de valores y factores de personalidad para lograr la empatía y a su vez el desarrollo de la competencia existencial. De este modo la relación entre la motivación y las habilidades sociales resultan fundamentales en las estrategias afectivas ya que las actividades de cooperación y colaboración promueven la competencia social y cívica, la disminución de la competitividad, una actitud empática y en consecuencia un aumento en las interacciones y práctica de la lengua extranjera. Argumentos en los que también coinciden Marins de Andrade y Guijarro Ojeda (2010), López (2018) y Risueño et al. (2016). Ver Figura 22.

**Figura 21**

**Comparación entre participantes de la percepción de las estrategias afectivas y sociales**



Fuente: elaboración propia

Al comparar las medias de las respuestas con la prueba t student para muestras independientes donde se hallan el grupo de participantes de la UATx y el grupo de participantes de la IBERO Puebla, se tiene que en el aspecto de estrategias metacognitivas la significancia bilateral de los estudiantes de la UATx se encuentra con mejor opinión en todos los indicadores.

Esto implica que estos participantes consideran significativo el hecho de estudiar en un ambiente propicio para el logro de aprendizajes en el que la iluminación, la tranquilidad y el silencio se vuelven factores que permiten una mejor concentración. Estos espacios

generalmente se hallan en la propia institución, como las áreas de estudio, cubículos y bibliotecas. Esta organización también está presente en el tiempo dedicado para trabajar la lengua de manera independiente o fuera de clase, dando lugar a la importancia de realizar actividades autónomas como el uso de laboratorios de idiomas o de TICs que lleven al estudiante a realizar una práctica independiente.

Lo mismo ocurre con el indicador sobre la planeación y evaluación del aprendizaje. Para los participantes de la UATx es significativo y relevante contar con objetivos alcanzables, pues de esta manera se puede conceder el proceso de aprendizaje paso a paso y por ende evaluar mediante la reflexión lo que se ha aprendido, lo que no, y lo que posiblemente se requiere hacer para lograr los objetivos propuestos. La autonomía lingüística se halla implícita en ello, ya que, si esto no se lleva a cabo, difícilmente se logrará usar la lengua de manera independiente. Ver Tabla 26.

**Tabla 26**  
**Comparación de medias entre los grupos de participantes según las estrategias metacognitivas**

Indicador	Descriptor	Institución	Media	Valor de t	Sig. Bilateral	Preponderancia
<b>Centrar la atención</b>	Ambiente de estudio	UATx	3.94	0.588	0.557	UATx
		IBERO Puebla	3.87			
<b>Organizar el tiempo de aprendizaje</b>	Tiempo de estudio independiente	UATx	3.48	1.680	0.094	UATx
		IBERO Puebla	3.27			
<b>Planear y evaluar el aprendizaje</b>	Establecimiento de objetivos	UATx	3.55	2.067	0.040	UATx
		IBERO Puebla	3.28			
	Autoevaluación	UATx	3.79	0.609	0.543	UATx
		IBERO Puebla	3.72			

Fuente: Tabla de elaboración propia

En lo referente a la comparación de resultados sobre las estrategias afectivas y sociales, la significancia bilateral resulta relevante en los estudiantes de la UATx, sobre todo en aspectos emocionales. Estos participantes revelan una opinión más positiva en el indicador de reducción de ansiedad y control de las emociones, lo cual en cierta medida puede limitar el aprendizaje, es decir, que consideran lograr mejores resultados implementando técnicas que lo llevan a disminuir la intranquilidad, angustia, agitación, incomodidad, miedo, y otras similares resultantes del estrés o la tensión presentes en el aula, en particular, en actividades orales.

En el indicador sobre la formulación de preguntas los estudiantes de la IBERO Puebla mantienen una opinión positiva y una significancia bilateral significativa y superior a los estudiantes de la UATx. Aquí los participantes afirman tener mayor seguridad y confianza para solicitar ayuda, preguntar dudas e incluso repetir la información que no han comprendido. Esto

denota que ellos emplean más las estrategias sociales y afectivas y que son capaces de establecer relaciones de manera fácil y rápida, lo que a su vez se compagina con los aspectos interculturales.

En el indicador de cooperación la significancia bilateral es relativa, por lo que ambos grupos de participantes tienen una opinión positiva sobre la manera en cómo realizan el trabajo en equipos, los proyectos longitudinales a lo largo de todo el curso, las exposiciones de temas determinados relacionados con ámbitos culturales, la colaboración y la ayuda que se le puede ofrecer a los pares para alcanzar objetivos en conjunto. Ver Tabla 27.

**Tabla 27**

**Comparación de medias entre los grupos de participantes según las estrategias afectivas y sociales**

Indicador	Descriptor	Institución	Media	Valor de t	Sig. Bilateral	Preponderancia
<b>Reducción de ansiedad</b>	Relajación en la producción oral	UATx	3.18	0.495	0.621	UATx
		IBERO Puebla	3.11			
<b>Control del estado emocional</b>	Manejo de emociones	UATx	3.52	0.570	0.569	UATx
		IBERO Puebla	3.44			
<b>Auto-motivación</b>	Automotivación	UATx	4.23	0.205	0.838	UATx
		IBERO Puebla	4.21			
<b>Formular preguntas</b>	Solicitud de ayuda	UATx	3.56	-1.374	0.171	IBERO Puebla
		IBERO Puebla	3.76			
<b>Cooperar y empatizar</b>	Cooperación	UATx	3.35	-2.272	0.024	IBERO Puebla
		IBERO Puebla	3.66			
	Empatía	UATx	3.89	2.113	0.036	UATx
		IBERO Puebla	3.58			

Fuente: elaboración propia

Para enriquecer y contrastar estos resultados se recurrió a dos preguntas abiertas basadas en la experiencia y puntos de vista sobre las acciones que limitan y que posibilitan o ayudan a aprender las lenguas extranjeras. La clasificación de las opiniones se hizo acorde a las estrategias o actividades que llevan a cabo los participantes. En las estrategias directas se hallan actividades relacionadas con la memoria, la cognición y la compensación. En las indirectas con la metacognición y las sociales afectivas. Aunado a esto, se encontró que aspectos relacionados con la pandemia también limitaban o ayudaban al aprendizaje. Con el fin de evitar repeticiones, se sintetizaron las opiniones según su sentido y frecuencia. Ver Tabla 28.

Tabla 28

**Acciones que limitan y ayudan al aprendizaje de lenguas extranjeras**

<b>Estrategias asociadas</b>	<b>Limita el aprendizaje</b>	<b>Ayuda al aprendizaje</b>
<b>Memoria</b>	<b>UATx</b> El vocabulario nos limita mucho. El vocabulario adecuado para hablar. Me cuesta recordar. Retener todas las palabras aprendidas.	La repetición continua. Memorizar. Relacionarlo con objetos. Me ayuda haciendo ejercicios. Repetir los ejercicios y crear notas que me ayuden a recordar lo más importante. Escucharlo e imitarlo
	<b>IBERO Puebla</b> Para memorizar. La forma de practicar para que no se me olvide. La memoria. Luego olvido las estructuras gramaticales.	La repetición. Repasar varias veces. Escribir yo misma como un diario, ver videos de gramática o palabras nuevas de cómo utilizarlas. Memorizarlos, relacionarnos y entenderlos.
<b>Cognitivas</b>	<b>UATx</b> No poder escuchar diariamente y de manera física a personas que hablen la lengua extranjera. A mí siempre se me ha dificultado el "listening". Los audios. Con la falta de práctica oral hacía con otras personas que hablan una lengua extranjera. Principalmente con la barrera de la pronunciación y un poco la gramática. La diferencia entre la lengua materna y el nuevo idioma de pronunciación. El no practicarla constantemente. El no practicar con alguien para mejorar. Pronunciación, hablarlo.	Practicarlo de manera constante y de diferentes formas. Por ejemplo, escucharlo, leerlo, escribirlo, etc. Ver películas o videos en el idioma, tratar de imitar el idioma, investigar y escribir. La familiarización con el idioma. Las dinámicas. El uso de mis redes sociales Las actividades. Realizar ejercicios y practicar. Conversando. Las dinámicas y una muy buena explicación y lento.
	<b>IBERO Puebla</b> No me gustan las reglas gramaticales, por lo que me cuesta mucho la escritura, sin embargo, tengo buen oído y hablar o entender me es más fácil. Me cuesta perfeccionar la pronunciación y me trabo al hablar. Me cuesta hablar y entender al escuchar. Entendimiento oral. Identificar auditivamente. No entender lo que hablan o escriben. Cuando no entiendo lo que se me está explicando.	Ver las cosas de manera estructurada y un tema a la vez. Videos, audios y leer. Actividades didácticas y entretenidas. Ver películas, videos, hablar con alguien nativo. Hablarlo con otras personas. Hacer ejercicios gramaticales, escuchas audios, ver películas, escuchar música. La lectura y escritura. Los señalamientos de errores. Hacer varias actividades como juegos.
<b>Compensatorias</b>	<b>UATx</b> Falta de información, puedo buscarlo por internet, pero no siempre estoy totalmente segura de que si lo que encontré es correcto o no. No puedo ver al maestro, ver los gestos que hace para copiarlos a la hora de pronunciar algo.	Hablar viendo a la gente porque me puedo expresar con ademanes o gestos, y que todo me lo expliquen de forma visual y clara (tablas, formas de las oraciones: x + y + z). Leer y anotar las palabras que no se para investigar que significa.
	<b>IBERO Puebla</b> No estoy en contacto continuo con la lengua.	
<b>Metacognitivas</b>	<b>UATx</b> Tiempo para practicar.	Ponerme objetivos.

	<p>Dedicarle el tiempo necesario.          Distracciones.          El ambiente en el que me encuentro.          La práctica cotidiana.          Me falta estudiar.          A veces olvido repasar.</p>	
	<p><b>IBERO Puebla</b></p> <p>Me distraigo muy fácil y no tengo mucho tiempo para repasar los apuntes.          No poder tener con quien conversar.          No hay con quienes poner en práctica mis habilidades.          Muchas veces no se habla la lengua durante la clase o si quieres practicar con compañeros es muy difícil encontrar quien esté dispuesto a hablar la lengua extranjera porque no nos enseñan a hablarla.          Con la limitación de no tener tiempo suficiente para practicarla fuera de clases y mi círculo social no lo pone en práctica.          Falta de concentración.</p>	<p>El tener tutores.</p>
<b>Afectivas y sociales</b>	<p><b>UATx</b></p> <p>A veces con la motivación.          Desmotivación.          Me abrumo mucho con palabras complicadas.          Me desespero cuando no entiendo bien.          La falta de interés.          La inseguridad (vergüenza y pena).          Pena a la hora de hablar y de equivocarme.</p>	<p>Que expliquen las cosas con calma.          Para cumplir mis metas personales y porque me hace feliz aprender idiomas nuevos.          Mi motivación, mi estado de ánimo y el o la docente.          La disciplina, la dedicación y la motivación que se tiene por ese idioma.          Que las palabras salgan de alguna forma con naturalidad sin pensar pero ocasiona que me equivoque.</p>
	<p><b>IBERO Puebla</b></p> <p>Me frustro fácilmente.          Falta de concentración, desmotivación para repasar, sentirme muy cargado de trabajo.          En que me pongo nervioso.          La falta de paciencia.          Ansiedad y hablar en público o con personas me causa inseguridad y el sentir que pronuncio mal o que no me entienden me desmotiva para practicarlos.</p>	<p>Tenerme paciencia.</p>
<b>Pandemia*</b>	<p><b>UATx</b></p> <p>La modalidad en línea.          Señal de internet.          La pandemia.          Al estar en clases virtuales hay muchas distracciones y por lo mismo no se pone atención.</p>	<p>Que sea presencial y con más actividades.          La legibilidad de la información.</p>
	<p><b>IBERO Puebla</b></p> <p>Ahora que es virtual en hacer preguntas.          La distancia, ya que la materia es en línea y luego al hacer las lecturas es muy tedioso y cansado.          Tipo de clase (virtual).          En este momento el hecho de que sea en línea se me hace difícil, aprendo mejor haciéndolo activo y didáctico.          Por ahora, el Internet.</p>	<p>Passar a presenciales.</p>

Fuente: elaboración propia

En las estrategias de memoria las acciones o cosas que limitan el aprendizaje según la experiencia de los participantes de la UATx tienen que ver con el vocabulario o la falta del mismo para poder comunicar ideas, sea que existe dificultad para recordar las palabras o para retenerlas; mientras que los de la IBERO Puebla tienen mayor dificultad con las estructuras gramaticales y la retención o memorización de ellas, esto es posible que se deba al uso de glosarios para aprendizaje de vocabulario que se emplea como un rasgo de evaluación.

Estos son elementos que coinciden con los resultados presentados previamente y donde se observa claramente esta deficiencia. En este mismo aspecto, los participantes mencionan que lo que ayuda a la memorización son justamente las estrategias relacionadas con la repetición, el repaso, la asociación y la relación.

En el tenor del desarrollo de la autonomía lingüística y del aprendizaje de lenguas, el principal responsable es el estudiante. Existen dos conjeturas; primero, que al tratarse de estudiantes adultos ya conocen y emplean estrategias de memorización puesto que cuentan con antecedentes de aprendizaje de lenguas al menos en el nivel medio superior; segundo, que como adultos la formación de hábitos de estudio ya está arraigada, así como la responsabilidad del propio aprendizaje, por lo que el docente no tendría por qué supervisar si llevan a cabo o no dichas estrategias de memoria.

En los resultados, estas conjeturas se responden parcialmente de manera negativa, pues al contrastar los resultados del instrumento cuantitativo con estas opiniones se afirma que los estudiantes conocen las estrategias de memoria y reconocen que su ejecución posibilita el aprendizaje y la recuperación tanto de vocabulario como de las estructuras gramaticales para su uso en actividades determinadas, sin embargo, no las llevan a cabo.

En este ejercicio reflexivo cabría determinar de qué manera el estudiante y el docente pueden potenciar estas prácticas, ya que el aprendizaje no depende sólo de uno o del otro, es una conjunción de todos los actores involucrados, incluso los propios materiales. Así lo afirma Hernández-Rojas (2012) cuando habla de la manera de entrada y salida de la información, de la significación que se le dé y de las metas y motivaciones de los individuos.

Los participantes opinan que en las estrategias cognitivas sus limitantes son la comprensión oral y la falta de espacios o personas con quien hablar de manera natural para su práctica e incluso para la perfección de la pronunciación, el uso apropiado de las reglas

gramaticales relacionadas a la producción escrita y las diferencias entre la lengua extranjera y la lengua materna.

Por otro lado, consideran que para subsanar estas limitaciones las acciones que posibilitan el aprendizaje tienen que ver con la práctica constante esto a través de la corrección de errores, los ejercicios interactivos, los ejercicios de repetición -que implican más una estrategia de memoria-, las dinámicas grupales y actividades que involucran escuchar música y ver videos en la lengua que se está aprendiendo. Esto tiene que ver con la manera en que se recibe, procesa y reproduce la información (Gagné, 1990) y con las acciones que implican una manipulación por parte de los estudiantes (Rodríguez y García-Merás, 2016).

Estas opiniones resultan parcialmente contradictorias con el resultado en el logro de las estrategias directas. Se describió previamente que la producción oral, las semejanzas y diferencias entre las lenguas, y la redacción y corrección de errores son aquellas que son empleadas con mayor frecuencia y según la opinión emitida por los participantes en las preguntas abiertas no es así.

Esto lleva a determinar que más que requerir la práctica de la producción oral y escrita *per se*, los participantes buscan la familiarización con la lengua en ambientes naturales, ir más allá de un lenguaje estandarizado y escolarizado; resultando en un mejor desarrollo de autonomía lingüística e interculturalidad. Mismos aspectos que coinciden con la práctica al alcance de los estudiantes de Oxford (2013) y con el uso del contexto, los significados convencionales y no convencionales y las referencias dentro de las conversaciones que propone Escandell (2013).

Por su parte, en las estrategias compensatorias los participantes no ofrecieron mucha información lo cual resulta contradictorio con los hallazgos de Garay y Triana (2017) pues ellos afirman que estas estrategias son de las más empleadas por los estudiantes para suplir vacíos. Los puntos de vista están limitados a la falta de información con la que ocasionalmente se encuentran o al hecho de no tener un contacto directo con el profesor o el no poder verlo para interpretar el contexto o intuir la conversación. De ello se deriva que las acciones que favorecen el aprendizaje es tener un contacto directo con los interlocutores e investigar los que no se sabe.

Estos juicios reflejan una sintonía con los resultados en la opinión de frecuencia con la que se llevan a cabo las estrategias directas, ya que la intuición en la conversación y la

interpretación por el contexto no están tan desarrolladas. Pareciera que los participantes no dan mucha importancia a estos aspectos, sin embargo, son fundamentales para el desarrollo de la autonomía lingüística, es decir, para usar la lengua con el fin de aprender más de ella.

En las estrategias metacognitivas todos los participantes estiman que las limitaciones en su aprendizaje se derivan de las distracciones, la organización de tiempo y espacios para el estudio independiente. Además de esto, los participantes de la IBERO Puebla reiteradamente afirman que la mayor limitante es no tener con quién o dónde practicar. Opiniones que se confirman con los resultados del cuestionario previamente presentados.

Para subsanar este condicionamiento resulta interesante conocer que los participantes no abogan por tener un ambiente que promueva el aprendizaje, por concentrar sus esfuerzos en evitar distracciones o por organizar mejor su tiempo, sino en plantearse objetivos o tener un tutor. En la primera acción se visualiza una mayor independencia en el aprendizaje además de que se corresponde directamente con la metacognición, en la segunda se opta más por una estrategia de enseñanza más que de aprendizaje. En cualquiera de las acciones es fundamental conocer las metas para saber qué dirección tomar, así lo afirma también López (2018).

Los puntos de vista que tienen los participantes sobre las estrategias afectivas y sociales se basan principalmente en dos aspectos; la ansiedad y la motivación. La primera la identifican como inseguridad, vergüenza, pena, frustración, nervios y falta de concentración al momento de hablar y coincide con el alcance del logro en los resultados cuantitativos. La segunda la ven como una extensión de la primera, pues al pasar por esos sentimientos se desmotivan o pierden el interés por aprender y se contradice con las respuestas del cuestionario, pues este aspecto es el mejor valorado respecto de esta estrategia.

En cuanto a las acciones que facilitan el aprendizaje los participantes afirman que parte de la reducción en la ansiedad procede del trabajo docente quien debe explicar con calma, tener paciencia y sin juzgar. En cuanto a la motivación afirman que esta se da en dos vías, la intrínseca y la extrínseca, siendo la primera la más recurrente. Sin duda el control de la ansiedad favorece la expresión oral lo que promueve la motivación, sin embargo, es esencial conocer y aplicar técnicas para reducir estos estados de ánimo negativos, así como no concederle toda la importancia al hecho de equivocarse, sobre todo en etapas tempranas del aprendizaje (Cordero y Morales, 2016).

Sumando a las estrategias también se mencionaron opiniones respecto de las experiencias vividas a lo largo de la pandemia COVID 19 y que integran aspectos tecnológicos, afectivos y metacognitivos. En la parte tecnológica la principal limitante es la señal de internet, en la afectiva la falta de contacto con los compañeros y los docentes; y en la metacognitiva el ambiente de estudio. Lo relevante a destacar es que lo que consideran que favorece el aprendizaje es la presencialidad.

En la autonomía lingüística y la interculturalidad estas estrategias están presentes de manera indirecta. Estos resultados permiten ver que existe una consciencia del estudiante sobre su manera de aprender, no obstante, requieren de organización, de planeación y de acciones independientes que no siempre están dispuestos a realizar. En consecuencia, la disparidad entre lo que hacen y lo que creen que deberían de hacer lleva a determinar que no son ni tan lingüísticamente autónomos ni tan interculturales como afirman.

### **5.5 Resultados de comparación de medias ANOVA / Duncan**

En este apartado se llevó a cabo el análisis mediante la prueba ANOVA bajo el criterio de Duncan el cual permitió establecer una diferencia significativa de medias entre las variables dependientes agrupadas por factor (variable independiente politómica). Estas variables se consideran intervinientes ya que están presentes, pero no permiten explorar diferencias sino más bien establecer el impacto que tienen en la investigación.

En este caso la muestra empleada considera a ambos grupos de participantes, con la finalidad de mostrar resultados globales ya que de alguna manera en los apartados anteriores se ha descrito el estudio entre las dos muestras. Así mismo porque presentan aspectos en común entre los cuales los más visibles es que se tratan de participantes que acuden a algún centro de lenguas extranjeras abiertos a todo público y que por dichos cursos se pagan para adquirir este servicio. Los datos considerados para cada muestra ya se han tratado con la prueba t student para una muestra y la prueba t student para muestras independientes.

Para este análisis de varianza entre las medias se corrieron las pruebas en todos los indicadores de los componentes de perfil socio-demográfico y perfil socio-académico dentro de las cuales sólo en cinco de ellas se observaron dichas diferencias, tomando como factor: edad, escolaridad de los tutores, herramientas tecnológicas, idioma cursado y nivel de idioma cursado.

a) *Edad*

Al considerar la edad dentro de las variables independientes para la prueba ANOVA, se encontraron diferencias significativas en cinco de las variables independientes: comunicación escrita con otros, solicitud de ayuda, cooperación, identificación de rituales y costumbres e identificación de dialectos y acentos.

En la *comunicación escrita con otros*, que se refiere al tipo de comunicación vía mensajería de textos o correo electrónico que mantienen los participantes con sus pares o docente y que se encuentra dentro de la dimensión de estrategias de aprendizaje directas; se observa que en la prueba ANOVA no existen una diferencia significativa.

