

Universidad de Sonora
División de Ciencias Sociales
Maestría en Innovación Educativa

**Habilidades Lingüísticas y Variables Afectivo-motivacionales
en el Aprendizaje de Inglés como Lengua Extranjera**

TESIS

Que para obtener el grado de

MAESTRO EN INNOVACIÓN EDUCATIVA

Presenta

Jesús Arturo Marmolejo López

Asesor-Director:

M.I.E. María de los Ángeles Maytorena Noriega

Asesores:

Dr. Daniel González Lomelí

M.E. Guillermo Espinosa García

Hermosillo, Sonora, Mayo de 2006

Universidad de Sonora

Repositorio Institucional UNISON



**"El saber de mis hijos
hará mi grandeza"**



Excepto si se señala otra cosa, la licencia del ítem se describe como openAccess

AGRADECIMIENTOS

A Dios, por darme la dedicación, la paciencia, la tenacidad y la inteligencia para obtener un logro más en mi vida personal y profesional

A mi madre, parte medular de mí y la más grande fuente de inspiración a salir adelante, por su amor, su cariño y su apoyo moral

A mi directora y mis asesores, por haberme apoyado de manera profesional y haberme guiado de la mejor forma para la realización de este trabajo

A la Dirección de Desarrollo Académico, el STAUS y el Departamento de Lenguas Extranjeras por su apoyo institucional y las facilidades otorgadas durante mis estudios y la realización de mi tesis

A ti, que en su momento fuiste mi fuente de inspiración

A mi familia en general, especialmente a mis hermanas Guadalupe y María del Carmen, por su apoyo moral y logístico; a mis sobrinos Alvaro y Luis Arturo, por su apoyo tecnológico y a mis sobrinos Carolina, Silvia y Fernando por su apoyo en el ordenamiento y captura de datos

A Rocío y Fidel, por la aplicación de los instrumentos de medición

Al quasi arquitecto Rogelio Ruiz, por el diseño del mapa para el examen

A mis amigos, por aguantar el tiempo que no les dediqué durante mis estudios y por su impulso a echarle ganas a este trabajo

RESUMEN

Esta investigación se realizó en torno a las habilidades lingüísticas y a algunas variables afectivo-motivacionales que influyen en el aprendizaje del Inglés como lengua extranjera. Se elaboró una prueba de Inglés para nivel principiante con base en un análisis cognitivo de tareas y mediante el modelo multidimensional de evaluación del aprendizaje, la cual se aplicó a 108 estudiantes entre 15 y 32 años. Se incluyeron también un cuestionario sobre motivación en línea y otro acerca de estrategias de autorregulación. Los participantes obtuvieron mejores resultados en el proceso cognitivo de discriminación y en el área de vocabulario de la prueba; además la mayoría empezaron y terminaron con el mismo grado de motivación y auto reportaron esfuerzo, conocimiento de los contenidos y resultados satisfactorios. Hubo contradicción entre el auto reporte y la ejecución de los alumnos, ya que fueron pocos los que estuvieron por encima de la media en su puntuación en Inglés. También se confirmó la necesidad de reforzar las áreas del lenguaje –inglés- y de fomentar estrategias de autorregulación efectivas para un aprendizaje integral del mismo.

Palabras clave: habilidades lingüísticas, variables afectivo-motivacionales, motivación, aprendizaje, adquisición, autorregulación, aprendizaje del inglés, evaluación.

ABSTRACT

This research was carried out considering the language skills and some affective-motivational variables that influence the learning of English as a foreign language. A beginner level English test was devised based on cognitive task analysis and through the multidimensional model of learning assessment, which was applied to 108 students between the ages of 15 and 32. A pre/post task motivation questionnaire and another on self-regulation were included. Participants obtained better results in the cognitive process of discrimination and in the vocabulary area of the test. Most of the students started and finished the test with the same degree of motivation, as well as they self-reported effort, knowledge of the contents and satisfactory outcomes. There was a contradiction between self-report and students' performances, as only a few of them were over the mean score of the test. Also, the necessity to reinforce language areas and to promote effective self-regulation strategies was confirmed in order to achieve integrated learning of English.

Key words: language skills, affective-motivational variables, motivation, learning, acquisition, self-regulation, English learning, assessment.

Índice

I. INTRODUCCIÓN	1
II. TEORÍAS EDUCATIVAS, APRENDIZAJE Y ENSEÑANZA DEL INGLÉS	10
Teorías educativas, diseños instruccionales y el enfoque cognitivo del aprendizaje	10
El enfoque cognitivo del aprendizaje	10
La enseñanza del inglés como lengua extranjera	12
<i>Estructuras, formas, vocabulario y funciones</i>	14
<i>Lengua madre (L1) y lengua objetivo (L2)</i>	15
<i>Inglés como lengua extranjera</i>	15
<i>Las cuatro habilidades lingüísticas</i>	15
Evaluación y sus implicaciones en el aprendizaje	16
Modelo Multidimensional de Evaluación del Aprendizaje	19
Diseño de observación de la prueba de inglés	21
Estrategias de aprendizaje	22
Variables motivacionales y metamotivacionales	24
Objetivos	27
III. MÉTODO	28
<i>Tipo de estudio</i>	28
<i>Definición de la población objetivo</i>	28
<i>Criterios de Inclusión</i>	28
<i>Criterios de Exclusión</i>	28
<i>Ubicación espaciotemporal</i>	28
Estudio piloto	29
<i>Participantes</i>	29
<i>Instrumentos y medidas</i>	29
<i>Procedimiento</i>	29
<i>Análisis de datos</i>	29
Estudio final	30
<i>Participantes</i>	30
<i>Instrumentos y medidas</i>	30
<i>Procedimiento</i>	31
<i>Análisis de datos</i>	31
IV. RESULTADOS	32
Estudio piloto	32
Estudio final	36
<i>Comparación de medias</i>	49
V. DISCUSIÓN	52
Referencias	57
ANEXOS	61

I. Introducción

La inmersión de la educación y varios otros aspectos de la sociedad y de la vida del hombre en el proceso de *globalización* y la construcción de la *sociedad del conocimiento*, es inminente. Actualmente se observa no sólo una integración global, sino también una relativa interdependencia que alcanza prácticamente todos los aspectos de la vida social: la economía, la política, la ecología, la comunicación, la cultura, e incluso los saberes y valores humanos (Kacowiz, 1999 y Sztompka, 1995 en Machado, 2001).

La sociedad del conocimiento tiene como objetivo definir qué nuevos conocimientos se requieren en la sociedad actual y qué tan factible es adquirirlos, así como definir acciones para lograr que el conocimiento que ya se posee sea eficaz. Esta sociedad del conocimiento plantea como un factor esencial la innovación dentro de las organizaciones, y es considerada como eje fundamental en una sociedad globalizada donde *el conocimiento es concebido como una inversión*, puesto que es el elemento medular en la producción de la riqueza de las naciones, hecho con el cual se pone en segundo término a la relación capital-trabajo (Castillo, 2003a).

De aquí surge, de acuerdo con Cisneros, García y Lozano (2002) el término ‘sociedad de la información o post-industrial’, donde lo primordial es la producción de bienes ligados a la educación y a la información, para lo cual existe la necesidad de preparar recursos humanos que impulsen la competitividad de los países en la internacionalización del conocimiento. Esto a su vez, requiere entre otros aspectos, incorporar a los currículos, contenidos tales como los idiomas y el conocimiento socio-cultural del mundo contemporáneo.

En lo referente al aprendizaje de idiomas, muchas instituciones educativas de todos los niveles han incluido dentro de los planes de estudio principalmente el Inglés, por ser éste el que se utiliza mayormente a nivel internacional. Ahora bien, el proceso de enseñanza-aprendizaje del inglés incluye el manejo de las cuatro habilidades lingüísticas (lectura, comprensión auditiva, expresión oral y escritura) de forma integral. No obstante, para algunos estudiantes representa una dificultad lograr ese manejo integral de habilidades, y su aprendizaje se ve obstaculizado.

Debido a esto, se hace necesario detectar las áreas en que los alumnos presentan tanto logros como deficiencias, con el fin de subsanar estas últimas y reforzar los primeros. Una forma de identificar tales aspectos, es la aplicación de un examen, es decir, la evaluación del aprendizaje (Pérez, sin fecha).

En lo que concierne a la evaluación del inglés, según Heaton (1990) los exámenes de lenguas pueden clasificarse de acuerdo a los contenidos y al objetivo final de lo que se evalúa y cómo es evaluado, en cuatro enfoques principales: el de traducción de ensayos, el estructuralista, el integral y el comunicativo. El de *traducción de ensayos*, consiste en escribir ensayos, traducir y en hacer análisis gramatical sobre lo que se está aprendiendo, y la evaluación se realiza de acuerdo con el criterio subjetivo del profesor. El *estructuralista*, se caracteriza por ver el aprendizaje de la lengua estrechamente relacionado con la adquisición sistemática de una serie de hábitos, y plantea la necesidad de identificar y medir el dominio que tiene el estudiante sobre elementos separados de la lengua objetivo: fonología, vocabulario y gramática, y también las cuatro habilidades se evalúan una a la vez.

El *integral*, involucra la evaluación del lenguaje en contexto y está relacionado con una idea global sobre la capacidad del estudiante, y generalmente se diseñan para evaluar la habilidad del aprendiz en dos o más habilidades simultáneamente. Para el *comunicativo*, la idea central es la importancia de la forma en que el lenguaje es usado para comunicarse; aunque en la práctica, algunos exámenes elaborados con un enfoque comunicativo, incluyen la evaluación de los patrones formales (formas y estructuras gramaticales) de la lengua objetivo.

Canale y Swain (1980, en Celce-Murcia, 1991) argumentan que los exámenes que miden la competencia comunicativa deben incluir, entre otros, ítems que midan la competencia gramatical, esto es, morfología -estructura de las palabras-, sintaxis -orden de las palabras- y conocimiento de léxico y semántica -significado de las palabras de acuerdo a un determinado contexto-. En este sentido, los contenidos de la prueba diseñada para esta investigación se basaron en el enfoque comunicativo y además miden la competencia gramatical, tomando en consideración, tanto la habilidad comunicativa como los patrones formales de la lengua.

Según Castañeda (1999) el aprendizaje, entendido como una actividad compleja, requiere de una interfase afectivo-motivacional que dispare, mantenga y controle la actividad del estudiante. La habilidad cognitiva para aprender es sólo una parte del problema; la otra es la inclinación a aprender. Varios autores han argumentado que factores motivacionales como las creencias sobre la propia competencia y las atribuciones de éxito y fracaso, tienen un rol importante en las tareas académicas. Se ha demostrado también que las cogniciones autoreferidas y el uso de estrategias cognitivas y metacognitivas, tienen un efecto positivo en el aprendizaje de

los estudiantes de diversos niveles educativos y distintas disciplinas (Paris y Oka, 1986; Pintrich y De Groot, 1990; Volet, 1991 y Pintrich, De Groot y García, 1992; en Castañeda, 1999).

En relación con lo anterior, Lasagabaster (2002) encontró la existencia de variables individuales y contextuales significativas para el aprendizaje de una lengua extranjera. Las individuales fueron *la inteligencia, la motivación y la importancia concedida al inglés*; y las contextuales fueron el *nivel sociocultural y las clases extraescolares de inglés*.

Aunque el estudio de Lasagabaster (op cit) fue realizado en el país vasco (España) y con niños bilingües en castellano y euskara (idioma local) de primaria y secundaria, estudios recientes han demostrado que existen características aplicables a diversos grupos de aprendices de inglés, y las variables influyentes en el aprendizaje del mismo serán muy similares.

Castillo (2002) en su investigación sobre la ansiedad en el proceso de aprender Inglés con alumnas de licenciatura, egresadas de licenciatura y otra con grado de maestría, presentó variables que facilitan el aprendizaje del Inglés. Estas variables fueron actitud, personalidad, estrategias de aprendizaje y conocimiento previo. *Actitud*, definida como que a los alumnos les gusta y les interesa el Inglés, están motivados a aprenderlo y participan en clase; *personalidad* en torno a que los alumnos son listos, dedicados, responsables, desenvueltos y no temerosos; *estrategias de aprendizaje* se refiere a que los alumnos entienden y piensan en Inglés, lo practican y lo que no entienden lo preguntan; y *conocimiento previo* es con respecto a que los alumnos tienen bases y están familiarizados con el idioma y lo han practicado anteriormente. Las variables mencionadas, aunque con nombres diferentes, son muy similares a las encontradas por Lasagabaster (2002) motivación, importancia concedida al Inglés y clases extraescolares de Inglés.

Otros autores como Cummins (1978) y Baker (1996) (en Lasagabaster, op. cit.) han estudiado *la relación entre la conciencia metalingüística y el aprendizaje del lenguaje*. La conciencia metalingüística se refiere a la consideración de las formas lingüísticas en sí mismas como objeto de atención; es decir, la habilidad de pensar y reflexionar sobre la naturaleza y funciones del lenguaje

Un estudiante de lenguas involucrado en las actividades propias del aprendizaje, al pasar de su lengua materna a la(s) otra(s), en una situación que se puede denominar ‘traducción natural’, sugiere una sofisticada conciencia metalingüística, ya que requiere un buen grado de

conocimiento sobre las diferencias y similitudes entre las lenguas, lo cual es necesario para aprendices de una lengua extranjera, una segunda lengua o bilingües.

Con base en lo expuesto, esta investigación se realiza en torno a las habilidades lingüísticas y variables afectivo-motivacionales en el aprendizaje del inglés como lengua extranjera en alumnos principiantes. Esto, para detectar los logros y deficiencias de los estudiantes en cuanto a su competencia comunicativa y saber cómo los aspectos motivacionales y las estrategias cognitivas y de autorregulación, afectan el aprendizaje del idioma.

La prueba de inglés que se utilizó en este trabajo fue elaborada a través del Modelo Multidimensional de Evaluación del Aprendizaje (Castañeda, 1993) el cual propone realizar un análisis cognitivo de tareas previo a la construcción de la prueba. Además se incluyeron las porciones anterior y posterior del Cuestionario de Motivación en Línea de Boekaerts (1991) y la porción de autorregulación del inventario de Estrategias de Aprendizaje y Orientación Motivacional –EDAOM- (Castañeda y Ortega, 2004).

Como inicio hacia el marco teórico de esta investigación, decimos que en lo que concierne a los parámetros generales para actualizar, mejorar y eficientar las estructuras o sistemas educativos, es imprescindible tomar en consideración a los organismos internacionales y nacionales dedicados a analizar, financiar y establecer los lineamientos generales y emitir recomendaciones o propuestas para el mejoramiento de la calidad y la competitividad de la educación.

En el ámbito internacional se encuentran la UNESCO (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura), el BM (Banco Mundial), la OCDE (Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico) y para América Latina, el CRESALC (Centro Regional para la Educación en América Latina y el Caribe).

Si se observan de forma general las recomendaciones, los cuatro organismos coinciden en que las necesidades prioritarias de las instituciones, con miras a una internacionalización de la educación, son principalmente el mejoramiento de la calidad y la equidad en el acceso, la diversificación de las fuentes de financiamiento, el diseño de políticas públicas que favorezcan y apoyen la educación, la flexibilidad y la reorganización de los currículos, la pertinencia social de los programas de estudio y los mecanismos de acreditación de los mismos (Campos, 2000; Castillo, 2003).

Por lo que respecta al contexto nacional, existen documentos, programas y agrupaciones que se ocupan del tema, como el Plan Nacional de Desarrollo (PND) 2001-2006, el Programa Nacional de Educación (PNE) 2001-2006 y la Asociación Nacional de Universidades e Institutos de Educación Superior (ANUIES); que en términos generales contemplan como aspectos prioritarios a atender en la educación, el acceso, la equidad, la cobertura, la pertinencia y la calidad.

Si se resumen las recomendaciones emitidas en este rubro, se habla de asegurar que todos los estudiantes construyan aprendizajes centrados en el desarrollo de estrategias de pensamiento, y de acceso, interpretación, organización y utilización responsable de la información, así como fomentar el trabajo cooperativo que los oriente hacia la adquisición de capacidades de iniciativa y de innovación.

Un aspecto que incide a nivel internacional y de manera significativa en el desarrollo de la educación a todos los niveles, es *la revolución científica y tecnológica*. El aumento en los acervos de conocimiento en este rubro y en las NTIC (nuevas tecnologías de la información y la comunicación) tales como Internet, acceso a bases de datos, educación a distancia, redes virtuales de intercambio, flexibilidad en el proceso de formación, la implementación del uso de programas dirigidos a la enseñanza en general, etcétera, presentan múltiples oportunidades para el desarrollo y multiplican el impacto formativo en las diversas instituciones; de las cuales habrán de egresar individuos con las aptitudes necesarias para ingresar y desarrollarse en el mercado laboral, y quienes deberán ir acordes a los cambios e innovaciones que se van presentando en la sociedad (Díaz-Castañeda, 2001).

Con la preponderancia que han adquirido la información y el conocimiento y manejo de las NTIC y su inminente interrelación con el proceso de construcción de la sociedad del conocimiento, la educación -con la escuela como principal agente educativo- demanda a los individuos obtener las destrezas y actitudes necesarias para comunicarse utilizando distintos lenguajes y medios; así como desarrollar un pensamiento crítico que los ayude a tomar decisiones y a interactuar en una sociedad intercultural abierta a las innovaciones (Díaz-Castañeda, 2001; Castillo, 2003a).

También, en la actualidad la organización del trabajo está más orientada a la toma de decisiones en grupos con objetivos comunes, donde los países en desarrollo deben colocar sus productos y servicios en mercados transnacionales y aumentar su nivel de competencia. Según

Martín (2002) para lograr este nivel se impone una preparación profesional acorde a estas exigencias y demandas, al igual que la actualización y el mejoramiento constante de las estructuras para realizar tal preparación, en términos de currículo y cuestiones tecnológicas.

Parece entonces innegable la importancia del conocimiento y manejo de las NTIC, de donde emerge el término de una *sociedad de la información o post-industrial*, en la cual de acuerdo con Cisneros, García y Lozano (2002) lo importante es producir bienes ligados a la educación y a la información, entre otros, y esta última ha pasado a ser un bien de consumo y es controlada por las condiciones de mercado.

Castillo (2003a) argumenta que para lograr la preparación de los recursos humanos acordes a los indicadores y estándares internacionales, que lleven a cabo tal producción de bienes, se deben hacer las transformaciones necesarias en la organización y operación de la educación, con el fin de lograr la competitividad de las instituciones nacionales en la *internacionalización del conocimiento*, en la construcción de la sociedad del conocimiento.

En cuanto al currículo, será progresivamente necesario incorporar nuevos contenidos tales como los idiomas y el conocimiento socio-cultural del mundo contemporáneo; asimismo crecerá la necesidad de acreditar los estudios de tercer nivel de acuerdo con las normas internacionales. Por lo que respecta al profesorado, las instituciones se verán crecientemente presionadas para facilitar la movilidad internacional de las personas y para crear condiciones locales de profesores de otros países (CEPAL-UNESCO, 1992).

