

La prescripción individualizada de estrategias de aprendizaje a un adulto con bajo nivel de inglés

The Prescription of Individualized Learning Strategies to an Adult Low-English Language Achiever

DOI: <https://doi.org/10.54104/papeles.v14n27.1119>

Recibido: 8 de octubre de 2021,
Aprobado: 24 de enero de 2022,
Publicado: 22 de febrero de 2022



Nahum Samperio Sánchez¹,
<https://orcid.org/0000-0003-2408-1899>;

* Universidad Autónoma de Baja California. Facultad de Idiomas.

¹ Autor de correspondencia:
Universidad Autónoma de Baja California. Facultad de Idiomas. Calzada Tecnológico y Universidad S/N. Delegación Mesa de Otay. 22390. Tijuana, Baja California, México. nahum@uabc.edu.mx

Para citar este artículo:
Samperio Sánchez, N. (2022).
La prescripción individualizada
de estrategias de aprendizaje a un
adulto con bajo nivel de inglés.
Papeles, 14(27), e 1119.
<https://doi.org/10.54104/papeles.v14n27.1119>

Resumen

Palabras clave

Estrategias de aprendizaje; producción oral; enseñanza de estrategias; repertorio de estrategias; estudiantes de bajo rendimiento

Las experiencias de los profesores con las estrategias de enseñanza para el aprendizaje de un segundo idioma sugieren que es necesario explicar los beneficios de esas estrategias a los estudiantes. Sin embargo, todavía no está claro el porqué el dominio del idioma por parte de los estudiantes con bajo rendimiento, no progresa significativamente, incluso cuando demuestran una mejora en aspectos específicos y relevantes de su aprendizaje. Este estudio se centra en un estudiante de idiomas de 55 años con bajo rendimiento en el aprendizaje del inglés. Se siguió una metodología de investigación cualitativa a través de entrevista semiestructurada, análisis de necesidades y observación. Los resultados indicaron que las estrategias de enseñanza que se enfocaron en mejorar una habilidad específica no evidencian una mejora significativa en las habilidades de inglés del estudiante. Sin embargo, el estudiante demostró el uso de una serie de estrategias que lo ayudaron a hablar con eficacia. Además, el estudio encontró que la motivación del alumno juega un papel importante en el uso de nuevas estrategias, así como en el aprendizaje de idiomas.

Abstract

Keywords

Learning strategies; speaking skill; strategy instruction; strategy repertoire; low achiever student

Educators' experiences with teaching strategies for learning a second language suggest that it is necessary to explain the benefits of those strategies to students. However, it is still not clear why low-achieving students' language proficiency does not progress significantly overall, even when they demonstrate improvement in specific and relevant aspects of their learning. This study is focused on a 55-year-old language learner with low performance in learning English. A qualitative research methodology was followed through a semi-structured interview, needs analysis, and observation. The results indicated that teaching strategies that focus on improving a specific skill do not evidence a significant improvement in the student's English abilities. However, the student demonstrated the use of a series of strategies that helped him speak effectively. Additionally, the study found that learner motivation plays a significant role in the use of new strategies, as well as in language learning.



1. Introducción

Son muchos los factores que intervienen en el aprendizaje de idiomas, algunos en mayor medida que otros; además, mucho depende de los alumnos y de las variables que los rodean: la edad, por ejemplo. Las estrategias de aprendizaje de idiomas han demostrado ser un factor relevante que interviene en el éxito del aprendizaje. Una de las líneas de investigación es la instrucción o enseñanza de estrategias, que ha establecido que la enseñanza de estrategias a los alumnos de bajo rendimiento en el aprendizaje de lenguas les beneficia en su aprendizaje.

Las estrategias de aprendizaje son técnicas (Rubin, 1975), acciones (Oxford, 1990), procedimientos (Chamot, 2005) o comportamientos (Ellis, 1993) que pueden ayudar a los alumnos a mejorar en el aprendizaje de lenguas. Son individuales en el sentido de que cuando se utilizan tienen un efecto diferente en cada persona. Para algunos alumnos, ciertas estrategias son más eficaces que otras, ya que se utilizan con un objetivo en mente. Cohen (2014) afirma que las estrategias se eligen de forma consciente y los alumnos de idiomas las operacionalizan. En consecuencia, pueden ser más eficaces cuando están orientadas a un objetivo de aprendizaje específico que se pretende alcanzar. La literatura sugiere que, cuando hay una combinación de unas estrategias con otras, estas son más eficaces en el proceso de aprendizaje de idiomas (Anderson, 2005; Bruen, 2001). Si bien todo estudiante tiene un repertorio de estrategias, es importante saber qué estrategias utilizan para aprender, ya que pueden estar utilizándolas de forma inadecuada. Es importante reconocer que los estudiantes, en ocasiones, no son capaces de identificar lo que están haciendo o las estrategias que están empleando, incluso, no son conscientes de los procesos que utilizan para aprender; en consecuencia, es necesario enseñarles estrategias de forma explícita.

Las estrategias de aprendizaje son técnicas, acciones, procedimientos o comportamientos que pueden ayudar a los alumnos a mejorar en el aprendizaje de lenguas. Son individuales en el sentido de que cuando se utilizan tienen un efecto diferente en cada persona.

Samperio (2018a) descubrió que las sesiones de instrucción de estrategias no tenían un aumento significativo en la adopción y el uso de estrategias en los estudiantes adultos; además, que, aunque las estrategias de aprendizaje eran útiles, los estudiantes no estaban dispuestos a adoptar el uso de nuevos métodos para aprender, en especial, porque las estrategias de aprendizaje no se utilizaban fuera del entorno del aula. Es decir, los alumnos usaban las estrategias solo en las actividades planificadas para el aula y no invertían tiempo fuera de ella; en consecuencia, no utilizaban (ni necesitaban) estrategias de aprendizaje diferentes de las de su propio repertorio.

Este estudio investigó el efecto que tiene la prescripción individualizada de estrategias de aprendizaje para habilidades específicas a un alumno con bajo rendimiento en el aprendizaje del inglés.

