



Universum. Revista de Humanidades y
Ciencias Sociales
ISSN: 0716-498X
universu@utalca.cl
Universidad de Talca
Chile

McBride, Kara

PERCEPCIONES ESTUDIANTILES SOBRE LAS TÉCNICAS UTILIZADAS EN LA ENSEÑANZA DEL
INGLÉS COMO LENGUA EXTRANJERA

Universum. Revista de Humanidades y Ciencias Sociales, vol. 2, núm. 24, 2009, pp. 94-112
Universidad de Talca
Talca, Chile

Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=65027767006>

- Cómo citar el artículo
- Número completo
- Más información del artículo
- Página de la revista en redalyc.org

 redalyc.org

Sistema de Información Científica

Red de Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal
Proyecto académico sin fines de lucro, desarrollado bajo la iniciativa de acceso abierto

RESUMEN

Este artículo presenta los resultados de un estudio de 575 estudiantes de inglés como lengua extranjera en Chile. Los participantes fueron preguntados sobre los tipos de actividades pedagógicas que habían experimentado en sus clases de inglés y cuáles de esas actividades consideraban como maneras más eficaces de estudiar una lengua extranjera. El estudio incluye respuestas cualitativas y cuantitativas, lo que permite percibir el proceso lógico de razonamiento de los estudiantes tras sus respuestas. Existe un poco de variación entre los institutos, pero por lo general se encuentra que los estudiantes prefieren un equilibrio entre las actividades enfocadas en la forma y las actividades enfocadas en el significado, percibiendo que las dos son necesarias para desarrollar la competencia comunicativa en el estudiante adulto de lenguas extranjeras.

Palabras claves:

Creencias de alumnos - Lenguas extranjeras - Inglés como segunda lengua -
Metodología pedagógica.

ABSTRACT

This article reports on a study of 575 Chilean students of English as a foreign language. Participants were asked what kinds of activities they had experienced in their English classes and which of these they consider effective ways of studying a foreign language. Both qualitative and quantitative responses are reported, allowing us to glimpse the reasoning behind the students' responses. Some variation among institutions is noted, but overall it is found that students prefer a balance between form-focused and meaning-focused activities, perceiving that both are required for building up communicative competence in the adult foreign language learner.

Key words:

Student beliefs - Foreign languages - English as a second language (ESL) -
Teaching methodology.

Percepciones estudiantiles sobre las técnicas utilizadas en la enseñanza del Inglés como lengua extranjera
Kara McBride
Pp. 94 a 112

PERCEPCIONES ESTUDIANTILES SOBRE LAS TÉCNICAS UTILIZADAS EN LA ENSEÑANZA DEL INGLÉS COMO LENGUA EXTRANJERA

Kara McBride (*)

1. INTRODUCCIÓN

Las percepciones acerca de la eficacia y de la conveniencia de las diferentes prácticas realizadas en el aula de clase varían según las necesidades y metas de los estudiantes. Estas variaciones también dependen de su cultura y de sus experiencias y expectativas previas. En el estudio exploratorio que se presenta aquí, se analizan las opiniones de 575 aprendices universitarios y profesionales, estudiantes de inglés en Chile, sobre las prácticas de enseñanza que han experimentado en sus clases. El artículo está dividido en cinco apartados. Después de esta introducción, en el segundo, hay una breve revisión de la literatura sobre la metodología de la enseñanza de segundas lenguas y sobre las percepciones de estudiantes y profesores, para pasar posteriormente a una descripción del estudio en el tercer apartado. Posteriormente, ya en el cuarto apartado, se presentan parcialmente los resultados, los cuales se discuten en el quinto apartado.

2. ESTADO DE LA CUESTIÓN

2.1 Metodología de la enseñanza de segundas lenguas

(*) Saint Louis University, Saint Louis, Missouri, EE.UU.

Artículo recibido el 21 de enero de 2009. Aceptado por el Comité Editorial el 10 de agosto de 2009.

Correo electrónico: kmcbrid8@slu.edu

Empezando aproximadamente en los años ochenta, hubo un cambio en las que se consideraban como mejores maneras de enseñar segundas lenguas. La pedagogía de las segundas lenguas se alejó de la presentación explícita de reglas gramaticales y tareas memorístico-repetitivas de corte conductista. En su lugar, aparecían clases basadas en actividades comunicativas donde el enfoque estaba en la expresión de ideas y no en el análisis de aspectos formales de la lengua (Bell, 2005; Larsen-Freeman, 2003; Richards and Rodgers, 2001; Zanón, 2007).

La versión fuerte de este *enfoque comunicativo* rechazaba toda enseñanza formal de la gramática y prescindía de la corrección de errores entre prácticas comunes en clase (Rao, 2002; Richards & Rodgers, 2001). Se podría ver a este conjunto de técnicas de enseñanza de segundas lenguas como una reacción radical contra los métodos tradicionales: el método de gramática y traducción y el método audiolingüe que los procedieron (Zanón, 2007).

No obstante, estos métodos extremos también han sido considerados imperfectos a causa de la exclusión total del estudio tradicional de la estructura de la lengua materna (Bell, 2005; Larsen-Freeman, 2003).

Aún en situaciones de inmersión, se ha encontrado que los estudiantes, cuyas experiencias con una segunda lengua no incluyen retroalimentación negativa ni instrucción formal sobre la gramática, salen de esos programas con capacidades receptoras sobresalientes pero con una producción bastante marcada por errores (Swain, 2000).