Las transformaciones mencionadas se están realizando con base a los actores del proceso educativo –profesor y alumnos- y las metodologías utilizadas para llevarlo a cabo. Las tendencias metodológicas actuales, en general, se basan en modelos didácticos innovadores (Zabalza, 2000) los cuales tienden a *centrar la atención de la actividad docente en el aprendizaje* más que en la enseñanza y toman muy en cuenta al alumno, considerando sus necesidades e intereses. De igual forma, estos modelos proponen estrategias didácticas (Tejada, 2000) orientadas a aumentar la participación del alumno en el proceso enseñanza-aprendizaje, donde el papel del profesor es más de *facilitador, coordinador o guía*.

Así, el nuevo perfil de los profesionistas se orienta a egresados capaces de generar e investigar conocimiento, constructores de conceptos y procedimientos y con gran capacidad productiva. Castillo (2003a) dice que estos profesionistas deberán poseer un acervo que les permita contribuir a la sociedad y obtener mejores niveles de vida, por lo que les será

imprescindible tener habilidades para manipular símbolos, conceptos y herramientas de Matemáticas, Estadística y para el uso de las nuevas tecnologías, y además poseer conocimientos de idiomas, sobre todo inglés.

En cuanto al aprendizaje de idiomas, algunas instituciones han implementado ya la inclusión de un segundo idioma como materia obligatoria en el currículo de varias o todas las opciones de estudio que ofrecen, incluyendo las de postgrado; y haber acreditado cierto nivel en el idioma para alcanzar la titulación profesional. De esta forma, los alumnos se benefician porque además de acrecentar su cultura general, tienen acceso a bibliografía, software y sitios de red que se presentan mayormente en otro idioma, generalmente el inglés, y también cuentan con la posibilidad de participar en programas de intercambio y movilidad para realizar estudios complementarios en su formación.

En el presente estudio se pretende identificar las dificultades que presentan algunos alumnos para el manejo de las habilidades lingüísticas requeridas en el nivel 2 (principiante) de inglés como lengua extranjera, así como analizar la interrelación que guardan éstas con algunas variables afectivo-motivacionales tales como *Creencias Motivacionales*, *Estrategias Cognitivas* y *Metacognitivas* y *Componentes de Valor*, en el aprendizaje del idioma.

Se empieza por decir que en las relaciones internacionales de cualquier tipo, se hace necesario para mucha gente, independientemente de las actividades que desempeñe, el conocer y manejar el Inglés, para facilitar y ampliar sus posibilidades de trabajo y de desarrollo personal.

Larsen-Freeman (1986) Celce-Murcia (1991) Harmer (1998) Richards y Lesley (2000) y Lasagabaster (2002) entre otros autores que han investigado sobre la enseñanza del inglés como segunda lengua o como lengua extranjera, argumentan que para el aprendizaje integral del idioma se requiere el conocimiento y manejo de las cuatro habilidades lingüísticas: comprensión auditiva (*listening*), comprensión de lectura (*reading*), expresión oral (*speaking*) y escritura (*writing*).

Dentro de la psicología educativa se mencionan algunas variables afectivo-motivacionales que intervienen en el aprendizaje, de las cuales en esta investigación se incluyen cuatro: creencias motivacionales, estrategias cognitivas y metacognitivas y componentes de valor, que entre otras, posibilitan en los alumnos el desarrollo de habilidades y conocimientos para lograr un aprendizaje exitoso en un dominio específico, en este caso, el Inglés. Sin embargo, durante el proceso que implica la adquisición o el aprendizaje del inglés o de cualquier lengua extranjera,

algunos alumnos presentan dificultades para el manejo adecuado de tales habilidades, por lo que su desempeño se obstaculiza o no es el apropiado para el nivel que están estudiando.

Dado lo anterior, es importante saber cuáles son los aspectos que inciden tanto en las fortalezas como en las deficiencias lingüísticas de los estudiantes de una lengua adicional a la materna, al igual que conocer cómo las variables afectivo-motivacionales tienen efecto en el aprendizaje de ésta, con el fin fomentar la motivación y el uso adecuado de estrategias de autorregulación en los alumnos, que los lleven a alcanzar la competencia comunicativa requerida en el respectivo nivel.

En el siguiente apartado –Capítulo II- se habla de los avances que se han presentado en el aprendizaje, y de cómo las teorías instruccionales y educativas han contribuido a la creación de diseños instruccionales que mejoren las condiciones para el desarrollo del proceso enseñanza-aprendizaje. También se describe el enfoque cognitivo del aprendizaje y su postura acerca del conocimiento y en cuanto a la concepción sobre la educación y los papeles o funciones de los actores que intervienen –profesor y alumnos-.

En torno al aprendizaje, se presentan los argumentos de Woolfolk (1999) y de De Corte (1999) y además se habla acerca de una de las principales teorías del paradigma cognitivo, el *aprendizaje significativo* (Ausubel, Novak y Hanesian, 1983). De igual forma, se exponen las razones para tomar el enfoque cognitivo como modelo para esta investigación, y se establece la relación que guarda éste con la enseñanza del inglés, incluyendo la adquisición de la lengua y la *competencia comunicativa*. Después, se definen algunos conceptos implícitos en el proceso enseñanza-aprendizaje del Inglés y se habla de la evaluación y sus implicaciones en el aprendizaje.

Se hace también una descripción del *modelo multidimensional de evaluación del aprendizaje* (Castañeda, 1993) y su utilidad en la evaluación de aprendizajes y aptitudes, el cual ha servido como base para la elaboración de la prueba de inglés que se aplica en este estudio. Finalmente, se menciona la importancia de las estrategias cognitivas de aprendizaje y su relación con las estrategias de autorregulación y cómo éstas pueden modificar los resultados del aprendizaje, y se habla además sobre el papel de la motivación en el aprendizaje de contenidos generales y específicos.

En el capítulo III, se describen el tipo de estudio realizado, la población objetivo y los criterios de inclusión y de exclusión que se consideraron, así como la ubicación espaciotemporal

en que se llevó a cabo esta investigación. También se presentan las características de la muestra poblacional y del instrumento (prueba de Inglés) utilizado para el estudio piloto, y se describen el procedimiento de aplicación y el análisis de datos. De igual manera, se hace una descripción detallada de los participantes en la muestra, de los instrumentos y medidas que se usaron y del procedimiento y el análisis de datos para el estudio final.

El capítulo IV muestra los resultados del estudio piloto, por medio de tablas donde se presentan los análisis de confiabilidad de los niveles de contenido –vocabulario, gramática, y comprensión de lectura- y de los procesos cognitivos –ordenamiento gramatical y discriminación- que se incluyeron en la prueba de Inglés. Además se exponen los resultados del estudio final, comenzando con los análisis de consistencia interna del cuestionario de motivación anterior a la tarea y de los niveles de contenido y los procesos cognitivos de la prueba.

Después, se muestran los análisis de consistencia interna del cuestionario de motivación posterior a la tarea y del cuestionario sobre estrategias de autorregulación del EDAOM. Enseguida se expone una relación de los participantes en la muestra en cuanto a rangos de edad y promedio de aciertos en la prueba. Se presentan también los resultados de una comparación de medias, que se hizo sobre la motivación tanto anterior como posterior de los grupos bajo (de 9 a 19 puntos de acierto, primer cuartil) y alto (31 a 42 puntos de acierto, tercer cuartil) a partir de la división del total de estudiantes entre sus resultados en la prueba de Inglés.

En el capítulo V, se incluye la discusión de todos los resultados obtenidos y se hacen algunas propuestas en cuanto al proceso de enseñanza aprendizaje de Inglés como lengua extranjera y a cómo fomentar las estrategias de autorregulación en los estudiantes.

II. Teorías Educativas, Aprendizaje y Enseñanza del Inglés

Teorías educativas, diseños instruccionales y el enfoque cognitivo del aprendizaje

El aprendizaje y las teorías relativas a los procesos de adquisición del conocimiento han evolucionado significativamente en los últimos años, como resultado de los avances en la psicología y en las teorías instruccionales. Estas últimas han tratado de sistematizar los procesos mentales que hacen posible el aprendizaje, y las teorías educativas tienen el propósito de comprender e identificar dichos procesos, y a partir de ellos tratar de describir métodos para que la instrucción sea más efectiva.

El enfoque cognitivo del aprendizaje

Algunas de estas teorías están basadas en el enfoque **Cognitivo**, el cual surgió a finales de la década de los sesenta como un cuestionamiento o una contraposición al enfoque conductista, particularmente en lo que se conoció como ‘la revolución cognoscitiva’, cuyo punto medular es que *el aprendizaje implica la adquisición o reorganización de las estructuras cognoscitivas por medio de las cuales se procesa y se almacena información*. Los teóricos cognoscitivos afirmaban que el ingreso de información del ambiente es activo y lleno de significado, en lugar de pasivo y controlado por estímulos discriminativos y que el aprendizaje implica procesamiento cognoscitivo de información en vez de la simple asociación estímulo-respuesta (Good y Brophy, 1996).

En lo que respecta al **aprendizaje**, Woolfolk (1999) argumenta que éste ocurre cuando la experiencia produce un cambio relativamente permanente en el conocimiento o la conducta del individuo; el cambio puede ser deliberado o no, para mejorar o empeorar y debe ser producido por la experiencia o la interacción de una persona con su entorno.

De Corte (1999 en Castañeda, 1999) por su parte, describe el aprendizaje como *constructivo*, porque los alumnos no son sólo recipientes pasivos, sino agentes activos que construyen tanto el conocimiento como las habilidades intelectuales requeridas; *acumulativo*, porque los estudiantes construyen el conocimiento nuevo sobre la base de los conocimientos previos, tanto factuales como declarativos y procedimentales –incluyendo los metacognitivos–; y *auto-regulado*, porque los aprendices son capaces de preparar su aprendizaje y de realizar los

pasos que los lleven a aprender y a regular su aprendizaje, al igual que de obtener retroalimentación y mantenerse concentrados y motivados.

El autor señala además, que el aprendizaje es *orientado a metas*, ya que provee intencionalidad explícita con conciencia y da orientación interna a las metas; *situado* porque se basa en experiencias de los alumnos en contextos y situaciones de la vida real, lo que les facilita la aplicación de lo aprendido en situaciones de trabajo; y *colaborativo*, en tanto que el aprendizaje es un proceso social donde además del conocimiento, se aprenden las maneras de pensar, de valorar y de utilizar las herramientas asociadas a un trabajo determinado, y también las formas de aprender de los demás.

Otros autores (Ausubel, Novak y Hanesian; 1983) coinciden con algunas de las características recién mencionadas, en lo que es una de las principales teorías del aprendizaje que se maneja en el paradigma cognitivo, el **aprendizaje significativo**; sustentada ésta por ser una propuesta sobre aprendizaje en el contexto escolar y porque sus ideas principales continúan vigentes por su carácter eminentemente aplicado (Hernández, 1998).

Para Ausubel, Novak y Hanesian (1983 en Hernández, op.cit.) existen diferentes tipos de aprendizaje dentro del aula, que se pueden clasificar de acuerdo a la forma en que el alumno incorpora la nueva información en su estructura o esquemas cognitivos. Estos tipos pueden resumirse en tres: el **aprendizaje memorístico**, que consiste en aprender la información tal como se ha presentado; el **aprendizaje significativo**, que es la adquisición de la información de manera sustancial a través de relacionar dicha información con el conocimiento previo; y el **aprendizaje receptivo**, que puede ser memorístico o significativo y se refiere a la adquisición de productos acabados de información, y donde la participación del alumno consiste simplemente en internalizar dicha información.

Así también, para el paradigma cognitivo la orientación es *describir y explicar la naturaleza de las representaciones mentales* y determinar el papel que éstas desempeñan en la producción y el desarrollo de las acciones y conductas humanas; y la educación debe dirigirse al logro de aprendizajes significativos con sentido y al desarrollo de habilidades estratégicas generales y específicas de aprendizaje (Hernández, 1998).

Dentro del proceso de enseñanza, el profesor debe planificar, organizar y presentar los contenidos curriculares, de forma que los alumnos encuentren en ellos un sentido y *un valor funcional* para aprenderlos. El alumno, por su parte, debe desarrollar su competencia cognitiva

contando con algunos elementos como 1) los *procesos básicos de aprendizaje* -atención, percepción, codificación, memoria y recuperación de la información; 2) la *base de conocimientos previos* de tipo declarativo –hechos, conceptos y explicaciones- y procedimental –habilidades y destrezas- y, 3) *conocimiento metacognitivo*, es decir, el conocimiento que ha desarrollado acerca de sus experiencias almacenadas y de sus propios procesos cognitivos y la forma apropiada de uso (Hernández, op. cit.).

Ahora bien, las razones para tomar como modelo para este trabajo el enfoque cognitivo, son principalmente tres y se enlistan a continuación. Primeramente, como lo menciona Woolfolk (1999) “la postura cognitiva considera que el individuo aprende activamente, que inicia experiencias, busca información para resolver problemas y reorganiza lo que ya conoce para aumentar su propia comprensión” (p. 247).

Segunda, las versiones cognitivas más antiguas subrayan la *adquisición* del conocimiento, mientras que las más recientes insisten en su *construcción*; y tercera, Woolfolk (op.cit) habla también acerca de que el enfoque cognitivo *estudia una amplia gama de situaciones de aprendizaje*, y por su interés en las diferencias individuales y en el desarrollo de la cognición, no ha buscado leyes generales del aprendizaje, como el punto de vista del enfoque conductual sobre que *se aprenden comportamientos nuevos*.

La enseñanza del inglés como lengua extranjera

Investigaciones recientes acerca de cómo la gente llega a ser ‘usuaria’ del lenguaje, se han centrado en diferenciar el aprendizaje y la adquisición. Krashen (1988; en Harmer, 1998) estableció una distinción entre estos dos aspectos; caracterizó el **aprendizaje** como *un proceso consciente que resulta en saber acerca de una lengua*, mientras que la **adquisición** es un *proceso subconsciente que tiene como resultado el conocimiento de aquélla*. Sugirió además, que el aprendizaje de una segunda lengua o lengua extranjera, necesita ser más como *la adquisición de un niño de su lengua materna* (Krashen, 1988 en Harmer, op.cit). El niño escucha y experimenta una cantidad considerable de lenguaje en situaciones que involucran la comunicación con un adulto, generalmente uno de los padres, y su habilidad gradual para usar el lenguaje es el resultado de muchos procesos subconscientes.

La *adquisición* exitosa, continúa Krashen, está muy ligada a la naturaleza de la entrada (input) de lenguaje que los alumnos reciben. Ésta debe estar a un nivel ligeramente más alto del

que los estudiantes puedan usar, pero a un nivel que sean capaces de entender; con lo que es muy probable que los estudiantes adquieran esos ítems de lenguaje que no conocían previamente, sin hacer un esfuerzo consciente. Por otra parte, el *aprendizaje consciente* se refiere a la entrada de lenguaje simplificado al nivel de los estudiantes, sin ningún desafío a tratar de comprender algo más o a utilizar procesos subconscientes. De aquí se infiere que, el lenguaje que se adquiere es parte del lenguaje almacenado que usamos cuando nos queremos comunicar; mientras que el único uso para el lenguaje aprendido conscientemente, es en circunstancias muy restringidas sólo para monitorear lo que alguien va a decir.

Existe también lo que se denomina **aprendizaje basado en tareas**, donde varios lingüistas han coincidido en que más que un aprendizaje de memoria o maquinal o una práctica descontextualizada, el lenguaje deber ser adquirido como *el resultado de una experiencia más profunda* que la concentración en un punto gramatical (Stevick; 1976 en Harmer, 1998).

Allwright (1977; en Harmer, 1998) teorizó que si el manejo de las actividades por parte de los profesores de lenguas, se dirige exclusivamente a resolver problemas de comunicación en la lengua objetivo, entonces el aprendizaje de una lengua se dará por sí solo. Simplemente se les pide a los alumnos que desarrollen actividades comunicativas en las que tengan que usar la lengua extranjera, y entre más hagan esto, mejores serán en el uso de la lengua.

Prabhu (1987; en Harmer, 1998) por su parte, argumentó que si el énfasis del aprendizaje está en *el significado* (de vocabulario, estructuras, formas y funciones que serán descritos más adelante), los estudiantes pueden igualmente aprender las estructuras si están pensando en algo más –como en las actividades encaminadas a resolver problemas de comunicación–, que si se concentran en las estructuras mismas. Al resolver problemas, los estudiantes entran naturalmente en contacto con el lenguaje, ya que están activamente involucrados en tratar de hallar soluciones para las tareas. El autor coincide con Krashen (1988) en cuanto a la importancia de *la comprensión antes de la producción*, y al igual que Allwright (1977) ve *el significado y las tareas* como los puntos en que el aprendizaje del lenguaje puede darse por sí solo.

Ahora bien, de acuerdo con Dell Hymes (1974) la **competencia comunicativa** es el término más general para la capacidad comunicativa de una persona, y *abarca tanto el conocimiento de la lengua como la habilidad para utilizarla*. La adquisición de tal competencia está mediada por la experiencia social, las necesidades y motivaciones, y la acción, que es a la vez una fuente renovada de motivaciones, necesidades y experiencias.

Así, la competencia comunicativa incluye procesos lingüísticos, psicolingüísticos y sociolingüísticos, y trasciende el sentido propio del conocimiento del código lingüístico, para entenderse como *una capacidad de saber qué decir a quién, cómo, cuándo decirlo y cuándo callar*. Una vez que se da la integración de la competencia comunicativa, las habilidades comunicativas y los estilos de comunicación, esta integración se ve reflejada en la planificación, la ejecución y los resultados del acto comunicativo.

Chomsky (s/f en Trujillo, 2001) introdujo la dicotomía **competencia-actuación**, definiendo a la primera en relación con el conocimiento de las reglas, y a la segunda relacionada con la manifestación de esas reglas en el uso del lenguaje. Al respecto, los teóricos de la didáctica (Stern, 1983, 1992; Widdowson, 1998) definieron la competencia *como el objetivo de la enseñanza*, esto es, la intención de que el estudiante tenga dominio sobre las reglas subyacentes a la utilización del lenguaje, lo cual habrá de incidir directamente en su *actuación lingüística*.

Por lo tanto y de acuerdo con los autores mencionados, es importante que durante la enseñanza, los profesores apliquen estrategias que lleven al fomento y desarrollo de la competencia y la actuación de los estudiantes, presentando las reglas dentro de un contexto aplicable a la vida real y propiciando que los alumnos se involucren en actividades comunicativas, con el fin de que entren en contacto con la lengua que están aprendiendo y logren la adquisición de los elementos necesarios para ser comunicativamente competentes.