Las estrategias de aprendizaje surgen de la motivación, ya que son acciones o comportamientos individuales que los alumnos deciden utilizar conscientemente para comprender o almacenar información nueva o recordar y utilizar información antigua (Samperio, 2019), a fin de que el aprendizaje sea más fácil, rápido y agradable (Oxford,

1990); en consecuencia, se usan con el propósito de alcanzar un objetivo de aprendizaje. Las estrategias son tan individuales que pueden no tener el mismo efecto en todos los alumnos porque no se ajustan a todos los estilos de aprendizaje, inteligencia, actitudes o motivación.

Las estrategias de aprendizaje son utilizadas por los alumnos para mejorar su aprendizaje, pero no se ha realizado mucha investigación para explorar los propósitos por los que los estudiantes utilizan estrategias, es decir, si las emplean adecuadamente para cumplir sus objetivos planteados. Todos los estudiantes utilizan estrategias cuando realizan actividades en el aula, cuando hacen tareas o cuando estudian para un examen, por ejemplo, pero todos emplean diferentes tipos de estrategias y con una frecuencia de uso diferente; sin embargo, no todos son conscientes de ellas, de las razones que tienen para utilizarlas o del beneficio que pueden tener en su aprendizaje. Samperio (2019) encontró que los alumnos de bajo rendimiento utilizan las estrategias con la misma frecuencia que los de alto rendimiento, y la diferencia radica en cómo las utilizan. Además, encontró que los alumnos las usan con distintos propósitos. Sus hallazgos indicaron que los alumnos de alto rendimiento utilizaban las estrategias con un propósito más específico, es decir, enfocadas en un objetivo específico de aprendizaje,

mientras que los de bajo rendimiento no eran capaces de identificar el propósito o el beneficio en el uso de la estrategia. Zewdie (2015) también descubrió que ambos tipos de usuarios de estrategias utilizan tipos de estrategias similares, pero los alumnos de alto rendimiento las emplean de forma más estratégica. No obstante, ninguno de los estudios investigó las razones que tienen los estudiantes para elegir estas estrategias. De igual importancia, sería interesante conocer los motivos por los que los estudiantes hacen lo que hacen para aprender a dirigir el esfuerzo a las áreas necesarias.

Una línea de investigación sobre las estrategias de aprendizaje de idiomas es la enseñanza de estrategias. Se ha establecido que la enseñanza de estrategias a alumnos con bajo rendimiento ayuda a mejorar en el aprendizaje de idiomas (Oxford, 2003), y se han desarrollado diferentes enfoques para enseñar estrategias de aprendizaje (Chamot, 2005). Sin embargo, faltan estudios longitudinales que demuestren que los alumnos adoptan las estrategias de aprendizaje después de la instrucción en otros contextos, distintos de aquel en el que se enseñaron las estrategias. Esto se podría deber a que las necesidades, las carencias y deseos individuales de los alumnos en el lenguaje son diferentes para cada uno de ellos (Hutchinson & Waters, 1987); por tanto, es razonable especular que la enseñanza de estrategias de aprendizaje a un grupo de alumnos podría tener resultados diferentes en cada uno de ellos. Indiscutiblemente, sería de gran utilidad conocer los objetivos de aprendizaje (deseos) que tienen los estudiantes sin descuidar sus insuficiencias y necesidades en el aprendizaje de la lengua para dirigir el esfuerzo directamente donde sea necesario. De este modo, la prescripción de estrategias para mejorar el aprendizaje de idiomas podría ayudar a dirigir el esfuerzo a las necesidades, las carencias, las insuficiencias o los deseos en el aprendizaje de lenguas de los estudiantes.



Aunque la investigación en las estrategias de aprendizaje nos ha provisto con diferentes taxonomías (Brown & Palinscar, 1982; O'Malley & Chamot, 1990; Oxford, 1990), no se ha investigado a fondo una clasificación basada en el propósito. Es decir, el porqué y para qué el estudiante hace uso de las estrategias. El propósito de la estrategia de aprendizaje es lo que mueve al alumno a elegir y utilizar actividades o comportamientos para mejorar. Por ejemplo, si la intención es mejorar la gramática, lo conducente es que elijan estrategias que les ayuden a mejorarla; sin embargo, no siempre es así. Erarslan y Höl (2014) sugieren que “está claro que, si los estudiantes de idiomas tienen más conciencia sobre el uso de sus estrategias, serán capaces de obtener una visión de cómo aprender mejor; por tanto, es probable que sean estudiantes de idiomas más eficaces y hábiles” (p. 2).

La investigación ha demostrado que el uso de estrategias de aprendizaje de idiomas contribuye al éxito de este (Griffiths, 2015); sin embargo, Dörnyei (2006) sugirió que lo que hace que los alumnos tengan más éxito que otros es que tengan una participación activa y creativa en su propio proceso de aprendizaje “mediante la aplicación de técnicas de aprendizaje individualizadas (p. 167). En consecuencia, la proactividad en el proceso de aprendizaje de la lengua hará que el estudiante use diferentes y variadas estrategias de aprendizaje dirigidas a cumplir un objetivo específico, como el desarrollo de una habilidad o la mejora de su desempeño.

Con la enseñanza de estrategias de aprendizaje, se espera que los alumnos sean capaces de utilizarlas de forma más consciente (Oxford, 1990), y que mejoren en las habilidades lingüísticas y su desempeño; también es importante reconocer que en la enseñanza de estrategias intervienen múltiples factores que pueden conducir a diferentes resultados. Cabe mencionar que la investigación sobre la instrucción de estrategias se ha llevado a cabo en estudios experimentales, y ha demostrado

tener efectos positivos, aunque solo para las actividades utilizadas en el experimento en el aula y no fuera de ella.