Swain sugiere que los contextos significativos de las actividades comunicativas con materiales comprensibles por los estudiantes todavía son imprescindibles para la adquisición de segundas lenguas (ASL), pero ésta exige la inclusión ocasional y oportuna de información explícita sobre las estructuras de la lengua y sobre los errores del aprendiz. Swain no está sola en esta llamada, dado que se ha visto un cambio hacia un mayor enfoque en los aspectos formales en la teoría de ASL (Schulz, 2001), concretamente en las áreas del concepto de la atención (Schmidt, 2001), *focus on form*, (Doughty & Williams, 1998; Lee & Valdman, 2000), y la corrección (Lyster, Lightbown, & Spada, 1999).

Al darse cuenta de que ni el método extremo de análisis gramatical exclusivo, ni el otro método basado únicamente en la comunicación abierta pueden enseñar plenamente un idioma en todos sus aspectos, el profesor o la profesora tiene que hacer frente al problema de cómo encontrar un equilibrio entre estas dos tendencias opuestas de enseñanza. La solución que Larsen-Freeman (2003) propone es algo que ella llama *grammaring*. Las actividades en el aula de clase deben ser comunicativas, dando a los estudiantes la oportunidad de usar la lengua para sus propios propósitos. Pero dichas actividades deben realizarse de una manera en la

que los estudiantes sean conscientes del uso correcto de la gramática, del uso especial de ciertas formas y de las razones por las que esos usos se dan en términos de forma, significado y uso socio-comunicativo. Sin embargo, Larsen-Freeman enfatiza que muchos de los detalles de cómo se puede implementar este estilo de enseñanza dependen de las características y del contexto en el que son enseñados.

La comprensión de la importancia fundamental del contexto de la enseñanza y la imposibilidad de que un sólo método sea el mejor para cada situación ha parado la frecuente creación de nuevos métodos populares que caracterizó el campo de la pedagogía de segundas lenguas durante varias décadas. Así lo explica Kumaravadivelu:

Not anchored in any specific learning and teaching context, and caught up in the whirlwind of fashion, methods tend to wildly drift from one theoretical extreme to the other. At one time, grammatical drills were considered the right way to teach; at another; [sic] they were given up in favor of communicative tasks. At one time, explicit error correction was considered necessary; at another, it was frowned upon. These extreme swings create conditions in which certain aspects of learning are utterly ignored, depending on which way the pendulum swings (Kumaravadivelu, 2003, pp. 28-29).

Desde los años 90 estamos en una época que puede ser llamada pos-metodológica. En ella, la profesora o el profesor tiene que seleccionar la combinación de técnicas que funcionen mejor en su contexto y con la población con la cual trabaja porque, como puntualiza Kumaravadivelu (2003),

...the concept of method... is too inadequate and too limited to satisfactorily explain the complexity of language teaching operations around the world. Concerned primarily and narrowly with classroom instructional strategies, it ignores the fact that the success or failure of classroom instruction depends to a large extent on the unstated and unstable interaction of multiple factors such as teacher cognition, learner perception, societal needs, and institutional constraints, all of which are inextricably interwoven (p. 29).

El presente estudio se concentra en este segundo factor, las percepciones de los aprendices.

2.2. Percepciones de estudiantes y profesores

En la investigación del éxito que diferentes prácticas de la enseñanza de segundas lenguas tienen en diferentes contextos, los estudiantes son de especial importancia, ya que ellos constituyen el factor principal que define la esencia de las diferencias entre los contextos. Por lo tanto, es esencial que se sepa algo de las percepciones que tienen los estudiantes en cuanto a las prácticas que han experimentado en sus clases

de segundas lenguas. Las creencias de los estudiantes¹ sobre el proceso de aprendizaje pueden afectar a su motivación, a su receptividad con respecto a las actividades en clase, a sus estrategias de estudio, y, a la larga, a su rendimiento (Arredondo y Rucinski, 1996; Brown, 2009; Horwitz, 1988; Schulz, 2001; Woods, 2003).

Además, hay evidencia de que, frecuentemente, pueden existir serias diferencias entre las opiniones de los profesores y de los estudiantes sobre qué actividades apoyan el aprendizaje (Block, 1994; Nunan, 1986).

En los Estados Unidos se ha encontrado que los profesores de lenguas extranjeras (francés, alemán, español, etc.)² favorecen más que los estudiantes las técnicas del *enfoque comunicativo*, generalmente evitando la explicación explícita de la gramática y la corrección de los errores de los estudiantes (Bell, 2005; Brown, 2009; Schulz, 1996). Sin embargo, los estudiantes en otros contextos pueden tener otras expectativas. Schulz (2001) usó la misma encuesta de un previo estudio (Schulz, 1996) para comparar las percepciones de estudiantes y profesores de inglés en Colombia con las de estudiantes y profesores en los EE.UU. y encontró que entre los colombianos había una actitud más favorable hacia el estudio de la gramática que entre los estadounidenses que estudiaban lenguas extranjeras.

En otras situaciones del estudio del inglés como segunda lengua, los estudiantes tienen otras opiniones. Los estudiantes chinos en el estudio de Rao (2002) expresaron que encontraban que una combinación de métodos era preferible. Pero, al mismo tiempo, estaban menos cómodos con las técnicas del *enfoque comunicativo* y les disgustaban las actividades que empleaban música. En contraste, los estudiantes puertorriqueños en el estudio de Green (1993) preferían las actividades comunicativas, y había una correlación entre el nivel percibido en la efectividad de una técnica de enseñanza y en el nivel de disfrute de la actividad. Para los estudiantes de inglés como segunda lengua (estudiantes de varias nacionalidades estudiando en EE.UU. en Loewen, *et al.*, (2009), había un interés en la gramática, pero con la exigencia de que ésta se conectara siempre con situaciones reales y con una comunicación verdadera: los estudiantes rechazaban cualquier actividad que incluía mucha memorización sin un contexto significativo.