Tales elementos existen en el proceso enseñanza-aprendizaje del inglés como de cualquier idioma, y se requiere conocerlos y manejarlos adecuadamente para lograr un aprendizaje integral del mismo (Krashen, 1988; Celce-Murcia, 1991; Larsen-Freeman, 1992 y Harmer, 1998). A continuación se describen someramente algunos de estos elementos, así como algunos conceptos implícitos en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la lengua.

Estructuras, formas, vocabulario y funciones

De acuerdo con algunos autores (Heaton, 1990; Celce-Murcia, 1991; Larsen-Freeman, 1992; Harmer, 1998 y Richards y Lesley, 2000) las **estructuras** son el orden gramatical en que se usan los elementos de la lengua, como verbos, pronombres, auxiliares, preposiciones, etcétera, según lo que se quiere comunicar. Por ejemplo, si se quiere hablar en tiempo presente o en futuro; si se quiere saludar, dar una orden o contar una historia, se utilizan diferentes estructuras gramaticales.

Las **formas** de las estructuras pueden ser afirmativas, negativas o interrogativas; el **vocabulario** se refiere al significado de todas y cada una de las palabras –sustantivos, verbos, expresiones, entre otras- y las **funciones** son los diferentes usos de las estructuras, las formas y el vocabulario, según sean la necesidad y la intención al expresarse y/o comunicarse en determinado contexto y situación.

Lengua madre (L1) y lengua objetivo (L2)

Los mismos autores hablan también sobre la **lengua madre** o L1 (mother tongue o native tongue) es el conjunto de estructuras, formas, funciones y vocabulario del lenguaje que el individuo aprende, con el que tiene contacto toda su vida, por ejemplo el Español. Esto, en torno a que hay grupos de inglés como segunda lengua o como lengua extranjera en que los alumnos tienen diferentes lenguas madres, por provenir de diferentes etnias o de distintos países. La **lengua objetivo**, es el conjunto de estructuras, formas, funciones y vocabulario del lenguaje que el individuo está aprendiendo y adquiriendo. Se le conoce como L2 porque es una segunda lengua, diferente de su lengua madre, con la que el estudiante está entrando en contacto.

Inglés como lengua extranjera

Al hablar del aprendizaje o la adquisición del idioma inglés, hay varios tipos de programas que se llevan a cabo para realizar este proceso, tales como el Inglés como Segunda Lengua (ESL, English as a second language), Inglés para Propósitos Específicos (ESP, English for specific purposes) y el Inglés como Lengua Extranjera (EFL, English as a foreign language); a continuación se describe este último por ser el que aplica para el estudio. El programa inglés como lengua extranjera, se refiere a lugares donde existe un idioma oficial y el inglés se enseña como una lengua adicional a la materna y lo maneja la parte de la población que lo aprende. Dos ejemplos pueden ser México y Japón, donde existen el español y el japonés, respectivamente, como idiomas oficiales o lenguas maternas y por las relaciones existentes con los países angloparlantes, se impone la necesidad de manejar el inglés.

Las cuatro habilidades lingüísticas

Existen cuatro elementos esenciales que deben manejarse para tener las competencias necesarias en el uso correcto de una segunda lengua. Estos elementos se definen como **las cuatro**

habilidades (*the four skills*) y son **Lectura** (*Reading*), **Comprensión Auditiva** (*Listening*), **Expresión Oral** (*Speaking*) y **Escritura** (*Writing*).

La lectura y la comprensión auditiva se conocen como **habilidades receptoras**, ya que como su nombre indica, los estudiantes al leer o escuchar, reciben información del profesor y del material utilizado, que procesan durante el desarrollo de la clase. La expresión oral y la escritura se denominan **habilidades productivas**, por ser éstas donde los estudiantes aplican sus conocimientos después de haber procesado la información recibida. Es decir, al hablar y al escribir, aplican lo visto en clase y se dice que ‘producen’ (Harmer, 1998; Richards y Lesley, 2000).

Así, dentro de la enseñanza y por consiguiente de la evaluación de lenguas extranjeras, las cuatro habilidades deben verse como interdependientes y considerarse de igual importancia, esto es, en el aprendizaje no se concibe una separada de la otra. Harmer (op.cit.) argumenta que una habilidad no se puede desempeñar sin otra; es imposible hablar en una conversación si no se escucha también, y rara vez la gente escribe sin leer –aunque sólo lea lo que acaba de escribir-. También una persona puede utilizar las diferentes habilidades de acuerdo a sus necesidades. Alguien que escucha una conferencia puede tomar notas y después escribir un reporte, comentar la conferencia con sus compañeros e incluso leerles un artículo que el conferencista sugirió.

Los profesores deben tomar en cuenta esto y planear actividades donde el uso de una actividad lleve al uso de otras, por ejemplo, de una lectura puede desprenderse el uso del habla y la escritura; y en una actividad comunicativa, los estudiantes tendrán que leer y escribir para cumplir con la tarea que les fue asignada, a esto se le conoce como habilidades integradas (*integrated skills*).

Evaluación y sus implicaciones en el aprendizaje

Este mismo criterio de integración de habilidades, debe tenerse en cuenta al elaborar los exámenes o la evaluación del progreso de los estudiantes, por lo que en este apartado se abordan conceptos relacionados con la evaluación y se describe el modelo de evaluación que se utilizó en la construcción de la prueba de inglés elaborada para este estudio.

“La evaluación de uno de los aspectos esenciales de la educación, como es el aprendizaje de los estudiantes, es una actividad que casi siempre se ha considerado inherente al proceso educativo mismo” (Pérez en, s/f, p. 7). Su función tradicional ha sido generar calificaciones y

acreditar el desempeño de los evaluados. Sin embargo, en los últimos años se ha hecho evidente que su función primordial se ha modificado; ahora debe servir como *un diagnóstico para identificar los logros y las deficiencias en la formación de los estudiantes*. Los resultados de este diagnóstico habrán de ser útiles para definir acciones que lleven a fortalecer esos logros y para diseñar planes de superación. Aún más, un cambio en la forma de concebir la acreditación del conocimiento, consiste en que independientemente de los resultados de la evaluación, se considera que el evaluado siempre deberá tener la posibilidad de subsanar sus deficiencias y seguir avanzando en su desarrollo.

Ianfrancesco (1996 en González, Díaz y Pulido, 2003) clasifica la evaluación en tres tipos: *diagnóstica, formativa y sumaria*. La **evaluación diagnóstica** se usa para determinar las capacidades, limitaciones y manejo de contenidos que tiene el estudiante antes de iniciar el proceso de aprendizaje. Con base en esta información el docente hace los ajustes convenientes al proceso de instrucción que había planeado antes de entrar en contacto con sus estudiantes.

La **evaluación formativa** tiene como objetivo acompañar al estudiante en su proceso mediante la apreciación continua y permanente de su formación. A través de este seguimiento se determina la capacidad del estudiante para resolver problemas, tomar decisiones y aplicar lo aprendido. La **evaluación sumaria** busca la valoración y alcance total de los objetivos planteados para el proceso educativo, con el fin de contribuir a lograr el perfil deseado. Generalmente esta evaluación sumaria corresponde a la toma de decisiones que implican un cambio en el estado académico del estudiante como pasar el curso, cambiar de ciclo educativo o certificar su capacidad de iniciar una práctica profesional.

Al respecto, Castañeda (1998) dice que el control de calidad que ejerce la evaluación sobre los productos del aprendizaje y de la enseñanza, debe servir como apoyo para mejorar la ejecución de profesores y estudiantes, así como las decisiones fundamentadas para el diseño y la implantación de los sistemas educativos, y para el desarrollo personal y profesional. Igualmente, el interés por conocer los principios y los mecanismos que controlan el aprendizaje y la instrucción, se ha vuelto un tema central a nivel internacional y se reconoce que los sistemas de evaluación pueden y deben influir no nada más en aquello que es enseñado, sino también en *cómo es enseñado, en la calidad de los resultados de aprendizaje*.

En este sentido, organismos internacionales como la UNESCO, la OCDE y la Asociación Internacional para la Evaluación de la Educación (IEA por sus siglas en inglés), han apoyado

evaluaciones comparativas que no sólo miden *los aprendizajes escolares*, sino también *las competencias para la vida y el nivel de aprendizaje en distintas disciplinas* en el contexto internacional; y a su vez, algunos países han hecho lo propio a nivel interno.

De acuerdo con Castañeda (1998) existe una profunda *interdependencia entre la calidad educativa y la evaluación de los productos del aprendizaje*; así también, los puntajes obtenidos en algunas pruebas muestran la necesidad de efectuar reformas y sirven como herramientas fundamentales para mejorar la política y la práctica educativas de las instituciones. La autora argumenta además que se deben diseñar ambientes y mecanismos de aprendizaje más poderosos que lleven a mejoras substanciales en los resultados de aprendizajes académicos valiosos, así como generar modelos, procedimientos e instrumentos adecuados para medirlos.

Durante el decenio pasado, como un intento de presentar una alternativa a los modelos de evaluación basados en la *teoría clásica del los tests* –que muestran los resultados obtenidos por el individuo con relación al grupo de referencia- o en la *teoría de respuesta al ítem* –que muestran la tendencia latente basada en las respuestas observadas que los examinados hacen ante los reactivos de las pruebas- se empezaron a desarrollar **modelos y procedimientos orientados cognitivamente** que enfatizan la utilización de mediciones múltiples, suficientemente variadas y de medidas directas sobre los resultados de aprendizaje.

Estos modelos y procedimientos tratan de garantizar la validez ecológica de lo evaluado, con base en *una medición estrechamente relacionada con lo que se espera como productos valiosos del aprendizaje y lo que se desarrolla en los ambientes de trabajo*. También, en estos modelos y procedimientos “la medición cognitiva de resultados de aprendizaje intenta medir la extensión con la cual los estudiantes logran la construcción de estructuras, procesos y estrategias cognitivas, que permiten el desarrollo de conocimientos y habilidades en un dominio de contenido específico” (Castañeda, 1998, p. 60).

Esta medición incorpora un **análisis cognitivo de tareas**, es decir, una descripción clara del conocimiento *semántico* –conceptual y objetivo acerca del mundo-, *procedimental* –cómo llevar a cabo un proceso determinado- y *estratégico* –cómo establecer metas, seleccionar procedimientos adecuados y controlar el avance hacia el logro de metas- requerido para realizar una actividad determinada; en otras palabras, una descripción más explícita de los procesos cognitivos implicados, incluyendo el objetivo final de aprendizaje.

El análisis cognitivo de tareas tiene como propósito favorecer el hecho de alcanzar los objetivos predefinidos, especificando lo que el estudiante tiene que hacer para lograrlo. “Divide una actividad principal (tarea) en pasos específicos (subtareas) en los que se especifican subcomponentes (conocimientos, habilidades y valores asociados, por ejemplo) a mayor nivel de detalle y precisión. Este procedimiento se repite hasta identificar el primer paso de toda la secuencia” (Castañeda, 1998, p. 88).

También, de acuerdo con Castañeda y López (1999) para la construcción de instrumentos de medición, se deben considerar dos aspectos substanciales e interrelacionados: el *diseño de observación* y el *diseño de medición*. El primero se utiliza para construir y arreglar materiales, tareas y reactivos, de manera que permitan conocer los mecanismos que los examinados usan al responder, así como inferir los procesos, las estructuras de conocimientos y las estrategias que poseen los sustentantes. El segundo tiene como función, definir el objeto de medida y las unidades de análisis, al igual que describir el procedimiento utilizado para la asignación de un valor o categoría a un objeto de medida y establecer las formas de asegurar su precisión.

Modelo multidimensional de evaluación del aprendizaje

Uno de estos modelos es el conocido como *modelo multidimensional de evaluación del aprendizaje* (Castañeda, 1993) cuyos principales basamentos son el control de la calidad que la evaluación debe ejercer sobre los resultados del aprendizaje y las habilidades cognitivas, afectivo-motivacionales y sociales necesarias para aprender exitosamente.

Según la autora, este modelo permite diseñar instrumentos de evaluación a partir de un análisis cognitivo de tareas dinámico, planeado y sistemático que identifique *los niveles de complejidad de los conocimientos contenidos en lo que va a ser evaluado, los procesos cognitivos subyacentes y los contextos de evaluación en los que las tareas implicadas serán evaluadas*. La construcción del instrumento se hace por bloques, con el fin de que permita revisar las posibles fallas que el estudiante pudiera presentar en una secuencia evaluativa determinada, y que permita también prescribir la instrucción correspondiente en los diversos niveles de complejidad en *un contexto interactivo entre evaluación e instrucción*.

Como se puede observar en la Figura 1, se consideran tres dimensiones de complejidad distintas: **contextos de evaluación** –de recuerdo y de reconocimiento-, **dificultad del contenido** – factual, conceptual y procedimental- y **procesos subyacentes a la ejecución** -que pueden ir

desde la discriminación, la generalización, la categorización, la estructuración y hasta la solución de problemas complejos-. A continuación se describe el modelo de acuerdo con lo dicho por la propia creadora (Castañeda, 1993).

En el contexto de evaluación, el nivel de **reconocimiento (o fácil)** asume mecanismos de memoria a los que subyace un simple proceso de comparación de la respuesta correcta con una huella almacenada en la memoria, sea ésta literal o parafraseada. El nivel de **recuerdo (o difícil)**, usa mecanismos para la generación de los indicadores de recuperación y de la construcción de la respuesta, en los que se incluyen procesos de categorización, razonamiento y solución de problemas, entre otros.

Dentro de la dificultad del contenido, el nivel **factual** está representado por el conocimiento más concreto, y el **conceptual**, incluye conceptos y principios o reglas. Mientras que el **procedimental**, incluye la aplicación de procedimientos para el reconocimiento de patrones y la realización de secuencia de acciones. También incluye los modelos mentales que integran el conocimiento declarativo y procedimental, así como habilidades de toma de decisiones para la resolución de problemas y el conocimiento estratégico relacionado con cuándo y por qué deben aplicarse diferentes procedimientos y decisiones.

En los procesos cognoscitivos subyacentes a la evaluación, la **discriminación** se refiere a diferenciar entre clases; la **generalización**, es establecer el rango en el que lo diferenciado es aplicable; la **categorización** (horizontal y vertical), es establecer clases entre las cosas. Además, se hace la **estructuración** del conocimiento para integrar la información del material estudiado con la estructura cognitiva y el contexto y llegar a la **solución de problemas** variados.

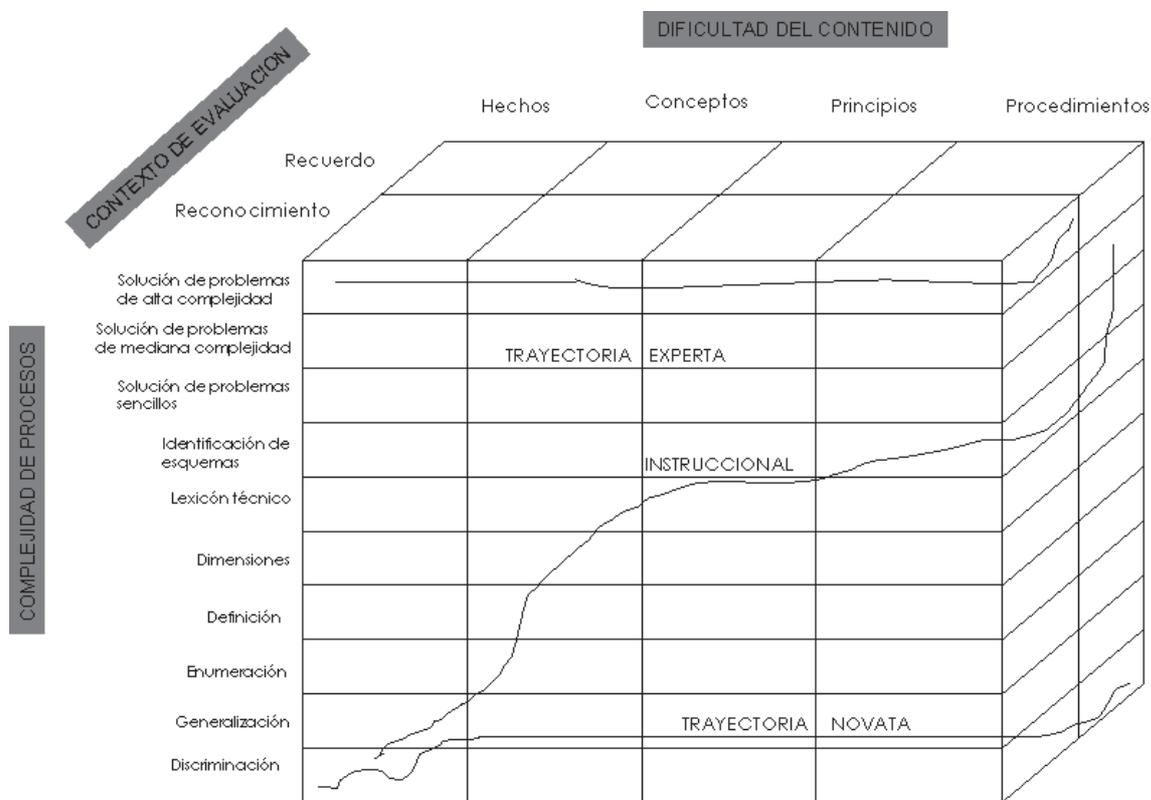


Figura 1. Modelo multidimensional de evaluación del aprendizaje (Castañeda 1993)

Diseño de observación

Enseguida se presenta la utilización de este modelo para la elaboración de la prueba de inglés aplicada en este estudio. Como se puede observar en la Figura 2, la dificultad de contenido incluye gradualmente las dimensiones de *vocabulario*, *gramática*, *escritura* y *comprensión de lectura*. Se conservan los dos contextos de evaluación (reconocimiento y recuerdo) del modelo de Castañeda, y, aunque no es lo suficientemente perceptible en el cubo (Figura 2), las diez secciones de la prueba se evalúan en ambos contextos. En lo referente a la complejidad de procesos, solamente se establecieron dos: *ordenamiento gramatical* y *discriminación*, por ser éstos los que resultaron necesarios para el nivel principiante de inglés.

La prueba fue diseñada con base en los contenidos que varios autores señalan para el nivel principiante (Schramper, 1999; Axbey, 2000; Richards y Lesley, 2000 y Folse, 2001), mayormente en ‘*New Interchange*’, que es el sistema de enseñanza utilizado en la institución

donde se levantaron los datos de este trabajo. Los contenidos se indican por secciones identificadas con números romanos, esto debido a que todos los reactivos de cada sección pertenecen al mismo proceso cognitivo y se enmarcan dentro del mismo rubro en cuanto a la dificultad de contenido –los contenidos específicos de la prueba se presentan en el Anexo 2-. Por ejemplo, la sección I se refiere al aspecto gramatical de preposiciones de tiempo y lugar *in, on, at* y se ubica en el proceso de discriminación, ya que los alumnos deben discriminar dos de ellas y utilizar sólo la adecuada para el enunciado correspondiente.