No obstante, bajo el criterio de Duncan se halla que el grupo de edad entre 24 y 25 años señalan tener una mayor comunicación por estos medios, esto puede ser debido a que en esta edad los estudiantes generalmente ya se encuentran en los niveles formativos o terminales por lo tanto ya cuentan con esta cultura o hábito de comunicación solicitado desde los primeros semestres. En oposición el grupo de 22 a 23 años son quienes indican utilizarlo menos, fortaleciendo así, el argumento precedente.

En la dimensión de las estrategias de aprendizaje indirectas se encuentra la *solicitud de ayuda*, caracterizada porque los participantes usualmente suelen preguntar, pedir ir más despacio, solicitar que repitan la información y a la vez que corrijan sus errores; se detecta que no existen diferencias significativas, sin embargo, bajo el criterio de Duncan se tiene que el grupo con mayor seguridad es el de 26 años en adelante y el de menor confianza el de 18 a 19 años. Esto se relaciona con la madurez de los participantes, con sus motivaciones y sobre todo con la capacidad de controlar las emociones, siendo esta actividad generadora de autoconfianza.

También en estas estrategias se encuentra la participación en la toma de decisiones y en los puntos de vista sobre los objetivos y los materiales, siendo su descriptor la *cooperación*. En este elemento se observa que existen diferencias en las opiniones. Por un lado, el grupo de entre 24 y 25 años, son aquellos participantes que indican ser más cooperativos en estos procesos; por otro lado, el grupo de 22 a 23 años son quienes no tienen tanto interés por colaborar con los demás, mostrando cierta apatía hacia los objetivos de la asignatura, los institucionales y personales. Esto deja ver que, en la formación universitaria, en la primera mitad, los participantes tienen desidia o desinterés, y que, en la segunda mitad, al tratarse del

cierre de toda la formación existe un mayor esfuerzo y anhelo por concluir, de ahí que los participantes se comporten más cooperativos.

Respecto de la *identificación de rituales y costumbres* y la *identificación de dialectos y acentos*, mismos que se encuentran en la dimensión de interculturalidad, se observan algunas diferencias.

La primera, los participantes de 24 a 25 años refieren tener una mejor comprensión de las prácticas y normas culturales las cuales logran identificar para adaptarse y lograr una comunicación más efectiva como usando la modulación de la voz, la entonación en los distintos tipos de frases y algunos gestos propios de la lengua. Mientras que los participantes de 22 a 23 años si se da esta identificación, aunque no tan destacada. La segunda, nuevamente el grupo de 24 a 25 años es el que afirma tener un mejor reconocimiento del lugar de procedencia, de la clase social o del grupo profesional al que pertenecen los hablantes de la lengua extranjera a partir de lo que comprenden oralmente; y el grupo de 22 a 23 años lo hace de manera regular. Ver tabla 29.

**Tabla 29**  
**Comparación de varianzas entre medias según la edad**

Dimensión de análisis	Descriptor del indicador	Sig.	Edad	Duncan		
				Columna 1	Columna 2	Columna 3
<b>Estrategias directas</b>	Comunicación escrita con otros	0.025	18 a 19 años	3.16		
			20 a 21 años	3.46		
			22 a 23 años	3.09		
			24 a 25 años		4	
			26 años o más	3.42		
<b>Estrategias indirectas</b>	Solicitud de ayuda	0.037	18 a 19 años	3.42		
			20 a 21 años	3.79		
			22 a 23 años	3.83		
			24 a 25 años	4		
			26 años o más	4.08		
	Cooperación	0.043	18 a 19 años	3.34		
			20 a 21 años	3.64	3.64	
			22 a 23 años	3.22		
			24 a 25 años		4	
<b>Interculturalidad</b>	Identificación de rituales y costumbres	0.036	18 a 19 años	3.71	3.71	
			20 a 21 años	3.45	3.45	
			22 a 23 años	3.17		
			24 a 25 años		3.94	
			26 años o más	3.67	3.67	
	Identificación de dialecto y acentos	0.009	18 a 19 años	3.27	3.27	
			20 a 21 años	3.48	3.48	3.48
			22 a 23 años	3.09		
			24 a 25 años			4.06
			26 años o más		3.83	3.83

Fuente: elaboración propia

Parte fundamental del desarrollo del aprendizaje de lenguas en la formación universitaria, incluidos los aspectos culturales, tiene que ver con cuestiones extrínsecas como los planes y programas de estudios, la misión y visión universitaria y los objetivos comunicativos-lingüísticos de la asignatura; así como con cuestiones intrínsecas como la motivación y el desarrollo cognitivo de los individuos. En la comparación de medias a partir de la edad se observa que el grupo de 24 a 25 años y el de 26 años o más coinciden con tener una mejor impresión sobre los descriptores señalados. Esto permite vislumbrar cuatro aspectos.

Primero, que los participantes hacia el final de los estudios universitarios alcanzan los objetivos institucionales que están vinculados a la formación para atender las necesidades profesionales con actitud propositiva y crítica, al servicio de los demás y bajo valores humanos y sociales; pues son capaces de comunicar sus ideas, cooperar y colaborar con los otros, solicitar ayuda y reconocer las diferencias y similitudes entre las personas (UATx, 2018-2022; Universidad Iberoamericana, 2016).

Segundo, que este grupo de participantes consolida una formación profesional basada en competencias, cuyo principal objetivo desde la visión laboral es el aprender a ser. Esto es clave para el desarrollo del conocimiento, social y productivo, tal como lo señala Rué (2009) cuando habla de potenciar una formación a partir del contexto, los recursos y las herramientas.

Tercero, que la motivación es pieza fundamental en el impacto del desarrollo del lenguaje y las actitudes sobre él, confirmando las posturas de Aryanti y Artini (2017), Coffin (2013) y Lara et al. (2017) cuando hablan de mejores resultados académicos dados por estrategias y objetivos claros. Así es imprescindible mantener la motivación a lo largo de toda la formación; si es posible, generada, mantenida y fomentada mediante la autoevaluación (Dörnyei, 2008).

Sumado a esto, el papel del docente es fundamental para que dicha motivación se conserve, no sólo a lo largo de la clase de lenguas, sino a lo largo de la formación universitaria, considerando que al final se podrán realizar intercambios académicos, estancias en el extranjero, estudios de posgrado y obtener mejores ofertas laborales.

Cuarto, que tanto las habilidades productivas y receptivas, como los aspectos culturales son metas del aprendizaje de las lenguas extranjeras donde el cognitivismo y el constructivismo

convergen y explican el proceso para lograr aprendizajes, internalizarlos, recuperar la información y emplearla en situaciones concretas.

Así, en la formación universitaria final las etapas operacionales formales, propuestas por Piaget, los participantes usan la lógica y el razonamiento como parte de la construcción activa de la realidad y de los conocimientos. Por otro lado, hacen uso de mediadores o artefactos, en este caso el lenguaje, como una herramienta de su pensamiento para actuar en un entorno garantizando la transferencia de conocimientos (Hernández Rojas, 2012).

*b) Escolaridad de padres o tutores*

Al comparar la varianza entre las medias según la escolaridad de padres o tutores se hallaron algunas diferencias, particularmente en aspectos relacionados con las estrategias de aprendizaje directas y la autonomía lingüística. En la primera relacionadas con la redacción y corrección de errores, la interpretación por contexto y las alternativas al discurso. En la segunda, con la comprensión oral, la comprensión escrita, el orden del discurso, la identificación y uso de la lengua según su función y los modelos de diálogos.

En las estrategias directas se observa la misma diferencia de medias en ANOVA bajo el criterio de Duncan, quien coloca a todos los descriptores en el mismo grupo de comparación significativa. De estos datos se identifica que los participantes que tienen padres o tutores con una formación básica de secundaria tienen una mejor opinión sobre la *redacción de textos y corrección ortográfica* usando adecuadamente las reglas gramaticales y ejercicio de relectura, mientras que aquellos que tienen padres con una formación media superior piensan que esta es regular.

Esto se confronta con el imaginario colectivo de que el capital cultural de los padres influye sobremanera en la formación y desarrollo de los hijos y se confirma con la propuesta de Bourdieu y Passeron (2003) sobre la reproducción de las percepciones sociales de selección, su reproducción, justificación y la violencia simbólica que se ejerce a partir de ello.

En la *interpretación por contexto*, donde los participantes hacen uso de estrategias compensatorias que le permite adivinar o interpretar una palabra sólo a partir del contexto, sin necesidad de usar un diccionario o traductor, se tiene que aquellos con padres o tutores que cuentan con una formación de maestría lo hacen de mejor manera que aquellos con padres o tutores que tienen una formación de preparatoria o bachillerato. Lo que ponen en acción la creatividad y los artefactos culturales al momento de resolver problemas.

Por su parte los participantes con padres que cuentan con licenciatura emiten una mejor opinión que aquellos con padres o tutores con bachillerato, sobre las *alternativas en el discurso*. Así este grupo tienen la percepción que recurre a símiles, ejemplos e incluso ayuda externa para explicar sus ideas o pensamientos en una conversación, mismos artefactos que en el descriptor anterior.

Ahora, en la autonomía lingüística se observan diferencias significativas en la prueba de ANOVA, y bajo el criterio de Duncan se dividen en dos o tres grupos diferentes, mismos que se explican a continuación. En la *comprensión oral* y en la *comprensión escrita*, ligadas a la competencia lingüística se tiene que los participantes con padres o tutores con doctorado afirman comprender mejor las palabras o diálogos que escuchan decir a los demás ya sea cara a cara o mediante una grabación de audio o video. En este mismo aspecto, los participantes con padres o tutores que sólo cuentan con primaria consideran que esta competencia no la manejan tan bien.

Por su parte, en la comprensión escrita, la semántica reflejada en la coherencia y cohesión, los participantes con padres o tutores con maestría indican tener una mejor apreciación sobre su forma de comprender las palabras y las frases con las que se da la comunicación. Caso opuesto con los participantes con padres o tutores con secundaria, quienes afirman que este aspecto casi no lo cumplen.

En cuanto a la competencia pragmática, en el *orden del discurso*, relacionado con la secuencia natural de la redacción escrita que considera relaciones de causa y efecto; y en la *identificación y uso de la lengua según su función*, vinculado al proceso de identidad y empleo de preguntas concretas, a la expresión de emociones y motivaciones, a la manifestación de saludos y despedidas, entre otros; se observa que los participantes con padres o tutores con maestría tienen la apreciación que esto lo hacen muy bien, mientras que aquellos con padres o tutores con primaria lo hacen de manera regular.

En el caso del uso de *modelos de diálogos*, también inserto en la competencia pragmática, los participantes con padres o tutores con licenciatura piensan que cuentan de manera destacada con esquemas de interacción y transacción de mensajes suficientes para usarlos en contextos similares de comunicación o adaptados según la situación. Cosa que no ocurre así con los participantes que tienen padres o tutores con primaria, pues ellos opinan que esta competencia está mal o regularmente desarrollada.

Estos datos dejan ver que la comprensión oral y escrita y los aspectos pragmáticos, hasta cierto punto se ven influenciados por el contexto en el que vive el estudiante. Así, un entorno que promueve la lectura, la investigación y la discusión tendrá un influjo directo que se verá reflejado en las interacciones, ya que, al tener una mejor comprensión lectora y una mejor atención a los discursos orales, se tendrá una mejor comunicación, más efectiva y más incluyente. Ver tabla 30.

**Tabla 30**

**Comparación de varianzas entre medias según escolaridad de padres o tutores**

Dimensión de análisis	Descriptor del indicador	Sig.	Escolaridad de padres o tutores	Duncan	
				Columna 1	Columna 2
<b>Estrategias directas</b>	Redacción y corrección de errores	0.025	Primaria	4.2	
			Secundaria	4.37	
			Preparatoria o bachillerato	3.7	
			Licenciatura	4.13	
			Maestría	4.21	
			Doctorado	3.9	
	Interpretación por contexto	0.011	Primaria	3.6	
			Secundaria	3.54	
			Preparatoria o bachillerato	3.49	
			Licenciatura	4.01	
			Maestría	4.04	
			Doctorado	4	
	Alternativas en el discurso	0.005	Primaria	3.6	
			Secundaria	3.96	
			Preparatoria o bachillerato	3.45	
			Licenciatura	4.07	
			Maestría	3.89	
			Doctorado	3.9	
<b>Autonomía lingüística</b>	Comprensión oral	0.046	Primaria	2.8	
			Secundaria	3.33	3.33
			Preparatoria o bachillerato	3.36	3.6
			Licenciatura		3.65
			Maestría	3.36	3.36
			Doctorado		3.8
	Comprensión escrita	0.009	Primaria	2.41	
			Secundaria	2.4	
			Preparatoria o bachillerato		3.56
			Licenciatura		3.53
			Maestría		3.82
			Doctorado		3.68
	Orden del discurso	0.025	Primaria	3	
			Secundaria	3.63	3.63
			Preparatoria o bachillerato	3.53	3.53
			Licenciatura		3.92
			Maestría		3.93
			Doctorado		3.8
	Identificación y uso de la lengua según su función	0.043	Primaria	3.2	
			Secundaria		4
			Preparatoria o bachillerato		3.81
			Licenciatura		3.98
			Maestría		4
			Doctorado	3.4	3.4

Modelos de diálogos	0.018	Primaria	2.8
		Secundaria	3.93
		Preparatoria o bachillerato	3.7
		Licenciatura	4
		Maestría	3.96
		Doctorado	3.8

Fuente: elaboración propia

En los aspectos de las estrategias directas se tiene que el capital cultural de los padres no es condicionante de las formas de expresión o la manera de resolver problemas ante una situación de comunicación. Estas se dan gracias al ejercicio de construcción de conocimientos desde la mirada socio-cultural que se enfoca en hacer uso de mediadores externos como el lenguaje para construir y recuperar la información en situaciones específicas (Daniels, 2012; Hernández Rojas, 2012; Serrano González-Tejero y Pons Parra, 2011)

Otro punto para considerar en estos hallazgos es el hecho de emplear el lenguaje como medio de comunicación, pues el ser humano piensa y conoce de manera social, así el ambiente en el que se desarrolla el hablante es fundamental e importante para permitir la transformación del pensamiento y de la formación del carácter social.

De este modo, aunque la educación formativa de los padres o tutores sea básica o media superior, no implica necesariamente, que estos sean ignorantes o que carezcan de cultura (Bourdieu y Passeron, 2003); o que en los otros círculos en donde se desenvuelve el estudiante, no le permitan enriquecer su visión del mundo. Así, cuanto más se conozca del mundo mejor se podrá nombrarlo y mejor se podrán expresar las ideas, afirmaciones que coinciden con Rábade (2010), Morin (2006) y Fromm (1991).

Adicional, se requiere considerar dentro de la comunicación y desde la mirada de las competencias en las lenguas extranjeras, a la materia relacionada con las actitudes hacia la lengua y las características personales e individuales propias de cada una de las personas, pues estas influyen directamente en la forma en cómo se da un proceso identitario de sí mismo y de los demás y con la forma en la que se interactúa con el entorno.

El ambiente inmediato de estos participantes es el de la familia y, por lo tanto, la forma en cómo se perciben dentro de ella, los roles que juegan cada uno de los participantes y la las interacciones entre sí permiten la comunicación y el intercambio de ideas, cuestiones que coinciden con los planteamientos de Hymes (1974), Canale y Swian (1980), Canale (1983) y Ellis (1985). En este sentido, un hogar donde las familias promuevan las interacciones será el primer lugar dónde se descubran nuevas cosas, se aporten opiniones diversas y se generen

nuevos conocimientos; esto independiente del grado de estudios de los padres, ya que se trata más de la significación que las personas le dan al discurso.

No obstante, es importante indicar que esta identidad, actitud y significancia en los discursos es relativa, primero porque toma en cuenta al discurso y la forma en como es dicho y entendido, segundo porque considera al contexto sociocultural, mismo que determina el registro de lengua y el estilo para interactuar.

De esta manera, los participantes con padres o tutores que se encuentren en un contexto académico-profesional que requiere una formación de grado o posgrado, tendrán más bagaje lingüístico, pragmático y sociolingüístico; reconocerán mejor los registros de lengua y adaptarán mejor el discurso a las situaciones. Esto viene en consonancia con lo planteado por Savignon (2000) sobre la actuación y la competencia.

### c) *Herramientas tecnológicas*

El uso y tipo de las herramientas tecnológicas es otro elemento considerado en la comparación de medias y en los resultados se encontró que estas tienen una diferencia significativa principalmente en la dimensión de estrategias de aprendizaje directas, aunque también se hallaron en menor grado en las dimensiones de autonomía lingüística y de interculturalidad.

En la dimensión de estrategias de aprendizaje directas, la diferencia encontrada en ANOVA bajo el criterio de Duncan, misma que es categorizada en dos grupos, es la *interpretación por contexto*. Como se ha explicado previamente, tiene que ver con las estrategias compensatorias y se liga directamente con la manera en que se formulan hipótesis con la finalidad de poder deducir el significado de las palabras o de los discursos; y los datos que arrojan dejan ver que los participantes que cuentan con una laptop o computadora personal emiten una mejor opinión que los que tienen una familiar e incluso mucho mejor que los que tienen Smartphone o tableta.

En la dimensión de autonomía lingüística se hallan seis diferencias significativas: *la comprensión oral, la pronunciación, la comprensión escrita, la redacción y corrección ortográfica, la iniciativa en la conversación y el desenvolvimiento en la conversación*; mismas que son divididas en dos grupos bajo el criterio de Duncan. Al revisar los datos, se observa que existe un patrón de respuestas; se tiene que, los participantes con laptop personal consideran

tener mejores habilidades y mayor desarrollo de estos descriptores de indicadores, al contrario de los participantes con smartphone o tableta.

Así, en el componente de competencia lingüística los participantes con laptop o computadora personal comprenden y pronuncian las palabras de manera correcta en un discurso o diálogo de tal manera que se logra la comprensión y por lo tanto la fonología. Lo mismo sucede cuando comprenden y redactan palabras, frases o textos haciendo uso de las reglas gramaticales y ortográficas para lograr transmitir ideas y alcanzar la comunicación haciendo ejercicio de la semántica y la ortografía.

En el componente de la competencia pragmática la opinión de los participantes es la misma respecto de los turnos de palabras en los que se evidencia la iniciativa y el seguimiento en la conversación; y de los actos ilocutivos o de enunciación donde se pone de manifiesto la construcción de enunciados y el desenvolvimiento en el seguimiento a la conversación con expresiones espontáneas.

Por último, en la dimensión de interculturalidad se encontraron diferencias significativas en dos descriptores de indicadores. Se advierte que los participantes con laptop o computadora personal tienen una mejor *identificación de rituales y costumbres* desarrollando una comprensión de las prácticas y normas culturales de tal manera que logran adaptarse para tener una mejor comunicación; y un mejor uso de refranes y modismos mediante su uso y reconocimiento; que aquellos participantes con Smartphone o tableta. Ver tabla 31.

Tabla 31

**Comparación de medias según el tipo de herramientas tecnológicas**

Dimensión de análisis	Descriptor del indicador	Sig.	Tipo de herramienta tecnológica	Duncan	
				Columna 1	Columna 2
<b>Estrategias de aprendizaje directas</b>	Interpretación por contexto	0.025	Laptop o PC familiar		3.83
			Laptop o PC personal		3.93
			Smartphone o tableta	3.38	
<b>Autonomía lingüística</b>	Comprensión oral	0.005	Laptop o PC familiar		3.57
			Laptop o PC personal		3.58
			Smartphone o tableta	3	
	Pronunciación	0.012	Laptop o PC familiar		3.71
			Laptop o PC personal		3.85
			Smartphone o tableta	3.23	
	Comprensión escrita	0.042	Laptop o PC familiar		3.7
			Laptop o PC personal		3.85
			Smartphone o tableta	3.31	
	Redacción y corrección ortográfica	0.008	Laptop o PC familiar		3.43
			Laptop o PC personal		3.5
			Smartphone o tableta	2.85	
Iniciativa en la conversación	0.007	Laptop o PC familiar		3.76	
		Laptop o PC personal		3.94	
		Smartphone o tableta	3.19		
Desenvolvimiento en la conversación	0.033	Laptop o PC familiar	3.54	3.54	
		Laptop o PC personal		3.83	
		Smartphone o tableta	3.23		
<b>Interculturalidad</b>	Identificación de rituales y costumbre	0.029	Laptop o PC familiar		3.63
			Laptop o PC personal		3.67
			Smartphone o tableta	3.12	
	Uso de refranes y modismos	0.029	Laptop o PC familiar		3.2
			Laptop o PC personal		3.35
			Smartphone o tableta	2.73	

Fuente: elaboración propia

En esta investigación, es evidente que el uso de recursos tecnológicos posibilita y ayuda a desarrollar y fortalecer el aprendizaje de las lenguas extranjeras. Esta comparación permite vislumbrar que los participantes que tienen la oportunidad de contar con una laptop o computadora personal cuentan con un mayor control de las actividades que le ayuden a buscar información, sistematizar reglas gramaticales y trabajar de manera independiente la competencia comunicativa, logrando así la autonomía lingüística, afirmaciones que coinciden con las de Flores et al. (2017).

No obstante, el ambiente de aprendizaje no necesariamente debe ser un centro de auto-acceso o un laboratorio de idiomas. Si bien es cierto que estos espacios están destinados para el aprendizaje de idiomas no son fundamentales o imprescindibles para que se logre. Por lo que los resultados se contraponen con los de Velázquez y Santiesteban (2019) y Velázquez et al. (2018) quienes indican que en estos espacios los estudiantes buscan las actividades orales o escritas para fortalecer el idioma.

Otro aspecto que se contrapone con Hernández, Ibis y Sánchez (2015), López (2018), Tamayo et al. (2020) y Trujillo et al. (2019) es el desarrollo de la comprensión y producción oral, quienes afirman que apenas es perceptible o es menor a las escritas. Cuestiones que en esta investigación se observa que si es posible desarrollar e incluso se encuentran a la par.