En este último estudio, se detectó una diferencia entre las creencias y las percepciones de los estudiantes según el idioma que estudiaban. Esto probablemente se debía en parte a las expectativas que diferentes grupos de estudiantes tienen en

¹ "Students whose instructional expectations are not met may consciously or subconsciously question the credibility of the teacher and/or the instructional approach" (Schulz, 1996, p. 349).

² Cuando es importante diferenciar entre los dos, se usa el término "lengua extranjera" para describir la situación de enseñar un idioma que no se habla oficial o extensivamente en el país de estudio, y se usa "segunda lengua" para describir el estudio del idioma en un país donde esa lengua es la lengua materna de la mayoría. Se prefiere el término "segunda lengua" cuando no se trata de distinguir entre las dos situaciones.

cuanto a cómo iban a usar el idioma en el futuro, y también a las oportunidades de exposición al idioma en situaciones reales en el momento en el que eran estudiadas.

Los factores que determinan estas actitudes en los estudiantes cambian con el paso de los años (Brosh, 1996; Horwitz, 1985). En Chile, por ejemplo, las políticas de enseñanza del inglés se han formado con una creencia general de que habrá bastantes oportunidades para el estudiante típico para poner en práctica su inglés y que el “inglés abre puertas,” nombre de un programa nacional de enseñanza del inglés en el país (<http://www.ingles.mineduc.cl/>). McKay (2003) en su estudio de la enseñanza del inglés en Chile destaca que este país ha encontrado formas de adaptar y redefinir el *enfoque comunicativo* en el contexto chileno más de lo que había observado en otros países donde se enseña el inglés como lengua extranjera.

3. EL ESTUDIO

El propósito del presente estudio era ver las perspectivas de estudiantes adultos de inglés en Chile. Tres preguntas principales guiaron la investigación:

1. ¿Cuáles son las prácticas de enseñanza que estos estudiantes han experimentado en sus clases de inglés, tanto en las actuales como en las de sus colegios anteriores?
2. ¿Cuáles son las actividades pedagógicas que estos estudiantes encuentran más y menos eficaces para su adquisición del inglés?
3. ¿Cuántas variaciones se aparecen entre los diferentes institutos de enseñanza?

3.1. Los participantes

Los participantes fueron reclutados para un estudio mayor sobre la comprensión auditiva (McBride, 2007, 2008) que se realizó (menos la etapa de reclutamiento y unas entrevistas presenciales al final) a través de internet. El reclutamiento tuvo lugar en clases de inglés de seis universidades, aunque es evidente que se corrió la voz y que muchos participantes supieron del estudio desde otras fuentes. Algunos estudiantes empezaron el estudio como actividad en su clase de inglés. Otros recibieron crédito extra por participar. La mayoría, sin embargo, hizo el estudio por su propia cuenta.

Al final, el cuestionario, cuyos resultados se analizan en el presente estudio, fue contestado por 575 personas definitivamente identificables como estudiantes universitarios o como profesionales que estudiaban inglés de forma independiente y autodidacta. De ellas, 229 eran estudiantes de la Universidad de Talca, 144 de la Universidad de Rancagua, 64 de la Universidad de Concepción, 40 de la Universidad Autónoma del Sur en Talca, 29 de la Universidad Austral de Chile y 20 de la Universidad Andrés Bello. Otros 49 participantes eran profesionales que estudiaban inglés por su propia cuenta fuera del contexto de una escuela o universidad (los “autodidactas”). La mayoría de los participantes de la Universidad de Concepción,

de la Universidad Autónoma del Sur, de la Universidad Austral de Chile y de la Universidad Andrés Bello se especializaban en inglés.

3.2. El cuestionario

El cuestionario (véase el apéndice) tiene preguntas sobre la frecuencia con la que los participantes hacían cinco actividades específicas: “actuar conversaciones preescritas”, “estudiar la gramática, ver reglas de gramática y practicar estructuras”, “trabajar en grupos pequeños para realizar diferentes tareas”, “memorizar y recitar” y “escribir y presentar mini dramas de tu propia creación”. Los participantes escogieron entre “nunca”, “a veces”, “con frecuencia”, y “casi siempre”, con referencia a todas sus clases de inglés, tanto en sus clases de ese entonces como en las de su pasado.

Después de esta lista limitada de los cinco tipos de actividades, había un espacio para que los participantes escribieran otras actividades que hacían en sus clases. Luego había dos preguntas más sobre las prácticas pedagógicas en sus clases de inglés: “¿Cuáles de estos parecen ser buenas actividades?” y “¿Cuáles te parecen malas maneras de estudiar un idioma?” seguidas por una caja de texto donde los participantes podían contestar libremente. Son los resultados obtenidos con estas preguntas los que se presentan para contestar a las preguntas de investigación citadas anteriormente.

4. LOS RESULTADOS

La *Tabla 1*, (véase el apéndice), muestra las respuestas al primer grupo de preguntas sobre los cinco tipos de actividades especificados en el cuestionario. La *Tabla 2* (véase el apéndice) contiene las respuestas donde los participantes podían especificar, en una caja de texto, qué otras actividades hacían en sus clases de inglés.³ El 26% de los encuestados escribió algo al respecto, mientras que un 84% contestó a las preguntas abiertas sobre sus opiniones de cuáles de esas actividades eran buenos y malos métodos de estudiar un idioma. La *Tabla 3* muestra las respuestas positivas, y la *Tabla 4* informa sobre las respuestas negativas.

Lo que sigue es un resumen de la información más destacada sobre la frecuencia de las varias prácticas pedagógicas, acompañado de citas relevantes y representativas de las respuestas a las preguntas sobre su opinión acerca de la eficacia de dichas prácticas.