No se han realizado muchos estudios sobre la enseñanza de estrategias de aprendizaje de idiomas individualmente en adultos. Sin embargo, Liangqiu y Zhengqiu (2019), en un estudio de caso con un participante de mediana edad, encontraron que los factores de la edad y la experiencia de vida, así como los antecedentes culturales, son de gran importancia para la elección y el uso de ciertas estrategias de aprendizaje. Del mismo modo, Panzachi y Luchini (2015), en un estudio de caso con una estudiante adulta de español, encontraron que el factor consciente en la elección de las estrategias de aprendizaje del idioma y un cambio significativo en sus estilos de aprendizaje explican el éxito de la participante para convertirse en una buena aprendiz de inglés. Es decir, que no solo las estrategias de los alumnos, sino también la actitud hacia el estudio ayuda en el proceso de aprendizaje de idiomas. Asimismo, y aunque no de manera individual, Ríos (2014) realizó una investigación con un pequeño grupo de ocho estudiantes. Encontró que los estudiantes altamente eficientes utilizan con mayor frecuencia las estrategias metacognitivas descritas por Oxford (1990). En otras palabras, los estudiantes planeaban no solo las actividades, sino que también organizaban el tiempo para realizarlas. Esto demuestra que es necesario en ocasiones un cambio de actitud como una estrategia necesaria para el aprendizaje efectivo.

Los trabajos previos sobre las estrategias de aprendizaje utilizadas por el alumno individual o por alumnos en grupos pequeños han permitido a los investigadores reconocer la relevancia de factores importantes como las experiencias de vida, el bagaje cultural y los comportamientos y las actitudes del alumno. La investigación a este nivel permite a los investigadores observar con mayor escrutinio a los

estudiantes, además de ayudarlos a identificar cómo la teoría se aplica a la práctica. De esta manera, este estudio pretende identificar qué efecto tiene en el aprendizaje la prescripción y dosificación de estrategias de manera individualizada con objetivos específicos. Por eso, el objetivo de este estudio pretende determinar si el uso de estrategias de aprendizaje orientadas a objetivos con un propósito claro puede mejorar los objetivos de los alumnos en el aprendizaje de idiomas.

2. Metodología

2.1 La prescripción de las estrategias de aprendizaje

Este estudio adoptó una metodología descriptiva. Dado que el participante en este solicitó clases particulares, se aprovechó la oportunidad para llevar a cabo esta investigación y recopilar datos que describieran el comportamiento, la actitud y las estrategias de aprendizaje que el alumno utiliza en su aprendizaje de inglés. En consecuencia, solo hay un participante en el estudio y los instrumentos para recopilar datos fueron el análisis de necesidades, la entrevista semiestructurada y la observación de su desempeño en clase. Es importante mencionar que el participante tenía el propósito específico de desarrollar su habilidad para comunicarse oralmente. Por tanto, las estrategias implicadas en este estudio son para mejorar dicha habilidad.

2.2 Recolección de datos

Los datos se recolectaron en dos fases. En la primera fase, se recabó información mediante un cuestionario de análisis de necesidades aplicado en forma de entrevista. Posteriormente, se recogieron datos a través de una entrevista informal en inglés que fue una práctica oral para profundizar en las carencias y necesidades en el idioma, ya que los deseos

del participante estaban bien especificados en el momento de acordar en las clases. Los resultados de estos análisis permitieron elegir las estrategias que se incluyeron en las lecciones.

En la segunda fase, los datos se recogieron mediante la grabación de las lecciones y la observación de su desempeño en ellas. Se hizo hincapié en el uso de las estrategias y se examinó mediante la observación repetida.

2.3 El participante

Alex (seudónimo) es un pediatra de 55 años que lleva varios años intentando aprender inglés. Alex solicitó clases privadas durante el periodo de inactividad entre semestres en el instituto en el que estudiaba el idioma. El tiempo que requirió para las clases particulares de inglés era de dos meses, y se acordaron dos clases por semana (martes y jueves), considerando un total de 16 clases.

2.4 El instrumento de análisis de necesidades (apéndice 1)

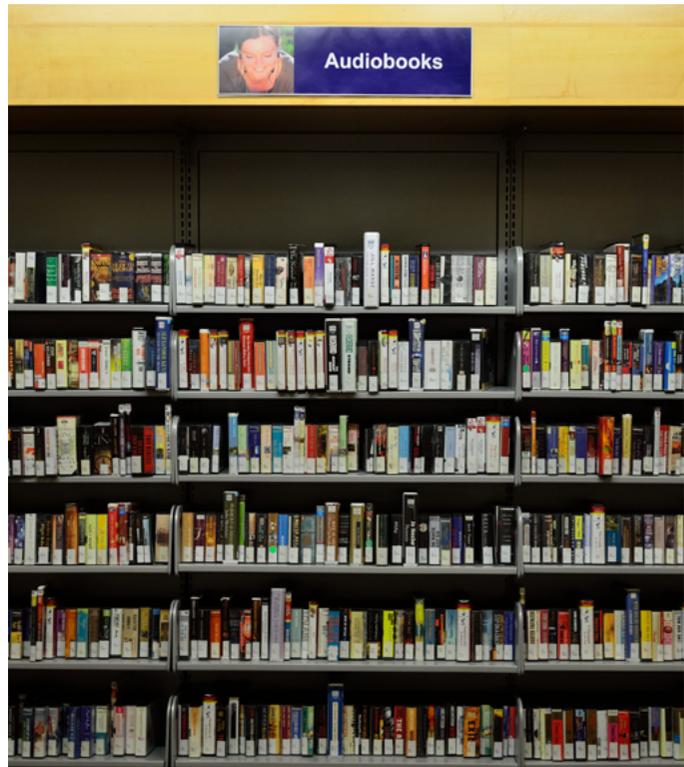
Aunque no se trataba de un curso de inglés con fines específicos, era necesario saber lo que el participante quería, necesitaba y carecía. Dudley-Evans y St. John (1998) afirman que los análisis de necesidades son necesarios para la “selección y producción de materiales, la enseñanza y el aprendizaje, y la evaluación” (p. 125). Por tanto, se elaboró un cuestionario de análisis de necesidades que se administró en una entrevista (apéndice 1) para buscar las necesidades, sus objetivos de aprendizaje, la motivación, el comportamiento y su actitud hacia el inglés. Se consideró un conjunto de 18 preguntas para la entrevista. El análisis de los datos orientaría el contenido de las lecciones y los materiales a utilizar en ellas. Con el fin de obtener los datos correctos, la entrevista se realizó en español para que todo quedara claro.