En este análisis se puede afirmar que más que un espacio expreso para ello, es el saber usar la herramienta, gestionar el tiempo y el aprendizaje además de contar con habilidades o competencias tecnológicas que permitan explotar los recursos como las actividades interactivas, los juegos en línea o el uso de las redes sociales (Wong et al., 2017), consideradas por los estudiantes como las acciones o cosas que favorecen el aprendizaje de las lenguas.

Por otro lado, el uso de recursos o herramientas tecnológicas permite la gestión del aprendizaje, el cual se da en tres momentos clave; saber que se quiere o debe hacer, saber cómo hacerlo y conocer los resultados. Estos momentos forman parte de la construcción del conocimiento, donde, desde la visión constructivista, el alumno identifica su ZDR y establece los objetivos y formas para alcanzar su potencial en la ZDP, de esta manera se cimienta lo que ya se sabe y se fortalece lo que se debe saber mediante andamiajes o mediadores, en este caso, la lengua extranjera y las herramientas tecnológicas; tal como lo señalan Hernández Rojas (2006), Ponce (2010) y Vygotsky (1978).

#### d) *Idioma cursado*

La comparación de medias a partir del idioma cursado es la que menos diferencias significativas presenta según el criterio de Duncan. Se tiene así que, en la dimensión de estrategias de aprendizaje indirectas, en el componente de estrategias metacognitivas, la única diferencia que existe es la del *tiempo de estudio independiente*, referente a la organización de las horas de estudio que se tiene para trabajar la lengua extranjera de manera independiente a la sesión de clase. En él se observa que los participantes que cursan tres o más idiomas, generalmente inglés, francés y alemán, aunque algunos también cursan coreano, consideran que casi siempre o siempre gestionan su tiempo, mientras que los que estudian alemán lo hacen de manera regular.

En cuanto a la dimensión de autonomía lingüística se halla el componente de la competencia pragmática, en él la sola diferencia percibida se refiere al discurso, en particular al *orden* secuencial y natural que los participantes toman en cuenta en los textos en dónde

consideran las acciones y sus consecuencias. Aquí nuevamente se observa que aquellos que cursan tres o más idiomas afirman que lo hacen mejor. Quienes piensan que su desempeño en este aspecto es regular son los que estudian dos idiomas, específicamente inglés y alemán.

La última diferencia de medias encontrada es la *distinción y comparación de elementos culturales*, misma que se encuentra al interior de la competencia intercultural en la dimensión de análisis interculturalidad. En este elemento los participantes que cursan inglés y alemán consideran que lo hacen de manera regular. Por otro lado, aquellos que cursan tres o más idiomas se destacan haciendo notar que lo hacen casi siempre, por lo que su desarrollo es mejor. Ver Tabla 32.

**Tabla 32**

**Comparación de varianzas entre medias según el idioma cursado**

Dimensión de análisis	Descriptor del indicador	Sig.	Idioma cursado	Duncan	
				Columna 1	Columna 2
<b>Estrategias de aprendizaje indirectas</b>	Tiempo de estudio independiente	0.006	Inglés	3.92	3.92
			Francés	4.11	4.11
			Alemán	3.29	
			Inglés y francés	4	4
			Inglés y alemán	3.67	3.67
			Más de 3		4.33
<b>Autonomía lingüística</b>	Orden en el discurso	0.031	Inglés	3.73	
			Francés	4	4
			Alemán	4.14	4.14
			Inglés y francés	3.89	
			Inglés y alemán	3.57	
			Más de 3		4.67
<b>Interculturalidad</b>	Distinción y comparación de elementos culturales	0.007	Inglés		3.79
			Francés		4.09
			Alemán	3	
			Inglés y francés		3.78
			Inglés y alemán		3.4
			Más de 3		4.17

Fuente: elaboración propia.

Dentro de los hallazgos, una de las cosas más valiosas es encontrar que aquellos estudiantes que han cursado o aprendido tres o más idiomas a lo largo de la vida, ya sea de manera simultánea o uno después de otro logran gestionar y autorregular mejor los aprendizajes. Así el conocimiento de sus procesos mentales, del contexto y de sus habilidades socioafectivas le permiten tener un mayor discernimiento al prever lo que quiere aprender, cómo lo quiere hacer y para qué, aspectos destacados en las propuestas de Flores et al. (2017), Hernández y Barrios (2017) y Zimmermann (2000).

De igual manera, se valora conocer que cuantos más idiomas se aprendan, mejores serán las habilidades productivas y receptivas de las lenguas. Esto está directamente

relacionado con tres aspectos: la motivación, la experiencia y la programación. En la motivación los estudiantes crean sus condiciones de aprendizaje, mantienen el interés a lo largo del proceso y autoevalúan en retrospectiva sus avances (Dörnyei, 2008) permitiendo seguir un círculo virtuoso, es decir, cuanto más satisfacción le da el aprender un idioma, mayor será la motivación por aprender otro.

En la experiencia se distingue que un estudiante que ya conoce un idioma y está aprendiendo un segundo o tercer idioma ya cuenta con el reconocimiento de las estrategias y estilos que mejor le funcionan para aprender, así la compensación, la cognición y la metacognición se vuelven características destacadas en estos estudiantes, pues le permiten ser conscientes de sus propios procesos, suplir vacíos a partir de las inferencias y deducciones, encontrar similitudes entre las lenguas, sean fonológicas, gramaticales, lexicales, pragmáticas, ortoépicas; y establecer conexiones, asociaciones y agrupaciones del léxico y de las reglas gramaticales (Garay y Triana, 2017; Barrios, 2015; García y Jiménez, 2014; Risueño et al., 2016).

En la programación, la mente codifica la información entrante, la categoriza, la almacena y posteriormente es recuperada según lo requiera la situación en la que se encuentre el individuo (Morin, 2006; Gagné, 1990). En este caso, los participantes cuando aprenden un primer idioma programan a su mente para llevar a cabo este proceso, de tal manera que, cuando aprenden un segundo o tercer idioma la mente ya ha pasado por el procesamiento de información, es decir, ya está programada para ello, respondiendo al entorno, los registros sensoriales, la memoria de corto y largo plazo, a las expectativas y a la generación de respuestas.

Otro hallazgo relevante es el relacionado a la interculturalidad. En estos resultados se aprecia que los participantes cuentan con una mayor interculturalidad, pues al estar expuestos a dos, tres o más culturas diferentes, ya que la cultura no puede separarse de la lengua (Abdellaouy, 2018; Bizarro, 2014; Puren, 2002), construyen un humanismo en la diversidad, es decir, que adquieren una mayor consciencia e integración de la identidad, al reconocerse a sí mismo y al reconocer las similitudes y diferencias con los demás.

#### e) *Nivel de idioma cursado*

En la comparación de medias según el nivel de idioma cursado -en el caso de los participantes que estudian dos o más idiomas se considera el idioma que tienen más nivel de

aprendizaje alcanzado- se detectan algunas diferencias significativas en tres de las cuatro dimensiones de análisis. Para cada una, el criterio de Duncan las clasifica en dos grupos. Se tienen así distinciones en cuanto a las estrategias de aprendizaje indirectas y el componente de estrategias afectivas y sociales, la autonomía lingüística y el componente de competencia lingüística, y la interculturalidad y los componentes de competencia intercultural y sociolingüística.

En las estrategias de aprendizaje indirectas la *empatía* es el descriptor del indicador que marca una diferencia sustancial entre los grupos. Se observa que los participantes que están en el nivel B1 son mucho más solícitos cuando sus pares piden ayuda o tienen más solidaridad para asistirlos cuando manifiestan tener dificultades que aquellos que están en un nivel A1, quienes casi nunca o regularmente lo hacen.

En la *redacción y corrección de errores*, inserta en la competencia lingüística de la dimensión de autonomía lingüística se halla que los participantes que se encuentran en el nivel C2 tienen un mayor conocimiento de las reglas gramaticales y ortográficas, por ende, la redacción de textos comprensibles y el uso adecuado de la ortografía se presenta casi siempre en todos los casos. Al contrario del nivel A2, quienes afirman tener un manejo regular en este aspecto.

Luego, en la dimensión de interculturalidad, en el indicador de competencia intercultural se encuentra que los participantes con nivel C2 evalúan de manera objetiva la *interpretación de comportamientos sin juicios*, es decir, que ellos son capaces de interpretar comportamientos, normas de convivencia, formas de comunicar y reconocimiento de otra cultura sin hacer presuposiciones o juicios de valor. Sin embargo, la autopercepción de los que están en el nivel A1 es opuesta, pues estos consideran que lo hacen regularmente.

También en esta dimensión, pero en el indicador de competencia sociolingüística se tiene que, en la *adecuación del discurso según la función comunicativa* los participantes en el nivel C1 consideran que el repertorio de expresiones y fórmulas de cortesía con las que cuentan les permite de manera regular identificar y mostrar agradecimiento, interés, admiración, ordenes, quejas, arrepentimientos, quejas, brusquedad e incluso humor. Por otro lado, los del nivel C2, lo cual parece normal dado el progreso propio de la lengua, y los del nivel A2 aseveran que esta competencia la realizan de manera sobresaliente casi en todos los casos.

Adicional a esta dimensión, el *uso de refranes y modismos* que implica su reconocimiento y empleo correcto de acuerdo al contexto y los interlocutores se ve fuertemente desarrollado en los participantes con nivel C2, mientras que los de nivel A2 son quienes opinan que casi no ocurre en su situación y proceso de aprendizaje y empleo de la lengua. Ver Tabla 33.

Tabla 33

**Comparación de medias según el nivel de idioma cursado**

Dimensión de análisis	Descriptor del indicador	Sig.	Nivel del idioma cursado	Duncan	
				Columna 1	Columna 2
<b>Estrategias de aprendizaje indirectas</b>	Empatía	0.021	A1	2.73	
			A2		4
			B1		4.43
			B2	3.56	3.56
			C1	3.5	3.5
			C2	3.75	3.75
<b>Autonomía lingüística</b>	Redacción y corrección ortográfica	0.013	A1	3.64	3.64
			A2	3	
			B1	3.86	3.86
			B2	3.81	3.81
			C1	3.2	
			C2		4.5
<b>Interculturalidad</b>	Interpretación de comportamientos sin juicios	0.037	A1	3.85	
			A2	4.17	
			B1	4.29	
			B2	4.56	
			C1	4.1	
			C2	4.5	
	Adecuación del discurso según la función comunicativa	0.045	A1	3.82	3.82
			A2		4.5
			B1	3.57	3.57
			B2	4.19	4.19
			C1	3.3	
			C2		4.5
Uso de refranes y modismos	0.035	A1	2.82		
		A2	2.5		
		B1	3.5		
		B2	3.38		
		C1	3		
		C2		4.5	

Fuente: elaboración propia

Estos resultados se sustentan y validan a partir de las percepciones (Griffiths, 2003; Vann y Abraham, 1990; García y Jiménez, 2014), los avances progresivos (Consejo de Europa, 2002, 2018) y la teoría constructivista (Araya et al., 2007). En el primer caso, se observa que la percepción que tienen los estudiantes respecto del conocimiento y manejo de la lengua está de acuerdo al progreso de la misma por lo que son conscientes de lo que saben, es decir, que son capaces de autoevaluar de manera objetiva sus saberes. Así los que se encuentran en el nivel

C2 son conscientes de sus fortalezas y limitaciones respecto de la lengua extranjera haciendo de ellos individuos lingüísticamente autónomos y cuentan con una competencia intercultural bien desarrollada, elementos que les permite expresarse de manera adecuada, actuar frente a los demás y distinguir similitudes y diferencias de prácticas culturales.

Ahora, es de sorprender los resultados en la percepción de la adecuación del discurso. Por un lado, es comprensible y lo que se espera, los participantes del nivel C2 son los que tienen claro lo que saben y como emplearlo, esto coincide con los descriptores del MCERL, del CARAP y de la taxonomía de Oxford. Es el nivel que se equipara con un hablante nativo y por tanto se espera que estos hablantes tengan maestría y pericia en el dominio, precisión, control de actos del habla según los ideas o sentimientos que se quieran expresar, identificación y percepción de creencias culturales. Elementos que así refieren tener.

Por otro lado, están los de nivel C1 y A2. Los primeros, quienes en teoría son hablantes autónomos y competentes con un dominio operativo eficaz y casi equiparables a un nativo, se perciben a sí mismos como carentes de estas habilidades antes mencionadas, es decir, creen que lo que saben no es suficiente. Esto pudiera interpretarse como inseguridad, aunque en realidad muestra que son conscientes del punto en el que se hallan y de lo que requieren para alcanzar el siguiente nivel, haciendo que su autopercepción sea demasiado objetiva y crítica.

Los segundos, son hablantes que se encuentra en un nivel intermedio en la plataforma para convertirse en hablantes independientes, pero que aún se consideran básicos, se caracterizan por comprender frases y expresiones frecuentes en su vida cotidiana como hablar de sí mismos, de la familia, de la ocupación, de las actividades y lugares de interés; es decir que se pueden comunicar en términos sencillos relacionados con sus necesidades básicas inmediatas. Estos participantes perciben que su nivel de lengua es competente para poder comunicarse. Sin embargo, la realidad es otra, si bien tienen esta apreciación, lo cierto es que sólo lo hacen en situaciones modeladas, concretas y que requieren de llevar a cabo tareas específicas. Así, creen que lo que saben es suficiente, pero esto no es apto para que se desempeñen en una situación que requiere precisión, fluidez y espontaneidad.

Desde la visión del constructivismo se afirma que los participantes, conforme van avanzando en los distintos niveles, focalizan sus aprendizajes en las habilidades y capacidades que tienen para comunicar ideas, así en el carácter cognitivo y metacognitivo, ellos parten de la observación, la clasificación, análisis y deducción de lo que requieren para ejecutar determinadas acciones. Esto lo validan con una autoevaluación donde son capaces de

determinar si son o no conscientes de lo que saben y de lo que requieren conocer para seguir avanzando.

Aunado a esto se tiene la manera en que se recupera la información y se ejecutan acciones. Se confirma que conforme se progresa en el aprendizaje de lenguas, los estudiantes determinan lo que saben y cuándo, dónde y cómo responder ante las situaciones presentes en su entorno; así como el significado del que dotan a cada uno de los saberes -saberes declarativos, saber hacer, saber ser y saber aprender- insertos en contextos propicios y motivacionales de tal manera que los estudiantes alcancen sus metas de aprendizaje.

## CONCLUSIONES

Esta investigación tuvo como objetivo determinar y comparar los factores que influyen y fortalecen los procesos de aprendizaje de las lenguas extranjeras a través de la autonomía lingüística e interculturalidad, insertas en la competencia comunicativa. Con base en un análisis donde se compararon muestras y componentes, se indica que existen condiciones como estrategias de aprendizaje, estilos de aprendizaje, hábitos, habilidades, herramientas y medios que influyen, favorecen, predominan o limitan dichos procesos.

A continuación, se exponen las conclusiones dando respuesta a la pregunta de investigación, mismas que se ordenan a partir del favorecimiento, de las dificultades, de las creencias y de las comparaciones entre las muestras acerca del aprendizaje de lenguas y su influencia a través de la autonomía lingüística e interculturalidad.

Al observar los resultados y comparar cada una de las competencias que componen a la autonomía lingüística y favorecen su aprendizaje se observa de manera general que la competencia lingüística en el referente de valor cualitativo en el grupo de los participantes de la UATx se encuentra en la escala de significación apenas aceptable y regular en tres de los siete indicadores (uso de gramática, pronunciación y comprensión escrita), el resto está valorado como malo en ambos grupos de participantes (dominio del vocabulario, comprensión oral, redacción y corrección ortográfica, pronunciación de palabras escritas).

No obstante, cabe señalar que en esta competencia los participantes de la UATx se mantienen por encima de los estudiantes de la IBERO Puebla en cuanto a la percepción que tienen sobre la frecuencia con la que llevan a cabo las acciones que implican el aprendizaje de las lenguas a través de esta competencia.

En cuanto a la competencia pragmática los participantes de la UATx en cuatro de los ocho indicadores (estructura del discurso, identificación y uso de la lengua, modelos de diálogos y conversación y elementos paratextuales) se encuentran en la escala de significación como buenos, el resto está valorado como regular o aceptable (organización del discurso, orden del discurso, iniciativa en la conversación y desenvolvimiento en la interacción); lo que indica que su uso en el aula es frecuente y por lo tanto favorecen el aprendizaje. Al comparar los grupos se observó que esta competencia es más frecuente en los estudiantes de la UATx que en los de la IBERO Puebla, siendo el indicador de orden en el discurso el único que es sobrepasado por este último grupo con una diferencia relativa del 0.5%.

A pesar de estas diferencias cabe destacar que los factores que favorecen el aprendizaje de las lenguas extranjeras relacionados con la autonomía lingüística, es decir, con la habilidad de producir y comprender, considerando a los elementos lingüísticos y pragmáticos están relacionados más con los actos del habla, es decir, con la emisión de mensajes (actos locutivos), con la intención o efecto que se busca al emitir un mensaje (actos ilocutivos) y con lo que se provoca o las reacciones resultantes sobre el comportamiento (actos perlocutivos).

Así, los modelos de conversaciones o esquemas comunicativos se vuelven el primer referente que favorece la autonomía lingüística. Es a partir de ellos, que los estudiantes tienen los primeros *inputs* o motivaciones lingüísticas, a partir de las cuales podrán generar nuevas formas de comunicar ideas, de decir algo, de interactuar y lograr una reacción en su interlocutor para generar *outputs*. Este ejercicio es un trabajo de construcción constante, donde cada modelo o esquema que le llega al estudiante se apoya de saberes previos para construir dicho modelos o esquemas preexistentes o reconstruirlos. Para ello es importante que los estudiantes doten de significado o le agreguen un valor significativo a lo que están internalizando.

El segundo referente de la autonomía lingüística se apoya en los elementos paratextuales como la gestualidad, el lenguaje corporal, las muletillas, entre otros; que aportan información adicional que ayuda al interlocutor a interpretar mejor una idea y al locutor a expresarla. En este orden de ideas, lo que no se dice es tan importante como lo que se dice verbalmente o lo que se interpreta “entre líneas” en un texto, agregando un valor adicional a los aspectos culturales.

El tercer referente es el contexto en el que se lleva a cabo la comunicación. La contextualización de los modelos o esquemas permitirá que estos sean más “naturales” y más cercanos a la realidad de los estudiantes, de modo que, un club de conversación, navegar en sitios de internet donde la lengua extranjera sea el idioma en el que está programado, investigar en fuentes originales, utilizar materiales auténticos o incluso cambiar la interfaz de aplicaciones, computadora o teléfono celular con el idioma que se está aprendiendo, permite tener una mayor exposición con el vocabulario, expresiones, corrección gramatical y en consecuencia una mayor contextualización de la lengua.

Otro aspecto relevante que predomina y fortalece tiene que ver con el rol que juegan los interlocutores en la comunicación, sea oral o escrita. Dicho de otro modo, el locutor o hablante corrige la pronunciación, incrementa su vocabulario, subsana la sintaxis, genera más y mejores formas de expresar una idea, construye y reconstruye saberes lingüísticos, procesa la

información de entrada o *inputs*, y establece relaciones entre las palabras y contexto en el que son dichas; siempre y cuando el interlocutor muestre disposición e interés en colaborar e interactuar dentro del acto comunicativo. De tal manera que, si y solo si, los *inputs* encuentran una relevancia tal en las situaciones comunicativas serán significativos y por ende los *outputs* contruidos más claros.

Al comparar los grupos de participantes y la frecuencia con la que desarrollan la interculturalidad se observa lo siguiente. La competencia intercultural presenta una escala de significación entre mala (identificación de rituales y costumbres), regular o aceptable (distinción y comparación de elementos culturales, ajustes de patrones de comportamiento e interpretación de comportamientos sin juicio) y buena (comportamiento y anticipación de malos entendidos) en ambos grupos de participantes.

Por otro lado, la diferencia que existe entre los grupos con cada uno de los indicadores no es tan significativa, sin embargo en estas pequeñas diferencias se observa que los participantes de la UATx realizan una mayor frecuencia en el empleo de la identificación de rituales y costumbres, en la distinción y comparación de elementos culturales y en el comportamiento y anticipación de malos entendidos, mientras que los participantes de la IBERO Puebla lo hace con el ajuste de patrones de comportamiento y con la interpretación de comportamientos sin juicios.

En cuanto a la competencia sociocultural se observa que existe una mayor reiteración de uso en los participantes de la IBERO Puebla quienes de manera más frecuente reconocen las variedades de lengua identifican el acento y el dialecto y usan refranes y modismos, que los participantes de la UATx, quienes únicamente presentan mayor frecuencia en la adecuación del discurso. En esta competencia se observa que la diferencia entre grupos es mayormente significativa en la adecuación del discurso y en la identificación de acentos y dialectos. No obstante, la escala de significación se encuentra en aceptable y mala. Esto deja ver la importancia de trabajar mucho más los temas culturales en ambas instituciones.

Sobre los factores que favorecen el aprendizaje desde la mirada intercultural en ambos grupos de participantes los más valiosos tienen que ver con las actitudes de los estudiantes hacia la lengua, valores, conductas, costumbres, formas de ser y de actuar de las personas. Esto, sea en un microcontexto como los compañeros de clase, de facultad o de la institución a la que pertenecen, o como la comunidad en la que viven; en un mesocontexto como la

diversidad de la población del estado al que pertenecen; o en un macrocontexto como la pluralidad determinada por cada país.

El hecho de identificar las similitudes y diferencias culturales entre la cultura propia y la ajena muestra una postura positiva respecto de los demás, pero no es suficiente para una integración cultural. Si bien, es el primer paso para una construcción social desde lo individual y un habitus lingüístico desde lo colectivo, también es vital reconocer, interpretar y ajustarse ante determinados comportamientos y rituales de los demás sin juicios o ideas preconcebidas, que pueden resultar erróneas y causar malos entendidos, permitiendo así conocerse a sí mismo, al medio que lo rodea y, por ende, reconocer y respetar a los demás.