³ La tabla muestra el porcentaje, en cada grupo, que mencionó cada actividad. Se presenta así para hacer mejores comparaciones entre los grupos a pesar de las diferencias de tamaño de las muestras. Por ejemplo, solamente 2.2% de los participantes de la Universidad de Talca mencionaron la lectura como una actividad en sus clases. Ese porcentaje representa a cinco estudiantes. En la Andrés Bello, solamente tres estudiantes mencionaron la lectura, pero como la muestra de participantes de esa Universidad era de solamente 20 estudiantes, este número es equivalente a 15% de sus respuestas.

4.1. Las cinco categorías preestablecidas

Como se ve en la *Tabla 1*, el tipo de actividad más frecuente, de las cinco sugeridas, es la de estudiar y practicar la gramática explícitamente. La *Tabla 3* muestra que la gramática es la categoría de actividades más mencionada entre las más beneficiosas, aunque la gran mayoría de los comentarios de este tipo enfatizaba la necesidad de la gramática como fondo de actividades mayormente comunicativas, como escribió esta alumna de la Autónoma: “Estudiar la gramática y luego poner en práctica mediante ejercicios ya sean escritos o orales es una buena manera de aprender; solo escuchar inglés y no practicar es una mala manera de aprender”⁴.

Los pocos que dijeron algo negativo sobre el estudio de la gramática indicaron que consideraban esta práctica problemática solamente cuando se hace de una forma exclusiva, tal como explicó un estudiante de Talca, “las malas maneras es [sic] estudiar estructuras gramaticales y reglas sin poderlas practicar en diálogos mas complejos”, así como esta estudiante de la Andrés Bello, “no me parece muy bueno solo aprender reglas gramaticales porque, por lo menos yo, tengo grandes dificultades para conversar en inglés”.

Varios estudiantes clasificaron la gramática como “fundamental”. Esto contrasta con el rechazo rotundo de parte de los participantes de las actividades memorísticas. Este tipo de actividad se destaca por ser la actividad de lejos más mencionada en la pregunta abierta sobre su opinión sobre las formas de estudiar y aprender inglés (véase la *Tabla 4*), aunque el promedio de frecuencia indicada de estas actividades en clase es relativamente baja (véase la *Tabla 1*). Casi todas las explicaciones dadas tenían que ver con una falta de significado: “me parece malas maneras el hecho de tener que memorizar y recitar algo que tal vez no entiendo....” (Alumna de Talca).

Para muchos, la palabra “memorizar” se opone al concepto de aprendizaje. Como indicó una estudiante de Rancagua, “Lo que me parece mal es memorizar y recitar algo, porque de verdad no estás aprendiendo nada”, y otra de la Austral: “Casi todas son buenas actividades exceptuando lo de ‘Memorizar y recitar’, porque memorizando no se aprende”.

Otros encuestados dijeron que las cosas memorizadas son de corta duración y que uno las olvida rápidamente. Como dijo una alumna de la Universidad Autónoma del Sur, “...aprendiendo de memoria, ya que con frecuencia se olvida, a mi juicio es mejor aprender la formula y luego aplicarla”. Se concibe la memorización como algo que no tiene ni sentido ni contexto ni aplicación para el alumno. Un autodidacta explicó que al acto de memorizar le falta el ingrediente de esfuerzo que hace un hecho memorable:

⁴ Todas las citas de participantes son reproducidas exactamente como los encuestados las escribieron originalmente en línea. Como el lector verá, contienen muchos errores.

...he aprendido mucho más cuando tengo dudas o problemas con el vocabulario y estructuras gramaticales, buscando respuesta en diccionarios o con personas que manejan más conocimientos que yo, eso no lo olvido más, debe ser el aprendizaje producto de la experiencia.

Los comentarios de los pocos (9) que indicaron que la memorización puede ser útil proponían que la memorización es necesaria para, por ejemplo, aprender los tiempos verbales. Otro comentario, de una alumna de la Andrés Bello, era que al memorizar y luego recitar algo, uno tiene buena práctica con la pronunciación. Esta alumna comentó además que es bueno ejercitarse la memoria.

La actividad clasificada como la segunda más frecuente entre las cinco en la lista es “trabajar en grupos pequeños para realizar diferentes tareas”. Cuando los participantes explicaron por qué pusieron la categoría “trabajar en grupos pequeños” entre las buenas maneras de estudiar inglés, mostraron que para ellos el trabajo en grupo significaba práctica con la conversación. Algunos mencionaron la ayuda y la atención de compañeros que son posibles en los grupos pequeños, como comentó una alumna de la Universidad de Rancagua, “me parece muy buena forma de estudiar inglés creando diálogos y trabajando en pequeños grupos para fortalecer posibles debilidades junto a compañeros.” Otra alumna de Rancagua escribió, “lo bueno es que como trabajamos en grupo podemos ayudarnos mutuamente en las falencias que se presentan”.

De los cuatro que pusieron esta práctica entre las actividades no valiosas, sólo uno se explicó: “las malas pueden ser trabajar en grupos de muchas personas por que causa desorden y siempre el que sabe más inglés lo hace todo.” Esta respuesta sugiere que grupos más pequeños no serían necesariamente problemáticos para este alumno de Rancagua. El sentimiento de preocupación sobre la desigualdad entre participantes también apareció en uno de los comentarios a favor del trabajo en grupos; esta estudiante de la Universidad de Talca añadió entre paréntesis, después de incluir el trabajo en grupo como una buena manera de estudiar inglés, “ojalá sean de un mismo nivel”.