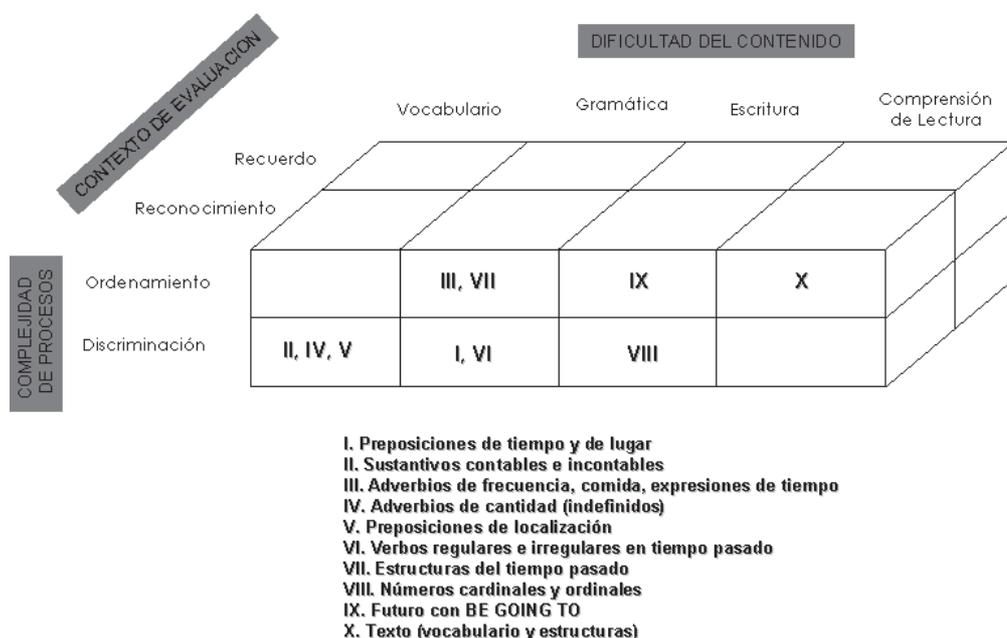


Figura 2. Diseño de observación de la prueba de inglés

Estrategias de aprendizaje

Así también, para desarrollar éstas o cualesquiera otras habilidades en algún dominio, se hace necesario el uso de estrategias de aprendizaje, definidas como “pensamientos y comportamientos en los que los alumnos se involucran durante el aprendizaje y que influyen en los procesos cognitivos internos relacionados con la codificación de la información en la memoria y, finalmente, el resultado del aprendizaje” (Weinstein, Powdrill, Husman, Roska y

Dierking, 1998; p. 198). Al respecto, Castañeda y López (1989 en Castañeda y Martínez, 1999) mencionan una clasificación de estrategias que facilitan el proceso de aprendizaje: 1) *las estrategias de adquisición de información*, 2) *estrategias para la recuperación de lo aprendido* y 3) *estrategias de organización de lo aprendido y de procesamiento crítico y creativo*.

Las ***estrategias de adquisición de información*** involucran procesos psicológicos que comprenden distintos niveles de procesamiento de la información, como la discriminación, la generalización y la igualación a la muestra. Estos procesos guían el aprendizaje desde la entrada de la información hasta su almacenamiento en la memoria a largo plazo, incluyendo la comprensión. En estas estrategias se consideran dos niveles de profundidad, el *superficial*, donde se entrena al estudiante para seleccionar información relevante de manera rápida y completa, con el fin de que la comprenda y la use en nuevos aprendizajes; como ejemplos se pueden nombrar la hojeada y lectura rápidas, la lectura selectiva o ‘a saltos’ y el subrayado.

El nivel *profundo*, es de carácter generativo o constructivo y aquí el alumno es entrenado para agregar una construcción simbólica al conocimiento que está adquiriendo, como una forma de hacerlo más significativo y comprensible. Algunas estrategias de este nivel son el parafraseo o la traducción de un contenido a palabras propias, las analogías o relaciones entre conceptos y la organización de la información en algún tipo de esquema.

Las ***estrategias para la recuperación de lo aprendido*** permiten al estudiante preactivar, reactivar y mantener activada la información necesaria, para poder operar sobre ella y aplicarla en el momento y bajo las condiciones adecuadas. Ejemplos de estas estrategias son el repaso y la relectura activos, así como la generación de preguntas para la auto evaluación de lo aprendido.

Las ***estrategias de organización de lo aprendido y de procesamiento crítico y creativo***, están relacionadas con la transformación de la información en una estructura integrada, coherente y significativa, y con el razonamiento crítico o la solución de un problema de manera original y novedosa, lo que les da el carácter de generativas. Entre otras estrategias de aprendizaje se pueden nombrar el agrupamiento de conceptos en categorías, la elaboración de inferencias deductivas, inductivas y analógicas, al igual que el encadenamiento temporal o causal de ideas interrelacionadas.

Variables motivacionales y metamotivacionales

Además de diseños instruccionales y de evaluación y de la importancia del uso de estrategias cognitivas de aprendizaje, el *conocimiento metacognitivo* y el uso de *estrategias metacognitivas* pueden tener una influencia importante sobre el logro académico (Pintrich, 1998). Los aspectos motivacionales que influyen en la ejecución de una tarea, también deben tomarse en cuenta para medir el logro académico; el estudio de la motivación en el aprendizaje se centra en procesos cognitivos y afectivos, que se caracterizan por la identificación de patrones motivacionales formados por conjuntos organizados de metas, estrategias de afrontamiento, expectativas de éxito y grados de persistencia, que trascienden a distintas situaciones (Schunk, 1990 en Maytorena, González y Castañeda, 2004).

En torno a las estrategias metacognitivas de aprendizaje, existen dos aspectos generales, el *conocimiento acerca de la cognición* y la *autorregulación de la cognición* (Pintrich, 1998). De acuerdo con Paris y Winograd (1990 en Pintrich, 1998) el primero se limita al conocimiento que tienen los alumnos sobre la persona, la tarea y las variables estratégicas; mientras que la segunda, se refiere al monitoreo, control y regulación que los alumnos hacen de sus actividades cognitivas personales y de su conducta real.

Otros autores (McCombs y Marzano, 1990; Weinstein y McCombs, 1999 en Woolfolk, 1999) hablan de la *autorregulación* como parte medular en el aprendizaje, y dicen que “los estudiantes autorregulados poseen una combinación de destrezas de aprendizaje académico y autocontrol que facilita su aprendizaje y aumenta su motivación; en otras palabras, tienen la destreza y la voluntad de aprender” (p. 406). Pintrich (1998) argumenta que la mayoría de los modelos suponen que un aspecto importante del aprendizaje autorregulado, es el uso de estrategias cognitivas y metacognitivas diversas que los alumnos pueden controlar.

En este sentido, Pintrich (op. cit.) habla también del papel de las **creencias motivacionales** de los alumnos, acerca de la relación entre sus conductas de estudio y de aprendizaje así como de su logro, y cómo influyen éstas en el aprendizaje autorregulado. Existen varios tipos de creencias, de las cuales se citan tres que parecen ser las más importantes: la *expectativa*, los alumnos piensan que tienen algún control sobre sus habilidades, sobre el medio ambiente de la tarea y se sienten confiados en el dominio de las habilidades necesarias para realizarla; esto aumenta la probabilidad de que los alumnos se comprometan, se involucren y persistan activamente en la tarea. Las *creencias de control*, hablan de que los alumnos que creen

tener el control de su comportamiento y que pueden influir sobre el ambiente de aprendizaje (un locus de control interno), tienden a lograr niveles más altos de éxito. La **autoeficacia** se define como el conjunto de creencias de los individuos acerca de sus capacidades de ejecución en un dominio particular.

Existe también lo que se denomina **motivación en línea**, es decir, las auto valoraciones que los estudiantes realizan sobre su competencia subjetiva, su estado emocional al iniciar o terminar una tarea, así como sobre la utilidad percibida de la misma. McCombs (1998, 1999 en Maytorena, González y Castañeda, 2004) establece que esta percepción acerca de sí mismos, más que la de otros. Al respecto, es la que predice la motivación y el logro de los estudiantes.

En cuanto a los **componentes de valor** (Pintrich, 1998) se puede decir que incorporan las metas de los individuos para involucrarse en una tarea (orientación a la meta), así como sus creencias acerca de la importancia, utilidad e interés en ésta (valor de la tarea). Estos componentes deberían estar relacionados con la elección de actividades y la persistencia en la tarea.

Algunos autores (Dweck y Elliot, 1983 y Dweck y Leggett, 1988 en Pintrich, 1998) consideran que *las metas son representaciones cognitivas de los diferentes propósitos que los alumnos pueden adoptar en diversas situaciones de logro*; y que están estrechamente relacionadas con la **orientación intrínseca** –como la maestría, el reto, el aprendizaje y la curiosidad- y la **orientación extrínseca** –como calificaciones, recompensas y aprobación de otros-. De aquí se infiere que es muy probable que los individuos que adoptan una orientación más intrínseca, puedan trabajar con más empeño y reunir estrategias más efectivas para el aprendizaje y la solución de problemas.

El valor de la tarea se refiere a *la percepción del individuo acerca de la importancia de la misma, o de la prominencia que tiene para él*. Es decir, que en el salón de clases, el interés como actitud general del individuo o el gusto por la tarea, dependerá en gran parte de sus percepciones sobre la importancia y la utilidad del material del curso (Pintrich et al., 1993 en Pintrich, 1998).

En relación con lo anterior, Gaete (2004) en un estudio sobre la motivación en el aprendizaje, encontró que la motivación en un alumno es en función de lo que él piensa saber, más que de lo que realmente sabe, y que la relevancia de aquélla es que el alumno tiene claras aspiraciones que lo llevan a percibir la importancia y el interés de las actividades que el profesor

propone; el alumno se percibe a sí mismo capaz de llevarlas a cabo y percibe también un cierto control respecto a la manera en que éstas se desarrollan.

La Comisión de Modernización Pedagógica de la Pontificia Universidad del Perú (2004) habla de una diferenciación entre las variables personales y contextuales de la motivación. Las personales son *la expectativa, el valor de la tarea y el componente afectivo-emocional*; éste último abarca las reacciones emocionales del estudiante antes de la tarea. Las emociones forman parte importante de la vida psicológica del estudiante y tienen una alta influencia en su motivación académica y en sus estrategias cognitivas como la adquisición, el almacenamiento y la recuperación de la información, y por consiguiente, en su aprendizaje y rendimiento académico.

González y Maytorena (2002) mencionan que un aspecto importante del aprendizaje efectivo lo constituyen el conocimiento y las habilidades de autorregulación en el salón de clase. Los autores dicen además que gracias al conocimiento auto regulado y a la operación de habilidades de autorregulación, es posible establecer, evaluar, planear y regular si se han cumplido las metas de su aprendizaje, así como evaluar hasta dónde se han logrado y si es el caso, establecer la modificación, selección o construcción de las estrategias necesarias para el logro de las metas deseadas.

El objetivo de este trabajo es conocer las fortalezas y debilidades que presentan alumnos principiantes (nivel 2) en el manejo integral de las cuatro habilidades lingüísticas, y relacionar el dominio de dichas habilidades con el grado de motivación que muestran en cuanto al aprendizaje del inglés y con el uso auto reportado de estrategias de autorregulación. Por lo anterior, parece adecuada la aplicación de una prueba al inicio del curso para obtener información sobre esas fortalezas y debilidades, pero principalmente acerca de los aspectos particulares en los que tienen dificultades.

Las variables serán medidas con una prueba de inglés diseñada *ex profeso* y con cuestionarios previamente validados y confiabilizados. A partir de los resultados de la prueba y de los otros instrumentos, se pretende proponer la elaboración de un diseño instruccional para subsanar las deficiencias y mejorar el aprendizaje y la pericia en el estudio del inglés como lengua extranjera.

Objetivos del estudio

Objetivo general

Evaluar la interrelación entre las habilidades lingüísticas y las variables afectivo-motivacionales creencias motivacionales, estrategias cognitivas y metacognitivas y componentes de valor; en el aprendizaje y adquisición del inglés como lengua extranjera en alumnos principiantes (nivel 2).

Objetivos específicos

1. Identificar las dificultades que presentan los alumnos en las habilidades lingüísticas, a través de una prueba de inglés elaborada a partir del modelo multidimensional de evaluación del aprendizaje.
2. Establecer la relación entre el manejo integral de las habilidades lingüísticas y las creencias motivacionales y las estrategias metacognitivas, dentro del aprendizaje y adquisición del inglés como lengua extranjera.

III. Método

Tipo de estudio

Estudio de una cohorte cuyas características son: observacional, prospectivo, longitudinal y descriptivo. Es observacional y prospectivo, debido a que los datos que se analizaron se obtuvieron al momento de realizar el estudio. Longitudinal, porque se realizaron dos mediciones sobre motivación (anterior y posterior a la tarea) en cuanto a algunos factores como estado emocional, atractividad de la tarea, competencia subjetiva y utilidad percibida sobre la tarea; y descriptivo en cuanto a la situación actual de las variables de interés.

Definición de la Población Objetivo

Usuarios del Departamento de Lenguas Extranjeras (DLE), que al momento de la aplicación cursaban estudios de nivel 2 (principiante) de inglés como lengua extranjera en la Universidad de Sonora.

Criterios de inclusión

1. Alumnos inscritos en Inglés nivel 2 en el DLE de la Universidad de Sonora.
2. Alumnos que asistieron a clase el día de la aplicación.
3. Alumnos que aceptaron participar en el estudio.

Criterios de exclusión.

1. Alumnos inscritos en un nivel de inglés distinto al 2 en la Universidad de Sonora.
2. Alumnos que no asistieron a clase el día de la aplicación.
3. Alumnos que aún cuando cursaban el nivel 2 y asistieron a clase el día de la aplicación, no quisieron participar en el estudio.

Ubicación espaciotemporal

El estudio se llevó a cabo entre los meses de Diciembre de 2004 y Marzo de 2005 en el Departamento de Lenguas Extranjeras de la Universidad de Sonora, Unidad Regional Centro.

Estudio piloto

Participantes

54 estudiantes de nivel 2 durante el semestre 2004-2, cuya lengua materna es el Español, respondieron la prueba de inglés elaborada para esta investigación.

Instrumentos y medidas

Se elaboró una prueba académica sobre el nivel principiante de inglés como lengua extranjera, que contiene las dimensiones propuestas en el modelo multidimensional de evaluación de Castañeda: 1) contexto de recuperación, 2) nivel de contenidos a ser evaluados, y 3) los procesos cognitivos implicados en la evaluación. A través de un análisis cognitivo de tareas, se realizó el diseño de observación (ver anexo 2) que sirvió para crear el diseño de medición de la prueba, la cual incluyó un total de 61 reactivos (ver anexo 3).

Los contenidos de este instrumento se seleccionaron con base en lo que varios autores señalan para el nivel principiante (Schramper, 1999; Axbey, 2000; Richards y Lesley, 2000 y Folse, 2001) mayormente en ‘*New Interchange*’, que es el sistema de enseñanza utilizado en la institución donde se aplicó.

Procedimiento

Previa autorización de los maestros responsables, se aplicó la prueba de Inglés nivel 2 a un grupo de cada turno (matutino y vespertino) en el salón de clase. Los estudiantes tardaron aproximadamente una hora en responder la prueba.

Análisis de datos

Se realizó un análisis de consistencia interna por niveles de contenido y por proceso cognitivo evaluados, con el propósito de considerar sólo aquellos reactivos con las propiedades psicométricas adecuadas. Este análisis se realizó en el paquete estadístico SAS.

Estudio Final

Participantes

Se seleccionó una muestra no probabilística disposicional de 108 (20% de la población total en el semestre 2005-1) alumnos que cursaban el nivel 2 de inglés y cuya lengua materna es el Español. De ambos sexos, turnos matutino y vespertino, entre 15 y 32 años de edad.

Instrumentos y medidas

Se aplicó una prueba que mide el dominio en nivel principiante de Inglés como lengua extranjera –nivel 1B, para el Departamento -, probada en la fase piloto de esta investigación (ver anexo 4). Esta prueba incluye el nivel de *contenido* (vocabulario, gramática, escritura y comprensión de lectura) y el de *procesos cognitivos subyacentes a la evaluación* (discriminación y ordenamiento gramatical). Se consideraron sólo los reactivos que contaron con las propiedades psicométricas adecuadas en el estudio piloto, siendo un total de 56 reactivos.

El cuestionario de Motivación en Línea (Boekaerts, 1991) tanto anterior como posterior a la tarea. (Anexo 5) tiene como objetivo identificar emociones, motivaciones, creencias y auto percepciones que experimenta el estudiante al iniciar una tarea académica y que disparan, mantienen y controlan la ejecución sobre la misma. Este cuestionario consta de dos partes y fue adaptado a México por Castañeda (1996), y en la Universidad de Sonora por Maytorena, González y Castañeda (2004).

La porción *anterior a la tarea* contiene 20 reactivos tipo Likert. Es un conjunto de respuestas que miden seis subescalas relacionadas con el estado afectivo-motivacional previo a la ejecución de una tarea académica específica; el cual va a influir, ya sea de forma positiva o negativa, en la manera en que se ejecuta ésta. Las escalas que la conforman son: *Estado emocional, atraktividad de la tarea, competencia subjetiva, utilidad percibida sobre la tarea, intención de aprendizaje y ansiedad de estado.*

La porción *posterior a la tarea* consta de 35 reactivos tipo Likert. Aquí se miden siete subescalas relacionadas con el estado afectivo-motivacional luego de haber terminado la tarea asignada; las escalas que la componen son: *Estado emocional, atraktividad de la tarea, competencia subjetiva, utilidad percibida sobre la tarea, esfuerzo reportado, evaluación del resultado y atribución después del éxito o del fracaso.*

La autorregulación (Anexo 6) se midió a través de la porción correspondiente del Inventario de Estrategias de Aprendizaje y Orientación Motivacional (EDAOM) elaborado por Castañeda y Ortega (2003). La parte de Orientación motivacional incluye 49 reactivos divididos en 3 subescalas, con 3 opciones de respuesta. El estudiante contesta primero la frecuencia con que realiza la actividad académica que se le pregunta, luego el nivel de facilidad con el que lo hace y finalmente, la calidad del resultado que obtiene.

Procedimiento

Se solicitó permiso a los profesores responsables, para realizar la aplicación de los cuestionarios y la prueba de ejecución académica en los salones de clase correspondientes. Al dar las instrucciones se aclaró a los estudiantes que esta tarea no afectaría sus calificaciones. Primero se les proporcionó la porción anterior del cuestionario de motivación en línea, luego la prueba de ejecución de inglés, después respondieron el cuestionario posterior a la tarea y por último, la porción de Orientación Motivacional del EDAOM.