2.5 La entrevista de competencia lingüística

La entrevista semiestructurada se utilizó para identificar sus carencias y necesidades en el aprendizaje de idiomas. A través de una serie de preguntas relativas a diferentes temas comunes como la comida, la familia, el trabajo, etc., se exploró su competencia lingüística y los problemas a los que se enfrentaba a la hora de utilizar el idioma de forma oral. Se le explicó al participante que tenía que elaborar sus respuestas lo más completas posible para que se pudiera detectar sus fallas, y así seleccionar las actividades y estrategias para mejorar en esas áreas.

2.6 Las lecciones (apéndices 2 y 3)

Tres estrategias fueron incluidas en las actividades desarrolladas en cada lección. Sin embargo, también se le explicó al participante que era necesaria adoptar una actitud proactiva fuera del aula para realizar actividades en su tiempo libre con el propósito de poder mejorar y aprender a usar las estrategias. Además, se le indicó que tenía que hacerlas regularmente para que pudiera percibir la mejora. Las lecciones se planificaron semanalmente. Primero, cada lección comenzaba con una charla informal sobre diferentes temas; se hacían más preguntas sobre el mismo tema para mantener la conversación mientras se corregía la pronunciación y la gramática, y se le proporcionaba el vocabulario necesario para expresar lo que quería decir. Después, se le mencionaban las áreas problemáticas que había encontrado durante la charla informal al principio de la lección o se intentaba relacionar la nueva lección con un área problemática de su producción oral. Más tarde, se le explicaba la actividad y cómo el uso de esta le ayudaría a la hora de utilizar la lengua.



Basado en un modelo de estrategias de enseñanza de Chamot et al. (1999), se incluyeron cuatro pasos en el uso de estrategias en la lección:

- Toma de conciencia de las deficiencias. El profesor explica al alumno las áreas problemáticas que tiene para centrar la atención en los procesos para solucionar el problema.
- El propósito de la estrategia. Se le explica al alumno cómo la realización de la estrategia le ayudaría a desarrollar las habilidades lingüísticas (hablar en este caso).
- Modelo. Se le proporcionan ejemplos y se realiza la actividad con él.
- Práctica. Se proporciona al alumno la oportunidad de practicar la estrategia en diferentes actividades.

De este modo, el modelo proveía al alumno con la definición, explicación y práctica de las estrategias.

3. Resultados y discusión

3.1 La prescripción de las estrategias de aprendizaje

Este estudio adoptó una metodología descriptiva. Dado que el participante en este solicitó clases particulares, se aprovechó la oportunidad para llevar a cabo esta investigación y recopilar datos que describieran el comportamiento, la actitud y las estrategias de aprendizaje que el alumno utiliza en su aprendizaje de inglés. En consecuencia, solo hay un participante en el estudio y los instrumentos para recopilar datos fueron el análisis de necesidades, la entrevista semiestructurada y la observación de su desempeño en clase. Es importante mencionar que el participante tenía el propósito específico de desarrollar su habilidad para comunicarse oralmente. Por tanto, las estrategias implicadas en este estudio son para mejorar dicha habilidad.

3.2 Recolección de datos

Los datos se recolectaron en dos fases. En la primera fase, se recabó información mediante un cuestionario de análisis de necesidades aplicado en forma de entrevista. Posteriormente, se recogieron datos a través de una entrevista informal en inglés que fue una práctica oral para profundizar en las carencias y necesidades en el idioma, ya que los deseos del participante estaban bien especificados en el momento de acordar en las clases. Los resultados de estos análisis permitieron elegir las estrategias que se incluyeron en las lecciones.

En la segunda fase, los datos se recogieron mediante la grabación de las lecciones y la observación de su desempeño en ellas. Se hizo hincapié en el uso de las estrategias y se examinó mediante la observación repetida.

3.3 El participante

Alex (seudónimo) es un pediatra de 55 años que lleva varios años intentando aprender inglés. Alex solicitó clases privadas durante el periodo de inactividad entre semestres en el instituto en el que estudiaba el idioma. El tiempo que requirió para las clases particulares de inglés era de dos meses, y se acordaron dos clases por semana (martes y jueves), considerando un total de 16 clases.

3.4 El instrumento de análisis de necesidades (apéndice 1)

Aunque no se trataba de un curso de inglés con fines específicos, era necesario saber lo que el participante quería, necesitaba y carecía. Dudley-Evans y St. John (1998) afirman que los análisis de necesidades son necesarios para la “selección y producción de materiales, la enseñanza y el aprendizaje, y la evaluación” (p. 125). Por tanto, se elaboró un cuestionario de análisis de necesidades que se administró en una entrevista (apéndice 1) para buscar las necesidades, sus objetivos de aprendizaje, la motivación, el comportamiento y su actitud hacia el inglés. Se consideró un conjunto de 18 preguntas para la entrevista. El análisis de los datos orientaría el contenido de las lecciones y los materiales a utilizar en ellas. Con el fin de obtener los datos correctos, la entrevista se realizó en español para que todo quedara claro.

3.5 La entrevista de competencia lingüística

La entrevista semiestructurada se utilizó para identificar sus carencias y necesidades en el aprendizaje de idiomas. A través de una serie de preguntas relativas a diferentes temas comunes como la comida, la familia, el trabajo, etc., se exploró su competencia lingüística y los problemas a los que se enfrentaba a la hora de utilizar el idioma de forma oral. Se le

explicó al participante que tenía que elaborar sus respuestas lo más completas posible para que se pudiera detectar sus fallas, y así seleccionar las actividades y estrategias para mejorar en esas áreas.

3.6 Las lecciones (apéndices 2 y 3)

Tres estrategias fueron incluidas en las actividades desarrolladas en cada lección. Sin embargo, también se le explicó al participante que era necesaria adoptar una actitud proactiva fuera del aula para realizar actividades en su tiempo libre con el propósito de poder mejorar y aprender a usar las estrategias. Además, se le indicó que tenía que hacerlas regularmente para que pudiera percibir la mejora. Las lecciones se planificaron semanalmente. Primero, cada lección comenzaba con una charla informal sobre diferentes temas; se hacían más preguntas sobre el mismo tema para mantener la conversación mientras se corregía la pronunciación y la gramática, y se le proporcionaba el vocabulario necesario para expresar lo que quería decir. Después, se le mencionaban las áreas problemáticas que había encontrado durante la charla informal al principio de la lección o se intentaba relacionar la nueva lección con un área problemática de su producción oral. Más tarde, se le explicaba la actividad y cómo el uso de esta le ayudaría a la hora de utilizar la lengua.