“Actuar conversaciones preescritas” resultó ser otra actividad bastante común. Los participantes hablaron de esta actividad como algo dinámico que a la vez provee modelos del uso real del inglés y ocasiones de practicar nuevo vocabulario: “A mí me gustan las conversaciones preescritas, porque ayuda a practicar mi vocabulario y a tener un inglés más fluido. Por el contrario, no me gusta memorizar, porque no es muy natural, no hay dinamismo” (alumna de Concepción). Otros observaron que este tipo de actividad puede ser una buena oportunidad para practicar la pronunciación. El estudiante de Talca que puso esta técnica entre las malas dijo que, “se actúa sin saber lo que se habla”. La alumna de la Universidad de Concepción que también puso esta actividad entre las actividades no útiles tenía la misma

objeción. De nuevo, se nota la insistencia en no practicar la lengua sin un contexto significativo.

Finalmente, de la lista de los cinco tipos de actividades propuestas, la categoría que resultó ser menos frecuentemente empleada era “escribir y presentar mini dramas de tu propia creación”. Los comentarios sobre esta práctica mostraban que sobre todo es el hecho de ser un producto propio de uno lo que la hace una actividad atractiva. Otra ventaja mencionada de esta práctica es que tiene un componente escrito y otro hablado. Una estudiante de la Universidad Andrés Bello afirmó,

Representar mini dramas de mi propia creación, lo hice una vez en el instituto que estudié inglés y fue muy útil porque perdí la vergüenza de hablar en otro idioma, si pronunciaba mal o erraba no era ‘yo’ era el personaje, perdí la vergüenza de hablar en público gracias a la realización de sketchs.

La única persona que puso esta actividad entre prácticas disgustadas explicó, “...no me gusta mucho hablar inglés, por tanto no me gusta mucho la presentación de mini dramas de mi propia creación”.

4.2. Otras actividades

De las respuestas a la pregunta abierta sobre qué otras actividades habían hecho los participantes en sus clases de inglés, emergieron nueve categorías. A diferencia de los datos de la *Tabla 1*, la *Tabla 2* revela mucha variación entre las instituciones. Las categorías en la *Tabla 1* son más generales -más como estilos de enseñanza- mientras lo que indicaron los encuestados para esta pregunta abierta son actividades más específicas.

El tipo de actividad que recibió más mención era trabajar con canciones. Entre estas respuestas se encuentra una variedad de actividades específicas: escuchar, cantar, traducir, aprender y crear. Esta es también la única actividad que varias personas dijeron haber hecho solas. Sorprendentemente, después de aparecer tantas veces entre las actividades adicionales hechas en clase, trabajar con canciones no fue mencionado muchas veces explícitamente entre las actividades especialmente buenas o malas de estudio⁵.

Las otras actividades mencionadas muchas veces eran leer, hacer actividades de comprensión auditiva, conversar, traducir, ver videos o películas, escribir, hacer presentaciones en clase y usar computadores. La *Tabla 2* no incluye las actividades

⁵ Cada mención de actividades con canciones, entonces, aparece en las *Tablas 3* y *4* bajo la destreza especificada en la respuesta, como por ejemplo la comprensión auditiva o la traducción.

que fueron mencionadas muy pocas veces: actividades con vocabulario (3 veces), pronunciación (3), y trabajar con guías y contestar las preguntas del profesor (4). Es probable que esta última categoría realmente represente la forma en que se pasa la mayor parte del tiempo en muchas clases de inglés, pero que era tan común que muchos participantes no pensaron que fuera necesario mencionarla.

Las actividades realizadas con computadoras fueron mencionadas pocas veces, pero esto se puede explicar con el hecho de que había una pregunta específica sobre el uso de computadoras anteriormente en la encuesta. Un 46% de los encuestados indicó que había usado “un CD-ROM o algún programa de computadora o algún sitio *web* para estudiar inglés”. Dado que la respuesta a esta pregunta más directa parece más fiable, las actividades realizadas con computadoras no figuran entre los datos en la *Tabla 2*.

Además del uso de internet como forma de adquirir más información y materiales, los usos de las computadoras que mencionaron los participantes eran mayormente empleadas para las cosas que podrían ser repetitivas. La atracción de los programas informáticos era, en la medida que pueden ser práctica auxiliar, para ayudar con la memorización, la cual, como hemos visto, normalmente resulta tan poco atractiva para los estudiantes. Nadie expresó interés en reemplazar las clases presenciales con clases a distancia o un tutor virtual.

La única actividad introducida a la discusión por los participantes que aparece en la *Tabla 4* (actividades que no apoyan el aprendizaje) es la comprensión auditiva. Al examinar los comentarios originales, se ve que el problema para las dos personas que contestaron de esta manera es el uso de actividades auditivas sin dar un contexto significativo.

4.3. Evaluación de las actividades

Vistas ahora las reacciones de los participantes hacia las actividades específicas, se puede ver que la respuesta “todos” era la respuesta más común a la pregunta de cuáles de los tipos de actividades eran buenas para aprender inglés (*Tabla 3*). Setenta y tres personas expresaron la opinión de que todas las actividades eran válidas, añadiendo en casi todos los casos que es necesario tener una mezcla de métodos y un equilibrio entre actividades para aprender el inglés: “yo creo que todos en su justa medida son buenos” (alumna de la Austral). Otra estudiante de Talca clasificó las actividades así, “Buenas, en realidad todas las mencionadas en la pagina anteriormente... Malas, realizarlas de a una por que aprender no es solo como se escribe o como se habla, requiere introducirnos completamente en el idioma.”

Otra respuesta común (con 34 coincidencias), entre las que propusieron los participantes, era decir que lo más importante en una actividad dedicada al

aprendizaje del inglés es el dinamismo. Los participantes dijeron, por ejemplo, “las actividades creativas y entretenidas, es decir que incentiven el aprendizaje. Las malas maneras es una cosa rutinaria” (alumno de Talca). Una y otra vez estos participantes hablaron de la importancia del dinamismo y de la creatividad para aumentar la motivación y el interés en el estudio y lo poco eficaz que es una actividad mecánica en una clase.