Una manera efectiva de lograrlo en clase, es en primer lugar con el acercamiento a la diversidad cultural entre los propios compañeros a través del conocimiento del lugar de procedencia, los rituales y costumbres familiares y de la comunidad. En segundo lugar, es con la aproximación de la diversidad lingüística y cultural que el docente hace en clase a través de materiales como los métodos de aprendizaje, carteles, exposiciones, libros, entre otros, sobre la vida de algún personaje célebre, las ceremonias, los rituales, las festividades, las ciudades, y cuestiones similares. Así como el abordaje de temáticas convergentes o divergentes con la propia cultura como ecología, vivienda, educación, tecnología, ritmo y estilo de vida, roles familiares, etcétera.

En tercer lugar, es que el estudiante vaya al encuentro de esa nueva cultura mediante la investigación, las jornadas interculturales, los clubes de conversación formales o informales o tandems, las actividades culturales promovidas por las instituciones (universidad, casa de cultura, casa de lengua, embajadas), entre otros semejantes. Por último, que haga una interiorización y teja a su propia cultura lo aprendido y aprehendido de la cultura de los demás.

En el aprendizaje de las lenguas, como en cualquier otra disciplina, las estrategias que se emplean resultan valiosas y un recurso favorable para que este se lleve a cabo de manera efectiva. En el capítulo teórico ya se expuso que las estrategias directas en las que se incluye la memorización, la cognición y la compensación, y las estrategias indirectas que encierran a la metacognición, lo social y lo afectivo, interpelan en el estudiante. Al cruzar dicha teoría con los resultados de esta investigación se advierte que existen algunas más desarrolladas o que favorecen en el aprendizaje y además lo fortalecen.

Las estrategias directas que son evidentes y ejecutables mediante la realización de determinadas tareas están presentes en cada acto lingüístico y el estudiante es consciente de ello por lo que su empleo es importante, valioso y significativo en cada uno de sus componentes.

El primer grupo de estrategias directas son las llamadas estrategias de memorización. Al comparar los resultados es evidente la diferencia que existe entre los grupos en cuanto a la frecuencia de utilización. Según las opiniones de los participantes, aquellos de la UATx emplean más; tres de cinco entre las que se encuentran la asociación de imágenes, la asociación de sonido y el repaso del vocabulario; y con mayor frecuencia estos indicadores que aquellos de la IBERO Puebla. En los otros dos indicadores restantes, la relación y agrupación y el uso de glosarios, la frecuencia de uso es mayor en los participantes de la IBERO Puebla, pero la diferencia no es tan significativa. Es de señalar que la escala de significación para estas estrategias es valorada como mala en todos sus indicadores. Por lo que las recomendaciones pedagógicas están dirigidas a ambas instituciones.

Al respecto de las estrategias cognitivas se concluye que la producción oral y escrita y la redacción y corrección de errores tiene una escala de significación entre buena y muy buena por ambos grupos de participantes. Por su parte las semejanzas y diferencias entre la lengua materna y la lengua extranjera que se aprende tiene una escala de significación regular y el resto de los indicadores relacionadas con la manera de comunicarse en el lenguaje verbal, la comprensión lectora y el contacto directo con la lengua tienen una escala de significación mala. Esto deja ver que ambas instituciones adolecen de estrategias que le permitan recibir mensajes claros, así como de situaciones en las que estén expuestos constantemente a la lengua extranjera.

La diferencia entre los participantes no es tan significativa en este tipo de estrategias, salvo en el caso de la comunicación escrita que mantienen con sus pares o los docentes. Aquí los participantes de la IBERO Puebla llevan una ventaja en cuanto a la manera de emitir mensajes lo que por ende los llevará a establecer una mejor comprensión escrita, pues lo hacen con mayor frecuencia.

En cuanto a las estrategias de compensación se sigue observando que los participantes de la UATx presentan una mayor frecuencia en su uso. Sin embargo, la diferencia con los participantes de la IBERO Puebla no es significativa. Esto permite concluir que en ambas instituciones es primordial llevar a cabo acciones para que los estudiantes puedan anticipar la

conversación con el fin de intuir o deducir lo que el interlocutor está pretendiendo en la conversación a partir del contexto o las preguntas hechas.

Las estrategias indirectas no son tan evidentes, aunque sí ejecutables mediante ciertas actividades e interacciones presentes en los actos del habla, la concientización del aprendizaje y la interacción con los demás. Es por ello que es importante que se nutran y se invite a los estudiantes a llevarlas a cabo.

Dentro de las estrategias indirectas se cuentan a las estrategias metacognitivas y las afectivas y sociales. Las primeras tienen una escala de significación mala en ambos grupos por lo que son susceptibles de ser trabajadas en clase con el fin de permitirle al estudiante ser más consciente sobre su proceso de aprendizaje. La diferencia que existe entre los grupos es más o menos significativa en cuanto a la frecuencia en el uso de ambientes de estudios apropiados; significativa en cuanto al tiempo dedicado para el estudio independiente y la importancia de establecer objetivos claros y alcanzables, y relativamente significativa en cuanto a la autoevaluación. En los tres primeros, los participantes de la UATx tienen una frecuencia mayor en la ejecución, y en el último los participantes de la IBERO Puebla.

Por su parte las estrategias afectivas y sociales se mantienen en su mayoría dentro de la escala de significación mala, aunque presenta una arista en la automotivación. Estos resultados son similares en ambos grupos de participantes. Al comparar las muestras se observan dos cosas, primero que la diferencia entre los dos grupos es significativa o muy significativa en cinco de los seis indicadores, excepto en la automotivación donde la diferencia es relativa. Segundo, en las estrategias que se consideran afectivas la frecuencia es mayor en los participantes de la UATx y las que se consideran sociales es más frecuente en los participantes de la IBERO Puebla.

Así se concluye que las estrategias directas e indirectas mayormente utilizadas tienen que ver con la manera en que se procesa la información, se analiza y se recupera, esto en un trabajo de intelección donde los *inputs* o estímulos exteriores son los que permiten crear los *outputs*, para ello, las actividades funcionales son las más aceptadas por los estudiantes.

En consecuencia, la motivación intrínseca hacia el aprendizaje de las lenguas extranjeras permitirá evidenciar una actitud lingüística positiva donde se observan las aptitudes, habilidades y conocimientos que los estudiantes van construyendo conforme escalonan o

avanzan en los niveles promovidos por el MCERL (básico, intermedio, avanzado) y lo reflejado en la autonomía lingüística y la interculturalidad.

Esta automotivación se gesta en los objetivos trazados por los estudiantes y las razones por las cuales aprenden una o varias lenguas extranjeras. En el nivel superior, estas razones están más encaminadas al uso de la lengua como un medio o una herramienta de acceso a mejores oportunidades laborales o académicas, más que como una finalidad que implique el incremento del bagaje lingüístico y cultural.

Las acciones de los estudiantes, el trabajo docente, los materiales y los ambientes de estudio son una oportunidad para que el estudiante valore el idioma y la cultura, más allá de una cuestión práctica. Las prácticas que más efectúan los estudiantes se centran en las habilidades productivas y son aspectos que tienen que ver con la manera en que se compensa lo que no se sabe o no se recuerda, recurriendo de forma repetitiva al uso de analogías, de ejemplos, de sinónimos, de gestos o mímica; y en este punto nos atrevemos a decir que también mediante el uso de palabras de otro idioma distinto de la lengua materna, en una suerte de préstamo lingüístico, sea una acción consciente o inconsciente.

La compensación permite superar déficits, sobre todo de memoria, mediante diversas herramientas. En el aprendizaje de lenguas es un ejercicio que ayuda al estudiante a aprender y recordar la información, sobre todo, la que es extensa, compleja o muy precisa; y las herramientas que se empleen dependerán de cada individuo y de sus necesidades.

Por ello, en el acercamiento a la lengua extranjera se considera a los estudiantes como un grupo de apoyo que puede ayudar a proveer dichas herramientas; así como los distintos canales sensoriales, auditivos, visuales, kinestésicos; mismos que responden a los estilos de aprendizaje y que idealmente tendrán un mayor impacto cuando estos se combinan. Así, la empatía y la cooperación permiten un aumento en las interacciones. En conjunto, estas ayudas externas tienen una repercusión en la motivación, la introspección, la experiencia y la práctica lingüística.

Otra acción presente en las habilidades productivas, oral o escrita, se relaciona con un ejercicio de intelección y cognitivo en el que se procesa la información. Así, la corrección de errores en la redacción de frases, párrafos o textos; o en la pronunciación o estructura de la frase es frecuente. Para ello, el estudiante lee y relee lo que redacta, escucha lo que pronuncia, analiza e identifica la resonancia de sus errores y posteriormente corrige aquello que puede

llegar a percibir como erróneo o equivocado. En este ir y venir entre lo correcto e incorrecto de su producción recurre principalmente a la memoria, aunque también es común que revise sus notas, investigue o pida ayuda de sus pares o del profesor para cerciorarse de que la corrección que está haciendo sea oportuna y justa.

La corrección de errores no es una acción simplista. En la psicología cognitiva y en las estrategias de aprendizaje el error debe ser visto como una fuente poderosa de aprendizaje con un impacto en los resultados académicos y socio-afectivos, por lo que está bien equivocarse. En este sentido, no basta con corregir el error, es primordial identificar su origen y comprender porque lo que se dice o escribe es incorrecto, de tal manera que cuando el estudiante es capaz de hacer esta corrección lo lleve a modificar procesos y hábitos de pensamiento, así como tener una sensación de éxito y por lo tanto mejorar la competencia comunicativa y la automotivación.

No obstante, otra manera de lidiar de manera efectiva con el error es mediante las prácticas docentes encaminadas a la retroalimentación. En ella se busca siempre mejorar el desempeño y hacerle ver al estudiante de lo que es capaz, por lo tanto, el discurso que se emita es muy importante para que se logren subsanar o corregir errores, faltas e incluso actitudes frente al idioma. Para ello se requiere que la retroalimentación esté centrada en aspectos positivos, las necesidades de cada estudiante y la construcción constante de conocimiento significativo.

Una retroalimentación fundamentada y encaminada a la mejora consiste en valorar las fortalezas de los estudiantes, pero también en que ellos mismos sean capaces de reflexionar sobre sus dificultades, su manera de aprender, sus descubrimientos, sus opciones, sus voluntades, sus resultados y sus compromisos. Un lenguaje positivo, un ambiente relajado y aspectos puntuales permite al estudiante estar más abierto a los comentarios hechos por el docente. También debe de cuidarse los gestos, muecas o lenguaje corporal, pues muchas veces esto puede reprimir la participación en las interacciones.

La retroalimentación está presente en todo momento en el aula. La más común es la formativa la cual redirige a los estudiantes al alcance de objetivos o metas. Puede estar presente de manera verbal o escrita; generalmente se hace al final de una evaluación y busca clarificar, valorar, expresar inquietudes y hacer sugerencias. No obstante, existe una retroalimentación informal que es parte de las interacciones presentes en el día a día en el aula. Algo tan simple como “muy bien”, “es correcto”, “revisa tus notas, ¿es correcto como lo

hiciste?”, un asentamiento de la cabeza e incluso una sonrisa, pueden bastar para hacerle saber al estudiante de lo que es capaz y que las micro-metas se están cumpliendo.

Por otro lado, en cuanto a las dificultades detectadas la mayoría de ellas estriban en los ambientes en los que la lengua es aprendida y usada. Un ambiente o contexto artificial o creado expresamente para el aprendizaje limita en cierta medida la adquisición de la lengua. Estos tienen la particularidad de desarrollar al interior conversaciones artificiales carentes de entonación y ritmo, en las que la expresión de sentimientos, emociones y sensaciones que son observables en la modulación de la voz y de elementos gestuales difícilmente pueden reproducirse. Así mismo, también el reconocimiento y el uso de distintos acentos, estilos de lengua y registros en los que se puede identificar la procedencia, la profesión o incluso la clase social también son una limitante para el aprendizaje de la lengua y especialmente de la cultura.

La falta de bagaje lexical y lingüístico para comunicar ideas y para interpretar lo que la otra persona está diciendo en la interacción hace que la comunicación sea deficiente y que no se puedan identificar fácilmente las palabras que quiere decir el interlocutor. Un hablante que no conoce las palabras difícilmente podrá expresar las ideas que tenga. Es aquí donde entran en juego las estrategias directas de memorización, en las que se gestiona y organiza la información a corto, mediano y largo plazo; mismas estrategias que son un tema pendiente para resolver en las aulas. Aún estudiantes que cursan una segunda o tercera lengua, no cuentan con estrategias suficientes para memorizar, y si no se hace, entonces no se podrá tener un acervo léxico-lingüístico y por lo tanto la comunicación será limitada y correrá el riesgo de mal interpretarse.

Una forma de subsanar de manera inmediata esta situación es la compensación, es decir, usar el contexto para hacer hipótesis, deducciones e inferencias que permitan por un momento llenar ese vacío. Sin embargo, no está exento de los errores que pueden, nuevamente, causar malos entendidos en la comunicación y transmisión de ideas, ya que puede verse empañada por el significado denotativo y asociativo que cada interlocutor tiene de un mismo elemento, lo que hace aún más compleja a la comunicación. Así, la participación de los hablantes, es decir, la colaboración que debe de existir en un intercambio de ideas en una interacción lingüística, limita o favorece la iniciativa y el seguimiento de la comunicación.

En las interacciones orales un aspecto que puede llevar al éxito o al fracaso de la comunicación de ideas tiene que ver con el control de las emociones. No obstante, un aprendizaje de la lengua extranjera con falta de confianza en sí mismo y falta de confianza en lo que sabe

tendrá como resultado un bajo control emocional. Esto le producirá ansiedad al hablar, titubeos y desmotivación. Esta situación es muy común en las clases de lengua, sobre todo en las personas adultas, pues ellos ya traen consigo experiencias previas y vivencias que pueden facilitar o no las habilidades sociales y en consecuencia la seguridad con la que llevar a cabo las interacciones.

Otro aspecto ligado a la interacción tiene que ver con los elementos paratextuales en el hablante o locutor, es decir, con el conocimiento de los rituales y las costumbres. Si una persona no conoce las distintas formas de expresión; por ejemplo, una forma de saludar, una expresión de cortesía, el registro de lengua empleado según la situación formal o familiar, e incluso los gestos, mímica y lenguaje corporal que los acompañan; va a tener dificultades para poder expresar una idea y para poder comprender la idea del otro. De esta manera, es importante que la elección de los elementos culturales y las estrategias de interacción estén presentes dentro del aula y llevada más allá.

Es aquí donde entra en juego una cuestión importante que tiene que ver con las estrategias metacognitivas del estudiante, dicho de otro modo, con la manera en la que organiza su aprendizaje, el tiempo que le dedica fuera del aula, la planeación que realiza para llevar a cabo las tareas asignadas y la evaluación y autoevaluación del aprendizaje que él pueda hacer. Así, una tarea asignada al exterior del aula en el que se encuentren referentes culturales y elementos lingüísticos permitirá que estas dificultades sean cada vez menores.

La competencia es otra dificultad encontrada para aprender lenguas. Esta no es la competencia que se refiere a la habilidad y a la destreza de poder enfrentar una situación o un problema con el conocimiento que se tiene, ni con la actitud para solucionarlos; sino más bien con una competencia entre los propios compañeros que están dentro del aula aprendiendo una lengua. Esta es más bien vista como competitividad que limita a las estrategias sociales en las que la empatía y la cooperación son las que acompañan al aprendizaje, a la comprensión del otro y al desarrollo de la interculturalidad.

Dentro de los factores que favorecen o dificultan el aprendizaje, también se encuentran las creencias de los estudiantes que convergen o divergen con la evidencia. En primer lugar, se tienen las creencias sobre los estilos de aprendizaje con los que se identifican. La gran parte de ellos se identifica dentro del grupo de estilos de aprendizaje abierto, global y fijo. Para recordar, el estilo abierto no se guía por procesos o pasos determinados, pueden ir directamente a la resolución de la actividad sin necesidad de seguir una instrucción específica; los del global se

caracterizan por recuperar los conocimientos previos y usarlos para analizar la nueva información y de este modo hacer inferencias; y los del estilo fijo optan por la sistematización.

La combinación de estos tres estilos, en teoría, debería permitir visualizar y ejecutar estrategias de memorización, compensación y cognitivas, es decir, las estrategias directas. Sin embargo, en la evidencia de los resultados de esta investigación se observa que las estrategias de memorización y de compensación no es tan empleada en ambos grupos de participantes y que no siempre aciertan cuando se brincan pasos en el proceso de aprendizaje. De esto, se afirma que un solo estilo limita el aprendizaje y que lo ideal sería hacer uso de todos los recursos disponibles, y adaptase a las situaciones, en algunos momentos será más importante sistematizar, en otros inferir y en otros ser creativos para encontrar soluciones.

Cómo se ha hecho mención, estos estilos de aprendizaje se interrelacionan con las estrategias directas. Los estudiantes reconocen la importancia de las estrategias de memorización cómo son la repetición el repaso o la asociación, sin embargo, éstas no las llevan a cabo o no las ejecutan en beneficio de su aprendizaje. Lo que los estudiantes consideran como una estrategia de memorización que les permite mejorar el vocabulario y las estructuras gramaticales es el uso de videos o de música sin darle mayor importancia a otras estrategias como las antes mencionadas.

Otra creencia relacionada con las estrategias tiene que ver con la compensación y la cognición. Los estudiantes estiman que la intuición y la interpretación no son tan importantes en la conversación para aprender. Las consideran innecesarias dando pasó a la creencia que el interlocutor entiende lo que dicen y viceversa y por ende la creencia de tener un nivel de lengua superior al que en realidad se encuentran. No obstante, la evidencia arrojada en los datos muestra en ambos grupos de participantes una falta de dominio en el vocabulario, en la ortografía y en las expresiones que pueden ayudarle a transmitir de mejor manera sus ideas.

En cuanto a las interacciones en las que se utiliza el lenguaje y otras estrategias como las sociales, las afectivas o las metacognitivas, se identifica tanto en las preguntas cerradas como en las abiertas del instrumento la creencia de que para ellos es necesario ir más allá del lenguaje estandarizado y escolarizado. En cierta medida, esta afirmación tiene razón; la importancia de salir del espacio áulico y llevar a lenguaje a un contexto más cercano y más cotidiano permite tener con quien hablar y dónde practicar el idioma. Sin embargo, en la realidad del contexto mexicano son muy pocos los estudiantes que tienen acceso a este tipo de contextos extraescolares.

En cuanto a las estrategias metacognitivas, los estudiantes consideran como una limitante para su aprendizaje las distracciones que hay en su entorno, la falta de organización del tiempo y la poca planeación de los aprendizajes. Esta creencia viene a reforzar la teoría de que los espacios y los ambientes de aprendizaje adecuados son importantes para que el aprendizaje se logre.

Existe una contradicción en las creencias respecto de las estrategias socio-afectivas. Por un lado, los estudiantes consideran que el control de emociones y la reducción de ansiedad debe proceder del docente y su actitud frente a la forma de aprender. Por otro lado, este mismo control de emociones y de ansiedad no tiene nada que ver con la motivación intrínseca que ellos sienten al aprender un idioma. Esto denota que están dejando la responsabilidad del desarrollo de estas estrategias socioafectivas al docente. Siendo que el aprendizaje no es total responsabilidad de uno ni del otro, es responsabilidad de todos los implicados en el proceso de enseñanza aprendizaje.

Ahora bien, en cuanto a las creencias del desarrollo de la autonomía lingüística y de la interculturalidad, se da cuenta que los estudiantes asignan un valor positivo a la autonomía y que la tienen desarrollada, así mismo la relacionan directamente con los motivos para estudiar la lengua. El desarrollo que ellos creen tener es alto, no obstante, en el análisis se observa lo contrario. En cuanto a la interculturalidad los estudiantes le confieren la importancia necesaria para poder entender a los demás, pero no llevan a cabo acciones que así lo indiquen. Una cosa es reconocer al otro reconocer sus ritos y costumbres, reconocer sus formas de ser y de actuar y otra es ajustarse a ellas y, es en este último punto en dónde presentan deficiencia.

Al comparar los dos grupos y determinar las diferencias que existen entre ellos respecto de las limitaciones y dificultades para su aprendizaje se encuentra por un lado que la UATx tiene un desarrollo mayor en las habilidades receptivas, es decir, en la comprensión oral y escrita. Esto responde a dos aspectos. Uno tiene que ver con las similitudes y diferencias entre la lengua materna y la lengua extranjera. Otro con la relación vertical que existe entre el docente y los estudiantes, en donde el primero dicta una clase, da instrucciones y revisa, y donde los segundos atienden las instrucciones y realizan las tareas asignadas con poco espacio para desenvolver las habilidades sociales y, en consecuencia, las estrategias socio-afectivas. Sumado a esto está la importancia de los ambientes de aprendizaje. Los estudiantes de la UATx consideran que son necesarios para poder organizar planificar y evaluar lo que se está aprendiendo y la manera en cómo se está aprendiendo.

Por su parte los estudiantes de la IBERO Puebla tienen un mayor desarrollo de habilidades productivas, es decir, la producción oral y la producción escrita. Mismas que se observan en aspectos de compensación, generación de hipótesis, intuición y distintas alternativas que tienen en el discurso para comunicar ideas. Esto responde directamente a una relación horizontal donde la comunicación entre docentes y estudiantes responde más a una interacción de iguales.

El último elemento en el que se encuentran comparaciones y divergencias tiene que ver con el control de las emociones. Los estudiantes de la UATx tienen un menor control de emociones lo que se traduce en angustia ansiedad y miedo para hablar en una lengua extranjera o incluso solo para hablar frente a los compañeros mientras que los estudiantes de la IBERO Puebla presentan un mayor control reflejado en la seguridad y la confianza que tiene al expresar sus ideas y opiniones.