Análisis de datos

Se realizaron análisis estadísticos descriptivos para las frecuencias de acierto en la prueba de inglés, y análisis multivariados para conocer el nivel de ejecución en la tarea y su relación con la motivación y con el uso de estrategias de autorregulación auto reportado por los estudiantes. Estos análisis se realizaron en el programa estadístico SAS.

IV. Resultados

Estudio piloto

En este apartado se presentan los resultados del análisis de consistencia interna de la prueba de inglés elaborada para esta investigación.

A partir del análisis cognitivo de tareas realizado, el diseño de medición para la prueba de inglés quedó constituido por cuatro niveles de contenido: *vocabulario*, *gramática*, *escritura* y *comprensión de lectura* y por dos procesos cognitivos, el de *discriminación* y el de *ordenamiento gramatical*. A continuación se presenta el resultado del análisis de consistencia interna vía alfa de Cronbach de cada uno de los niveles de contenido y de los procesos cognitivos, los reactivos que los integran así como sus medias y desviaciones estándar.

La Tabla 1 muestra el índice de consistencia interna del nivel de contenido *vocabulario*; estos reactivos están ubicados en el contexto de discriminación; dos fueron los reactivos que no correlacionaban con la escala, por lo que se eliminaron. Se obtuvo un alfa superior a la estadísticamente aceptada (.83).

Tabla 1.
Análisis de confiabilidad de la prueba de Inglés nivel de contenido vocabulario

Escala/Reactivos	Media	D. E.	Mínimo	Máximo	Alfa
	(N = 54)				
Vocabulario	1.75	.40	1	2	.83
Pineapple	1.87	.33	1	2	
Rice	1.79	.40	1	2	
Juice	1.74	.44	1	2	
Melon	1.85	.35	1	2	
Peach	1.92	.26	1	2	
Oil	1.72	.45	1	2	
Banana	1.85	.35	1	2	
Tea	1.83	.37	1	2	
Cucumber	1.85	.35	1	2	
Any 1...	1.79	.40	1	2	
Some 2 ...	1.85	.35	1	2	
Any 3 ...	1.77	.41	1	2	
Location 1	1.66	.47	1	2	
Location 2	1.62	.48	1	2	
Location 3	1.61	.49	1	2	
Location 4	1.61	.49	1	2	
Location 5	1.50	.50	1	2	

En la Tabla 2 se presenta el índice de consistencia interna del nivel de contenido *gramática*; en esta parte también fueron dos los reactivos que no mantuvieron las correlaciones adecuadas, los cuales no se incluyen en esta tabla.

Tabla 2.
Índice de consistencia interna del nivel de contenido gramática

Escala/Reactivos	Media (N =54)	D. E.	Mínimo	Máximo	Alfa
Gramática	1.49	.45	1	2	.85
Orden 1	1.59	.49	1	2	
Orden 2	1.46	.50	1	2	
Orden 3	1.61	.49	1	2	
Orden 4	1.51	.50	1	2	
Orden 5	1.42	.49	1	2	
Question 1	1.68	.46	1	2	
Question 2	1.46	.50	1	2	
Question 3	1.66	.47	1	2	
Question 4	1.24	.43	1	2	
Question 5	1.53	.50	1	2	
Preposición 1	1.94	.23	1	2	
Preposición 3	1.50	.50	1	2	
Preposición 4	1.79	.40	1	2	
Preposición 5	1.85	.35	1	2	
Go	1.46	.50	1	2	
Leave	1.53	.50	1	2	
Stay	1.55	.50	1	2	
Put	1.51	.50	1	2	
Understand	1.48	.50	1	2	
Look	1.50	.50	1	2	
Justify	1.42	.49	1	2	
Delay	1.27	.45	1	2	
Wrap	1.20	.40	1	2	
See	1.09	.29	1	2	
Eighty	1.62	.48	1	2	
Eighteenth	1.22	.41	1	2	
Sixty-nine	1.70	.46	1	2	
Forty-first	1.59	.49	1	2	
Fifty-third	1.35	.48	1	2	
Ninetieth	1.07	.26	1	2	
Two hundred...	1.64	.48	1	2	
Seventy-second	1.55	.50	1	2	

El reactivo *plans* es el único considerado para el nivel de contenido *escritura*, razón por la cual sólo se incluye en el análisis de consistencia interna correspondiente a los procesos cognitivos.

La Tabla 3 presenta el índice de consistencia interna del nivel de contenido *comprensión de lectura en inglés*. Todas las variables incluidas en el diseño de observación y de medición se mantienen y obtienen un alfa de .84 con una media de 1.61, medida en una escala de 1 (respuesta incorrecta) a 2 (respuesta correcta).

Tabla 3.

Análisis de consistencia interna del nivel de contenido comprensión de lectura

Escala/Reactivos	Media (N =54)	D. E.	Mínimo	Máximo	Alfa
Comprensión	1.61	.48	1	2	.84
Reading 1	1.64	.48	1	2	
Reading 2	1.64	.48	1	2	
Reading 3	1.55	.50	1	2	
Reading 4	1.64	.48	1	2	
Reading 5	1.66	.47	1	2	
Reading 6	1.55	.50	1	2	

Tabla 4.

Índice de consistencia interna del proceso cognitivo ordenamiento gramatical

Escala/Reactivo	Media (N =54)	D. E.	Mínimo	Máximo	Alfa
Ordenamiento gramatical	1.43	.48	1	2	.83
Orden 1	1.59	.49	1	2	
Orden 2	1.46	.50	1	2	
Orden 3	1.61	.49	1	2	
Orden 4	1.51	.50	1	2	
Orden 5	1.42	.49	1	2	
Question 1	1.68	.46	1	2	
Question 2	1.46	.50	1	2	
Question 3	1.66	.47	1	2	
Question 4	1.24	.43	1	2	
Question 5	1.53	.50	1	2	
Plans	1.16	.37	1	2	
Reading 1	1.64	.48	1	2	
Reading 2	1.64	.48	1	2	
Reading 3	1.55	.50	1	2	
Reading 4	1.64	.48	1	2	
Reading 5	1.66	.47	1	2	
Reading 6	1.55	.50	1	1	

En la tabla 4 se expone el índice de consistencia interna del proceso cognitivo *ordenamiento gramatical* y los reactivos que lo componen, su alfa fue de .83 con una media de 1.43 y una desviación estándar de .48. Por último, en la Tabla 5, se presentan los reactivos que conformaron al proceso cognitivo *discriminación*, así como el índice de consistencia interna de dicha escala. El índice fue de .87 con una media de 1.60 y una desviación estándar de .42.

Tabla 5.
Índice de consistencia interna del proceso cognitivo de discriminación en Inglés

Escala/Reactivo	Media (N =54)	D. E.	Mínimo	Máximo	Alfa
Discriminación	1.60	.42	1	2	.87
Pineapple	1.87	.33	1	2	
Rice	1.79	.40	1	2	
Juice	1.74	.44	1	2	
Melon	1.85	.35	1	2	
Peach	1.92	.26	1	2	
Oil	1.72	.45	1	2	
Banana	1.85	.35	1	2	
Tea	1.83	.37	1	2	
Cucumber	1.85	.35	1	2	
Any 1 ...	1.79	.40	1	2	
Some 2 ...	1.85	.35	1	2	
Any 3 ...	1.77	.41	1	2	
Location 1	1.66	.47	1	2	
Location 2	1.62	.48	1	2	
Location 3	1.61	.49	1	2	
Location 4	1.61	.49	1	2	
Location 5	1.50	.50	1	2	
Preposición 1	1.94	.23	1	2	
Preposición 3	1.50	.50	1	2	
Preposición 4	1.79	.40	1	2	
Preposición 5	1.85	.35	1	2	
Go	1.46	.50	1	2	
Leave	1.53	.50	1	2	
Stay	1.55	.50	1	2	
Put	1.51	.50	1	2	
Understand	1.48	.50	1	2	
Look	1.50	.50	1	2	
Justify	1.42	.49	1	2	
Delay	1.27	.45	1	2	
Wrap	1.20	.40	1	2	
See	1.09	.29	1	2	
Ochenta	1.62	.48	1	2	
Th18	1.22	.41	1	2	
Sesenta y nueve	1.70	.46	1	2	
St41	1.59	.49	1	2	
Rd53	1.35	.48	1	2	
Th90	1.07	.26	1	2	
Doscientos seis	1.64	.48	1	2	
Nd72	1.55	.50	1	2	

Estudio Final

Con las modificaciones hechas a la prueba de inglés a partir de los resultados del análisis de consistencia interna del estudio piloto, se aplicaron todos los instrumentos de medición considerados para este estudio. Primero se presentan los resultados de un nuevo índice de consistencia interna hecho a la prueba de inglés y a cada uno de los instrumentos utilizados en esta investigación, de acuerdo al orden en que fueron aplicados. Posteriormente, se exponen los resultados de la prueba de inglés por rangos de edad de los participantes y el respectivo porcentaje de aciertos obtenidos. Por último, se presenta una comparación de medias entre la puntuación en la prueba y la motivación en línea, al igual que entre la puntuación en la prueba y el uso auto reportado de las estrategias de autorregulación medidas.

Consistencia interna

En las siguientes tablas, se presenta el resultado del análisis de consistencia interna (alfa de Cronbach) de los instrumentos utilizados.

Tabla 6.
Análisis de consistencia interna del Cuestionario de Motivación en Línea anterior a la tarea

Variable	N	Media	D. E.	Mínimo	Máximo	Alfa
Estado emocional		2.46	1.44	1	6	.73
Aburrido	116	2.86	1.45	1	6	
Triste	117	2.42	1.35	1	6	
Cansado	116	3.40	1.82	1	6	
No harto	114	2.34	1.41	1	6	
Asustado	116	1.89	1.32	1	6	
Enojado	116	1.83	1.30	1	6	
Atractividad de la tarea		3.98	1.33	1	6	.80
Ganas responder	117	3.95	1.36	1	6	
Entusiasmo	117	4.29	1.21	1	6	
Divertido	116	3.39	1.46	1	6	
Disfrutar	116	4.30	1.29	1	6	
Competencia subjetiva		4.35	1.18	1	6	.70
Soy hábil	117	3.95	1.36	1	6	
Contenido fácil	117	4.33	1.13	1	6	
Bien	116	4.81	1.22	1	6	
Ayuda	117	4.65	1.30	1	6	
Dificultan	102	3.55	1.43	1	6	
Califica	117	5.05	0.99	1	6	
Competen	113	4.09	0.86	1	6	
Utilidad percibida		4.69	1.22	1	6	.71
Utilidad	117	4.47	1.35	1	6	
Importan	114	4.92	1.10	1	6	
Intención del Aprendizaje		4.75	1.36	1	6	.81
Atención	117	4.83	1.26	1	6	
Meta	117	4.94	1.35	1	6	
Poco esfuerzo	117	4.98	1.29	1	6	
Tiempo Dedicado	113	4.24	1.54	1	6	

La Tabla 6 muestra el resultado del análisis de consistencia interna correspondiente a la porción anterior del cuestionario de motivación en línea; el alfa mayor fue para la escala *intención del aprendizaje*, con una media de 4.7. Por otro lado, la escala *competencia subjetiva* fue la que alcanzó un alfa menor (.70) con una media de 4.35 y una desviación estándar de 1.18. Todas las escalas presentaron índices de consistencia interna superiores a .70 y fueron medidas en una escala de 1 (baja motivación anterior) a 6 (alta motivación anterior).

En las Tablas 7 a la 9 se presenta el análisis de confiabilidad (alfa de Cronbach) de cada uno de los niveles de contenido que componen la prueba de inglés. El índice de consistencia interna para el nivel de contenido *vocabulario* (Tabla 7) fue de .78, con una media de .56 y una desviación estándar de .46; este nivel de contenido se midió en una escala de 0 (respuesta incorrecta) a 1 (respuesta correcta).

Tabla 7.
Análisis de consistencia interna del nivel de contenido vocabulario

Variable	Media	D.E.	Mínimo	Máximo	Alfa
(N= 118)					
Vocabulario	.56	.46	0	1	.78
Pineapple	.79	.41	0	1	
Rice	.64	.48	0	1	
Juice	.69	.46	0	1	
Melon	.81	.40	0	1	
Peach	.80	.40	0	1	
Oil	.66	.48	0	1	
Banana	.76	.43	0	1	
Tea	.69	.46	0	1	
Cucumber	.77	.42	0	1	
What do you usually...	.39	.49	0	1	
I don't often drink...	.24	.43	0	1	
My mother always prepares...	.55	.50	0	1	
Do you ever have cereal...	.28	.45	0	1	
I don't ever have beer...	.20	.40	0	1	
Do you have any milk?	.57	.50	0	1	
Sometimes my brother eats some...	.66	.48	0	1	
Do we need any apples...	.53	.50	0	1	
No, but we need some...	.39	.49	0	1	
There's a restaurant on...	.64	.48	0	1	
The supermarket is near...	.58	.50	0	1	
The drugstore is between...	.54	.50	0	1	
There's a parking lot next to...	.45	.50	0	1	
The hospital is behind...	.45	.50	0	1	

El nivel de contenido *gramática* (Tabla 8) obtuvo el mayor alfa de .81, con una media de .36 y una desviación estándar de .39. Mientras que el alfa menor fue para el nivel de contenido *comprensión de lectura* (Tabla 9) con un índice de consistencia interna de .77, una media de .34 y una desviación estándar de .47. Los reactivos se midieron en una escala de 0 (respuesta incorrecta) a 1 (respuesta correcta).

Tabla 8.
Análisis de consistencia interna del nivel de contenido gramática

Variable	Media (N=118)	D.E.	Mín	Máx	Alfa
Gramática	.36	.39	0	1	.81
What do you usually.....	.39	.49	0	1	
I don't often drink.....	.24	.43	0	1	
My mother always prepares.....	.55	.50	0	1	
Do you ever have cereal.....	.28	.45	0	1	
I don't ever have beer.....	.20	.40	0	1	
Did you go out last.....	.34	.48	0	1	
Yes, I reviewed my books...	.30	.46	0	1	
Did you take the bus.....	.24	.43	0	1	
No, I didn't understand.....	.09	.29	0	1	
Did you play baseball....	.40	.49	0	1	
Preposición1 (on)	.91	.29	0	1	
Preposición4 (in)	.97	.16	0	1	
Preposición5 (at)	.98	.13	0	1	
Go	.29	.45	0	1	
Leave	.30	.46	0	1	
Stay	.32	.47	0	1	
Put	.24	.43	0	1	
Understand	.18	.39	0	1	
Look	.38	.49	0	1	
Justify	.25	.44	0	1	
Delay	.12	.32	0	1	
Wrap	.07	.25	0	1	
See	.04	.20	0	1	
Eighty (80)	.67	.47	0	1	
Eighteenth (18th)	.12	.32	0	1	
Sixty-nine (69)	.77	.42	0	1	
Forty-first (41st)	.30	.46	0	1	
Fifty-third (53rd)	.21	.41	0	1	
Ninetieth (90th)	.05	.22	0	1	
Two hundred and six (206)	.61	.49	0	1	
Seventy-second (72nd)	.29	.45	0	1	

Tabla 9.

Consistencia interna del nivel de contenido Comprensión de lectura

Variable	Media	D.E.	Mín	Máx	Alfa
(N=118)					
Comprensión de lectura	.34	.47	0	1	.77
Yes, he knows how to...	.31	.46	0	1	
No, he can't speak...	.46	.50	0	1	
They live in Moscow	.40	.49	0	1	
No, he works at a cyber...	.25	.44	0	1	
Ye, it is very important...	.36	.48	0	1	
No, he isn't. He has a28	.45	0	1	

También se obtuvieron los índices de consistencia interna (alfa de Cronbach) de los procesos cognitivos subyacentes a la evaluación que componen la prueba de inglés, el resultado de estos análisis se presenta en las Tablas 10 y 11.

La Tabla 10 presenta el proceso cognitivo ordenamiento gramatical, el cual obtuvo un alfa de .79 y una media de .31 con una desviación estándar de .44.

Tabla 10.

Consistencia interna del proceso cognitivo ordenamiento gramatical

Variable	Media	D.E.	Mínimo	Máximo	Alfa
(N=118)					
Ordenamiento gramatical	.31	.44	0	1	.79
What do you usually...	.39	.49	0	1	
I don't often drink...	.25	.43	0	1	
My mother always prepares...	.56	.49	0	1	
Do you ever have cereal...	.28	.45	0	1	
I don't ever have beer...	.21	.40	0	1	
Did you go out last...	.31	.46	0	1	
Yes, I reviewed my books...	.30	.46	0	1	
Did you take the bus...	.22	.41	0	1	
No, I didn't understand...	.09	.29	0	1	
Did you play baseball...	.42	.49	0	1	
On my next vacation, I'm going to...	.13	.33	0	1	
Yes, he knows how to...	.31	.46	0	1	
No, he can't speak...	.46	.50	0	1	
They live in Moscow	.40	.49	0	1	
No, he works at a cyber...	.25	.44	0	1	
Ye, it is very important...	.36	.48	0	1	
No, he isn't. He has a28	.45	0	1	

Para el proceso cognitivo discriminación el alfa de Cronbach que se obtuvo fue de .79 con una media de .49; ambos procesos cognitivos fueron medidos en una escala de 0 (respuesta incorrecta) a 1 (respuesta correcta).

Tabla 11.
Consistencia interna del proceso cognitivo discriminación

Variable	Media	D.E.	Mín.	Máx.	Alfa
Discriminación	.49	.40	0	1	.85
Pineapple	.77	.42	0	1	
Rice	.62	.48	0	1	
Juice	.66	.47	0	1	
Melon	.78	.40	0	1	
Peach	.77	.41	0	1	
Oil	.63	.48	0	1	
Banana	.74	.43	0	1	
Tea	.67	.46	0	1	
Cucumber	.75	.43	0	1	
Do you have any milk?	.58	.49	0	1	
Sometimes my brother eats some...	.66	.47	0	1	
No, but we need some...	.45	.49	0	1	
There's a restaurant on...	.61	.48	0	1	
The supermarket is near...	.57	.49	0	1	
The drugstore is between...	.53	.50	0	1	
There's a parking lot next to...	.44	.49	0	1	
The hospital is behind.....	.44	.49	0	1	
Preposición1 (on)	.90	.29	0	1	
Preposición4 (in)	.98	.13	0	1	
Preposición5 (at)	.98	.13	0	1	
Go	.26	.44	0	1	
Leave	.29	.45	0	1	
Stay	.30	.46	0	1	
Put	.24	.43	0	1	
Understand	.15	.36	0	1	
Look	.35	.48	0	1	
Justify	.24	.43	0	1	
Delay	.10	.30	0	1	
Wrap	.04	.21	0	1	
See	.02	.16	0	1	
Eighty (80)	.66	.47	0	1	
Eighteenth (18th)	.11	.32	0	1	
Sixty-nine (69)	.76	.42	0	1	
Forty-first (41st)	.30	.46	0	1	
Fifty-third (53rd)	.20	.40	0	1	
Ninetieth (90th)	.05	.23	0	1	
Two hundred and six (206)	.64	.47	0	1	
Seventy-second (72nd)	.29	.45	0	1	

La porción posterior a la tarea del cuestionario de motivación en línea (Tabla 12) quedó conformada por tres escalas; la que obtuvo un mayor índice de consistencia interna fue la escala

de *esfuerzo reportado* (.77) con una media de 4.47 y una desviación estándar de 1.53. Mientras que la escala *atribución después del fracaso*, fue la que obtuvo el menor índice de consistencia interna (.62) con una media de 3.67 y una desviación estándar de 1.53. Todas las escalas fueron medidas en una escala de 1 (baja motivación posterior) a 6 (alta motivación posterior).