5. DISCUSIÓN E IMPLICANCIAS

El mensaje central en los resultados es que los estudiantes querían usar el inglés para comunicarse. Consideraban a la gramática esencial, pero no como un fin en sí mismo, sino como algo fundamental para desarrollar la competencia comunicativa. Todas las actividades pedagógicas consideradas por los participantes tenían, según ellos, el potencial de contribuir a este desarrollo. Percibían el inglés como una compleja combinación de destrezas relacionadas que, juntas, expresan lo que se comunica. Sin significado, no hay comunicación, y las destrezas pierden su importancia. Sin un contexto significativo tampoco es posible entender cómo las palabras y las estructuras afectan al sentido de lo expresado. El fuerte rechazo de tareas memorísticas tiene su origen en la falta de significado que los participantes relacionaban con dichas actividades.

El significado no se limita al mensaje: se extiende al por qué de las reglas de la lengua. Como escribió un estudiante de Rancagua, “Me parece mal cuando no te aclaran las dudas y no explican bien cuando y cuando no ocupar ciertas palabras en inglés, para poder armar con coherencia las oraciones o textos.” Entonces la forma y la estructura importan porque de ellas brota el significado. Estos principios encajan con la idea de Larsen-Freeman (2003) de *grammering*, que se describió anteriormente, donde el significado, el uso, y la forma están inseparablemente presentes en la lengua y hay que dirigirse a todas en las actividades en el aula de clase.

Así se puede contestar la pregunta planteada en el tercer apartado de este artículo sobre cuáles son las actividades pedagógicas que los estudiantes encontraban más y menos eficaces para su adquisición del inglés. Como los estudiantes de inglés en Puerto Rico en el estudio de Green (1993) y los estudiantes de inglés como segunda lengua en EE.UU. de Loewen *et al.*, (2009), los estudiantes chilenos de este estudio se interesaban en la comunicación en primer lugar, pero también en todas las prácticas en clase que sirvieran a esa meta. De acuerdo con los resultados de Kern (1995), se nota que las creencias de los estudiantes del presente estudio reflejan las tendencias actuales en la pedagogía de segundas lenguas. Es posible que eso se deba a que los estudiantes tienen experiencias con profesores que enseñan según las teorías más actuales de la adquisición de segundas lenguas.

Las otras preguntas de investigación indagaron sobre cuáles eran las prácticas

de enseñanza que estos estudiantes habían experimentado en sus clases de inglés y cuánta variación se encontraba entre diferentes institutos de enseñanza. La *Tabla 1* y la *Tabla 2* resumen la respuesta a esta primera pregunta, aunque hay que tener en cuenta que es posible que las respuestas de los estudiantes estuvieran influenciadas por lo que recordaban tanto como por la frecuencia. Por ejemplo puede ser que las actividades con canciones no fueran especialmente frecuentes en las clases de los participantes sino que eran simplemente más recordadas y que por eso ese tipo de actividad aparece con tanta frecuencia en las respuestas de los encuestados.

Ya que las preguntas del cuestionario se trataban de las actividades que los estudiantes habían experimentado, había poca oportunidad para que los participantes hablaran de lo que faltaba a sus clases. A pesar de eso, la pronunciación salió como un área donde a los estudiantes les gustaría tener más práctica. Para algunos, saber algo de la pronunciación correcta era clave para sentir menos vergüenza al hablar.

Pasando ahora a la cuestión de la variación, notamos relativamente poca variación entre grupos de participantes con las primeras cinco categorías. Es posible que la manera de indicar la frecuencia en esta sección de la encuesta (indicando “nunca”, “a veces”, “con frecuencia”, o “casi siempre”) no permitiera un análisis minucioso. A pesar de ser pequeña, aun así la variación puede ser pertinente. Por ejemplo, las dos universidades donde los participantes reportaron estudiar la gramática con más frecuencia, la Autónoma y la Andrés Bello, son institutos donde los estudiantes se especializaban en inglés, mientras los autodidactas y los estudiantes de Rancagua, donde las clases de inglés eran u optativas o de un nivel más básico, tenían el promedio de frecuencia más bajo. Una explicación para esa diferencia puede ser la diferencia de precisión esperada de los dos grupos y el nivel de paciencia que los profesores creían que podían exigir de sus estudiantes. También el grupo de autodidactas en general solía diferenciarse de los estudiantes, y los comentarios de ellos mostraban más conciencia del proceso de aprendizaje, lo que seguramente se debe a un mayor nivel de madurez.

Había más variación entre grupos de participantes con respecto a las actividades sugeridas por los participantes (*Tabla 2*), ya que las actividades mencionadas en esa sección eran generalmente más específicas que las cinco categorías presentadas anteriormente. Las actividades en las que más variación se ve, dadas sus desviaciones estándares, son las de la lectura, las presentaciones, y el uso de canciones. Sin duda una gran parte de la variación se debe a las diferencias de estilo de enseñanza entre los profesores, y otra parte del fenómeno debe ser producto de diferencias entre los programas de inglés, pero es difícil saber cuánto porcentaje de esta diferencia es de los programas en las universidades y cuánto de los colegios, porque los participantes hablaron de los dos.

Si la variación se originaba por parte del profesor o del programa, es probable

que las diferencias entre los tipos de actividades empleadas en las clases se debieran a las diferentes necesidades y metas de los estudiantes. Las presentaciones, por ejemplo, eran más frecuentes entre los estudiantes que se especializaban en inglés. Dado que muchos de esos estudiantes serán profesores en el futuro, tienen más necesidad de practicar las presentaciones frente a una clase.