Al hacer estas comparaciones se concluye que, la diferencia mayor entre los grupos y su forma de aprender está íntimamente relacionada con aspectos sociales es decir mientras que los estudiantes de la UATx se consideran más autónomos, independientes e individuales; los de la IBERO Puebla estiman que desarrollan sus estrategias de aprendizaje a través de las relaciones sociales, con los pares, con los docentes y con las autoridades universitarias. Esto es, que la condición social es un factor altamente influyente más no determinante en el aprendizaje.

Finalmente, la utilidad que esta investigación para los docentes, estudiantes e instituciones estriba en saber identificar las fortalezas y debilidades de los estudiantes al momento de aprender las lenguas extranjeras y de esta manera ayudarle a conocer y llevar a cabo estrategias que le permitan una mejor estructuración y construcción del conocimiento a nivel interno o cognitivo y a nivel externo o social.

## Referencias

- Abdellaouy, M. (2018). L'enseignement marocain et la question de l'interculturel: analyse des représentations. *Synergies Chili*, 14, 71-88. <https://bit.ly/3dbJUOo>
- Alonso, C., Gallego, D. y Honey, P. (1994). *Los estilos de aprendizaje: Procedimiento de diagnóstico y mejora*. Ediciones Mensajero
- Aliyu, M. M. (2016). Developing undergraduates' awareness of metacognitive knowledge in writing through Problem-based Learning. *International Journal of Applied Linguistics & English Literature*, 5(7), 233-240 <http://dx.doi.org/10.7575/aiac.ijalel.v.5n.7p.233>
- Aliyu, M. M. (2017). Using Ill-structured Problems in Second Language Learning. *International Journal of English Education*, 6 (4), 1-7. <https://bit.ly/3gDbw0g>
- Amaya, G. (2008, 25-28 de septiembre). *Aprendizaje autónomo y competencias* [resumen de ponencia]. Congreso Nacional de Pedagogía, organizado por la fundación CONACED, Bogotá, Colombia. <https://bit.ly/3ia2ycg>
- Agudelo Henao, I. V., Lozano Balanta, N., Lozano Marín, J. A. y Martínez Delgado, L. V. (2013). Ambientes de aprendizaje y desarrollo de la competencia lingüística en castellano escrito en jóvenes sordos. [Tesis de licenciatura, Universidad Pedagógica Nacional]. Repositorio <http://repositorio.pedagogica.edu.co/bitstream/handle/20.500.12209/2360/TE-16064.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Ansarian, L. & Shir Mohammadi, F. (2018). Problem-based learning in action: *Review of empirical studies*. *Pertanika Journal Social, Sciences & Humanities*, 26, 13-26. <https://bit.ly/36BQPh5>
- Antich de León, R. (1986). *Metodología de la enseñanza de lenguas extranjeras*. Pueblo y Educación. <https://books.google.com.mx/books?id=aF6GMwEACAAJ>
- Araya, V., Alfaro, M. y Andonegui, M. (2007). Constructivismo, orígenes y perspectivas. *Laurus Revista de Educación*, 13 (24), 76-92. <https://bit.ly/36g5Zuo>
- Areiza-Londoño, R., Cisneros-Estupiñán, M. y Tabares-Idárraga, L. E. (2012). *Hacia una nueva visión sociolingüística*. (2ª. Ed.). ECOE Ediciones

- Aritonang, I., Lasmana, S. & Kurnia, D. (2019). The Analysis of Skimming and Scanning Technique to Improve Students in Teaching Reading Comprehension. *Project*, 1 (2). 101-106. <https://journal.ikipsiliwangi.ac.id/index.php/project/article/view/458>
- Arnold, J. y Fonseca M. C. (2004). Reflexiones sobre aspectos del desarrollo de la competencia comunicativa oral en el aula de español como segunda lengua, en S. Ruhstaller y F. Lorenzo (coords.) *La competencia lingüística y comunicativa en el aprendizaje de español como segunda lengua*. Edinumen
- Arnold, M. (2003). Fundamentos del constructivismo sociopiético. *Cinta Moebio*, 18, 162-173. <https://bit.ly/3n61xUT>
- Aryanti, N. & Artini, L. (2017). *The impact of Problem-based learning on productive skills ans attitude towards english language learning* [resumen de ponencia]. 2nd International Conference on Innovative Research Across Disciplines, ICIRAD 2017. <https://bit.ly/31cvOIQ>
- Attewell, P. (2009). ¿Qué es una competencia? *SIPS Revista Interuniversitaria de Pedagogía Social*, 16, 1-44. <https://bit.ly/3gaXvWz>
- Ausubel, D. (2002). *Adquisición y retención del conocimiento, una perspectiva cognitiva*. Paidós.
- Bachman, L. (1990). *Fundamental considerations in language testing*. Oxford University Press
- Badrinathan, V. (2017). Autonomie de l'apprenant en français: quel rôle pour les techniques théâtrales? *Revista Synergies*, 10, 139-152. <https://bit.ly/2Nw4bmu>
- Banco Interamericano del Desarrollo (2021). Acerca de BID. <https://www.iadb.org/es/acerca-del-bid/perspectiva-general>
- Banco Mundial (2020). *Educación*. <https://www.bancomundial.org/es/topic/education/overview>
- Barberá, V., Collado, J. C., Morató, J., Pellicer, C. y Rizo, M. (2002). *Didáctica de la ortografía. Estrategias para su aplicación práctica*. CEAC
- Barón Birchenall, L. y Müller, O. (2014). La Teoría Lingüística de Noam Chomsky: del Inicio a la Actualidad. *Lenguaje*, 42(2), 417-442. <https://bit.ly/33AbTF9>
- Barrios, E. (2015). Spanish pre-service teachers of English: Perceived use of language learning strategies ans its relationship wih proficiency. *Revista Española de Lingüística Aplicada*, 28 (1), 48-72 <http://dx.doi.org/10.1075/resla.28.1.03bar>

- Barrios, E. y Montijano, M. P. (2017). Uso declarado de estrategias y su variación según el nivel de competencia en aprendientes universitarios de inglés como lengua extranjera. *Revista Signos, Estudios de lingüística*, 50 (95), 312-336.  
[http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0718-09342017000300312&lng=en&nrm=iso&tlng=en](http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-09342017000300312&lng=en&nrm=iso&tlng=en)
- Beltrán, J. (1993). *Procesos, estrategias y técnicas de aprendizaje*. Síntesis
- Beltrán, J. (1996). Estrategias de aprendizaje. En J. Beltrán y C. Genovard (Eds.), *Psicología de la instrucción I. Variables y procesos básicos*. Síntesis
- Beltrán, L. (2015). Influencia cultural en la motivación para el aprendizaje del inglés como lengua extranjera. *Revista Interamericana de Investigación, Educación y Pedagogía*, 8 (2), 341-371.  
<https://www.redalyc.org/pdf/5610/561058729007.pdf>
- Bento, M. (2013). Regards théoriques sur la perspective actionnelle dans l'enseignement des langues en France. *Open Edition Journals, Education & Didactique*, 7(1). 86-100.  
<http://dx.doi.org/10.4000/educationdidactique.1404>
- Bernabé, M. (2012). Pluriculturalidad, multiculturalidad e interculturalidad, conocimientos necesarios para la labor docente. *Revista Educativa Hekodemos*, 11(V), 67-76. <https://bit.ly/344NMyR>
- Bizarro, R. (2014). La compétence interculturelle en cours de LE. Quelques réflexions et exemples. *Intercâmbio*, 2a. Serie (7), 39-48. <http://ojs.letras.up.pt/index.php/int/article/viewFile/4085/3826>
- Bourdieu, P. (2008). ¿Qué significa hablar? Economía de los intercambios lingüísticos. Akal
- Bourdieu, P. y Passeron, J. C. (2003). *Los herederos, los estudiantes y la cultura*. Siglo veintiuno editores.
- Bourguignon, C. (2006). De l'approche communicative à l' « approche communic-actionnelle »: une rupture épistémologique en didactique des langues-cultures. *Synergies Europe*, 1, 58-73.  
<https://bit.ly/36x4mGN>
- Bravo-Cedeño, G., Loor-Rivadeneira, M. y Saldarriga-Zambrano, P. (2017). Las bases psicológicas para el desarrollo del aprendizaje autónomo. *Revista científica Dominio de las Ciencias*, 3 (1 Especial), 32-45. <http://dx.doi.org/10.23857/dc.v3i1.368>
- Bustamante, G. (2007). Una mirada desde Bourdieu, al lenguaje y a las competencias. *Enunciación*, 7(1). <https://bit.ly/31e4x8V>

- Bustos, F. (2002). Peligros del constructivismo. *Educere* 6(18), 204-210.  
<https://www.redalyc.org/pdf/356/35601812.pdf>
- Cabrera, I. (2009). Autonomía en el aprendizaje: direcciones para el desarrollo en la formación profesional. *Actualidades Investigativas en Educación Revista Electrónica publicada por el Instituto de Investigación en Educación Universidad de Costa Rica*, 9 (22), 1-22.  
<https://bit.ly/3gAOGGK>
- Cameron, R. J. & Reynolds, A. R. (1999). Learning Style and Metacognition. En N: Frederickson & R. J. Cameron (Eds.) *Psychology in education portofolio*. Windsor NFER-Nelson
- Canale, M. (1983). From communicative competence to communicative language pedagogy. En J. Richards y J. Schmidt (eds.), *Language and communication*. Logman
- Canale, M. y Swain, M., (1980). Theoretical Base of Communicative Approaches to Second Language Teaching and Testing. *Applied Linguistics*, 1(1), 1-47. <https://bit.ly/3ikbivp>
- Candelier, M., Camilleri-Grima, A., Castellotti, V., de Pietro, J.-F., Lörincz, I., Meissner, F.-J., Schröder-Sura, A., y Noguero, A. (2009). *Cadre de Référence pour les Approches Plurielles des Langues et des Cultures* (3.a ed.). Conseil d'Europe. <http://www.ecml.at>
- Centro Virtual Cervantes (2020). *Diccionario de términos clave de ELE*.  
[https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/diccio\\_ele/indice.htm](https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/indice.htm)
- Chevier, J., Fortin, G., Théberge, M. Y LeBlanc, R. (2000). Le style d'apprentissage: une perspective historique. *Education et francophonie*, XXVIII (1). <https://www.acelf.ca/c/revue/revuehtml/28-1/02-chevrier.html>
- Chica Cañas, F. A. (2010). Factores de la enseñanza que favorecen el aprendizaje autónomo en torno a las actividades de aprendizaje. *Reflexiones teológicas*, 6, 167-195. <https://bit.ly/2DDjube>
- Chiou, B. (2019). The application of Problem-based Learning Approach in english grammar instruction: a pilot study. *Journal of Language Teaching and Research*, 10 (3), 446-453.  
<http://dx.doi.org/10.17507/jltr.1003.06>
- Chomsky, N. (1975). *Reflexions on language*. Pantheon Books
- Chomsky, N. (2005). *Problemas actuales en teoría lingüística. Temas teóricos de gramática generativa*. (8ª. Ed.). Siglo XXI Editores

- Chomsky, N. (2007). *Sintáctica y semántica en la gramática generativa*. (8ª. Ed.). Siglo XXI Editores
- Cinto, J., Gutiérrez, B., Castillo, J. (2012). *El constructivismo y su aplicación en el desarrollo de proyectos de impacto para una formación significativa*. Universidad Autónoma de Puebla
- Coffin, P. (2013, 2 y 3 de julio). *The impact of the implementation of the PBL for EFL interdisciplinary study in a local Thai context* [ponencia]. 4rd International Research Symposium on PBL 2013, Putrajaya, Malasia. <https://bit.ly/2BFscVr>
- Coll, C. (1996). Constructivismo y educación escolar: ni hablamos siempre de lo mismo ni lo hacemos siempre desde la misma perspectiva epistemológica. *Anuario de Psicología*, 69, 1-26. <https://bit.ly/316cHzO>
- Coll, C. y Onrubia, J. (2001). Estrategias discursivas y recursos semióticos en la construcción de sistemas de significación compartidos entre profesor y alumnos. *Investigación en la escuela*, 45, 21-31. <https://bit.ly/3eI00K1>
- Conseil de l'Europe (Ed.). (2018). *Cadre Commun de Référence pour les Langues: Apprendre, enseigner, évaluer. Volume Complémentaire avec des nouveaux descripteurs*. Programme des Politiques linguistiques. Conseil de l'Europe
- Consejo de Europa (Ed.). (2002). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: Aprendizaje, enseñanza, evaluación* (2ª. ed). Anaya.
- Cordero, D. y Morales Y. (2016). Estrategias para reducir la ansiedad durante las actividades orales en estudiantes de inglés. *Revista de Lenguas Modernas*, 25, 253-274. <https://revistas.ucr.ac.cr/index.php/rlm/article/view/27705/27925>
- Corpas, M. D. (2008). Estrategias de aprendizaje: la memoria en la adquisición de la lengua inglesa. *Contextos Educativos*, 11, 23-32. <https://publicaciones.unirioja.es/ojs/index.php/contextos/article/view/594>
- Cronquist, K. y Fiszbein, A. (2017). *El aprendizaje de inglés en América Latina*. Pearson. <https://bit.ly/3iaxJml>
- Daniels, H. (2012). *Vygotsky y la pedagogía*. Paidós
- Dansereau, D.F. (1985). Learning strategy research, En J.V. Segal, S.F. Chipman y R. Glaser (Eds.). *Thinking and learning skills*. Vol. 1. 209-239. Erlbaum

- Dauaga Samari, G. y Métangmo-Tatou, L. (2017). Négociation et reconfiguration des identités en classe de Langues et Cultures Nationales au Cameroun. *Canadian Modern Language Review*. 73 (4). 570-595. DOI <http://dx.doi.org/10.3138/cmlr.4036>
- Díaz, N. R. (2015). Las preferencias de estudiantes universitarios en Francia con respecto a profesores nativos/no-nativos de español lengua extranjera. En *La enseñanza de ELE centrada en el alumno*. 779-788. Asociación para la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera. <https://bit.ly/3eqaZ39>
- Díaz Barriga, A. (2006). El enfoque de competencias en la educación. ¿Una alternativa o un disfraz de cambio? *Perfiles educativos*, XVIII (111), 7-36. <https://bit.ly/2YgAjjO>
- Doria, P. (2017). Interculturalidad: miradas múltiples. Desafío creativo y cooperativo. *Cuadernos del Centro de Estudios de Diseño y Comunicación*, 64(XVIII), 85-97. <https://bit.ly/3l2jums>
- Dörnyei, Z. (2008). *Estrategias de motivación en el aula de lenguas*. Ed. UOC
- Educational Testing Services (2021). The TOEFL family assessment. <https://www.ets.org/toefl>
- Ehsani Fard, E. & Vakili, A. (2018). The effect of Problem-based Learning in Iranian EFL learners' vocabulary learning. *The Journal of Asia TEFL*, 15(1), 208-216. <http://dx.doi.org/10.18823/asiatefl.2018.15.1.15.208>
- Ellis, R. (1985). *Understanding second language acquisition*. Oxford University Press
- Ellis, R. (2001). Memory for language. En P. Robinson (Ed.), *Cognition and Second Language Instruction*. Cambridge University Press
- Ellis, R. (2003). *Task based language learning and teaching*. OUP
- Escandell, V. (2013). *Introducción a la pragmática*. Ariel letras
- Etxebarria, M. (1985). *Sociolingüística urbana*. El habla de Bilbao. Universidad de Salamanca
- Fàbregues, S., Maneses, J., Rodríguez-Gómez, D. y Paré, H. (2016). *Técnicas de investigación social y educativa*. UOC
- Feng, Y. e Iriarte, F. (2018). Estrategias de aprendizaje que utilizan los estudiantes chinos que aprenden español como lengua extranjera. *MarcoELE Revista de didáctica ELE*, 27, 1-14. <https://www.redalyc.org/jatsRepo/921/92155498004/html/index.html>

- Fernández-Castillo, A. (2015). Estrategias de aprendizaje y adquisición de una segunda lengua. *ReiDoCrea*, 4, 491-404. <http://hdl.handle.net/10481/39335>
- Flores, L., Meléndez, C. y Carlos, F. (2017). Variación de la autonomía en el aprendizaje, en función de la gestión del conocimiento, para disminuir en los alumnos los efectos del aislamiento. *RED Revista de Educación a Distancia*, 54(7), 1-15. <http://dx.doi.org/10.6018/red/54/7>
- Fonseca-Martínez, R. (2016). *An attempt to increase students talking time through task-based interaction among basic level language learners in ICPCA, Cajamarca branch* [tesis de maestría, Universidad de Piura, Perú]. Repositorio <https://bit.ly/2DDCQwT>
- France Education International (2020). DELF-DALF. <https://www.france-education-international.fr/delf-dalf>
- Fromm, E. (1991). *El miedo a la libertad*. (12ava ed.) Paidós
- Gagné, E. D. (1990). *La psicología cognitiva del aprendizaje escolar*. Visor.
- Garay, A. y Triana V. (2017). *Las estrategias de aprendizaje para la producción oral en francés nivel A2 de estudiantes*. [Tesis de Licenciatura] Pontificia Universidad Javeriana. <https://repository.javeriana.edu.co/handle/10554/34199>
- García Herrero, M. M. (2013). Análisis de la utilización de estrategias en el aprendizaje de la lengua extranjera. *Revista de Investigación Educativa*, 31 (1), 53-76. <http://dx.doi.org/10.6018/rie.31.1.133451>
- García, M.M. y Jiménez A. (2014). Estrategias en el aprendizaje de la lengua extranjera y niveles de competencia en estudiantes universitarios de magisterio. *Revista de Investigación Educativa*, 32 (2), 363-378. <http://dx.doi.org/10.6018/rie.32.2.167421>
- Gargallo, B. (1995). Estrategias de aprendizaje. Estado de la cuestión: Propuestas para la intervención educativa. *Teoría de la educación*, 7, 53-76. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=151683>
- González, Y. (2011). Diseño, validez y confiabilidad del instrumento de observación "indicadores de pericia de la enfermera". *Enfermería universitaria*, 8 (1), 41-48. [http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1665-70632011000100006#f1](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1665-70632011000100006#f1)

- Griffiths, C. (2003). Patterns of languages learning strategy use. *System*, 31, 367-383.  
[http://dx.doi.org/10.1016/S0346-251X\(03\)00048-4](http://dx.doi.org/10.1016/S0346-251X(03)00048-4)
- Griffiths, C. (2008). *Lessons from Good Language Learners*. Cambridge University Press
- Hall, S. y du Gay, P. (1996). *Cuestiones de identidad cultural*. Amorrurtu editores
- Harris, K., Graham, S. & Mason, L. (2006). Improving the writing, Knowledge and Motivation of Struggling Young Writers: Effects of Self-Regulated Strategy Development With and Without Peer Support. *American Educational Research Journal*, 43 (2), 295-340.  
<https://doi.org/10.3102/00028312043002295>
- Hernández, A. y Camargo, A. (2017). Autorregulación del aprendizaje en la educación superior en Iberoamérica: una revisión sistemática. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 49, 146-160.  
<http://dx.doi.org/10.1016/j.rlp.2017.01.001>
- Hernández, E., Ibis, S., Sánchez, M. (2015). Estrategias para mejorar el aprendizaje de una lengua Extranjera (inglés) con la utilización de las TIC en el grado 6º A, Jornada de la mañana de la I.E.D. Lorencita Villegas de Santos, de El Banco Magdalena. [Tesis de posgrado] Universidad Fundación Universitaria Los Libertadores.  
<https://repository.libertadores.edu.co/bitstream/handle/11371/613/Hern%C3%A1ndezP%C3%A9rezEduardo.pdf?sequence=2&isAllowed=y>
- Hernández, F. L. (2000). Los Métodos de Enseñanza de Lenguas y las Teorías de Aprendizaje. Encuentro. *Revista de investigación e innovación en las clases de idiomas*, 11, 141-153.  
<https://bit.ly/3iezJKP>
- Hernández, F. y Faustino, C. C. (2006). Un estudio sobre la enseñanza de las lenguas extranjeras en colegios públicos de la ciudad de Cali. *Lenguaje*, 34, 217- 250.  
<http://revistalenguaje.univalle.edu.co/index.php/lenguaje/%20article%20/view%20/4837>
- Hernández Rojas, G. (2006). *Miradas constructivistas en la psicología de la educación*. Paidós.
- Hernández Rojas, G. (2008). Los constructivismos y sus implicaciones para la educación. Perfiles educativos 122 (XXX), 38-77. <https://bit.ly/2TwW9fU>
- Hernández Rojas, G. (2012). *Paradigmas en psicología de la educación*. Paidós educador

