

# ESTUDIO DE PROCESOS DE APRENDIZAJE EN ESTUDIANTES DE ESPAÑOL LENGUA EXTRANJERA<sup>1</sup>

Edilson Teixeira

[edilson.uy@interbraslinguas.com](mailto:edilson.uy@interbraslinguas.com)

## 1. PRESENTACIÓN

La docencia de una lengua extranjera implica una práctica en la que el profesor debe nutrirse de la realización de diversas investigaciones a lo largo de su carrera profesional. Estas investigaciones se pueden hacer con el fin de lograr una mayor comprensión de los procesos para luego tomar decisiones y realizar una práctica más consciente. A partir de esta práctica de investigación, mi interés es articular estudios sobre los procesos cognitivos de aprendizaje y adquisición de lenguas con los demás factores que protagonizan los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Para un docente es importante conocer las creencias, los estilos y estrategias de los estudiantes, así se puede gestionar la correspondencia de estos aspectos con el tipo de abordaje de enseñanza y buscar mejores resultados pedagógicos.

Este trabajo se centra en el análisis de creencias, estilos y estrategias de aprendizaje lingüístico. Se estudian las preferencias que los estudiantes adoptan ante el aprendizaje de una lengua extranjera, que se revelan en los cuestionarios cognitivos como instrumentos de investigación. Se aplican cuatro cuestionarios a dos brasileños universitarios estudiantes de español, durante un curso anual de inmersión en la ciudad de Montevideo.

Palabras clave: investigación docente, procesos de aprendizaje, Español Lengua Extranjera

## 2. OBJETIVOS

### 2.1. Objetivos generales

- a. Profundizar en el conocimiento de creencias, estilos y estrategias cognitivas que se ponen en funcionamiento en el proceso de aprendizaje de Español Lengua Extranjera (ELE).
- b. Obtener informaciones relevantes para tomar futuras decisiones sobre las prácticas didácticas e investigaciones docentes.
- c. Desarrollar competencias propias de un estudio de investigación.

---

<sup>1</sup> Teixeira, E. (2010). "Estudio de procesos de aprendizaje en estudiantes de español lengua extranjera". Ponencias de las III Jornadas de Investigación y II de Extensión. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Universidad

## 2.2. Objetivos específicos

- a. Desarrollar conocimientos sobre un abordaje cualitativo de investigación en ELE.
- b. Indagar sobre los procesos cognitivos de los estudiantes a través de cuestionarios.
- c. Analizar el grado de viabilidad de aplicación de los cuestionarios propuestos y de la sistematización de los datos obtenidos.

## 2.3. Preguntas de la investigación

- a. *¿Cuáles son las creencias de los estudiantes sobre el aprendizaje de ELE?*
- b. *¿Los estudiantes tienen una única manera de aprender?*
- c. *¿El estudiante puede desarrollar otras estrategias aunque no sean las de su preferencia cognitiva?*
- d. *¿El rol activo del estudiante en las actividades privilegia la comprobación de sus estrategias personales?*
- e. *¿Los estudiantes desarrollan más sus posibilidades cognitivas cuando trabajan individualmente, si esa es su mayor preferencia, o siempre es mejor en grupo?*
- f. *¿Los estudiantes son capaces de reflexionar sobre sus propios procesos cognitivos?*
- g. *¿Es relevante que los estudiantes y el profesor conozcan los procesos cognitivos que participan en el aprendizaje?*
- h. *¿Es posible establecer una correspondencia entre los estilos y las estrategias de aprendizaje?*
- i. *¿Los cuestionarios son efectivos y aportan datos importantes?*
- j. *¿Es necesario aplicar cuestionarios e identificar los procesos cognitivos para desarrollar un curso?*

## 3. TEORÍAS SOBRE APRENDIZAJE Y ADQUISICIÓN

### 3.1. Procesos y desarrollo del aprendizaje

Desde el punto de vista de Piaget el aprendizaje, la maduración biológica y el contexto social son factores del desarrollo que intervienen conjuntamente y solo tienen sentido porque condicionan la actividad del niño o adolescente que debe adaptarse al medio a través de sucesivos procesos de equilibrio. El conocimiento es un proceso de interacción entre el sujeto y el objeto. Dicha interacción ocurre por la propia actividad del sujeto y depende de su nivel de desarrollo. (Lacasa, 1994)

Por su parte, Vigostky concibe el aprendizaje como una serie de procesos evolutivos internos capaces de operar solo a partir de la interacción del niño con las personas de su entorno y en cooperación con algún semejante (Zona de Desarrollo Próximo). Una vez internalizados estos procesos, se convierten en parte de los logros evolutivos independientes del niño, es decir, en parte de su desarrollo real. Este autor distingue entre desarrollo y aprendizaje, limita al segundo dentro de una

de las zonas del desarrollo del individuo.