Basado en un modelo de estrategias de enseñanza de Chamot et al. (1999), se incluyeron cuatro pasos en el uso de estrategias en la lección:

- Toma de conciencia de las deficiencias. El profesor explica al alumno las áreas problemáticas que tiene para centrar la atención en los procesos para solucionar el problema.
- El propósito de la estrategia. Se le explica al alumno cómo la realización de la estrategia le ayudaría a desarrollar las habilidades lingüísticas (hablar en este caso).
- Modelo. Se le proporcionan ejemplos y se realiza la actividad con él.
- Práctica. Se proporciona al alumno la oportunidad de practicar la estrategia en diferentes actividades.

De este modo, el modelo proveía al alumno con la definición, explicación y práctica de las estrategias.

3.7 ¿Las estrategias prescritas de manera individual para desarrollar la destreza oral ayudan a los alumnos a mejorar?

Idealmente, se pretende que la prescripción de estrategias de aprendizaje dirija el esfuerzo a las áreas que hay que mejorar, y que estén alineadas con los objetivos del alumno en el aprendizaje de la lengua. En este estudio, se pretendió trabajar tres estrategias en cada lección de 90 minutos durante las 16 sesiones que se acordó tener; sin embargo, solo en nueve ocasiones el participante acudió a las lecciones debido a las obligaciones que tenía que atender en el trabajo, la familia o por cuestiones de salud. Es decir, asistió el 56,2 % del tiempo que se acordó en un principio. En consecuencia, el tiempo reducido también condensó las oportunidades de practicar las estrategias. Aunque no se puede asegurar las razones para no asistir a clases, solo se pudo apreciar una falta de compromiso con su aprendizaje del inglés. Esto se vio respaldado por el

Aunque no se puede asegurar las razones para no asistir a clases, solo se pudo apreciar una falta de compromiso con su aprendizaje del inglés.

comentario del participante sobre las razones para tomar clases de idiomas: “A veces, repito el curso porque me gustan las clases; conozco a mucha gente nueva”.

El participante demostró interés cuando se le explicaban las deficiencias que encontraba en su discurso (la primera fase del plan). Por ejemplo, cuando se le explicó que titubeaba mucho y que utilizaba con frecuencia muletillas (palabras de relleno) como umm, hummm o este preguntó: “¿De verdad?”. Se le aclaró que dudaba con frecuencia porque buscaba una palabra que desconocía. Además, se le explicó la estrategia de explicar palabras (sustitución) que no conocíamos describiéndolas con otras palabras. También se practicó la actividad describiendo diferentes palabras. Se mostró satisfecho con la actividad cuando expresó: “Me gustó esta actividad. Ha sido divertida”. Inmediatamente después de terminar la actividad, se le proporcionaron unas tarjetas con imágenes. Luego, se le explicó una situación ficticia en Home Depot y que tenía que buscar los objetos que aparecían en las tarjetas, como clavos, taladro, manguera o cerco. Para la actividad, se eligieron palabras que el participante no conocía. Lo que sigue es un extracto de la conversación registrada en la práctica de esta estrategia.

In the Home Depot.

Teacher: Good day, how may I help you?

Alex: Ummm... yes, where is, ummm... the nails? (inmediatamente, el participante muestra la imagen y la actividad es interrumpida)

Teacher: No. You have to describe the word you see. You do not have to show me the picture. Imagine you have no pictures, and you need to get these objects at the store. Imagine the person in the store does not know Spanish either so that you cannot use Spanish either. It is the same as what we did with the activity before. Describe the object so that the person can guess what you mean and tell you where the objects are.

Alex: Oh, ok.

Teacher: All right. One more time, here we go. Good day...

En el extracto de la conversación anterior, aunque se le había explicado cómo le ayudaría la actividad y cómo debía hacerla, enseguida encontró una estrategia diferente para transmitir el significado (mostrar la imagen). Esta estrategia estaba en su repertorio y era la forma habitual de abordar esta situación para él. Aunque conocía una nueva forma, se pudo apreciar que era más fácil para él utilizar su estrategia que la que se le había presentado en la actividad.

Tras la explicación, seguimos practicando. Lo que sigue es otro extracto de la conversación.

Alex: Ummm, excuse me, where you have the... ummm the... ummm... (se hizo un silencio para que el participante pudiera pensar las palabras que utilizaría) the pistol for umm... (imitando con las manos el taladro como si fuera una pistola apuntando con el dedo índice la broca y moviéndola hacia delante y hacia atrás y haciendo ruido como si fuera un taladro).

En el segundo intento de explicar una palabra, buscó estrategias más fáciles para transmitir el significado de lo que intentaba explicar. En este caso, hizo la mímica de la palabra y emitió sonidos. El uso de diferentes estrategias demuestra que, aunque había captado la idea de la estrategia que se le enseñó y que demostró utilizar con éxito en la fase de práctica, encontró formas más fáciles y rápidas para cumplir su objetivo. Su propósito era saber dónde estaban los objetos en la tienda y, al final, pudo comunicarse de manera exitosa.

En la práctica posterior, el participante utilizó una combinación de la estrategia que se le enseñó y sus estrategias propias. Por supuesto, enseñar esta estrategia no podía asegurar que la usara en el futuro y fuera de los límites del aula; no obstante, conocía los beneficios de la estrategia y cómo usarla.

Aunque las actividades representaban una práctica útil para él, el aprendizaje de estrategias no parecía ser útil porque demostraba que podía utilizar estrategias de su repertorio para llegar al mismo objetivo: la comunicación. Es necesario aclarar que no se pudo apreciar una mejora considerable en su pronunciación, gramática o fluidez al hablar, pero ciertamente sintió que lo que habíamos hecho en la clase lo había hecho sentir más seguro (según sus propias palabras) en el uso de su inglés hablado. Por supuesto, esto podría haberse debido a la práctica constante y no a las estrategias prescritas en sí.