- Herrera, J. y Ortiz, C. (2018). Interculturalidad en lenguas-culturas extranjeras: un desafío filosófico para América Latina. *Cuestiones de Filosofía*, 4(22), 173-199.  
<http://doi.org/10.19053/01235095.v4.n22.2018.8301>
- Honey, P. & Mumford, A. (1986). *The Manual of Learning Styles*. Berkshire
- Hunt, D. E. (1979). Learning styles and student needs: An introduction to conceptual level. En T. F. Koerner (Ed.) *Student Learning Styles: Diagnosing and Prescribing Programs*. National Association of Secondary School Principal (U.S.) S
- Hymes, D. (1972). On Communicative Competence. In *Sociolinguistics: selected readings* (eds J. B. Pride and J. Holmes), 269-293. Harmondworth; Penguin. <https://bit.ly/3gDImzw>
- Hymes, D. (1974) *Foundations in sociolinguistics. An ethnographic approach*. University of Pennsylvania Press
- International Association of Universities (2018). IAU. <https://www.iau-aiu.net/?lang=fr>
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía (2012). Clasificación mexicana de programas de estudio por campos de formación académica 2011. Educación superior y media superior. INEGI <https://www.copaes.org/documentos/Anexo-A-Clasificacion-Mexicana-de-Programas-de-Estudio.pdf>
- Instituto de la UNESCO para el Aprendizaje a lo Largo de Toda la Vida [UIL] (2011). *¿Por qué y cómo África debería invertir en las lenguas africanas y en la educación plurilingüe? Opúsculo de apoyo activo a una política basada en la práctica y en pruebas*. UNESCO, ADEA.  
<https://bit.ly/3iayz2Q>
- Jaleniauskiene, E. (2016, abril). *Revitalizing foreign language learning in higher education using a PBL curriculum* [ponencia]. International Conference on Teaching and Learning English as an Additional Language, GlobELT 2016, Antalya, Turquía. <https://bit.ly/31uRNK9>
- Jaray-Benn, C. (2019). Empathy as a source of motivation in language learning and language teaching. *Humanising Language Teaching: Humanism Today*, 1 (21).  
<https://www.hlomag.co.uk/feb19/empathy-as-a-source-of-motivation>
- Jariyathitinant, P. & Adipattaranan, N. (2018). Problem-based Learning process enhancing english language proficiency and performance in teacher professional course. *Veridian E-Journal, Silpakoum University*, 11(4), 1124-1139. <https://bit.ly/30wiC10>

- Jaumont, F., y Stein-Smith, K. (2019). *El regalo de las lenguas: Un cambio de paradigma en la enseñanza de las lenguas extranjeras en Estados Unidos*. Estados Unidos; TBR Books
- Kaslin Miranda, M. (2019). Desigualdades entre el sector educativo público y el privado: una competencia aguerrida por un mercado inexistente. *Revista RED*, 13.  
<https://www.inee.edu.mx/desigualdades-entre-el-sector-educativo-publico-y-el-privado-una-competencia-aguerrida-por-un-mercado-inexistente/>
- Keefe, J. W. (1979). *Learning styles profile handbook: Accommodating perceptual, study and instructional preferences* (Vol. II). National Association of Secondary School Principals.
- Kolb, D. A. (2015). *Experiential learning: Experience as the source of learning and development*. Pearson
- Lara, V., Avila, E. y Olivares, S. (2017). Desarrollo del pensamiento crítico mediante la aplicación del aprendizaje basado en problemas. *Psicología Escolar e Educativa*, 21(1), 65-77  
<http://dx.doi.org/10.1590/2175-3539/2015/02111072>
- Le Boterf, G. (2001). *Ingeniería de las competencias*. EPISE S.A.
- Leal, N. (2019). Construcción social y ELE: reflexión metalingüística, interculturalidad y competencia pragmática-discursiva en estudiantes de movilidad. *Pedagogía Social Revista interuniversitaria*, 33, 65-78 [http://dx.doi.org/10.7179/PSRI\\_2019.33.05](http://dx.doi.org/10.7179/PSRI_2019.33.05)
- Lin, L. (2017). Impacts of the Problem-based Learning Pedagogy on English Learners' Reading Comprehension, Strategy Use, and Active Learning Attitudes. *Journal of Education and Training Studies*, 5 (6), 109-125 <http://dx.doi.org/10.11114/jets.v5i6.2320>
- Lobato, T. (2012, octubre 6 y 7). *Cuestiones de ortoépica y pronunciación. El caso de ELE en contextos multilingües*. [ponencia] Actas del I Encuentro Internacional de Profesores de ELE del Instituto Cervantes de Bruselas.  
[https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/publicaciones\\_centros/PDF/bruselas\\_2012/15\\_lobato.pdf](https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/publicaciones_centros/PDF/bruselas_2012/15_lobato.pdf)
- López, A. (2018). Estrategias de adquisición de segundas lenguas (2L) aplicadas al aprendizaje de lenguas clásicas. *FORTVNATAE*, 28, 175-192. <http://doi.org/10.25145/j.fortunat.2018.28.015>

- López, C. (2018). Las estrategias de aprendizaje de Rebecca L. Oxford: análisis y praxis a través de "Ways to Express the Futur". [Tesis de Maestría] Universidad de la Laguna.  
<https://bit.ly/3kY86bC>
- Lozano, C. (2020). *La empatía cognitiva y afectiva en la enseñanza de lenguas adicionales* [Tesis de Maestría, Universidad de Alicante]. Repositorio institucional RUA.  
<https://rua.ua.es/dspace/bitstream/10045/110258/6/TFM-Celeste-Lozano-Sanchez.pdf>
- Luna, L. (2014). *De la crítica al método a las ciencias del espíritu: Pensando a Gadamer desde la phronesis*. (Tesis de Maestría). Universidad Nacional Autónoma de México
- Marcos García, M. J. (2015). Estrategias de aprendizaje para la adquisición de la competencia lingüística en alumnos de FLE. *Anales de Filología Francesa*, 23.  
<https://revistas.um.es/analesff/article/view/250611/190201>
- Márquez, A. (2012). El financiamiento de la educación en México. Problemas y alternativas. *Perfiles Educativos*, XXXIV Número especial, 107-117.  
<http://www.scielo.org.mx/pdf/peredu/v34nspe/v34nspea10.pdf>
- Marrero, J. (2013). Enseñar y aprender, el binomio asincrónico en la era digital. *Revista Currículum*, 26, 61-42.  
[https://currículum.webs.ull.es/0\\_materiales/articulos/Qurriculum%2026/Qurriculum%2026-2013\(4\).pdf](https://currículum.webs.ull.es/0_materiales/articulos/Qurriculum%2026/Qurriculum%2026-2013(4).pdf)
- Martín, M. A. (2009). Historia de la metodología de enseñanza de lenguas extranjeras. *Tejuelo*, 5, 54-70. <https://bit.ly/3fHJeAN>
- Martín, M. A. (2010). Apuntes a la historia de la enseñanza de lenguas extranjeras: La enseñanza de la gramática. *Tejuelo*, 8, 59-76. <https://bit.ly/2VpKdxV>
- Martínez, L. M. (2006). *Comunicación y lenguaje: competencia comunicativa, supuestos de los profesores de básica primaria*. Universidad del Rosario
- Mercer, N. (2001). *Palabras y mentes. Cómo usamos el lenguaje para pensar juntos*. Paidós
- Mercer, S. (2016). Seeing the world through your eyes: Empathy in language learning and teaching. En P. MacIntyre, T. Gregersen & S. Mercer (Eds.) *Positive Psychology in SLA*. Multilingual Matters.

- Mohammadi, F. (2017). The effect of Authentic Problem-Based vocabulary tasks on vocabulary learning of EFL learners. *International Journal of Education & Literacy Studies*, 5 (3), 35-40. <http://dx.doi.org/10.7575//aiac.ijels.v.5n.3p.35>
- Mohd-Ali, S., Harun, H., Ahmad Mahir, N., Massari, N., Mat Saad, N. & Simkin, K. (2018). Meeting the demands of the 21st century English language learning through PBL-LcCRAFT. *GEMA Online Journal of Language Studies*, 18 (2), 255-266. <http://dx.doi.org/10.17576/gema-2018-1802-17>
- Molina, T., Quintero, C., Lizcano, C. y Burbano, L. (2018). Creencias y competencias lingüísticas en estudiantes universitarios latinoamericanos ¿son complementarias o se contraponen? *Revista Lasallista de Investigación*, 15 (2), 246-255. <http://dx.doi.org/10.22507/rli.v15n2a19>
- Moreno, F. (2009). *Principios de la sociolingüística y sociología del lenguaje*. (4ª. ed.) Ariel
- Morin, E. (2006). *El método 3, Epistemología recursiva: antropología del conocimiento*. Cátedra
- Morin, E., Roger, E. y Domingo, R. (2002). *Educación en la era planetaria. El pensamiento complejo como método de aprendizaje en el error y la incertidumbre humana*. UNESCO
- Moya-Chávez, D., Moreno-García, N. & Núñez-Camacho, V. (2018). Interculturality and language teaching in Colombia: the case of three Teacher Education Programs. *Signo y Pensamiento*, 37(73). <https://doi.org/10.11144/Javeriana.syp37-73.iltc>
- Muñoz, C. (2015). *Metodología de la investigación. Ciencias Sociales*. Oxford. <https://bit.ly/36wiUqw>
- Muñoz, D. (2018). Problem-Based Learning: An Experiential Strategy for English Language Teacher Education in Chile. *PROFILE Issues in Teachers' Professional Development*, 19(1), 29-40. <http://dx.doi.org/10.15446/profile.v19n1.53310>
- Nisbet, D. L., Tindall, E. R. & Arroyo, A. A. (2005). Language learning strategies and English Proficiency of Chinese University students. *Foreign Language Annals*, 38 (1), 100-107. [http://web.pdx.edu/~fischerw/~fischer/courses/advanced/methods\\_docs/pdf\\_doc/wbf\\_collection/0351\\_0400/0399\\_FLA\\_2005\\_Strategies\\_China\\_Nisbet.pdf](http://web.pdx.edu/~fischerw/~fischer/courses/advanced/methods_docs/pdf_doc/wbf_collection/0351_0400/0399_FLA_2005_Strategies_China_Nisbet.pdf)
- Nogueira, F. (2014). *La enseñanza del español como lengua extranjera en Asia oriental* [tesis de Master, Universidad de Oviedo, España]. <https://bit.ly/3adVvMd>

- Novack, J. (1987, 27 julio). Constructivismo humano: un consenso emergente. *Segundo Seminario Internacional sobre Errores Conceptuales y Estrategias Educativas en la Enseñanza de las Ciencias y las Matemáticas*, Ithaca, Nueva York, 213-224. <https://bit.ly/31aXNbu>
- Obregón Guillen, Y. (2017). *Diferencias en la educación pública y privada. Dos casos de Ciudad Victoria, Tamaulipas, México*. Primer congreso ONLINE sobre Desigualdad Social y Educativa en el Siglo XXI. Tema: Desigualdad entre educación pública y privada. Escasez de estímulos y becas escolares. <https://www.eumed.net/libros-gratis/actas/2016/desigualdad/45.pdf>
- Ofner, D. (2018). Language support competence and language proficiency of early years professionals in monolingual and bilingual settings: Similarities and differences. *European Journal of Applied Linguistics*, 6 (2), 255-278. <http://dx.doi.org/10.1515/eujal-2018-0002>
- O'Malley, J.M. & Chamot, A. (1990). *Learning Strategies in Second Language Acquisition*. Cambridge University Press
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (2020). <https://www.oecd.org/acerca/>
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (2020). La OCDE. <http://www.oecd.org/centrodemexico/46440894.pdf>
- Organisation International de la Francophonie (s/f). Accueil. <https://www.francophonie.org/>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (2005). *UNESCO Science Report 2005*. UNESCO. [http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/HQ/SC/pdf/sc\\_usr05\\_full\\_en.pdf](http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/HQ/SC/pdf/sc_usr05_full_en.pdf)
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (2017). *Idiomas y plurilingüismo*. <http://www.unesco.org/new/es/culture/themes/cultural-diversity/languages-and-multilingualism/>
- Ormeño, V. (2004, abril). *Las estrategias de aprendizaje de lenguas y su entrenamiento: un estudio de casos [ponencia]*. XIV Congreso la Sociedad Nacional de Profesores de Lenguas en la Enseñanza Superior, SONAPLES. [https://www.researchgate.net/publication/283986946\\_Las\\_estrategias\\_de\\_aprendizaje\\_de\\_lenguas\\_y\\_su\\_entrenamiento\\_un\\_estudio\\_de\\_casos](https://www.researchgate.net/publication/283986946_Las_estrategias_de_aprendizaje_de_lenguas_y_su_entrenamiento_un_estudio_de_casos)

- Orozco-López, E. (2018). ¿Autonomía educativa o interculturalidad? La educación alternativa entre los pueblos originarios de Chiapas, México. *Revista Colombiana de Educación*, 74, 37-61. <https://bit.ly/2Ba5ULE>
- Orrego, L. M. y Díaz, A.E. (2010). Empleo de estrategias de aprendizaje de lenguas extranjeras: inglés y francés. *Íkala, revista de lenguaje y cultura*, 15 (24), 105-142. <http://www.scielo.org.co/pdf/ikala/v15n24/v15n24a5.pdf>
- Oxford, R. (1990). *Language Learning Strategies: What Every Teacher Should Know*. Newbury House
- Oxford, R. (1993). Language learning strategies in nutshell: Update and ESL suggestions. *TESOL Journal*, 2 (2), 18-22
- Oxford, R. (2003). *Language learning styles and strategies: An Overview*, GALA. <https://web.ntpu.edu.tw/~language/workshop/read2.pdf>
- Oxford, R. (2013). *Teaching & Researching: Language Learning Strategies*. Routledge
- Paniagua, A. y Meneses, J. (2006). Teoría Reformulada de la Asimilación (TRA): análisis, interpretación, coincidencias y diferencias con la Teoría de la Asimilación de Ausubel. *Revista Electrónica de Enseñanza de las Ciencias*, 5 (1), 161-183. <https://bit.ly/3llcn22>
- Pérez, A. (1992): *La función y formación del profesor en la enseñanza para la comprensión: comprender y transformar la enseñanza*. Morata.
- Pérez Gómez, A. (2009). *Las funciones sociales de la escuela: de la reproducción a la reconstrucción crítica del conocimiento y la experiencia*. Buenos Aires
- Pérez, P. y Zayas, F. (2007). *Competencia en comunicación lingüística*. Alianza Editorial
- Perrenoud, P. (2009). Enfoque por competencias ¿una respuesta al fracaso escolar? *SIPS Revista Interuniversitaria de Pedagogía Social*, 16, 45-64. <https://bit.ly/2EmCx9X>
- Piteria, L. (2014). Estudio sobre la inclusión del componente cultural del español como LE en centros de educación secundaria de Islandia. [tesis de maestría, Universidad de Islandia] Repositorio <http://hdl.handle.net/1946/17586>
- Plaza del Pino, F. J. (2008) Competencia comunicativa intercultural de los profesionales de enfermería con pacientes inmigrantes musulmanes. [Tesis Doctoral]. Universidad de Almería.

- Ponce, M. (2010). *Vygotsky para educadores*. LETEC
- Pozo, J. I. (1990). Estrategias de aprendizaje. En C. Coll, J. Palacios y A. Marchesi (Compils.), *Desarrollo psicológico y educación, II. Psicología de la Educación*. Alianza
- Pozuelos, F. y Travé, G. (2019). El trabajo por proyectos como alternativa metodológica para la integración lingüística y curricular. Estudio de un caso en un centro bilingüe. Profesorado. *Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 23(1), 421-440.  
<http://dx.doi.org/10.30827/profesorado.v23i1.9161>
- Pretceille, M. (2011). La pédagogie interculturelle: entre multiculturalisme et universalisme. *LINGVARVM ARENA*, 2, 91-101. <https://bit.ly/3gvjGrA>
- Puren, C. (2002). Perspectives actionnelles et perspectives culturelles en didactique des langues-cultures: vers une perspective co-actionnelle co-culturelle. *Langues Modernes*, 3, 55-71.  
<https://bit.ly/3a32F5D>
- Puren, C. (2006). De l'approche communicative à la perspective communicative. *Le Français dans le Monde*, 347, 37-40. <https://bit.ly/3fBjRR0>
- Puren, C. (2014). La compétence culturelle et ses différentes composantes dans la mise en oeuvre de la perspective actionnelle. Une nouvelle polemique didactique. *Intercâmbio*, 2a. Serie(7), 21-38.  
<https://bit.ly/3d4SKxj>
- QS Topuniversities (2020). <https://bit.ly/3iZESqK>
- Rábade, S. (2010). Teoría del conocimiento. AKAL
- Ramírez, L., Pérez, C. y Lara, R. (2017). Panorama del sistema educativo mexicano en la enseñanza del idioma inglés como segunda lengua. *Revista de Cooperación*, 12. 15-21.  
<https://bit.ly/2EYq8cS>
- Ranking web de universidades (2020). <https://bit.ly/3gfd13Z>
- Rashid, R. (2011). A perspective evaluation of problem based Learning in ESL classroom in the Malaysian higher school certificate program. *I-manager's Journal on English Language Teaching*, Vol. 1 (4), 25-32. <https://bit.ly/3a1yA6x>

- Rashid, R., Mazlan, S., Wahab, Z., Anas, M., Ismail, N., Syed, O. & Anwar, M. (2016). Problem-based Learning in language education programme: what educator and learners have to say?. *Man in India Journal*, 96 (12), 5315-5322. <https://bit.ly/386KRWb>
- Redondo, M. (1989). Prácticas de la traducción: Presente y pasado. *Revista de la Facultad de Educación de Albacete*, 3, 47-50. <https://bit.ly/3g7hOV2>
- Reid, J. M. (1995). *Learning styles in the ESL/EFL classroom*. Heinle & Heinle
- Reyero, A. (2014). La inmersión lingüística: una nueva forma de aprendizaje. [tesis de maestría, Universidad de Valladolid, España]. Repositorio. <https://bit.ly/3gBQC3>
- Reyes, G. (1994). *La pragmática lingüística: el estudio del uso del lenguaje*. Montesinos
- Reyes, G. (2011). *El abecé de la pragmática*. Arco libros, S. L.
- Riazi, A. & Rahimi, M. (2005). Iranian EFL learners' pattern of language learning strategy use. *The Journal of ASIA TEFL*, 2 (1), 103-129. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED490028.pdf>
- Rico, A. M. (2005). De la competencia intercultural en la adquisición de una segunda lengua o lengua extranjera: conceptos, metodología y revisión de métodos. *Porta Linguarum*, 3, 79-94. [https://digibug.ugr.es/bitstream/handle/10481/29122/Rico\\_SegundaLengua.pdf?sequenc](https://digibug.ugr.es/bitstream/handle/10481/29122/Rico_SegundaLengua.pdf?sequenc)
- Risueño, J.J., Vázquez, M.L., hidalgo, J. & De la Blanca, S. (2016). Language learning strategy use by Spanish EFL students: The effect of proficiency level, gender and motivation. *Revista de Investigación Educativa*, 34 (1), 133-149. <http://dx.doi.org/10.6018/rie.34.1.232981>
- Rillero, P. Thibault, M., Merrit, J. & Jiménez-Silva, M. (2018). Bears in a boat: Science content and language development through a problem-based learning experience. *Science Activities*, 55, 28-33. <http://doi.org/10.1080/00368121.2017.1406323>
- Rodríguez-Ruiz, M. y García-Merás, E. (2016). Las estrategias de aprendizaje y sus particularidades en lenguas extranjeras. *Revista Iberoamericana de Educación*, 36 (4), 1-10. <https://rieoei.org/RIE/article/view/2807>
- Rubin, J. (1975). What the Good Language Learners Can Teach Us. *TESOL Quarterly*, 9, 41-51. <http://hyxy.nankai.edu.cn/jingpinke/buchongyuedu/good%20language%20learners%20by%20Rubin%201975.pdf>

- Rué, J. (1994). El trabajo cooperativo. En P. Dader, J. Gairín (Eds.) *Guía para la organización y funcionamiento de los centros educativos*. Práxis, 244-253
- Rué, J. (2009). *El aprendizaje autónomo en educación superior*. Narcea Ediciones
- Ruiz, U. G., Luján-García, C., y Lejarreta, A. E. (2013). El empleo de herramientas de la web 2.0 para el desarrollo de estrategias cognitivas: un estudio comparativo. *Porta linguarum*, 20, 169-186. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4597499>
- Salazar, L. (2006). Interdependencia lingüística, transferencia y enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras. *Laurus*, 12 (Ext), 45-72. <https://www.redalyc.org/pdf/761/76109904.pdf>
- Samari, G. y Métangmo-Tatou, L. (2017). Négotiation et reconfiguration des identités en classe de langues et cultures nationales au Cameroun. *Canadian Modern Language Review*, 74 (4). Pp. 570-595 <https://utpjournals.press/doi/10.3138/cmlr.4036>
- Sánchez, I., y Casal, S. (2016). El desarrollo de la autonomía mediante las técnicas de aprendizaje cooperativo en el aula de L2. *Revista Porta Linguarum*, 25, 179-190. <https://bit.ly/3gATFXR>
- Sanhueza, C., Ferreira, A. y Sáez, K. (2018). Desarrollo de la competencia léxica a través de estrategias de aprendizaje de vocabulario en aprendientes de inglés como lengua extranjera. *Lexis*, XLII (2), 273-326. <http://revistas.pucp.edu.pe/index.php/lexis/article/view/20570/20445>
- Santana-Quintana, M. C. (2017). Estrategias para el aprendizaje de lenguas en universitarios con trastornos de déficit de atención (TDA). *Revista Digital de Investigación en Docencia Universitaria*, 11 (1), 100-112. <http://dx.doi.org/10.19083/ridu.11.531>
- Santiago, P., McGregor, I., Nusche, D., Ravela, P. y Toledo, D. (2012). *Revisiones de la OCDE sobre la Evaluación de la Educación, México 2012*. OCDE. <https://bit.ly/2Qb15FS>
- Santos, M., Priegue, D. y Crespo, J. (2017). Aprendizaje escolar y percepción de competencia lingüística en alumnos de origen inmigrante. *Revista Lusófona de Educação*, 37, 181-196. <https://bit.ly/2C4I9VP>
- Savater, F. (1997). *El valor de educar*. Instituto de Estudios Educativos y Sindicales de América
- Savignon, S. (2000). Communicative language teaching. En M. Byram (Ed.) *Routledge Encyclopedia of Language Teaching and Learning* (pp. 125-129)

- Saydi, T. (2015). L'approche actionnelle et ses particularités en comparaison avec l'approche communicative. *Synergies Turquie*, 8, 13-28. <https://bit.ly/3ih4PBG>
- Shin, L. & Azman, N. (2010). *Problem-based Learning as a new trend in language teaching and learning* [ponencia]. TARC International Conference on Learning and Teaching, Petaling Jaya, Malasia <https://bit.ly/3elaMLH>
- Serrano González-Tejero, J., y Pons Parra, R. (2011). El Constructivismo hoy: enfoques constructivistas en educación. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 13 (1), 1-27. <https://bit.ly/2lvFZ4o>
- Sosa, R. Y Chacin, J. (2013). Estrategias de aprendizaje para la adquisición de vocabulario en lenguas extranjeras. *Ágora*, 61-86. <http://bdigital.ula.ve/storage/pdf/agora/v16n31/art04.pdf>
- Sockett, G. (2011). Les processus cognitifs de résolution de problèmes pour l'apprentissage des langues dans des environnements multimédias. *Open Edition Journals, Recherches en didactique des langues et des cultures*, 8 (1). <http://dx.doi.org/10.4000/rdlc.2237>
- Springer, C. (2010). La dimension sociale dans le CECR: pistes pour scénariser, évaluer et valoriser l'apprentissage Collaboratif. *Canadian Modern Language Review / La revue canadienne des langues vivantes*, University of Toronto Press, 66(4), 511-523. <https://bit.ly/2C47gle>
- Sumonte, V., Friz, M., Sanhueza, S. y Morales, K. (2019). Programa de integración lingüística y cultural: migración no hispanohablante. *Alpha*, 48, 179-193. <https://bit.ly/2PvWTjv>
- Tamayo, E., Páez, J., Palacios, J. (2020). Influencia de estrategias de aprendizaje con herramientas TIC en la competencia de la comprensión lectora en inglés. *Revista ESPACIOS*, 41 (26), 208-219. <https://www.revistaespacios.com/a20v41n26/a20v41n26p18.pdf>
- Touraine, A. (2005). *Un nuevo paradigma para comprender el mundo de hoy*. Paidós
- Travieso, D. y Ortiz, T. (2018). Aprendizaje Basado en Problemas y enseñanza por proyectos: alternativas diferentes para enseñar. *Revista Cubana de Educación Superior*, 1, 124-133. <https://bit.ly/31IHAKX>
- Trujillo, F., Salvadores, C., Gabarrón, A. (2019). Tecnología para la enseñanza y el aprendizaje de lenguas extranjeras: revisión de literatura. *Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 22 (1). <http://revistas.uned.es/index.php/ried/article/view/22257>

Universidad Autónoma de Tlaxcala (2021). Nuestra universidad.