Tabla 12.

Análisis de consistencia interna del Cuestionario de Motivación en Línea posterior a la tarea

Variable	N	Media	D. E.	Mínimo	Máximo	Alfa
Esfuerzo reportado		4.47	1.53	1	6	.77
Atención al realizar la tarea	102	4.81	1.27	1	6	
Tiempo dedicado a realizar tarea	102	4.25	1.91	1	6	
Esfuerzo por realizar la tarea	102	4.35	1.43	1	6	
Atribución después del éxito		3.84	1.02	1	6	.65
Soy hábil en actividad	55	3.96	0.86	2	6	
Me gustan contenidos	54	4.13	1.15	1	6	
Hice lo mejor que pude	52	4.81	0.97	2	6	
La tarea era fácil	85	2.17	0.44	1	6	
Sabía cómo enfrentarme	54	4.39	1.02	3	6	
Sabía mucho sobre el tópico	54	3.26	1.33	1	6	
Me sentía de buen humor	54	4.17	1.37	1	6	
Atribución después del fracaso		3.67	1.53	1	6	.62
No soy hábil actividad	44	3.50	1.66	1	6	
No me gustan contenidos	44	3.41	1.40	1	6	
Tuve mala suerte	44	4.52	1.37	1	6	
No me esforcé mucho	44	3.36	1.73	1	6	
La prueba era difícil	42	3.93	1.57	1	6	
No sabía cómo enfrentarme	44	3.48	1.62	1	6	
Sabía muy poco sobre tópico	44	3.52	1.50	1	6	
Me sentía de mal humor	43	3.67	1.46	1	6	

A partir de la Tabla 13 se presenta el resultado del análisis de consistencia interna de las estrategias de autorregulación medidas por el EDAOM, tales resultados se muestran por escalas (persona, tarea y materiales) y por sección de respuesta (frecuencia, facilidad y calidad del resultado obtenido).

Para la escala de Autorregulación persona, la subescala en cuanto a frecuencia de uso (Tabla 13) que obtuvo un alfa de Cronbach mayor fue *eficacia percibida*, con un índice de consistencia interna igual a .66, una media de 2.31 y una desviación estándar de .63. Las escalas *contingencia interna* y *aprobación interna*, no alcanzaron índices de .60 o superiores. La medición de todas fue hecha en una escala de 1 (nunca) a 3 (muchas veces).

Tabla 13.

Consistencia interna de la escala de autorregulación persona en frecuencia de uso

Variable	N	Media	D.E.	Mín.	Máx.	Alfa
Autonomía percibida		2.20	.70	1	3	.64
Resuelvo sin importar dificultad	89	2.49	.61	1	3	
Me estimula estudiar	83	2.25	.75	1	3	
Estudio más de lo que me piden	82	1.93	.75	1	3	
Identifico utilidad de lo que no atrae	71	2.37	.64	1	3	
Sólo aprendo lo difícil con ayuda	72	1.97	.75	1	3	
Contingencia interna		2.35	.65	1	3	.52
Me siento seguro estudiando mucho	82	2.65	.55	1	3	
Estudiar mucho mejora calificaciones	81	2.74	.47	1	3	
Estudiar toma de 6 a 12 horas extra	80	1.90	.76	1	3	
Comprendo lo que estudio	72	2.57	.58	1	3	
Problemas emocionales no afectan	69	2.20	.72	1	3	
Problemas económicos no afectan	67	2.27	.75	1	3	
Mantengo malos hábitos de estudio	68	2.12	.76	1	3	
Aprobación interna		1.69	.70	1	3	.55
Estudio para satisfacer padres	70	1.30	.55	1	3	
Estudio como me recomiendan	69	1.78	.64	1	3	
Preocupa presentar la clase	64	1.84	.74	1	3	
Me siento menos calificación baja	65	1.82	.73	1	3	
Me afecta no ser popular	66	1.56	.73	1	3	
Me esfuerzo para ser reconocido	67	1.85	.82	1	3	
Eficacia percibida		2.31	.63	1	3	.66
Recuerdo lo que estudié hace tiempo	92	2.45	.52	1	3	
Puedo concentrarme en el estudio	86	2.56	.59	1	3	
Soy eficiente preparando exámenes	70	2.20	.60	1	3	
Manejo tiempo de estudio según material	88	2.33	.71	1	3	
Hacer estudio estimulante y atractivo	82	2.10	.68	1	3	
Estudio hasta aprender plenamente	70	2.20	.67	1	3	

Tanto para la porción de facilidad (Tabla 14) como para la de calidad del resultado (Tabla 15), el índice mayor de consistencia interna fue para la subescala de *aprobación interna* (alfas de .74 y .71) con medias de 2.05 y 2.14, respectivamente. Mientras que el alfa menor, tanto en la porción de facilidad como en la de calidad del resultado, fue para la escala *contingencia interna* (.63 y .61) con medias de 2.22 y 2.40. La desviación estándar fue de .64 para la facilidad y de .58 para la calidad. Las escala de medición para todas fue también de 1 (poco) a 3 (mucho).

Tabla 14.

Consistencia interna de la escala de autorregulación persona en facilidad de uso

Variable	N	Media	D.E.	Mín.	Máx.	Alfa
Autonomía percibida		2.16	.59	1	3	.64
Resuelvo tarea sin importar dificultad	79	2.15	.53	1	3	
Estudio sin importarme por qué	44	1.95	.61	1	3	
Me estimula estudiar y por eso lo hago	63	2.19	.61	1	3	
Estudio más de lo que me piden	54	2.04	.58	1	3	
Identifico la utilidad de lo que no atrae	63	2.11	.63	1	3	
Aprendo lo difícil cuando recibo ayuda	45	2.22	.60	1	3	
Ser competente sólo depende de mí	58	2.43	.62	1	3	
Contingencia interna		2.22	.64	1	3	.63
Me siento seguro estudiando mucho	76	2.29	.65	1	3	
Estudiar mucho mejora mis calificaciones	78	2.27	.64	1	3	
Estoy seguro de comprender estudio	60	2.27	.61	1	3	
Problemas emocionales no afectan	51	2.12	.65	1	3	
Problemas económicos no afectan	53	2.15	.66	1	3	
Aprobación interna		2.05	.61	1	3	.74
Estudio para satisfacer a mis padres	19	2.16	.60	1	3	
Estudio como me recomiendan	43	1.95	.49	1	3	
Preocupa presentar la clase primero	38	2.18	.51	1	3	
No me afecta critiquen mi rendimiento	39	2.10	.64	1	3	
Me siento menos si calificación es baja	37	1.84	.60	1	3	
Me afecta no ser popular	26	2.00	.75	1	3	
Me esfuerzo a estudiar por reconocimiento	37	2.14	.71	1	3	
Eficacia percibida		2.14	.60	1	3	.66
Recuerdo lo que estudié hace tiempo	90	2.08	.50	1	3	
Puedo concentrarme en el estudio	80	2.28	.69	1	3	
Soy eficiente preparando exámenes	62	2.11	.63	1	3	
Manejo tiempo de estudio según material	70	2.13	.68	1	3	
Hacer el estudio estimulante y atractivo	62	2.15	.62	1	3	
Estudio hasta aprender plenamente	54	2.13	.52	1	3	

Tabla 15.

Consistencia interna de la escala de autorregulación persona en cuanto a calidad del resultado

Variable	N	Media	D. E.	Mín.	Máx.	Alfa
Autonomía percibida		.33	.59	1	3	.65
Resuelvo tarea sin importar dificultad	78	2.21	.65	1	3	
Estudio sin importarme por qué	43	2.19	.63	1	3	
Me estimula estudiar y por eso lo hago	61	2.41	.56	1	3	
Estudio más de lo que me piden	53	2.38	.53	1	3	
Identifico la utilidad de lo que no atrae	61	2.30	.59	1	3	
Sólo aprendo lo difícil con ayuda	43	2.35	.53	1	3	
Lograr ser competente depende de mí	56	2.48	.63	1	3	
Contingencia interna		2.40	.58	1	3	.61
Me siento seguro estudiando mucho	77	2.57	.59	1	3	
Estudiar mucho mejora mis calificaciones	77	2.64	.51	1	3	
Estoy seguro de comprender	60	2.42	.62	1	3	
Mis problemas emocionales no afectan	50	2.32	.55	1	3	
Mantengo malos hábitos de estudio	43	2.05	.62	1	3	
Aprobación Interna		2.14	.59	1	3	.71
Estudio para satisfacer a padres	18	2.11	.58	1	3	
Estudio como me recomiendan	41	2.00	.55	1	3	
Preocupo por presentar clase	37	2.14	.59	1	3	
No me afecta critiquen mi rendimiento.	38	2.21	.58	1	3	
Me siento menos si mi calificación es baja	37	2.16	.44	1	3	
Me afecta no ser popular por saber menos	26	2.19	.80	1	3	
Eficacia percibida		2.26	.58	1	3	.66
Recuerdo lo que estudié hace tiempo	87	2.24	.48	1	3	
Puedo concentrarme en el estudio	79	2.37	.60	1	3	
Soy eficiente preparando exámenes	61	2.18	.62	1	3	
Manejo tiempo de estudio según material	70	2.36	.64	1	3	
Sé hacer estudio estimulante y atractivo	62	2.23	.61	1	3	
Estudio hasta aprender plenamente	54	2.20	.56	1	3	

En las Tablas 16 a la 18 se presenta el resultado del análisis de consistencia interna (alfa de Cronbach) de la escala de Autorregulación tarea y las dos subescalas que la componen en cuanto a *frecuencia de uso*, *facilidad* y *calidad del resultado*.

Tanto para frecuencia de uso (Tabla 16) como para facilidad (Tabla 17), fue la subescala de *orientación al logro* la que obtuvo un índice de consistencia interna mayor (alfas de .61 y .60) con medias de 2.39 y 2.18, y *orientación a la tarea* obtuvo un alfa menor a .60 (.55 y .57). Acerca de la calidad del resultado obtenido (Tabla 18), ambas subescalas alcanzaron índices de consistencia interna (alfa de Cronbach) de .60 con una media igual a 2.36 y 2.31, respectivamente.

Tabla 16.

Consistencia interna de la escala de autorregulación tarea en frecuencia de uso

Variable	N	Media	D. E.	Mín.	Máx.	Alfa
Orientación a la tarea		2.43	.61	1	3	.55
Organizo estudios de acuerdo a dificultad	89	2.37	.68	1	3	
Elijo la mejor técnica de aprendizaje	90	2.21	.64	1	3	
Domino cualquier actividad de aprendizaje	78	2.66	.50	1	3	
Me satisface cómo resuelvo mis tareas	77	2.54	.59	1	3	
Mantengo el interés aunque no me guste	76	2.36	.67	1	3	
Orientación al logro		2.39	.64	1	3	.61
Quiero entender lo que se me enseña	72	2.82	.48	1	3	
Evito malas calificaciones en exámenes	72	2.74	.53	1	3	
Es difícil controlar emociones al estudiar	73	1.99	.75	1	3	
Pregunto si no entendí	75	2.29	.77	1	3	
Sé tomar decisiones para mi aprendizaje	68	2.59	.55	1	3	
Satisfago las expectativas de aprendizaje	67	2.25	.70	1	3	
Pido al profesor aclarar los objetivos	68	2.04	.74	1	3	

Tabla 17.

Consistencia interna de la escala de autorregulación tarea en facilidad de uso

Variable	N	Media	D. E.	Mín.	Máx.	Alfa
Orientación a la tarea		2.14	.56	1	3	.57
Elijo la mejor técnica de aprendizaje	73	2.16	.62	1	3	
Domino cualquier actividad de aprendizaje	72	2.30	.61	1	3	
Me satisface cómo resuelvo mis tareas	69	2.30	.55	1	3	
Vacaciones planeo cómo resolver tareas	30	1.90	.54	1	3	
Mantengo interés aunque no me guste	64	2.04	.51	1	3	
Orientación al logro		2.18	.58	1	3	.60
Quiero entender lo que se me enseña	66	2.33	.59	1	3	
Evito malas calificaciones en exámenes	64	2.37	.57	1	3	
Difícil controlar emociones al estudiar	52	1.96	.65	1	3	
Pregunto si no entendí	55	2.14	.65	1	3	
Sé tomar decisiones para mi aprendizaje	64	2.25	.50	1	3	
Satisfago las expectativas de aprendizaje	56	2.10	.52	1	3	
Pido al profesor aclarar los objetivos	50	2.14	.60	1	3	

Por último, en la Tabla 19 se presenta el análisis de consistencia interna (alfa de Cronbach) de la escala de Autorregulación materiales en sus tres porciones de medición (frecuencia, facilidad y calidad). La *frecuencia de uso* fue la parte de esta subescala que alcanzó un mayor índice de consistencia interna (alfa igual a .78) con una media de 2.36; medida en una escala de 1 (nunca) a 3 (muchas veces). La facilidad de uso obtuvo un alfa menor a lo

estadísticamente aceptado (.55) con una media de 2.10 medida en una escala de 1 (poca) a 3 (muchacha).

Tabla 18.

Consistencia interna de la escala Autorregulación tarea en calidad del resultado

Variable	N	Media	D. E.	Mín.	Máx.	Alfa
Orientación a la tarea		2.36	.53	1	3	.60
Organizo estudios de acuerdo a dificultad	76	2.34	.57	1	3	
Elijo la mejor técnica de aprendizaje	74	2.22	.56	1	3	
Domino cualquier actividad de aprendizaje	71	2.53	.55	1	3	
Me satisface cómo resuelvo mis tareas	68	2.52	.55	1	3	
Vacaciones planeo cómo resolver tareas	30	2.10	.40	1	3	
Mantengo interés aunque no me guste	62	2.22	.55	1	3	
Orientación al logro		2.31	.57	1	3	.60
Quiero entender lo que se me enseña	65	2.44	.53	1	3	
Evito malas calificaciones	63	2.41	.52	1	3	
Me es difícil controlar emociones	49	2.12	.66	1	3	
Pregunto si no entendí	51	2.31	.64	1	3	
Sé tomar decisiones para mi aprendizaje	62	2.32	.56	1	3	
Satisfago las expectativas de aprendizaje	54	2.24	.58	1	3	
Pido al profesor aclarar los objetivos	48	2.31	.51	1	3	

Tabla 19.

Consistencia interna de la escala Autorregulación materiales

Variable	N	Media	D. E.	Mín.	Máx.	Alfa
Frecuencia de uso		2.36	.67	1	3	.78
Evalúo la utilidad del material	88	2.13	.76	1	3	
Me pregunto la facilidad y claridad	89	2.35	.67	1	3	
Selecciono los mejores materiales	91	2.35	.70	1	3	
Prefiero materiales de una asignatura	84	2.59	.60	1	3	
Estudio aunque sean complicados	70	2.24	.64	1	3	
Termino un material antes de iniciar otro	69	2.47	.67	1	3	
Facilidad de uso		2.10	.60	1	3	.55
Evalúo la utilidad del material	66	1.95	.64	1	3	
Me pregunto la facilidad y claridad	78	2.23	.66	1	3	
Selecciono los mejores materiales	75	2.10	.60	1	3	
Estudio aunque sean complicados	57	1.94	.54	1	3	
Termino un material antes de iniciar otro	58	2.29	.56	1	3	
Calidad del resultado		2.27	.57	1	3	.61
Evalúo la utilidad del material	64	2.18	.50	1	3	
Me pregunto la facilidad y claridad	76	2.21	.63	1	3	
Selecciono los mejores materiales	74	2.33	.57	1	3	
Prefiero materiales de una asignatura	74	2.32	.62	1	3	
Estudio aunque sean complicados	55	2.18	.54	1	3	
Termino un material antes de iniciar otro	57	2.40	.56	1	3	

En la tabla 20 se presenta la frecuencia de aciertos en la prueba de inglés por rango de edad; se exhiben un grupo alto y un grupo bajo a partir de los cuartiles uno y tres. Se hizo una comparación de medias (chi cuadrada) entre la puntuación en la prueba y la edad de los participantes dividida por rangos. El grupo uno pertenece a los participantes entre 15 y 20 años que se ubicaron en el grupo alto, y el grupo dos abarca a los que quedaron en el grupo bajo, en cuanto la puntuación total de la prueba de inglés. Los grupos tres y cuatro corresponden al rango de 21 a 26 años que se ubicaron en el grupo alto y bajo de la prueba de inglés respectivamente; mientras que los grupos cinco y seis corresponden a la edad de 27 a 32 años.

En el grupo alto, con 23 alumnos, el mayor porcentaje se concentró en la edad de 15 a 20 años (65.22%) y el menor porcentaje (0%) fue para el rango de 27 a 32 años. Para el grupo bajo, con 31 estudiantes, también el porcentaje más alto (64.52%) estuvo en el rango de 15 a 20 años y el menor (6.45%) en la edad de 27 a 32 años.

Tabla 20.
Porcentaje de aciertos en la prueba de inglés por rangos de edad

Grupo	Edad	Porcentaje	Edad	Porcentaje	Edad	Porcentaje
Alto	15-20	65.22*	21-26	34.78*	27-32	0.00*
Bajo	15-20	64.52*	21-26	29.03*	27-32	6.45*

* Los datos son significativos $p < .05$.

Tabla 21.
Frecuencia de aciertos en el nivel de contenido vocabulario

Reactivo	Frecuencia (N=108)	Porcentaje
Pineapple	84	78.9
Rice	68	63.8
Juice	73	68.9
Melon	86	80.6
Peach	85	79.8
Oil	69	65.5
Banana	81	76.4
Tea	74	68.9
Cucumber	82	77.3
Someany1	64	57.1
Someany2	72	65.5
Someany3	60	52.9
Someany4	45	39.5
Location 1	70	63.8
Location 2	63	57.9
Location 3	58	53.7
Location 4	48	45.3
Location 5	48	44.5

En las tablas 21 a la 23, se presenta la frecuencia de aciertos por nivel de contenido de la prueba. En el nivel *Vocabulario*, integrado por 18 reactivos, la frecuencia de aciertos por reactivo fue superior a 39.5% (Tabla 21). El reactivo *Plans* que mide la habilidad de escritura, tuvo un porcentaje de aciertos de 11.1%.