Las actividades de clase se ajustan a los intereses de los aprendices, pero tienen que servir a la meta fundamental de los estudiantes, que, entre este grupo, es la competencia comunicativa. Los participantes expresaron frustración con las actividades que no les parecían que apoyaban el desarrollo de la competencia comunicativa. Está claro que los estudiantes cuyas expectativas no fueron satisfechas pueden dudar de la credibilidad del profesor o profesora y de su manera de enseñar (Schulz, 1996). Por tanto, la comunicación entre profesores y estudiantes es imprescindible. Primero porque los profesores tienen que saber cuáles son las metas de los estudiantes, y segundo porque, aún si todos tienen las mismas metas, los estudiantes a veces no entienden la intención o el fin de ciertas prácticas en el aula. Una rápida conversación entre estudiantes y profesor puede resolver malentendidos y mejorar la percepción de los estudiantes, lo cual, a su vez, puede mejorar su motivación y, a la larga, su rendimiento en la clase (Brown, 2009).

REFERENCIAS

- Arredondo, D. E., & Rucinski, T. T., (1996), **Epistemological beliefs of Chilean educators and school reform efforts**. Documento presentado en el Tercer Encuentro Nacional de Enfoques Cognitivos Actuales en Educación.
- Bell, T. R., (2005), Behaviors and attitudes of effective foreign language teachers: Results of a questionnaire study. *Foreign Language Annals*, 38(2), 259-270.
- Block, D., (1994), A day in the life of a class: Teacher/learner perceptions of task. *System*, 22, 473-486.
- Brosh, H., (1996), Perceived characteristics of the effective language teacher. *Foreign Language Annals*, 29(2), 125-136.
- Brown, A. V., (2009), Students' and teachers' perceptions of effective foreign language teaching: A comparison of ideals. *The Modern Language Journal*, 93(1), 46-60.
- Doughty, C., & Williams, J. (Eds.), (1998), **Focus on form in classroom second language acquisition**. New York: Cambridge University Press.
- Green, J. M., (1993), Student attitudes toward communicative and non-communicative activities: Do enjoyment and effectiveness go together? *Modern Language Journal*, 77(1), 1-10.

- Horwitz, E. K., (1985), Using student beliefs about language learning and teaching in the foreign language methods course. *Foreign Language Annals*, 18(4), 333-340.
- Horwitz, E. K., (1988), The beliefs about language learning of beginning university foreign language students. *The Modern Language Journal*, 72(3), 283-294.
- Kern, R. G., (1995), Students' and teachers' beliefs about language learning. *Foreign Language Annals*, 28(1), 71-92.
- Kumaravadivelu, B., (2003), **Beyond methods: Macrostrategies for language teaching**. New Haven: Yale University Press.
- Larsen-Freeman, D., (2003), **Teaching language: From grammar to grammaring**. Boston: Thomson Heinle.
- Lee, J., & Valdman, A., (2000), **Form and meaning: Multiple perspectives**. Boston: Heinle.
- Loewen, S.; Li, S.; Fei, F.; Thompson, A.; Nakatsukasa, K.; Ahn, S.; et al. (2009), Second language learners' beliefs about grammar instruction and error correction. *The Modern Language Journal*, 93(1), 91-104.
- Lyster, R.; Lightbown, P. M., & Spada, N., (1999), A response to Truscott's "What's wrong with oral grammar correction." *Canadian Modern Language Review*, 55, 457-467.
- McBride, K., (2007), **The effect of rate of speech and CALL design features on EFL listening comprehension and strategy use**. Tesis doctoral, University of Arizona, Tucson, Arizona, EE.UU.
- McBride, K., (2008), Adaptive and maladaptive strategy use in computer-assisted language learning activities for listening comprehension. *Indian Journal of Applied Linguistics*, 34(1-2), 65-86.
- McKay, S., (2003), Teaching English as an international language: The Chilean context. *ELT Journal*, 57(2), 139-148.
- Nunan, D., (1986), **Communicative language teaching: The teacher's view**. Documento presentado en el RELC regional seminar.
- Rao, Z., (2002), Chinese students' perceptions of communicative and non-communicative activities in EFL classroom. *System*, 30, 85-105.

Richards, J., & Rodgers, T. (2001). **Approaches and methods in language teaching** (2nd ed.). Cambridge: Cambridge University Press.

Schmidt, R., (2001), Attention. En P. Robinson, M. H. Long & J. C. Richards (Eds.), **Cognition and second language instruction** (pp. 3-32). Cambridge, England: Cambridge UP.

Schulz, R. A., (1996), Focus on form in the foreign language classroom: Students' and teachers' views on error correction and the role of grammar. *Foreign Language Annals*, 29(3), 343-364.

Schulz, R. A., (2001), Cultural differences in student and teacher perceptions concerning the role of grammar instruction and corrective feedback: USA-Colombia. *The Modern Language Journal*, 85(2), 244-258.

Swain, M., (2000), French immersion research in Canada: Recent contributions to SLA and applied linguistics. *Annual Review of Applied Linguistics*, 20, 199-212.

Woods, D., (2003), The social construction of beliefs in the language classroom. En P. Kalaja & A. M. Ferreira Barcelos (Eds.), **Beliefs about SLA: New research approaches** (pp. 201-230). Boston: Kluwer Academic Publishers.

Zanón, J., (2007), Psicolingüística y didáctica de las lenguas: Una aproximación histórica y conceptual. *Revista Didáctica ELE*, 5.