<https://uatx.mx/universidad/presentacion>

Universidad Autónoma de Tlaxcala (2018-2021). Plan de desarrollo institucional 2018-2021. UATx

Universidad Iberoamericana de Puebla (2020). <https://www.iberopuebla.mx/>

Universidad Iberoamericana (2016). IBERO ciudad de México. Bienvenidos a la Ibero.

<https://ibero.mx/bienvenido->

[ibero#:~:text=La%20Universidad%20Iberoamericana%20es%20una,e%20investigadores%20de%20gran%20calidad](https://ibero.mx/bienvenido-ibero#:~:text=La%20Universidad%20Iberoamericana%20es%20una,e%20investigadores%20de%20gran%20calidad)

Valle, A., González Cabanach, R., Cuevas González, L. M. y Fernández Suárez, A. P. (1998). Las estrategias de aprendizaje: características básicas y su relevancia en el contexto escolar.

*Revista de Psicodidáctica*, 6, 53-68. <https://www.redalyc.org/pdf/175/17514484006.pdf>

Valsiner, J. (1998). *The guided mind: a sociogenetic approach to personality*. Harvard University Press

Vann, R. & Abraham, R. (1990). Strategies of unsuccessful languages learners. *TESOL Quarterly*, 24 (2), 177-198. <http://doi.org/10.2307/3586898>

Velázquez, Y., Rodríguez, Y. y Nieves, O. (2018). El aprendizaje autónomo de las lenguas extranjeras y el uso de las tecnologías de la información y las comunicaciones. *Opuntia Brava*, 10(1).

<http://doi.org/10.35195/ob.v10i1.59>

Velázquez, Y. y Santiesteban, E. (2019). Relación dialéctica entre la metacognición y la autonomía en el aprendizaje de los profesores en formación de lenguas extranjeras. *Opuntia Brava*, 11(Monográfico especial). <https://bit.ly/2Xy0DWk>

Vilches Furió, M. (2011). *El desafío de motivar alumnos de ELE-Análisis comparativo de dos manuales de enseñanza de ELE en torno a estrategias de aprendizaje de lengua, destrezas de lengua y motivación* [Tesina, Göteborgs Universitet]. Repositorio institucional

[https://gupea.ub.gu.se/bitstream/2077/26151/1/gupea\\_2077\\_26151\\_1.pdf](https://gupea.ub.gu.se/bitstream/2077/26151/1/gupea_2077_26151_1.pdf)

Villegas, J., García-Santillán, A., y Escalera-Chávez, M. E. (2016). Variables que influyen sobre el aprendizaje del inglés como segunda lengua. *Revista Internacional de Lenguas Extranjeras*, 5, 79-94. <https://revistes.urv.cat/index.php/rile/article/view/1004>

Vygotsky, L. (1978). *El desarrollo de los problemas psicológicos superiores*. Crítica

- Vygotsky, L. (2013). *Pensamiento y Lenguaje*. Paidós
- Wabgou, M. (2012). El multiculturalismo en un juego de contextos estatales, regionales y globales en África Análisis. *Revista Colombiana de Humanidades*, 82, 87-109. <https://bit.ly/2Xy3WMU>
- Weinstein, C. E. & Mayer, R. E. (1986). The teaching of learning strategies. En M. C. Wittrock (Ed.), *Handbook of research on teaching*. McMillan
- Williamson, G. (2004). ¿Educación multicultural, educación intercultural bilingüe, educación indígena o educación intercultural? *Cuadernos Interculturales*, 2 (3), 23-34. <https://bit.ly/2XzP012>
- Wong, L.H., Sing Chai, C., Poh Aw, G. (2017). Aprendizaje de idiomas “sin costuras”: Aprendizaje de segundas lenguas y redes sociales. *Comunicar*, XXV (50), 9-22  
<https://www.revistacomunicar.com/index.php?contenido=detalles&numero=50&articulo=50-2017-01>
- Zaker, A. (2016). The Acculturation Model of Second Language Acquisition: Inspecting Weaknesses and Strengths. *Indonesian EFL Journal*, 2, 80-87. <http://doi.org/10.25134/ieflj.v2i2.640>
- Zimmermann, B. (2000). Attaining Self-Regulation: A Social Cognitive Perspective. En M. Boekaerts, P. Pintrich, & M. Zeidner (Eds.), *Handbook of self-regulation, research, and applications* (13-39). Academic Press.  
<https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/B9780121098902500317?via%3Dihub>
- Zuhriyah, M., Agustina, R. K., & Fajarina, M. (2018). *The effect of Problem-based Learning and students' creativity toward their speaking skill*. The International English Language Teachers and Lecturers Conference, 101-107. <http://ineltal.um.ac.id/wp-content/uploads/2019/03/Mukminatus-Zuhriyah-Ria-Kamilah-Agustina-and-Maskhurin-Fajarina-page-102-107.pdf>

## Anexo 1: Matriz de congruencia del objeto de estudio

Problemática	Preguntas	Objetivos	Hipótesis
<p>El estudiante de lenguas extranjeras en la educación superior presenta dificultades en el desarrollo de la autonomía lingüística e intercultural mismas que se expresan en las habilidades productivas, receptivas e interculturales, las cuales se observan en la aplicación de estrategias de aprendizaje, en la cognición, la metacognición y aspectos afectivo-sociales, y en la forma de abordar la gramática y la cultura. Se considera que existen deferencias en las estrategias empleadas y por lo tanto en el aprendizaje entre estudiantes de los estratos público y privado.</p>	<p>¿Qué factores están presentes en los procesos de aprendizaje de lenguas extranjeras para desarrollar la autonomía lingüística e interculturalidad de los estudiantes universitarios? ¿Existen diferencias entre los grupos?</p>	<p>Determinar los factores que están presentes en los procesos de aprendizaje de lenguas extranjeras para desarrollar la autonomía lingüística e interculturalidad de los estudiantes universitarios y establecer las diferencias.</p>	<p>Hi (hipótesis de investigación): Las estrategias de aprendizaje como los hábitos, habilidades, herramientas y medios influyen en el aprendizaje de las lenguas extranjeras de tal manera que fortalecen y determinan el desarrollo de la autonomía lingüística e interculturalidad en los estudiantes universitarios.</p>

## Anexo 2: Estructura para la construcción de ítems

Dimensión de análisis	Componentes	Indicadores	Ítems	
Perfil del estudiante en la educación superior	Perfil socio-demográfico	Edad	1. Edad: <ul style="list-style-type: none"> <li><input type="radio"/> Menos de 18 años</li> <li><input type="radio"/> 18-20 años</li> <li><input type="radio"/> 21-23 años</li> <li><input type="radio"/> 24 años o más</li> </ul>	
		Estado civil	2. Estado civil: <ul style="list-style-type: none"> <li><input type="radio"/> soltero</li> <li><input type="radio"/> casado</li> <li><input type="radio"/> divorciado</li> <li><input type="radio"/> otro</li> </ul>	
		Capital cultural	3. Escolaridad de los padres o tutores: <ul style="list-style-type: none"> <li><input type="radio"/> sin escolaridad</li> <li><input type="radio"/> primaria</li> <li><input type="radio"/> secundaria</li> <li><input type="radio"/> preparatoria o bachillerato</li> <li><input type="radio"/> licenciatura</li> <li><input type="radio"/> maestría</li> <li><input type="radio"/> doctorado</li> </ul>	
		Becas	4. Cuál es el tipo de beca con el que cuentas: <ul style="list-style-type: none"> <li><input type="radio"/> Ninguna</li> <li><input type="radio"/> Excelencia (promedio de 10)</li> <li><input type="radio"/> Académica (promedio de 9)</li> <li><input type="radio"/> Económica (promedio de 8)</li> <li><input type="radio"/> Representación (artística o deportiva)</li> <li><input type="radio"/> Pedro Arrupe S. J.</li> <li><input type="radio"/> Jóvenes escribiendo el futuro</li> <li><input type="radio"/> Elisa Acuña (movilidad, manutención, capacitación, prácticas, titulación, servicio social y contingencias)</li> </ul>	
	Perfil académico	Herramientas tecnológicas		5. Tipo de herramientas tecnológicas con la que cuentas para tu aprendizaje: <ul style="list-style-type: none"> <li><input type="radio"/> Ninguna, uso las de la institución o las rento</li> <li><input type="radio"/> Laptop o computadora familiar</li> <li><input type="radio"/> Laptop o computadora personal</li> <li><input type="radio"/> Smartphone o tableta</li> </ul>
			Institución	6. Nombre de la institución dónde estudias
		Área de formación	7. Carrera que estudias:	
			8. Semestre actual:	
		Idioma que cursa		9. Actualmente que idioma o idiomas cursas: <ul style="list-style-type: none"> <li><input type="radio"/> Inglés</li> <li><input type="radio"/> Francés</li> <li><input type="radio"/> Alemán</li> <li><input type="radio"/> Otro</li> </ul>
				10. Nivel en el que te encuentras: <ul style="list-style-type: none"> <li><input type="radio"/> A1 - Básico</li> <li><input type="radio"/> A2 – Básico intermedio</li> <li><input type="radio"/> B1 – Intermedio</li> <li><input type="radio"/> B2 – Intermedio avanzado</li> </ul>
		Certificación de idioma		11. Marca el tipo de certificación de idiomas que tengas: <ul style="list-style-type: none"> <li><input type="radio"/> TOEFL ITP / TOEFL</li> <li><input type="radio"/> Cambridge</li> </ul>

			<ul style="list-style-type: none"> <li>○ DELF / DALF</li> <li>○ Goëthe-Zertifikat</li> <li>○ HSK / HSKK</li> <li>○ Otro:</li> <li>○ Ninguno</li> </ul>
			<p>12. Qué nivel es el que tienes certificado:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>○ C2</li> <li>○ C1</li> <li>○ B2</li> <li>○ B1</li> <li>○ A2</li> <li>○ A1</li> <li>○ No aplica</li> </ul>
	Perspectivas académicas		<p>13. Motivos para estudiar una lengua extranjera:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>○ Realizar un intercambio al extranjero</li> <li>○ Requisito de titulación</li> <li>○ Realizar una estancia académica</li> <li>○ Realizar estudios de posgrado</li> <li>○ Mejores ofertas laborales al egreso</li> <li>○ Otro</li> </ul>
	Estilos de aprendizaje		<p>Con cuál de las siguientes descripciones te identificas más cuando aprendes (puedes seleccionar más de una):</p> <p>14. Me gusta hacer ejercicios de gramática, de conjugación, analizar las estructuras de las oraciones y las reglas para su uso.</p> <p>15. Aprendo con materiales originales como revistas, historietas y periódicos, ver televisión o escuchar la radio en la lengua extranjera.</p> <p>16. Aprendo al hacer ejercicios repetitivos con instrucciones claras y específicas.</p> <p>17. Me gustan las actividades que involucran el juego y la competencia.</p> <p>18. Analizo hechos y experiencias directas que se relacionan con mi entorno inmediato.</p> <p>19. Imagino distintas posibilidades que puede ofrecer la información siguiendo un orden aleatorio.</p> <p>20. Tengo facilidad para aprender palabras escribiéndolas o simplemente viéndolas.</p> <p>21. Aprendo mejor cuando manipulo los objetos o al realizar actividades que implican moverse.</p> <p>22. Disfruto leer en voz alta lecturas cortas e interpretar a algún personaje en los juegos de rol.</p> <p>23. Me gusta el trabajo en equipo, los proyectos, las exposiciones y los debates.</p> <p>24. Trabajo de manera individual.</p>
<b>Estrategias de aprendizaje directas</b>	Estrategias de memoria	Conexiones mentales	<p>25. Relaciono una palabra nueva con las que ya sé y las agrupo en categorías.</p>
		Aplicar imágenes y sonidos	<p>26. Recuerdo la palabra en el lugar donde la vi, hago dibujos o coloco imágenes que la representen.</p> <p>27. Asocio el sonido de la palabra nueva con un sonido familiar.</p>

		Revisión	28. Repaso el nuevo vocabulario ya sea leyéndolo o escribiéndolo de manera repetitiva.
		Acción	29. Elaboro glosarios o diccionarios de las palabras nuevas.
Estrategias cognitivas		Práctica oral	30. Práctico y repito los sonidos que son difíciles de entender y pronunciar.
		Recibir y mandar mensajes	31. La comunicación escrita (correo, mensajes de texto) que mantengo con mi maestro y/o compañeros es en la lengua extranjera.
		Analizar y razonar	32. Analizo semejanzas y diferencias entre la lengua materna y la lengua extranjera. 33. Releo y pienso en lo que escribo para mejorar la redacción y corregir los errores que encuentre. 34. Leo varias veces un texto para analizarlo y uso el diccionario hasta que lo comprendo.
		Crear estructuras de entrada y salida	35. Siempre que puedo estoy en contacto con la lengua extranjera.
Estrategias de compensación		Formular hipótesis	36. Cuando no sé una palabra y no tengo traductor o diccionario a la disposición, intento adivinarla o interpretarla a partir del contexto.
		Superar limitaciones orales y escritas	37. Al hablar con alguien en la lengua extranjera intuyo las posibles preguntas y respuestas que pueda hacer. 38. Si no me acuerdo de una palabra, uso alguna que sea similar, explico lo que quiero decir, uso ejemplos, o bien, pido ayuda a los demás.
<b>Estrategias de aprendizaje indirectas</b>	Estrategias meta-cognitivas	Centrar la atención	39. Cuando estudio procuro estar en un ambiente iluminado, silencioso y tranquilo que me permite una mejor concentración.
		Organizar el tiempo de aprendizaje	40. Organizo mi tiempo para trabajar la lengua extranjera de manera independiente a la clase.
		Planear el aprendizaje	41. Planeo mi aprendizaje mediante objetivos claros y alcanzables de lo que quiero aprender.
		Evaluar el aprendizaje	42. Evalúo mi aprendizaje y soy consciente de lo que sé y no sé, y de lo que me resulta difícil aprender.
Estrategias afectivas y sociales		Reducción de ansiedad	43. Reduzco la ansiedad y miedo cuando me expreso en la lengua extranjera respirando profundamente, sin preocuparme por los resultados.
		Control del estado emocional	44. Olvido mis problemas personales cuando estoy en clase.
		Automotivación	45. Me auto-motivo para hacer las cosas lo mejor que puedo.
		Formular preguntas	46. Cuando tengo dudas suelo preguntar, pido ir más despacio, solicito que repitan la información y corrijan mis errores.
		Cooperar y empatizar	47. Participo en la toma de decisiones y doy puntos de vista sobre los objetivos y los materiales didácticos. 48. Ayudo a mis compañeros cuando veo que tienen dificultades en la materia.

<b>Autonomía lingüística</b>	Competencia lingüística	Gramática (Normas)	49. Uso las reglas gramaticales que conozco para elaborar frases de situaciones cotidianas.
		Léxico (palabras y expresiones)	50. Domino el vocabulario y expresiones que me permiten comunicar ideas en situaciones relacionadas con la vida cotidiana.
		Fonología (pronunciación)	51. Comprendo en su mayoría las palabras, discursos o diálogos que escucho decir de otras personas o en documentos de audio. 52. Pronuncio las palabras dentro de un discurso o diálogo de tal manera que la otra persona comprende lo que digo.
		Semántica (coherencia y cohesión)	53. Comprendo las palabras y frases con las cuales se logra la comunicación.
		Ortografía y ortoépica	54. Redacto textos comprensibles haciendo uso adecuado de la ortografía. 55. Pronuncio una palabra a partir de la manera en cómo está escrita, aunque no siempre la conozca.
	Competencia pragmática	Discurso (organización, estructura y orden)	56. Conozco y aplico las reglas gramaticales para organizar un texto según la situación.
			57. Establezco la relación entre los párrafos de un texto para que existan congruencia en lo que expreso.
			58. Ordeno de forma secuencial y natural mis textos, considerando las relaciones de causa y efecto.
		Función comunicativa	59. De acuerdo con el contexto, puedo identificar y emplear preguntas concretas, hablar de emociones, motivaciones, saludar y despedirme en la lengua extranjera.
		Esquemas de interacción y transacción de mensajes	60. Me baso en diálogos que funcionan como modelos para posteriormente llevar a cabo una conversación similar, o bien adaptada al contexto.
		Turnos de palabra	61. Tomo la iniciativa cuando tengo que llevar a cabo una conversación respetando y comprendiendo lo que dice la otra persona, de la manera que la conversación tenga sentido.
		Desarrollo temático	62. Cuando estoy en una conversación, me valgo de ejemplos, anécdotas, expresiones faciales y gestos que funcionan como referencia para llegar a la comprensión del discurso.
		Actos ilocutivos (enunciación)	63. Construyo enunciados y me desenvuelvo dando un seguimiento a la conversación mostrando espontaneidad, no importando si es corta o extensa.
		<b>Interculturalidad</b>	Competencia intercultural
Reconocimiento de similitudes y diferencias	65. Distingo los elementos culturales que son diferentes a mi cultura así como aquellos que son similares permitiendo que pueda identificarme naturalmente con los demás.		

	Anticipación de riesgos o malos entendidos	66. Me comporto y expreso adecuadamente en un encuentro con personas de una cultura distinta a la mía y admito que lo que algunos dan por sentado en una situación en particular no lo es para otros.
	Reconocer y actuar frente a convenciones culturales	67. Me ajusto a los patrones de comportamiento y expresiones arraigados para explicar cómo influyen en los valores y comportamientos de los demás.
	Evaluar de manera objetiva	68. Interpreto los comportamientos, normas de convivencia, formas de comunicar que conozco y que pertenecen a otra cultura, sin presuponer, ser prejuicioso o basarme en estereotipos.
Competencia sociolingüística	Adecuación del discurso	69. Tengo un repertorio de expresiones de cortesía que me permite mostrar e identificar agradecimiento, interés, admiración, ordenes, arrepentimientos, quejas, humor, brusquedad y otros similares.
	Fórmulas de cortesía	
	Registro de lengua	70. Reconozco y empleo las variedades de lengua según el contexto, si este es formal, neutral o estándar, o bien informal.
	Dialecto y acento	71. Reconozco, a partir de los que escucho, el lugar de procedencia, la clase social y el grupo profesional de las personas.
	Expresiones idiomáticas o modismos	72. Reconozco y empleo expresiones tales como los refranes y modismos.
	*Preguntas abiertas	73. ¿Cómo valoras la autonomía lingüística y la interculturalidad que desarrollas en tus clases de lenguas extranjeras? 74. Según tu experiencia, ¿con qué limitaciones te encuentras cuando aprendes una lengua extranjera? 75. De acuerdo con tu punto de vista, ¿qué te ayuda o facilita el aprendizaje de un idioma? 76. ¿Qué recomendaciones darías para promover la autonomía lingüística e interculturalidad en las clases de lenguas?

### Anexo 3. Instrumento aplicado a los participantes

Este anexo es una adaptación del instrumento elaborado en Formatos Google para la aplicación en los participantes. Para obtener la visualización que ellos tuvieron es preciso dirigirse a <https://forms.gle/oGZ4tjgw8N8MyPNQ7>.

#### Sección 1 de 10

##### El aprendizaje de las lenguas extranjeras en la Educación Superior

Esta encuesta se realiza en el marco de una investigación en el Doctorado en Educación de la Universidad Autónoma de Tlaxcala centrado en la enseñanza de lenguas extranjeras.

Los datos serán manejados con confidencialidad de los participante y estrictos códigos de ética.

Se agradece tu participación.