El nivel de contenido *Gramática* quedó integrado por 31 reactivos (Tabla 22), para el cual el mayor porcentaje de aciertos fue de 98.3% y el menor de 4.2%. Por último, en el nivel de contenido *Comprensión de lectura* y los seis reactivos que lo conforman, el mayor porcentaje de aciertos fue de 45.7% (Tabla 23).

Tabla 22.
Frecuencia de aciertos en el nivel de contenido gramática

Variable/reactivo (N=108)	Frecuencia	Porcentaje
Orden 1	43	39.5
Orden 2	28	24.3
Orden 3	62	55.4
Orden 4	31	27.7
Orden 5	23	20.1
Question 1	34	34.4
Question 2	33	30.2
Question 3	24	24.3
Question 4	10	9.2
Question 5	46	40.3
Preposición 1	99	90.7
Preposición 3	116	97.4
Preposición 5	107	98.3
Go	29	28.5
Leave	32	30.2
Stay	33	31.9
Put	27	24.3
Understad	17	18.4
Look	39	37.8
Justify	27	25.2
Delay	11	11.7
Wrap	5	6.7
See	3	4.2
Eighty	73	67.2
Eighteenth	13	11.7
Sixty nine	83	77.3
Forty first	33	30.2
Fifty third	22	21.1
Ninetieth	6	5.0
Two Hundred...	70	61.0
Seventy second	32	28.8

Tabla 23.
Frecuencia de aciertos en el nivel de contenido Comprensión de lectura

Variable/reactivo (N=118)	Frecuencia	Porcentaje
Reading 1	31	30.5
Reading 2	45	45.7
Reading 3	43	39.8
Reading 4	26	25.4
Reading 5	37	35.5
Reading 6	29	27.9

Comparación de medias

Se creó una variable de *motivación total*, tanto anterior como posterior a la tarea, con el propósito de comparar el grado de motivación de los participantes al momento de iniciar y concluir la tarea de Inglés 2. Además, para la porción de motivación posterior a la tarea, se consideraron por un lado, los alumnos que percibieron éxito y por otro, a quienes percibieron fracaso en la tarea.

La comparación de medias (t test) se realizó a partir de la división del total de la muestra por sus resultados en la prueba de Inglés 2. Los estudiantes que se ubicaron en el primer cuartil (9-19 puntos de acierto) corresponden al grupo bajo mientras que los alumnos del grupo alto fueron aquellos que obtuvieron entre 31 y 42 puntos de acierto (tercer cuartil).

La Tabla 24 muestra los resultados de comparar a los grupos bajo y alto en la prueba de inglés 2, con el grado de motivación mostrado por los alumnos tanto al iniciar como al concluir la tarea. No se encontraron diferencias significativas entre estos grupos, ambos iniciaron y concluyeron la tarea con el mismo grado de motivación.

Tabla 24.
Comparación de grupos alto/bajo en Motivación en línea

Grupo	N	Anterior				Posterior				
		Media	D.E.	t	prob.	N	Media	D.E.	t	prob.
Alto	25	3.78	.39	.37	.71	21	3.53	.30	.82	.41
Bajo	31	3.81	.29			29	3.45	.34		

En la Tabla 25 se muestran los resultados de comparar a los grupos alto y bajo en inglés 2, con la atribución de éxito/fracaso percibido. Sólo se encontró que los estudiantes que inician la

prueba de Inglés con una alta atribución al éxito, lograron ubicarse en un mayor porcentaje entre el grupo que tuvo una mejor ejecución en la prueba, en comparación a los que tuvieron una ejecución pobre. Tampoco se encontraron diferencias significativas ni entre los alumnos que percibieron éxito ni entre los que percibieron fracaso. Estos resultados indican que su ejecución no se vio afectada por el grado de motivación que poseen.

Tabla 25.

Comparación de la Motivación posterior por grupos alto/bajo en la situación de éxito y fracaso

Grupo	N	Éxito				Fracaso				
		Media	D.E.	t	Prob>	N	Media	D.E.	t	Prob>
Alto	22	3.08	.64	.90	.37	4	2.12	.56	.13	.90
Bajo	25	2.80	.77			12	3.36	.34		

Los grupos alto y bajo en Inglés 2 se compararon también con la frecuencia de uso, la facilidad y la calidad del resultado obtenido en las estrategias de autorregulación en cuanto a persona, tarea y materiales. La Tabla 26 presenta los resultados de la comparación de medias con grupo alto/bajo y frecuencia de uso en estrategias de autorregulación. Las subescalas *eficacia percibida* y *contingencia interna* de autorregulación de persona y *orientación al logro* de autorregulación de tarea, fueron en las que se encontraron diferencias significativas en cuanto a la puntuación de los grupos alto y bajo en la prueba de Inglés 2.

Tabla 26.

Comparación de ejecución en inglés por grupos alto/bajo en frecuencia de uso de estrategias de autorregulación

Variable	Alto			Bajo			t	prob>
	N	Media	D. E.	N	Media	D. E.		
Eficacia percibida	23	2.30	.26	24	2.00	.32	2.41	.02
Autonomía percibida	23	2.17	.35	22	1.96	.34	1.54	.13
Contingencia interna	22	2.32	.32	21	2.16	.21	1.99	.05
Aprobación interna	17	1.37	.27	20	1.47	.33	- .85	.40
Orientación a la tarea	23	2.32	.34	24	2.12	.35	1.50	.14
Orientación al logro	18	2.41	.25	20	2.01	.33	2.82	.007
Materiales	23	2.17	.31	24	2.10	.30	.65	.61

En la Tabla 27 se presenta el resultado de la comparación por grupos alto/bajo en la prueba de Inglés 2 con las estrategias de autorregulación en cuanto a la facilidad; en dicha comparación no se encontraron diferencias significativas en ninguna de las subescalas que la integran.

Tabla 27.

Comparación de ejecución en inglés por grupos alto/bajo en facilidad de estrategias de autorregulación

Variable	Alto			Bajo			t	prob>
	N	Media	D. E.	N	Media	D. E.		
Eficacia percibida	23	1.96	.37	23	1.86	.25	1.38	.17
Autonomía percibida	23	2.15	.30	20	1.95	.30	1.45	.15
Contingencia interna	22	2.12	.33	19	1.92	.36	1.11	.27
Aprobación interna	14	1.77	.27	18	1.83	.27	-.19	.85
Orientación a la tarea	21	2.17	.31	22	2.03	.26	1.50	.14
Orientación al logro	18	2.07	.30	19	1.97	.26	1.05	.30
Materiales	23	1.82	.40	23	1.85	.35	.09	.93

Al comparar ambos grupos (alto y bajo) en inglés 2 con la calidad del resultado auto reportada en las estrategias de autorregulación, a través de una comparación de medias (t test) no se encontraron diferencias significativas entre ambos grupos y la calidad de estrategias de autorregulación; estos resultados se muestran en la Tabla 28.

Tabla 28.

Comparación de ejecución en inglés por grupos alto/bajo en calidad de estrategias de autorregulación

Variable	N	Alto		N	Bajo		t	prob>
		Media	D. E.		Media	D. E.		
Eficacia percibida	23	2.19	.30	22	2.11	.24	1.04	.30
Autonomía percibida	23	2.23	.37	19	2.15	.22	.98	.33
Contingencia interna	22	2.42	.32	19	2.23	.26	1.55	.13
Aprobación interna	14	2.02	.19	16	2.01	.23	1.55	.13
Orientación a la tarea	23	2.22	.35	21	2.14	.31	.76	.45
Orientación al logro	18	2.25	.42	18	2.14	.32	.76	.45

V. Discusión

En cuanto a la evaluación de las habilidades lingüísticas se logró construir una prueba de Inglés que mide los contenidos de *vocabulario*, *gramática*, *comprensión de lectura* y *escritura* para estudiantes del nivel 2 (principiante), la cual posee consistencia interna tanto para cada una de las dimensiones medidas, cuyas alfas de Cronbach van de .77 a .81, como para la prueba total con alfa de .85. Los reactivos de la prueba fueron contruidos a partir de un análisis cognitivo de tareas, que permitió integrarlos en dos procesos cognitivos subyacentes: *ordenamiento gramatical* y *discriminación*, ambos con alfas de Cronbach de .79.

De acuerdo a la puntuación media en las áreas de contenido *vocabulario*, *gramática* y *comprensión de lectura*, los estudiantes obtuvieron una mejor puntuación en el manejo de *vocabulario* y una ejecución baja en *gramática* y *comprensión de lectura*. Esto puede ser debido a que como lo mencionan Heaton, (1990), Hughes (1991), Celce-Murcia (1991) y Harmer (1998), el hecho de identificar una palabra dentro de un contexto, relacionarla con otras y recordar su significado, representa mayor facilidad para un estudiante –sobre todo principiante- que la necesidad de formar las estructuras gramaticales apropiadamente; y aún más difícil puede resultar la identificación de las palabras dentro de las estructuras al momento de leer y tener que escribir las respuestas de comprensión de lectura.

En lo referente al contenido de *escritura*, los sujetos de la muestra obtuvieron 11.1% de aciertos. Esta dimensión fue medida propiamente por un solo reactivo (IX) –esto en relación a que hubo otras secciones de la prueba (III, V, VII y X) en que los alumnos tuvieron que escribir-, ya que en niveles principiantes la habilidad de escritura no es altamente requerida, por lo complejo que puede resultar el uso conjunto de estructuras, formas, funciones y vocabulario. Harmer (1998) entre otros, dice que para los alumnos principiantes es más importante la exactitud (accuracy) que la fluidez (fluency), es decir, los estudiantes deben saber qué son y cómo se usan los elementos del lenguaje, y una vez que lo saben, entonces poder usarlos apropiadamente al comunicarse ya sea en formal oral o escrita.

Por otra parte, los estudiantes al realizar la prueba de inglés, se caracterizan por una mejor ejecución en aquellos reactivos a los cuales subyace el proceso de discriminación, en comparación a una ejecución más pobre al enfrentar ítems que presentan una demanda cognitiva de ordenamiento gramatical. Aquí se reafirma lo dicho en los dos párrafos anteriores, es decir, la

discriminación es un proceso menos complejo que el de ordenamiento gramatical; los alumnos pueden identificar algunos elementos del lenguaje por reconocimiento o por eliminación y les es fácil recordarlos, pero no así las estructuras gramaticales. Dentro del modelo multidimensional de evaluación del aprendizaje (Castañeda, 1993), *discriminación* es el proceso de menor complejidad; mientras que *identificación de esquemas* y *solución de problemas sencillos*, que podrían ser equiparados con ordenamiento gramatical, se encuentran entre los más altos niveles de complejidad de procesos.

En torno a la confiabilidad de las escalas de *motivación anterior* y *posterior*, se obtuvieron alfas de Cronbach de .62 a .81. Al comparar los procesos motivacionales entre los grupos con ejecución alta y baja en la prueba de inglés, tenemos que tanto el grupo alto como el bajo iniciaron y concluyeron la tarea con el mismo grado de motivación. Es decir, todos los estudiantes poseen el mismo grado de motivación tanto anterior como posterior.

Respecto a los resultados de la comparación de los grupos alto y bajo en la prueba de inglés en cuanto a las escalas de *atribución después del éxito* y *atribución después del fracaso*, se evidenció una tendencia de que los estudiantes que percibieron éxito o fracaso, lo obtuvieron, respectivamente. Estos resultados son similares a los encontrados por Aguilar, Valencia y Martínez (2001-2002) quienes indican que la motivación intrínseca puede incrementarse mediante el auto monitoreo y se relaciona de forma directa con la autoeficacia. Además, se hace presente la importancia de tomar en cuenta los factores afectivo-motivacionales en el contexto de los resultados del aprendizaje (Castañeda, Lugo, Pineda y Romero, 1998; Pintrich, 1998).

Con base en la puntuación de las escalas de motivación anterior que resultaron confiables, se observa que *intención del aprendizaje* aparece en primer lugar, seguida de *utilidad percibida*, *competencia subjetiva*, *atractividad de la tarea* y *estado emocional*; siendo esta última la única que tiene una puntuación por debajo de la media esperada. Esto nos indica, que los alumnos tenían la intención de pasar bien la prueba de inglés poniendo bastante atención y esforzándose mucho, ya que vieron la tarea como atractiva y útil; además se percibieron competentes y sintieron que su estado emocional no interferiría significativamente para realizar la tarea.

En este contexto, se pueden citar los resultados del estudio de Lasagabaster (2002) quien encontró variables que influyen en el aprendizaje del Inglés. El autor habla de *la importancia concedida al inglés* (valor de la tarea, según Pintrich, 1998), la *conciencia metalingüística* (conocimiento adquirido de los elementos del lenguaje; Cummins, 1978b y Baker, 1996 en

Lasagabaster, 2002) y la *competencia lingüística* en castellano y euskera. Castillo (2002) menciona algunos aspectos que facilitan el aprendizaje del idioma, estos son la *actitud* (a los alumnos les gusta el Inglés y están motivados a aprenderlo), la *personalidad* (los alumnos son listos, dedicados y responsables) y las *estrategias de aprendizaje* (los alumnos entienden el idioma, piensan en Inglés, lo practican y lo estudian mucho tiempo), esta última más enfocada a la autorregulación.

Con relación a las escalas de motivación posterior, se encontró que los sujetos de la muestra presentan un alto *esfuerzo reportado* seguido por la *atribución después del éxito* y en menor medida aparece la *atribución después del fracaso*. Aquí los estudiantes argumentaron que pusieron mucha atención y esfuerzo al realizar la prueba y que le dedicaron el tiempo suficiente. Así mismo, algunos pensaron que habían obtenido buenos resultados porque hicieron lo mejor que pudieron, sabían cómo enfrentarse a la tarea y se sentían de buen humor. Por otro lado, aquellos que percibieron fracaso, lo atribuyeron a tener mala suerte, a la dificultad de la prueba, a su mal humor y a que sabían poco sobre los contenidos.

Al respecto, Pintrich (1998) menciona que los componentes de valor –orientación a la meta y valor de la tarea- incorporan las metas de los individuos para involucrarse en una tarea, así como sus creencias acerca de la importancia, utilidad e interés en la misma, y están relacionados con la elección de actividades y la persistencia en la tarea. Esto tiene que ver con el argumento de De Corte (1999) en torno a que los alumnos autorregulados son capaces de preparar su aprendizaje y de realizar los pasos que los lleven a aprender y a regular su aprendizaje, al igual que de obtener retroalimentación y mantenerse concentrados y motivados.

La escala que mide las *estrategias de autorregulación* que utilizan los participantes en la muestra, presentó problemas de consistencia interna en tres subescalas (contingencia interna, aprobación interna y orientación a la tarea) que miden la frecuencia de utilización de las estrategias. En las escalas que miden la dificultad o la facilidad de la aplicación de este tipo de estrategias, sólo *orientación a la tarea* presenta problemas de consistencia interna; todas las escalas que miden calidad de los resultados percibidos después de la utilización de estrategias de autorregulación, presentan índices adecuados.

Las razones de la falta de consistencia interna de estas subescalas, pueden ser debido a que los alumnos piensan que aunque no dediquen mucho tiempo extra a estudiar, tienen un buen grado de comprensión de los contenidos; además argumentan no tener malos hábitos de estudio y

que los problemas económicos o emocionales no afectan su desempeño académico. De igual manera, pocos alumnos atienden recomendaciones –ya sea de profesores o compañeros- en cuanto a una forma más efectiva de estudiar; tampoco les afecta obtener calificaciones bajas ni estudian para satisfacer a sus padres. Sin embargo, un considerable número de participantes de la muestra, afirman que eligen la mejor técnica y dominan cualquier actividad de aprendizaje, y además les satisface cómo resuelven sus tareas. Con lo anterior, se evidencia una contradicción entre el auto reporte y la ejecución de los alumnos, porque los resultados de la prueba indican algo diferente, es decir, no hay tal dominio del aprendizaje.

Para próximas aplicaciones, algunas posibilidades para aumentar la confiabilidad o consistencia interna de este instrumento de medición, de acuerdo con Kerlinger y Howard (2000) son añadir reactivos del mismo tipo y calidad, dar instrucciones más específicas y claras, así como aplicar los instrumentos siempre bajo condiciones estándar, bien controladas y similares.

Al contrastar las estrategias de autorregulación entre los grupos alto y bajo en la ejecución de la prueba de inglés, encontramos que los estudiantes que se ubican en el grupo alto reportan una mayor frecuencia de uso de estrategias asociadas a la *eficacia percibida*, a la *orientación al logro* y a la *contingencia interna*. Únicamente la *autonomía percibida* fue la escala que caracterizó a los alumnos del grupo alto en inglés, en la percepción del grado de facilidad o dificultad del uso de este tipo de estrategias. En cuanto a la calidad de resultados reportada por los participantes acerca de la utilización de estrategias de autorregulación, no se encontraron diferencias significativas entre el grupo alto y bajo en la ejecución en la prueba de inglés.

Esto coincide con lo que argumentan McCombs y Marzano (1990) y Mc Combs (1999) en Woolfolk (1999) acerca de que la autorregulación es parte medular del aprendizaje y que los alumnos autorregulados poseen una combinación de destrezas de aprendizaje académico y autocontrol que facilita su aprendizaje y aumenta su motivación; en otras palabras, tienen la destreza y la voluntad de aprender. Así también, el auto reporte de los participantes implica la presencia de las creencias motivacionales (expectativa, creencias de control y autoeficacia) mencionadas por Pintrich (1998).

Los resultados indican que es necesario explorar las estrategias de autorregulación que poseen los alumnos. Como lo recomiendan González y Maytorena (2002) se requiere fomentar en los estudiantes las estrategias que les permitan monitorear su propio comportamiento de estudio; lo cual significa, que adquieran una mayor capacidad para evaluar los requerimientos

cognoscitivos y afectivo-motivacionales que las tareas académicas les plantean, que puedan seleccionar el tipo de estrategia de aprendizaje que consideren que les dará un mejor resultado y que sean capaces de evaluar la eficiencia de las estrategias implementadas, así como poder modificar su comportamiento de estudio a partir de dicha evaluación.

Entre las limitaciones de esta investigación se encuentra el hecho de que no se pudieron evaluar las habilidades lingüísticas de expresión oral y comprensión auditiva, debido a que el tiempo y las condiciones en que se dan las clases no lo permitieron. Es decir, los alumnos tienen clases de 50 minutos y después tienen que ir a otra clase, por lo que no pueden permanecer más tiempo en el salón y es materialmente imposible reunir a los mismos alumnos únicamente para aplicarles un examen oral. Sin embargo, autores como Lasagabaster (2002) argumentan que con la medición de la comprensión lectora y la producción escrita, se puede definir con un altísimo grado de fiabilidad, la competencia lingüística de los estudiantes de lenguas. Esta cuestión de tiempo, también influyó para que algunos participantes no alcanzaran a completar los cuatro instrumentos de la investigación, principalmente el cuestionario posterior a la tarea y el de estrategias de autorregulación.