3.8 ¿Los alumnos transfieren las estrategias enseñadas a diferentes actividades o entornos?

En las nueve lecciones impartidas, el comienzo fue siempre con la pregunta: ¿How was your day yesterday? La intención era que empezara la lección haciendo uso de la expresión oral. También se le hacían preguntas de seguimiento para mantener la conversación. Esta charla duraba hasta 30 minutos en los que se corregía la pronunciación y la gramática, se le proporcionaba el vocabulario necesario y, por supuesto, se le dirigía a utilizar las estrategias que se habían utilizado antes.

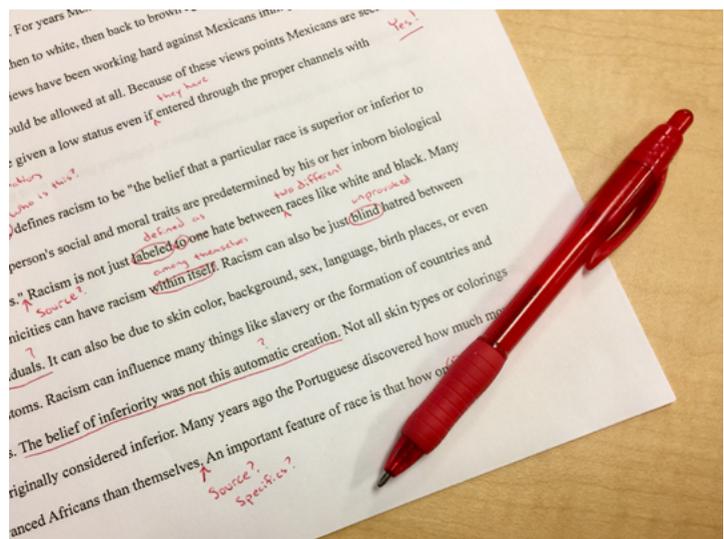
El esfuerzo para que usara las estrategias vistas parecía inútil, ya que el participante no se daba el tiempo para pensar en el qué, el cómo o el porqué de las correcciones u observaciones. Cuando se trataba de corregir la pronunciación o la gramática, se limitaba a repetir la palabra o la estructura que se corregía. Cuando se le proporcionaba vocabulario, lo incluía en su frase y seguía, y este era un comportamiento recurrente.

Se presentaron las estrategias que le ayudaran a ser consciente de su habla en las que debía prestar atención, en consecuencia, controlar su actuación. Se le hizo notar que no se

tomaba el tiempo de pensar en las correcciones, por lo que tenía que hacer algo al respecto. Se le pidió que cada vez que se le corrigiera la pronunciación repitiera lo que le había corregido e intentara identificar la pronunciación correcta y la incorrecta.

Cuando se le pedía explícitamente que hiciera este proceso, lo hacía; sin embargo, solo lo hacía cuando se le pedía, y no era usada de manera autónoma. Se le explicó que era necesario que lo hiciera por su cuenta como un proceso regular para mejorar su pronunciación. Las siguientes veces que se le corrigió la pronunciación, se limitó a repetir la pronunciación correcta, la incluyó en lo que estaba diciendo y siguió hablando.

En cuanto a la corrección de la gramática, los resultados fueron similares. Cuando la gramática estaba mal empleada y se le proporcionaba la forma correcta, se le pidió que escribiera la frase en la que se le había corregido aquella. Se le pidió que escribiera el uso correcto y el incorrecto de la gramática para que pudiera ver la diferencia. De igual manera que en la pronunciación, solo hacía este proceso cuando se le pedía y no lo hacía por cuenta propia. Por supuesto, este procedimiento ralentizaba el ritmo de la conversación y, a veces, se perdía el ritmo.



En las lecciones siguientes, cuando se entablaba una conversación sobre algo, no copiaba ni corregía ninguna de las palabras o la gramática que se le corregía. Solo se puede especular que el participante estaba más concentrado en lo que quería decir que en cómo lo decía. En estos eventos, se apreció que el participante no quería perder la idea de lo que intentaba comunicar, y la pronunciación o la gramática no eran esenciales para transmitir el mensaje que al final, en ocasiones, resultaba difícil de percibir.

En las lecciones, se le asignaban algunas actividades después de la explicación y la práctica de las estrategias. Estas actividades coadyubaban a la práctica de la estrategia en su propio tiempo y espacio. Lamentablemente, la falta de oportunidades para realizar las tareas no le permitió poner en práctica las estrategias. De esto, solo se puede deducir que se practicaban pocas estrategias en casa, ya que se explicaba diciendo: “Lo siento, tengo mucho trabajo y a veces estoy muy cansado”. Estas razones personales no son discutibles y no deben ser cuestionadas; sin embargo, se puede entender que la motivación para hacer un cambio en su actitud hacia el aprendizaje no fue lo suficientemente fuerte. Por supuesto, esta falta de práctica fuera del aula no beneficiaría su aprendizaje y su progreso podría seguir siendo el mismo.

De lo anterior, se puede decir que el participante utilizaba las estrategias que se le

enseñaban solo en las actividades que se incluyeron para la enseñanza y la práctica en el aula. En otros contextos, no se pudo apreciar que las utilizara; sin embargo, tampoco se puede afirmar que no lo hiciera.

Chamot (2005) explica que “las estrategias de aprendizaje son sensibles al contexto de aprendizaje y a las preferencias de procesamiento interno del alumno” (p. 112). El participante hacía uso de otras estrategias de su repertorio o simplemente no las utilizaba. Solo se puede especular que se sentía más cómodo con sus propios métodos de aprendizaje y que creía más necesario completar el mensaje que corregirlo. Es necesario mencionar que, en ocasiones, el repertorio de estrategias que tienen los estudiantes es tan fijo en sus métodos de aprendizaje que es difícil adoptar nuevos métodos. Ciertamente, podría haberlos utilizado cuando usaba su inglés fuera de los límites del aula; desgraciadamente, no se puede asegurar ni negar esta afirmación. Chamot (2005) explica que la corta duración y la ausencia de trabajo de seguimiento son limitaciones de los estudios de enseñanza de estrategias. Esta es quizá una explicación de los resultados de este estudio.