Se recomienda responder desde un equipo de cómputo para una mejor visualización.

Correo electrónico\*

Correo electrónico válido

- Acepto que mis datos se utilicen para futuras investigaciones.
- No acepto que mis datos se utilicen en futuras investigaciones.

#### Sección 2 de 10

Primera parte: Datos sociodemográficos

Completa la información solicitada.

1. Edad \_\_\_\_\_

2. Estado civil

Opción múltiple 

- Soltero/a
- Casado/a
- Divorciado/a
- Viudo/a
- Unión libre

## 3. Nivel de escolaridad de los padres o tutores

Lista desplegable ▼

- 1) Sin escolaridad
- 2) Primaria
- 3) Secundaria
- 4) Preparatoria o bachillerato
- 5) Licenciatura
- 6) Maestría
- 7) Doctorado

## 4. Tipo de beca con la que cuentas

Opción múltiple ▼

- Excelencia académica (promedio de 10)
- Económica (promedio de 9)
- Escolar (promedio de 8)
- Representación (deportiva o artística)
- Pedro Arrupe S. J.
- Jóvenes construyendo el futuro
- Elisa Acuña (movilidad, manutención, capacitación, prácticas, titulación, servicio social y/o contingencias)

## 5. Tipo de herramientas tecnológicas con las que cuentas para tu aprendizaje

Opción múltiple ▼

- Ninguna, solo uso las de la institución o las rento
- Laptop o PC familiar
- Laptop o PC personal
- Smartphone o tableta

**Sección 3 de 10**

Segunda parte: datos académicos

Responde o marca la casilla que mejor corresponda a tu situación.

1. Nombre de la institución dónde estudias \_\_\_\_\_

2. Carrera que estudias \_\_\_\_\_

## 3. Semestre actual

Lista desplegable ▼

- 1º.
- 2º.
- 3º.
- 4º.
- 5º.
- 6º.
- 7º.
- 8º.
- 9º.
- 10º.

## 4. Actualmente que idioma cursas

Casillas de verificación ▼

- Inglés
- Francés
- Alemán
- Otro: \_\_\_\_\_

## 5. En qué nivel de encuentras

Casillas de verificación ▼

- A1 básico
- A2 básico-intermedio
- B1 intermedio
- B2 intermedio-avanzado
- C1 avanzado
- C2 avanzado-autónomo

## 6. Marca el tipo de certificación de idiomas que tengas

Casillas de verificación ▼

- Ninguno
- TOEFL ITP / TOEFL
- Cambridge

- DELF / DALF
- Goethe-Zertifikat
- HSK / HSKK
- Otro: \_\_\_\_\_

7. Qué nivel tienes certificado

- Casillas de verificación ▼
- No aplica
  - A1 básico
  - A2 básico-intermedio
  - B1 intermedio
  - B2 intermedio-avanzado
  - C1 avanzado
  - C2 avanzado-autónomo

8. Motivos para estudiar una lengua extranjera (puedes escoger más de uno)

- Casillas de verificación ▼
- Realizar un intercambio al extranjero
  - Requisito de titulación
  - Realizar una estancia académica
  - Realizar estudios de posgrado
  - Mejores ofertas laborales al egresar
  - Otro: \_\_\_\_\_

#### Sección 4 de 10

Con cuál de las siguientes descripciones te identificas más cuando aprendes a partir de la escala propuesta.

↔ Escala lineal ▼

- 1= Totalmente en desacuerdo
- 2= En desacuerdo
- 3= Ni acuerdo ni en desacuerdo
- 4= De acuerdo
- 5= Totalmente de acuerdo



7. Tengo facilidad para aprender palabras escribiéndolas o simplemente viéndolas.

1 2 3 4 5

Totalmente en desacuerdo      Totalmente de acuerdo

8. Aprendo mejor cuando manipulo los objetos o al realizar actividades que implican moverse.

1 2 3 4 5

Totalmente en desacuerdo      Totalmente de acuerdo

9. Disfruto leer en voz alta lecturas cortas e interpretar a algún personaje en los juegos de rol.

1 2 3 4 5

Totalmente en desacuerdo      Totalmente de acuerdo

10. Me gusta el trabajo en equipo, los proyectos, las exposiciones y los debates.

1 2 3 4 5

Totalmente en desacuerdo      Totalmente de acuerdo

11. Trabajo mejor de manera individual.

1 2 3 4 5

Totalmente en desacuerdo      Totalmente de acuerdo

### Sección 5 de 10

Instrucciones: Responde las preguntas a continuación. Marca la casilla correspondiente según la escala propuesta.



Cuadrícula de opción múltiple



Nunca      Casi nunca      A veces      Casi siempre      Siempre

1. Relaciono una palabra nueva con las que ya sé y las agrupo en categorías.

2. Recuerdo la palabra en el lugar donde la vi, hago dibujos o coloco imágenes que la representen.
3. Asocio el sonido de la palabra nueva con un sonido familiar.
4. Repaso el nuevo vocabulario ya sea leyéndolo o escribiéndolo de manera repetitiva.
5. Elaboro glosarios o diccionarios de las palabras nuevas.

### ↔ Escala lineal ▼

- 1= Nunca  
2= Casi nunca  
3= A veces  
4= Casi siempre  
5= Siempre

6. Practico y repito los sonidos que son difíciles de entender y pronunciar.

	1	2	3	4	5	
Nunca	<input type="radio"/>	Siempre				

7. La comunicación escrita (correo, mensajes de texto) que mantengo con mi maestro y/o compañeros es en la lengua extranjera.

	1	2	3	4	5	
Nunca	<input type="radio"/>	Siempre				

8. Analizo semejanzas y diferencias entre la lengua materna y la lengua extranjera.

	1	2	3	4	5	
Nunca	<input type="radio"/>	Siempre				

9. Releo y pienso en lo que escribo para mejorar la redacción y corregir los errores que encuentre.

	1	2	3	4	5	
Nunca	<input type="radio"/>	Siempre				

### Sección 6 de 10

Selecciona la frecuencia con la que realizas las siguientes acciones.



Cuadrícula de opción múltiple



	Nunca	Casi nunca	A veces	Casi siempre	Siempre
10. Leo varias veces un texto para analizarlo y uso el diccionario hasta que lo comprendo.	<input type="radio"/>				
11. Siempre que puedo estoy en contacto con la lengua extranjera.	<input type="radio"/>				
12. Cuando no sé una palabra y no tengo traductor o diccionario a la disposición, intento adivinarla o interpretarla a partir del contexto.	<input type="radio"/>				
13. Al hablar con alguien en la lengua extranjera intuyo las posibles preguntas y respuestas que pueda hacer.	<input type="radio"/>				
14. Si no me acuerdo de una palabra, uso alguna que sea similar, explico lo que quiero decir, uso ejemplos, o bien, pido ayuda a los demás.	<input type="radio"/>				

De la siguiente lista, con qué frecuencia realizas las acciones.



Cuadrícula de opción múltiple



	Nunca	Casi nunca	A veces	Casi siempre	Siempre
15. Cuando estudio procuro estar en un ambiente iluminado, silencioso y tranquilo que me permite una mejor concentración.	<input type="radio"/>				
16. Organizo mi tiempo para trabajar la lengua extranjera de manera independiente a la clase.	<input type="radio"/>				
17. Planeo mi aprendizaje mediante objetivos claros y alcanzables de lo que quiero aprender.	<input type="radio"/>				
18. Evalúo mi aprendizaje y soy consciente de lo que sé y no sé, y de lo que me resulta difícil aprender.	<input type="radio"/>				
19. Reduzco la ansiedad y miedo cuando me expreso en la lengua extranjera respirando profundamente, sin preocuparme por los resultados.	<input type="radio"/>				



Escala lineal





### Sección 7 de 10

De la siguiente lista marca tu manera de usar las lenguas extranjeras.



Cuadrícula de opción múltiple



	Nunca	Casi nunca	A veces	Casi siempre	Siempre
25. Uso las reglas gramaticales que conozco para elaborar frases de situaciones cotidianas.	<input type="radio"/>				
26. Domino el vocabulario y expresiones que me permiten comunicar ideas en situaciones relacionadas con la vida cotidiana.	<input type="radio"/>				
27. Comprendo en su mayoría las palabras, discursos o diálogos de otras personas o en documentos de audio.	<input type="radio"/>				
28. Pronuncio las palabras de tal manera que la otra persona comprende lo que digo.	<input type="radio"/>				
29. Comprendo las palabras y frases con las cuales se logra la comunicación.	<input type="radio"/>				
30. Redacto textos comprensibles haciendo uso adecuado de la ortografía.	<input type="radio"/>				
31. Pronuncio una palabra a partir de la manera en cómo está escrita, aunque no siempre la conozca.	<input type="radio"/>				



37. Tomo la iniciativa cuando tengo que llevar a cabo una conversación, respetando y comprendiendo lo que dice la otra persona, de tal manera que la conversación tenga sentido.

	1	2	3	4	5	
Nunca	<input type="radio"/>	Siempre				

38. Cuando estoy en una conversación, me valgo de ejemplos, anécdotas, expresiones faciales y gestos que funcionan como referencia para llegar a la comprensión del discurso.

	1	2	3	4	5	
Nunca	<input type="radio"/>	Siempre				

39. Construyo enunciados y me desenvuelvo dando un seguimiento a la conversación mostrando espontaneidad, no importando si es corta o extensa.

	1	2	3	4	5	
Nunca	<input type="radio"/>	Siempre				

### Sección 8 de 10

↔ Escala lineal ▼

1= Nunca

2= Casi nunca

3= A veces

4= Casi siempre

5= Siempre

40. Identifico los rituales y costumbres de otras culturas, de tal manera que me adapto para lograr una comunicación más efectiva, por ejemplo los gestos al saludar y despedirme y la modulación de la voz.

	1	2	3	4	5	
Nunca	<input type="radio"/>	Siempre				

41. Distingo los elementos culturales que son diferentes a mi cultura así como aquellos que son similares, permitiendo que pueda identificarme naturalmente con los demás.

	1	2	3	4	5	
Nunca	<input type="radio"/>	Siempre				

42. Me comporto y expreso adecuadamente en un encuentro con personas de una cultura distinta a la mía y admito que lo que algunos dan por sentado en una situación en particular no lo es para otros.

	1	2	3	4	5	
Nunca	<input type="radio"/>	Siempre				

43. Me ajusto a los patrones de comportamiento y expresiones arraigados para explicar cómo influyen en los valores y comportamientos de los demás.

	1	2	3	4	5	
Nunca	<input type="radio"/>	Siempre				

44. Interpreto los comportamientos, normas de convivencia, formas de comunicar que conozco y que pertenecen a otra cultura, sin presuponer, ser prejuicioso o basarme en estereotipos.

	1	2	3	4	5	
Nunca	<input type="radio"/>	Siempre				

45. Tengo un repertorio de expresiones de cortesía que me permite mostrar e identificar agradecimiento, interés, admiración, ordenes, arrepentimientos, quejas, humor, brusquedad y otros similares.

	1	2	3	4	5	
Nunca	<input type="radio"/>	Siempre				

46. Reconozco y empleo las variedades de lengua según el contexto, si este es formal, neutral o estándar, o bien informal.

	1	2	3	4	5	
Nunca	<input type="radio"/>	Siempre				

47. Reconozco, a partir de lo que escucho, el lugar de procedencia, la clase social y el grupo profesional de las personas.

	1	2	3	4	5	
Nunca	<input type="radio"/>	Siempre				

48. Reconozco y empleo expresiones tales como los refranes y modismos.

	1	2	3	4	5	
Nunca	<input type="radio"/>	Siempre				

### Sección 9 de 10

Responde libremente a las siguientes preguntas según tu experiencia.

1. ¿Cómo valoras la autonomía lingüística y la interculturalidad que desarrollas en tus clases de lenguas extranjeras?

= Respuesta corta

2. Según tu experiencia, ¿con qué limitaciones te encuentras cuando aprendes una lengua extranjera?

= Respuesta corta

3. De acuerdo con tu punto de vista, ¿qué te ayuda o facilita el aprendizaje de un idioma?

= Respuesta corta

4. ¿Qué recomendaciones darías para promover la autonomía lingüística e interculturalidad en las clases de lenguas?

= Respuesta corta

---

### Sección 10 de 10

Gracias por tu participación.

## **Anexo 4. Plan de estudios de la Licenciatura en Enseñanza de Lenguas de la Universidad Autónoma de Tlaxcala**

Para consulta en el sitio web ingresar a: <https://uatx.mx/oferta/licenciaturas/ensenanzadelenguas>

La Licenciatura en Enseñanza de Lenguas cuenta con un total de 60 unidades de aprendizaje en modalidad escolarizada que pueden ser cursadas en un mínimo de 7 semestres y un máximo de 12; el total de créditos es de 302, calculados de acuerdo con el Sistema de Transferencia y Asignación de Créditos Académicos (SATCA). Este plan de estudios tiene un modelo educativo basado en competencias; cuenta con un currículum semiflexible, dos terminales: inglés y francés a elegir desde el inicio del programa y promueve el desarrollo de competencias básicas de una tercera lengua.

Este programa educativo está organizado en tres áreas:

1. **Básica.** En esta área encontramos 19 unidades de aprendizaje que permitirán a los estudiantes contar con los conocimientos, habilidades, actitudes y valores necesarios para acceder a unidades de aprendizaje de mayor profundización de su disciplina.
2. **Profesional-Disciplinar.** Está conformada por 33 unidades de aprendizaje y tiene como objetivo profundizar en los conocimientos, habilidades, actitudes y valores necesarios para su ejercicio laboral y desarrollo profesional.
3. Se compone de 8 unidades de aprendizaje de lengua meta (inglés o francés). La lengua meta terminal se elegirá desde el primer semestre; esto permite elegir la lengua que se ajuste a los intereses, aptitudes o vocación del estudiante y fortalecer al mismo tiempo sus competencias profesionales.

El programa educativo cuenta con **cinco campos formativos** :

1. **Tronco Común Divisional.**
2. **Lengua y Cultura.**
3. **Pedagogía.**
4. **Lingüística.**
5. **Literacidad Académica.**

Plan 2018

Unidades de Aprendizaje: 58

Créditos: 300

Unidad de Aprendizaje 1	HT	HP	OC	C
<u>Autorrealización</u>	32	32	0	4
<u>Culturas y Civilizaciones de México y América Latina</u>	32	32	0	4
<u>Estrategias para el Desarrollo de Vocabulario</u>	32	32	0	4
<b>Lengua Meta I</b>	80	80	0	10
<b>LENGUA META I</b>				
FRANCÉS INGLÉS				
FRANCÉS I INGLÉS I				
<u>Modelos Lingüísticos</u>	48	16	0	4
<u>Taller de Competencias Digitales</u>	32	32	0	4
<u>Teorías del Aprendizaje</u>	48	16	0	4
<u>Usos Sociales del Lenguaje</u>	32	32	0	4
				<b>38</b>
Unidad de Aprendizaje 2	HT	HP	OC	C
<u>Comunicación Académica</u>	32	32	0	4
<u>Desarrollo Integral del Educando</u>	48	16	0	4
<u>Enfoques de Enseñanza y Aprendizaje de Lenguas Extranjeras</u>	48	16	0	4
<u>Fonología del Lenguaje</u>	32	32	0	4
<u>Humanismo y Desarrollo Sostenible</u>	32	32	0	4
<b>Lengua Meta II</b>	80	80	0	10
<b>LENGUA META II</b>				
FRANCÉS INGLÉS				
FRANCÉS II INGLÉS II				
<u>Morfología</u>	32	32	0	4
<u>Taller de Comprensión Auditiva y Producción Oral</u>	32	32	0	4
				<b>38</b>
Unidad de Aprendizaje 3	HT	HP	OC	C
<u>Estrategias Para el Desarrollo de la Lectura</u>	32	32	0	4
<u>Formación Cívica</u>	32	32	0	4
<u>Géneros de la Comunicación Académica</u>	32	32	0	4
<b>Lengua Meta III</b>	80	80	0	10
<b>LENGUA META III</b>				
FRANCÉS INGLÉS				
FRANCÉS III INGLÉS III				
<u>Observación de Clase</u>	32	32	0	4
<u>Planeación Didáctica</u>	32	32	0	4
<u>Sintaxis</u>	32	32	0	4
<b>Tercera Lengua I</b>	32	64	0	6
<b>TERCERA LENGUA I</b>				
<b>ALEMÁN I</b>				
<b>FRANCÉS I</b>				
<b>INGLÉS I</b>				
<b>ITALIANO I</b>				
<b>NÁHUATL I</b>				
				<b>40</b>
Unidad de Aprendizaje 4	HT	HP	OC	C
<u>Desarrollo de las Cuatro Habilidades</u>	32	32	0	4
<u>Formación Democrática</u>	32	32	0	4
<u>Gramática de la Lengua Meta</u>	32	32	0	4
<u>Las Tecnologías en la Enseñanza de Lenguas</u>	16	48	0	4
<b>Lengua Meta IV</b>	80	80	0	10
<b>LENGUA META IV</b>				
FRANCÉS INGLÉS				
FRANCÉS IV INGLÉS IV				
<u>Sintaxis Avanzada</u>	32	32	0	4
<u>Teorías Semánticas</u>	48	16	0	4
<b>Tercera Lengua II</b>	32	64	0	6
<b>TERCERA LENGUA II</b>				
<b>ALEMÁN II</b>				
<b>FRANCÉS II</b>				



ARGUMENTACIÓN EN LOS TEXTOS ACADÉMICOS CERTIFICACIÓN DOCENTE PARA EL NIVEL BÁSICO, MEDIO SUPERIOR Y SUPERIOR COMPETENCIAS ACADÉMICAS DISEÑO INSTRUCCIONAL DISEÑO Y GESTIÓN DE PROYECTOS FRANCÉS CON PROPÓSITOS ESPECÍFICOS FRANCÉS PARA NIÑOS GÉNEROS PROFESIONALES Y DE INVESTIGACIÓN EN LAS HUMANIDADES INGLÉS CON PROPÓSITOS ESPECÍFICOS INTERVENCIÓN EDUCATIVA LENGUAJE Y COGNICIÓN LENGUAS EN CONTACTO LITERACIDAD Y APRENDIZAJE MANIFESTACIONES CULTURALES MÉTODOS DE ENSEÑANZA DE LA LENGUA MATERNA PREPARACIÓN PARA EXÁMENES ESTANDARIZADOS PREPARACIÓN PARA TEACHING KNOWLEDGE TEST TALLER DE PRODUCCIÓN ESCRITA TALLER DE PRONUNCIACIÓN TALLER DE TRADUCCIÓN				
Prácticas Profesionales	16	0	2	1
Seminario de Investigación	32	32	2	4
				<b>35</b>
Unidad de Aprendizaje 7	HT	HP	OC	C
Interculturalidad	32	32	0	4
<b>Lengua Meta VII</b> <b>LENGUA META VII</b> FRANCÉS INGLÉS FRANCÉS VII INGLÉS VII	80	80	0	10
<b>Optativa III</b> <b>OPTATIVA III</b> PREPARACIÓN PARA TEACHING KNOWLEDGE TEST TALLER DE PRODUCCIÓN ESCRITA TALLER DE TRADUCCIÓN	32	32	0	4
Política Educativa	48	16	0	4
Redacción Académica en la Lengua Meta	32	32	0	4
Servicio Social	16	0	10	1
Taller de Investigación	16	16	2	2
				<b>29</b>
Unidad de Aprendizaje	HT	HP	OC	C
<b>Lengua Meta VIII</b> <b>LENGUA META VIII</b> FRANCÉS INGLÉS FRANCÉS VIII INGLÉS VIII	64	64	0	8
Literatura de la Lengua Meta	48	16	0	4
<b>Optativa IV</b> <b>OPTATIVA IV</b> ARGUMENTACIÓN EN LOS TEXTOS ACADÉMICOS FRANCÉS CON PROPÓSITOS ESPECÍFICOS INGLÉS CON PROPÓSITOS ESPECÍFICOS	32	32	0	4
<b>Optativa V</b> <b>OPTATIVA V</b> FRANCÉS CON PROPÓSITOS ESPECÍFICOS FRANCÉS PARA NIÑOS GÉNEROS PROFESIONALES Y DE INVESTIGACIÓN EN LAS HUMANIDADES INGLÉS CON PROPÓSITOS ESPECÍFICOS PREPARACIÓN PARA EXÁMENES ESTANDARIZADOS	32	32	0	4
Trabajo Recepcional	16	16	4	2

				<b>22</b>
--	--	--	--	-----------

## Anexo 5. Reporte Turnitin

 <span style="float: right;">Identificación de reporte de similitud: oid:21044:224605987</span>	
NOMBRE DEL TRABAJO	AUTOR
<b>Tesis versión final 4 - FORMATO CIE.doc x</b>	<b>Karolina Vargas Berra</b>
RECUENTO DE PALABRAS	RECUENTO DE CARACTERES
<b>86776 Words</b>	<b>475961 Characters</b>
RECUENTO DE PÁGINAS	TAMAÑO DEL ARCHIVO
<b>260 Pages</b>	<b>802.6KB</b>
FECHA DE ENTREGA	FECHA DEL INFORME
<b>Apr 18, 2023 6:15 PM GMT-6</b>	<b>Apr 18, 2023 6:19 PM GMT-6</b>
<p>● <b>5% de similitud general</b></p> <p>El total combinado de todas las coincidencias, incluidas las fuentes superpuestas, para cada base de datos</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• 5% Base de datos de Internet</li> <li>• Base de datos de Crossref</li> <li>• 2% Base de datos de trabajos entregados</li> <li>• 1% Base de datos de publicaciones</li> <li>• Base de datos de contenido publicado de Crossref</li> </ul> <p>● <b>Excluir del Reporte de Similitud</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Material bibliográfico</li> <li>• Material citado</li> <li>• Coincidencia baja (menos de 10 palabras)</li> </ul>	