Finalmente, a manera de conclusión y recomendación se puede decir que los cuatro niveles de contenido que incluyó la prueba, conforman los elementos necesarios para un manejo integral del Inglés o cualquier otro idioma, y que con los resultados de esta investigación, se comprueba que existe la necesidad de reforzar todas las áreas del lenguaje en el idioma inglés para lograr un aprendizaje holístico del mismo. Con base en lo anterior, se confirma la pertinencia de realizar un diseño instruccional a impartirse al inicio del curso, para tratar de subsanar las debilidades lingüísticas que los alumnos presentan, y aún más en los principiantes, con el fin de que no lleguen con estas deficiencias a niveles posteriores.

Aunado a esto, se deben proponer cambios en la enseñanza del Inglés orientados a atender y fomentar el grado de motivación de los estudiantes, con el fin de mejorar el aprendizaje. Esto, sin olvidar la importancia de propiciar el entrenamiento y modelamiento de estrategias de autorregulación las cuales posibilitan el monitoreo y control de los aprendizajes adquiridos, cómo se están adquiriendo y qué estrategias utilizar en el caso de que los resultados no sean los esperados.

Referencias

- ANUIES (2000). *La Educación Superior en el Siglo XXI*. México: Asociación Nacional de Instituciones de Educación Superior.
- Ausubel, D., Novak, J. y Hanesian, H. (1983). *Psicología Educativa: Un punto de vista cognoscitivo*. México: Trillas.
- Axbey, S. (2000). *Real Time @merica 1*. Richmond Publishing. Great Britain.
- Campos, R. (2000). *Disyuntiva actual de la educación superior*. México: Praxis/UNAM.
- Castañeda, S. (1993). *Procesos Cognitivos y Educación Médica*. Seminarios Institucionales de Medicina. UNAM.
- Castañeda, S. (1996). *Interfase afectivo-emocional en la comprensión de textos*. Revista Latina de Pensamiento y Lenguaje, 4, 169-185.
- Castañeda, S. (1998). *Evaluación de Resultados de Aprendizaje en Escenarios Educativos*. Revista Sonorense de Psicología, 12, 37-67.
- Castañeda, S. y Martínez, R. (1999). *Enseñanza y Aprendizaje Estratégicos. Modelo Integral de Evaluación e Instrucción*. Revista Latina de Pensamiento y Lenguaje, 4, 251-278.
- Castañeda, S. y López, M. (1999). *Elaboración de un Instrumento para la Medición de Conocimientos y Habilidades en Estudiantes de Psicología*. Revista Intercontinental de Psicología y Educación, Volumen I.
- Castañeda, S y Ortega, I. (2003). *Inventario de Estrategias de Aprendizaje y Orientación Motivacional. Laboratorio de Desarrollo Cognitivo y del Aprendizaje*.
- Castañeda, S., Lugo, E., Pineda, L. y Romero, N. (1998). *Evaluación y fomento del desarrollo intelectual en la enseñanza de ciencias, artes y técnicas: un estado del arte*. En S. Castañeda (Ed.), *Evaluación y Fomento del Desarrollo Intelectual en la Enseñanza de Ciencias, Artes y Técnicas: Perspectiva internacional en el umbral del siglo XXI*: (pp.17-137). México: UNAM, CONACYT-PORRÚA.
- Castillo, E. (2003a). *Educación Superior en México: Un contexto general*. México: Mimeo.
- Castillo, E. (2003b). *Propuestas de Organismos Internacionales para la Educación Superior*. México: Mimeo.
- Castillo, J. (2002). *La Ansiedad en el Proceso Cognoscitivo al Aprender Inglés*. Estudios de Lingüística Aplicada No. 35. Centro de Enseñanza de Lenguas Extranjeras, UNAM.

- Celce-Murcia, M. (1991). *Teaching English as a Second or Foreign Language*. Boston: Newbury House.
- Cisneros, I., García, C. y Lozano, I. (2002). *Sociedad de la Información* → *Sociedad del Conocimiento*. España: UMA.
- Comisión de Modernización Pedagógica de la Pontificia Universidad Católica del Perú. (2004). *La Motivación para Aprender*. Perú. <http://www.pucp.edu.pe>
- Díaz-Castañeda, R. (2001). *La globalización y su impacto en la educación superior*, en Cunha Bezerra, C. y Guzmán Mendoza, C. (coords.), *Mundus Novus. Política, Filosofía y Educación en América Latina*. España: Centro de Estudios Ibéricos y Americanos de Salamanca.
- Folse, K. (2001). *Clear Grammar I. Activities for spoken and written communication*. The University of Michigan Press.
- Gaete, L. (2004). *La Motivación en el Aprendizaje*. Red Maestros de Maestros. Chile. <http://www.rmm.cl>.
- González, A.; Díaz, A. y Pulido, L. (2003). Programa de la Escuela de Idiomas de la Universidad de Antioquia. Medellín, Colombia: Libros y libros. *Ianfrancesco, G. (1996). Nueve Problemas de Cara a la Renovación Educativa: Alternativas de Solución*.
- González, L. D. y Maytorena, Ma. A. (2002). *Aprendizaje estratégico y desempeño académico universitario: auto reporte vs. ejecución*. En AMEPSO (Eds.), *La Psicología Social en México, volumen 9* (páginas 225-230). México: AMEPSO-U. de Colima.
- Good, T. y Brophy, J. (1996). *Psicología Educativa Contemporánea*. Quinta edición. Mc Graw Hill.
- Harmer, J. (1998). *The Practice of English Language Teaching*. Longman.
- Heaton, J. (1990). *Writing English language tests*. New edition. Longman handbooks for language teachers. British Library Cataloguing in Publication Data, LTD.
- Hernández, G. (1998). *Paradigmas en Psicología de la Educación*. México: Paidós.
- Hughes, A. (1991). *Testing for Language Teachers*. Cambridge Handbooks for Language Teachers. Cambridge University Press. Great Britain.
- Hymes, D. (1974). *Hacia etnografías de la comunicación* en: Antología de estudios de etnolingüística y sociolingüística. México. UNAM, en <http://docencia.udea.edu.com>

- Kerlinger, F. y Howard, L. (2000). *Investigación del Comportamiento*. 4ta. Edición. México. McGraw Hill
- Krashen, S. (1988). *Principles and Practice in Second Language Acquisition*. Hertfordshire, UK: Prentice Hall International (UK) Ltd.
- Larsen-Freeman, D. (1992). *Techniques and Principles in Language Teaching*. Oxford: Pergamon
- Lasagabaster, D. (2002). *En busca de las variables más influyentes en el aprendizaje de la lengua extranjera*. Estudios de Lingüística Aplicada No. 35. Centro de Enseñanza de Lenguas Extranjeras, UNAM.
- Machado, J. (2001). *Concepto de Globalización*. Universidad de Campinas, Brasil www.sociologia.de/bm
- Martin P., M. (2002). *El Modelo Educativo del Tecnológico de Monterrey*. Editorial TEC de Monterrey.
- Maytorena, Ma. A., González, L. D. y Castañeda, F. S. (2004). *Motivación en línea y resultados del aprendizaje en estudiantes universitarios*. Revista de Psicología, 22, 89-120. Cd. de Lima, Perú.
- Pérez, M. (sin fecha). *Evaluación, Acreditación y Calidad de la Educación Superior*. CIEES/CONAEVA/SEP-CONPES. México.
- Pintrich, P. (1998). *El papel de la motivación en el aprendizaje académico autorregulado*. En S. Castañeda (Ed.), *Evaluación y Fomento del Desarrollo Intelectual en la Enseñanza de las Ciencias, Artes y Técnicas: Perspectiva internacional en el umbral del siglo XXI* (pp. 229-262). México: Porrúa-UNAM.
- Plan Nacional de Desarrollo (2001-2006).
- Richards, J. y Rodgers, S. T. (1986). *Approaches and Methods in Language Teaching: A description and analysis*. Cambridge Language Teaching Library.
- Richards, J. & Lesley, T. (2000). *New Interchange Intro*. Cambridge University Press.
- Schramper, B. (1999). *Understanding and using English Grammar*. Third edition. Longman/Pearson Education.
- Tejada, J. (2000). *Estrategias Didácticas para Adquirir Conocimientos*. Revista Española de Pedagogía no. 217

- Trujillo, F. (2001). *Objetivos en la enseñanza de lenguas extranjeras: De la competencia lingüística a la competencia intercultural*. Departamento Didáctica de la Lengua y la Literatura. Facultad de Educación y Humanidades de Ceuta. Universidad de Granada, España. <http://www.ugr.es>
- Weinstein, C., Powdrill, L., Husman J., Roska, L. y Dierking, D. (1998). *Aprendizaje estratégico: Un modelo conceptual, instruccional y de evaluación*. En S. Castañeda (Ed.), *Evaluación y Fomento del Desarrollo Intelectual en la Enseñanza de las Ciencias, Artes y Técnicas: Perspectiva internacional en el umbral del siglo XXI* (pp. 197-228). México: Porrúa-UNAM.
- Woolfolk, A. (1999). *Psicología Educativa*. México: Prentice Hall.
- Zabalza, M. (2000). *Estrategias didácticas orientadas al aprendizaje*.
Revista Española de Pedagogía No. 217.

ANEXOS

ANEXO 1
Principales Métodos y Enfoques
en la Enseñanza de Lenguas Extranjeras
a través de la Historia

PRINCIPALES MÉTODOS Y ENFOQUES EN LA ENSEÑANZA DE LENGUAS EXTRANJERAS A TRAVÉS DE LA HISTORIA

(De acuerdo con Celce-Murcia (1991), Richards & Rodgers (1986), Hamner (1992), Larsen-Freeman (1986) y Díaz y Weed (2001))

NOMBRE	UBICACIÓN TEMPORAL	PRINCIPIOS/ CARACTERÍSTICAS	ROL DEL PROFESOR	ROL DEL ESTUDIANTE	CRÍTICAS
Método de Traducción Gramatical (Plötz, Seidenstücker)	1840's	Los estudiantes deben limitar su estudio de otra lengua a su literatura y bellas artes. Si los alumnos son capaces de traducir de su lengua madre ¹ a la lengua objetivo ² y viceversa, entonces tienen éxito en su aprendizaje. Los estudiantes aprenden formas gramaticales tales como conjugaciones de verbos y memorizan los equivalentes de vocabulario de la lengua objetivo.	Es la autoridad principal en el aula; da órdenes y trata de transmitir su conocimiento a los estudiantes.	Tiene un papel mayormente pasivo, puesto que actúa en base a las instrucciones del profesor.	Poca interacción entre los estudiantes y prevalece la interacción del profesor con los alumnos. El Inglés hablado no es importante y la pronunciación no recibe atención. La traducción de la literatura de la lengua madre hacia la lengua objetivo, puede producir versiones inadecuadas, que pueden sonar extrañas a un hablante nativo.
Método Directo (Sauveur, Franke, Berlitz)	1860's	Se popularizó debido a los resultados no exitosos del método de traducción gramatical y a la necesidad de preparar a los estudiantes para usar su lengua objetivo de una manera más efectiva y comunicativa. Los estudiantes aprenden por asociaciones directas de palabras y frases extranjeras con objetos y acciones, sin el uso de lengua madre por parte del profesor o el estudiante.	Es el director de las actividades. Provee la información, guía y usa sólo la lengua objetivo para comunicarse con sus estudiantes.	Menos pasivo que en el método anterior. Participa en conversaciones y diálogos, y algunas de sus respuestas son utilizadas para dar ejemplos sobre puntos gramaticales.	Carecía de bases rigurosas en teorías de lingüística aplicada Era ampliamente dependiente de las habilidades del profesor más que de un libro de texto y no todos los profesores son los suficientemente diestros en la lengua extranjera como para adherirse al método.

¹ Lengua madre o L1 es la lengua nativa del aprendiz, su primera lengua.

² Lengua objetivo o L2, es la lengua que se está aprendiendo.

PRINCIPALES MÉTODOS Y ENFOQUES EN LA ENSEÑANZA DE LENGUAS EXTRANJERAS A TRAVÉS DE LA HISTORIA

(De acuerdo con Celce-Murcia (1991), Richards & Rodgers (1986), Harmer (1992), Larsen-Freeman (1986) y Diaz y Weed (2001))

NOMBRE	UBICACIÓN TEMPORAL	PRINCIPIOS/ CARACTERÍSTICAS	ROL DEL PROFESOR	ROL DEL ESTUDIANTE	CRÍTICAS
Método lingual Audio	1940's -1960's	Es una teoría conductista de aprendizaje. Un proceso de formación de hábito, que consiste en estímulo (pista, clave), respuesta (respuesta del estudiante) y recompensa (aprobación del profesor). Consiste en típicos ejercicios de lenguaje que van tomando forma de tareas de repetición y sustitución. La lengua madre y la lengua objetivo deben mantenerse aparte, para que una no interfiera mucho en la otra. La gramática se presenta inductivamente	Ser un director de orquesta. Les da buenos ejemplos de repetición e imitación a los estudiantes.	Se limita a imitar el modelo del profesor o del cassette, realizando los ejemplos lo más correcta y rápidamente que puede.	Gran parte de este método consiste en ejercicios mecánicos y las actividades de práctica tienden a ser repetitivas y aburridas para los alumnos. Los alumnos pueden repetir diálogos y memorizar patrones prefabricados en conversación; pero no pueden participar en una conversación normal con un hablante nativo, ni son capaces de usar sus habilidades para una auténtica comunicación en el mundo real.
Enfoque Comunicativo (Hymes, lingüistas firtianos)	1972-1973	Los estudiantes deben llegar a ser comunicativamente competentes, es decir, usar el lenguaje apropiadamente dentro de un contexto social dado. Se utilizan las cuatro habilidades lingüísticas ³ integradas, desde un principio en las actividades del aula. Los estudiantes regularmente trabajan en pares o en grupos, y algunas veces cuando hay errores, la retroalimentación viene tanto del profesor como de los mismos compañeros.	Propiciar y facilitar la comunicación principalmente. Monitorar el desempeño de los estudiantes, guiando, contestando preguntas, incluso involucrarse en las actividades de ser necesario.	Ser comunicador e involucrarse activamente en tratar de hacerse entender, al igual que ser responsable de su propio aprendizaje.	El conocimiento de la lengua objetivo de algunos alumnos puede ser limitado, se esperan errores de gramática y de vocabulario, pero éstos se ven como parte natural del proceso de aprendizaje.

³ Las cuatro habilidades lingüísticas son Comprensión auditiva, Lectura, Escritura y Expresión oral.

**PRINCIPALES MÉTODOS Y ENFOQUES EN LA ENSEÑANZA
DE LENGUAS EXTRANJERAS A TRAVÉS DE LA HISTORIA**

(De acuerdo con Celce-Murcia (1991), Richards & Rodgers (1986), Harmer (1992), Larsen-Freeman (1986) y Díaz y Weed (2001))

NOMBRE	UBICACIÓN TEMPORAL	PRINCIPIOS/ CARACTERÍSTICAS	ROL DEL PROFESOR	ROL DEL ESTUDIANTE	CRÍTICAS
Enfoque de aprendizaje cognitivo-académico del lenguaje (CALLA)	1990's	Diseñado para estudiantes de niveles principiante avanzado e intermedio. Incorpora la enseñanza de estrategias de aprendizaje – meta cognitivas, cognitivas y social-afectivas -- en materias específicas, para enriquecer el lenguaje que los alumnos puedan usar para la comunicación académica ⁴ , mientras favorece su habilidad para comprender el lenguaje y el discurso de diferentes materias.	Proporcionar al estudiante el conocimiento necesario sobre estrategias de aprendizaje y el lenguaje y el discurso académicos.	Además de vocabulario y gramática, aprender conceptos y habilidades importantes, al igual que funciones del lenguaje como analizar, evaluar, justificar y persuadir, para usarlos en el lenguaje académico	

⁴ Es el lenguaje que se usa para hablar en la lengua objetivo sobre aspectos de una materia específica, Filosofía, Educación, por ejemplo

ENFOQUES HUMANÍSTICOS⁵

NOMBRE	DESCRIPCIÓN
<p>Aprendizaje en Comunidad del Lenguaje (Charles A. Curran)</p>	<p>Basado en el aprendizaje por asesorías. Intenta dar a los estudiantes sólo el lenguaje que necesitan. En el aula hay un “conocedor” que ayuda a los estudiantes a traducir a la lengua objetivo lo que ellos deciden que quieren decir. Los alumnos también pueden grabar lo que quieren decir, el profesor lo transcribe y puede ofrecerles retroalimentación personal.</p>
<p>Sugestopedia (Georgi Lozanov)</p>	<p>Metodología en la cual los estudiantes deben estar relajados y puedan así utilizar su capacidad cerebral en un mayor grado, desechando paulatinamente su sentido de inhabilidad para aprender. En el aula, generalmente debe haber muebles cómodos y música barroca. Una vez que se presenta el material a estudiar en una atmósfera relajada y de apoyo, los estudiantes se involucran en <i>elaboraciones</i> – lectura de diálogos, canciones, juegos, y conversaciones – algunas veces utilizando diferentes identidades. Se cree que la comodidad general de la situación, la adopción de una nueva identidad y la dependencia de escuchar diálogos, ayudarán a los alumnos a adquirir el lenguaje.</p>
<p>El Modo Silencioso (Caleb Catengo)</p>	<p>En este método no se utiliza la lengua madre. Se caracteriza porque el profesor da limitada información, presentando el modelo del aspecto lingüístico que se va a aprender sólo una vez. Después, a través de señas y otros medios silenciosos, indica lo que los estudiantes deben hacer. Los estudiantes desarrollan sus propios criterios de corrección. Los errores se esperan como parte normal del aprendizaje. A través del silencio del profesor, se motiva a los estudiantes a tomar la iniciativa y confiar en sí mismos y a interactuar en la práctica oral.</p>
<p>Respuesta Física Total (James Asher)</p>	<p>Está basado en la asociación del lenguaje y el movimiento corporal. Puede ser atractivo y simpático y utilizarse adicionalmente a otras técnicas en el aula. Sus bases están en tres elementos principales: escuchar – y por lo tanto entender – precede al hablar, la comprensión se desarrolla a través del movimiento del cuerpo y el hablar nunca es forzado. Los estudiantes <i>responden a una orden oral</i> que ha sido simultáneamente modelada. Por ejemplo, el profesor dice sentarse mientras se está sentando o pararse mientras se está parando y los estudiantes lo imitan. Después, el profesor repite las órdenes y los alumnos las realizan con la correspondiente acción, hasta que actúan sin titubear.</p>

⁵ En los enfoques humanísticos, la enseñanza no consiste sólo en enseñar el lenguaje, también se trata de ayudar al estudiante a desarrollarse como persona. Lo que cuenta es la experiencia del estudiante, y el desarrollo de su personalidad y la estimulación de sentimientos positivos se consideran tan importantes como su aprendizaje.