4. Conclusiones

Los adultos tienen un repertorio de estrategias de aprendizaje que han ido acumulando a través de la experiencia y, a veces, estas estrategias se fijan tanto en la manera de aprender del estudiante que es posible que no necesite o desee nuevos mecanismos para hacerlo, ya que dichas estrategias son suficientes para el estudiante. El cambio requiere tiempo y motivación para adoptar nuevas estrategias para aprender y esto puede representar un reto para el alumno.

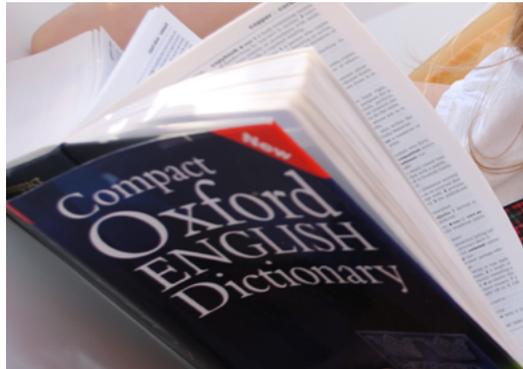
Es necesario entender que la motivación es un factor esencial para el aprendizaje y, consecuentemente, en el uso de estrategias en los adultos. Baumeister (2016) simplifica

No se trata solo de querer aprender, sino de querer hacer algo en beneficio de su aprendizaje; por ejemplo, querer invertir tiempo y esfuerzo para aprender fuera del aula.

la definición de motivación a querer. Sin embargo, no se trata solo de querer aprender, sino de querer hacer algo en beneficio de su aprendizaje; por ejemplo, querer invertir tiempo y esfuerzo para aprender fuera del aula. Es decir, tomar medidas para cambiar sus hábitos de aprendizaje y probar nuevos métodos. Cuando un estudiante no tiene el deseo e interés de mejorar su aprendizaje, difícilmente se involucrará en procesos no deseados: aprender algo nuevo, hacer algo diferente o invertir esfuerzo y tiempo. Muchos factores externos contribuyen a esta falta de motivación para adoptar un comportamiento proactivo hacia el proceso de aprendizaje en la edad adulta, por ejemplo, las obligaciones laborales, la familia o los problemas de salud. Reeve (2015) sugiere que la motivación proporciona al individuo el deseo y la dirección para comprometerse con el entorno; sin embargo, este no es siempre el caso. En ocasiones, los alumnos quieren aprender, pero no están dispuestos a hacer más de lo que están acostumbrados, lo cual resulta en un progreso mínimo o en un aprendizaje no exitoso.

Un hallazgo de esta investigación indicó que, aunque el alumno estaba motivado para mejorar, no estaba dispuesto a hacer un trabajo adicional, es decir, a comprometerse con su propio aprendizaje. Quizá, esta fue la razón por la que el participante ha tardado años en alcanzar su meta.

El uso de estrategias dirigidas por el profesor en las lecciones parecía tener un efecto en el rendimiento del alumno en el aula; no obstante, no se observó un despliegue de estrategias por parte del alumno de manera autónoma mientras se realizaban las actividades. Solo se puede especular que fue atribuible a la falta de práctica de la estrategia fuera de la dirección del profesor. Para que las estrategias de aprendizaje cumplan su función, es necesario que los alumnos las elijan conscientemente con un propósito y un objetivo que cumplir. Los alumnos no son conscientes de estos aspectos



y utilizan las estrategias que ya conocen, aunque en ocasiones no son las adecuadas para ayudarlos a desarrollar las habilidades lingüísticas.

La principal conclusión de esta investigación contribuye a la literatura en el ámbito de las estrategias de aprendizaje. La primera es que los alumnos adultos despliegan estrategias de su repertorio para cumplir sus objetivos, y no son necesariamente las nuevas estrategias enseñadas. El participante en este estudio se resistió a adoptar y usar plenamente el potencial de las estrategias enseñadas, a pesar de su interés en mejorar su producción oral. Sin embargo, es necesario aclarar que este rechazo no fue consciente, sino automatizado por los mecanismos y estrategias fijados en su repertorio adquiridos a lo largo de los años de experiencia en su aprendizaje. Esto demuestra que los alumnos eligen las estrategias que les hacen sentirse seguros de lo que hacen o de cómo lo hacen.

La adopción y el uso de nuevas estrategias en su aprendizaje pueden no siempre resultar atractivos o necesarios en estudiantes adultos, aunque estas contribuyan de mejor manera en su aprendizaje. Además, enseñar a los adultos un idioma extranjero puede ser desafiante porque los docentes tienen que disipar algunos conceptos erróneos sobre las habilidades de aprendizaje de los adultos, además de lidiar con las actitudes autodestructivas que comúnmente adoptan.

Basándonos en estos resultados, se destacan implicaciones para los diseñadores y desarrolladores de cursos de estrategias destinadas a facilitar el aprendizaje del inglés en adultos. De este modo, es necesario que la instrucción de estrategias ya sea de manera individualizada, ya sea de manera grupal, considere una mayor práctica y con más frecuencia a través de actividades que ayuden a la consolidación de estas, además de hacerlas conscientes de manera explícita.

Financiación

Esta investigación no tiene financiación externa.

Conflicto de intereses

Los autores declaran que no tienen conflicto de intereses.