Apéndice:

La encuesta

Nombre _____

Apellidos _____

¿En qué instituto estudias ahora? _____

¿Hace cuántos años que estudias inglés? _____

De 1-10 (1=muy mala, 10=sobresaliente), ¿cómo calificas la calidad de enseñanza de inglés en tu colegio?

¿Has tomado clases de inglés fuera de tu escuela (como por ejemplo lecciones particulares)?

Sí

No

¿Has usado un CD-ROM o algún programa de computador o algún sitio *web* para estudiar inglés?

Sí

No

Si sí, descríbelo _____

¿Qué tipos de actividades has hecho en tus clases de inglés (en el colegio y después)? Indica los tipos de actividades que has hecho y con qué frecuencia las hacían en tus clases.

	nunca	a veces	con frecuencia	casi siempre
Actuar conversaciones preescritas				
Estudiar la gramática, ver reglas de gramática y practicar estructuras				
Trabajar en grupos pequeños para realizar diferentes tareas				
Memorizar y recitar				
Escribir y presentar mini dramas de tu propia creación				
Otros _____				

¿Cuáles de estos te parecen ser buenas actividades? ¿Cuáles te parecen malas maneras de estudiar un idioma?

Cuando escuchas música en inglés, ¿tratas de entender la letra?

Sí

No

Si sí, ¿cómo lo haces? _____

Cuando ves la televisión o películas en inglés, ¿a veces tratas de entender lo que dicen sin la ayuda de los subtítulos?

Sí

No

¿Puedes hacerlo?

Sí

No

¿Has viajado a lugares donde tuviste que comunicarte en inglés?

Sí

No

De una escala de 1-10 (1=no me importa nada, 10=es lo más importante para mí),
¿cuánto te importa mejorar tu inglés?

De una escala de 1-10 (1=nada, 10=fluido), ¿cómo calificas tu habilidad de entender el inglés oral cuando es hablado por hablantes nativos?

De una escala de 1-10 (1=nada, 10=fluido), ¿cómo calificas tu habilidad de leer en inglés?

¿Alguna vez has estudiado para el TOEFL u otro examen internacional de suficiencia de inglés?

Sí

No

Alguna vez ¿has dado un examen de ese tipo?

Sí

No

Si sí, ¿cómo te fue? _____

Tabla 1: *Frecuencias promedio* de cada actividad, por grupo*

	Número de participantes	Estudiar la gramática	Trabajar en grupos pequeños	Actuar conversaciones preescritas	Memorizar y recitar	Escribir y presentar mini dramas
Talca	229	2.14	1.54	1.35	1.02	0.89
Rancagua	144	1.92	1.98	1.70	1.42	1.24
Concepción	64	1.98	1.86	1.31	0.95	0.64
Autónoma	40	2.30	1.78	1.63	1.00	0.75
Austral	29	2.21	1.66	1.66	1.48	0.62
A. Bello	20	2.35	2.00	1.60	1.00	0.95
Autodidactas	49	1.82	1.06	0.88	1.02	0.43

*“Nunca”=0; “a veces”=1; “con frecuencia”=2; “casi siempre”=3.

Tabla 2: *Porcentajes de las respuestas de cada grupo con mención de estas actividades*

	Canciones	Leer	Compr. audit.	Conversar	Traducir	Videos	Escribir	Presentaciones
Talca	8.3	2.2	4.4	3.5	3.1	1.7	2.6	0.9
Rancagua	2.8	0.7	0.7	1.4	0.0	1.4	0.0	1.4
Concepción	17.2	3.1	6.3	4.7	0.0	0.0	6.3	9.4
Austral	6.9	6.9	6.9	6.9	0.0	6.9	3.4	6.9
A. Bello	10.0	15.0	5.0	10.0	0.0	0.0	10.0	15.0
Autónoma	7.5	2.5	5.0	2.5	2.5	0.0	2.5	10.0
Autodidactas	8.2	4.1	2.0	2.0	4.1	0.0	2.0	0.0

Tabla 3: *Porcentajes de las respuestas de cada grupo con mención de actividades que juzgan buenas para el aprendizaje*

	Todos	Gramática	Conv. preescr.	Grupos	Conversar	Minidramas	Dinamismo	Multimedia	Compr. audit.	Memorizar	Escribir.
Talca	9.2	9.2	12.3	9.6	6.6	5.7	4.4	1.8	1.8	0.0	0.0
Rancagua	8.3	3.5	8.3	6.3	6.9	6.3	6.9	1.4	0.7	2.1	0.7
Concepción	9.4	14.1	6.3	4.7	7.8	4.7	1.6	1.6	0.0	1.6	0.0
Austral	24.1	24.1	3.4	10.3	6.9	3.4	13.8	0.0	0.0	0.0	0.0
A. Bello	35.0	5.0	10.0	5.0	5.0	15.0	15.0	5.0	0.0	5.0	5.0
Autónoma	2.5	17.5	0.0	10.0	17.5	12.5	5.0	0.0	2.5	0.0	5.0
Autodidacta	16.3	18.4	10.2	6.1	8.2	16.3	8.2	2.0	4.1	2.0	0.0

Tabla 4: *Porcentajes de las respuestas de cada grupo con mención de actividades que juzgan malas para el aprendizaje*

	Memorizar	Gramática	Grupos	Conv. preescritas	Todos	Compr. audit.
Talca	29.4	2.2	0.4	0.4	0.4	0.0
Rancagua	13.2	2.1	0.7	0.0	0.0	0.7
Concepción	31.3	1.6	3.1	1.6	0.0	0.0
Austral	17.2	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0
A. Bello	20.0	5.0	0.0	0.0	5.0	0.0
Autónoma	17.5	0.0	0.0	0.0	0.0	2.5
Autodidacta	30.6	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0