Referencias

- Anderson, N. (2005). L2 learning strategies. In E. Hinkel. (Ed), Handbook of research in second language teaching and learning (pp. 757-771). Lawrence Erlbaum.
- Baumeister, R. F. (2016). Toward a general theory of motivation: Problems, challenges, opportunities, and the big picture. *Motivation and Emotion*, 40, 1-10. <https://doi.org/10.1007/s11031-015-9521-y>
- Brown, A., & Palincsar, A. (1982). Inducing strategic learning from text by means of informed, self-control training. *Topics in Learning and Learning Disabilities*, 2 (1), 1-17. https://www.ideals.illinois.edu/bitstream/handle/2142/17590/ctrstreadtechrepv01982i00262_opt.pdf?sequence=1
- Bruen, J. (2001) Strategies for Success: Profiling the Effective Learner of German. *Foreign Language Annals*, 34 (3), 216-225. <https://doi.org/10.1111/j.1944-9720.2001.tb02403.x>
- Chamot, A. (2005). Language learning strategy instruction: current issues and research. *Annual Review of Applied Linguistics*, 25, 112-130. <https://doi.org/10.1017/S0267190505000061>
- Chamot, A., Barnhardt, S., El-Dinary, P., & Robbins, J. (1999). The learning strategies handbook. Addison Wesley Longman.
- Cohen, A. (2014). Strategies in Learning and Using a Second Language. 2nd edition London: Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315833200>
- Dörnyei, Z. (2006). Individual differences in second language acquisition. *AILA Review*, 19(1) 42-68 <https://doi.org/10.1075/aila.19.05dor>
- Dudley-Evans, T., & St. John, M. (1998). Developments in ESP: A multi-disciplinary approach. Cambridge University Press.
- Ellis, R. (1993). Talking shop. Second Language Acquisition research: How does it help teachers? An interview with Rod Ellis. *ELT journal*, 47(1), 3-11. <https://doi.org/10.1093/elt/47.1.3>
- Erarslan, A., & Höl, D. (2014) A study on language learning strategies of Turkish EFL learners at a state university. *Journal of Second and Multiple Language Acquisition*, 2(2) 1-21. https://www.researchgate.net/publication/332414924_A_study_on_language_learning_strategies_of_Turkish_EFL_learners_at_a_state_university
- Griffiths C. (2015) What have we learnt from 'good language learners'? *ELT Journal*, 69 (4), 425-433. DOI: <https://doi.org/10.1093/elt/ccv040>
- Hutchinson, T., & Waters, A. (1987). English for specific purposes. Cambridge University Press.
- Liangqiu, L., & Zhengqiu, X. (2019) A Case Study on L2 Learning Strategies of Middle-Aged Learners. *English Language Teaching*, 12 (3) 214-219. <https://doi.org/10.5539/elt.v12n3p214>

- O'Malley, J., & Chamot, A. (1990). *Learning strategies in second language acquisition*. Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9781139524490>
- Oxford, R. (1990). *Language learning strategies: What every teacher should know*. Heinle y Heinle.
- Oxford, R. (2003). Language learning styles and strategies: Concepts and relationships. *IRAL*, 41(4), 271-278 1-25. <https://doi.org/10.1515/iral.2003.012>
- Panzachi Heredia, D. A. R., & Luchini, P. L. (2015). On becoming a good English language learner: An exploratory case study. *HOW*, 22 (1), 26-44. <https://doi.org/10.19183/how.22.1.116>
- Reeve, J. (2015). *Understanding motivation and emotion* (6th ed.). Wiley.
- Ríos Villamizar, D. (2014) *Language Learning Strategies and English Proficiency: Case Study, Opening Writing Doors*. 11 (1), 35-79. http://revistas.unipamplona.edu.co/ojs_viceinves/index.php/OWD/article/view/1339/625
- Rubin, J. (1975). What The “Good Language Learner” Can Teach Us. *TESOL Quarterly*, 9(1), 41-51. <https://doi.org/10.2307/3586011>
- Samperio, N. (2019) Are low achievers low strategy users? *Lenguas Modernas*, (53), 107-126. <https://lenguasmodernas.uchile.cl/index.php/LM/article/view/55450/60857>
- Samperio, N. (2018a) General learning strategies and the transfer to language learning: identification and effect on language achievement. *Editorial Académica Española*.
- Samperio Sánchez, N. (2018b) An Experience in the Teaching of Language Learning Strategies. *Voces y Silencios: Revista Latinoamericana de Educación*, 9 (2), 165-177. <https://doi.org/10.18175/vys9.2.2018.10>
- Zewdie, A. (2015). An investigation of language learning strategy use in an ESP context: Hotel management students in focus. *English for Specific Purposes World*, 47, 1-17. http://esp-world.info/Articles_47/47_Alemayehu%20Zewdie_Investigation.pdf

Anexxes

Anexxe 1

Questions for needs analysis

1. Why are you studying English?
2. How often do you use English in your work?
3. What is your goal?
4. What do you do to improve your English?
5. Do you study at home?
6. What areas do you think you have more problems with?
7. What areas do you think you need more practice in?
8. What areas do you want to improve faster?
9. How often do you study out of the classes you take?
10. What do you do when you study out of the classroom?
11. What do you do to practice your English?
12. How do you learn vocabulary?
13. How do you improve your reading skills?
Do you ever read for pleasure in English?
14. How do you improve your listening skills?
How often do you listen to the radio in English? To songs?
15. How do you improve your speaking skills?
How often do you speak with someone in English?
16. How do you improve your writing skills?
How often do you write in English?

Anexxe 2

Sample 1 of learning strategies included in the practice

Name: Just a minute

Material: Xards with vocabulary to the level of the learner

Raising awareness: Explain the learner that sometimes the fluency of his speech is not adequate because he stops to think of a word that he can't say.

The purpose of the strategy: Explain the learner that this strategy can help him in describing the words he wants to say when they can't remember the word he is looking for.

Modeling: With the card, the teacher explains the word. Example: This is a fruit that is yellow and monkeys like them very much. (BANANA).

Practice: Give enough words to the student so that he can have plenty of practice (include adjectives, nouns, verbs, conjunctions, etc.) Take turns describing

Explaining the benefits: Explain the learner that he could use this strategy very time he is using his English and he is not able to recall vocabulary.

Anexxe 3

Sample 2 of learning strategies included in the practice

Name: Identifying the mistake

Material: recurring Wrong sentences according to the level and according to the learner/ recording of a conversation

Raising awareness: Let the learner know some of the mistakes he has when he speaks. Ask the learner if he is able to identify the mistakes on the sentences.

The purpose of the strategy: Explain the learner that the purpose of identifying the mistakes will help him develop the habit of paying attention to the mistakes he has when he uses his English.

Modeling: The teacher plays a recording where he speaks and he has him identify possible mistakes.

Practice: The teacher shows sentences with mistakes he has and he tries to identify where the mistake is

Explaining the benefits: Explain the learner that he could use this strategy to improve his accuracy when speaking in English.