En esta línea, Ausubel (1987) aportó la concepción del aprendizaje significativo que se logra cuando el estudiante puede relacionar los nuevos conocimientos con los de su experiencia individual previa, organizados en estructuras cognoscitivas. También se refiere a la clasificación de los tipos de aprendizaje, que no son excluyentes. Estos pueden ser por repetición, recepción, descubrimiento guiado y descubrimiento autónomo. Reconoce variables del aprendizaje, intrapersonales y situacionales, y destaca la motivación intrínseca como vital para el aprendizaje significativo.

Además del trabajo con los conocimientos lingüísticos, destrezas comunicativas, actitudes y valores se hace necesaria la enseñanza de cómo aprender a aprender una lengua. Ello permite al estudiante ser más activo e independiente en su aprendizaje, a su vez, garantiza su autonomía y autocontrol en el proceso.

Enseñar a aprender incluye propuestas de actividades más experienciales y reflexivas, contribuyendo al involucramiento activo del estudiante en la construcción de su proceso de aprendizaje, mejorando, por consiguiente, su potencial de aprendizaje. (Jiménez Raya, 1998)

Así se puede llegar a la noción de aprendizaje autónomo (Dickinson, 1987), que favorece el desarrollo de una actitud reflexiva que tiene presente las posibilidades y limitaciones reales del estudiante y las exigencias del curso. Este aprendizaje permite solventar las diferencias existentes de aptitud, estilos y estrategias de aprendizaje. El estudiante debe desarrollar las habilidades de aprender y de aprender a aprender (Nunan, 1998), es decir que los estudiantes deben adquirir las destrezas y estrategias apropiadas para aprender un lengua de manera autónoma.

### **3.2. Aprendizaje y adquisición de lenguas**

Aprendizaje y adquisición son procesos que siempre despiertan interesantes discusiones teóricas. Krashen (1982) los ha definido de forma bien diferenciada, el aprendizaje es realizado de forma consciente y sistemática. La adquisición ocurre de forma natural y no consciente, en contacto directo con los hablantes, como sucede en el proceso de adquisición de una lengua materna.

Por su parte, Chomsky (1966) ya había despertado interés por saber cómo un hablante adquiere la competencia lingüística. Rechaza la postura conductista del aprendizaje de lenguas y centra sus estudios en descubrir los procesos implicados en la adquisición de la lengua.

La manera de atender los distintos procesos sicolingüísticos y de considerar las condiciones necesarias para el aprendizaje y la adquisición puede facilitarlos o dificultarlos.

## 4. CREENCIAS, ESTILOS Y ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE DE LE

Sobre el aprendizaje y los demás factores que participan en el plano personal de aprendizaje, adquisición y uso de una lengua hay diversas representaciones o creencias que pueden estar instaladas en el imaginario colectivo y en la psicología individual. También están ligados a estos factores los estilos o preferencias personales y las estrategias de aprendizaje, que pueden condicionar o determinar los diferentes procesos.

### 4.1. Creencias de los estudiantes

Si se considera a Richards y Lockhart (1998) se entiende que el aprendizaje es el objeto de la enseñanza. Según estos autores, los estudiantes traen al aprendizaje sus propias creencias, objetivos, actitudes y decisiones que a su vez influyen en la forma en la que se relacionan con él.

Los modelos de adquisición de lenguas extranjeras atribuyen un papel decisivo a las creencias de los estudiantes. Estas están influidas por su actitud tanto hacia la lengua como hacia el aprendizaje de lenguas en general (Tumposky, 1991 en Richards y Lockhart 1998:54).

Las creencias abarcan una amplia gama de temas y pueden influir en sus motivaciones y expectativas para aprender, en sus percepciones de fácil o difícil y en sus estrategias de aprendizaje. Por eso, Tumposky (1991) presenta un sistema de creencia: *sobre las cuatro destrezas, la enseñanza, el aprendizaje de lenguas, el comportamiento en clase, uno mismo, los objetivos*.

Las creencias están influidas por el contexto cultural del aprendizaje, por eso pueden ocurrir diferencias entre los estudiantes de distintas procedencias sociales. Este hecho fue comprobado por Tumposky (1991, en Richards y Lockhart, 1998:58) al estudiar los sistemas de creencias sobre el aprendizaje de lenguas, investigó acerca de los siguientes temas: *Aptitud en la lengua extranjera. La dificultad de aprender una lengua. La naturaleza del aprendizaje de una lengua. Estrategias de aprendizaje y de comunicación. Motivaciones y expectativas*.

Otro estudio, propuesto por Bondy (1990, en Richards y Lockhart, 1998:58-59), constó seis creencias que influían en el enfoque de los temas y en su comportamiento de lectura. Las opiniones manifestaron que leer es: *decir las palabras correctamente, una tarea escolar, una señal de prestigio, una forma de aprender cosas, un placer privado, una actividad social*.

Del mismo modo que las creencias de los profesores condicionan su manera de enseñar, las creencias de los estudiantes influyen en el modo de entender el aprendizaje y de interpretar los significados en el contexto de la clase.

## 4.2. Estilos cognitivos

La visión sobre el aprendizaje y la enseñanza de lengua de los estudiantes está relacionada con sus estilos cognitivos, estos pueden ser definidos como comportamientos cognitivos y psicológicos que constituyen indicadores de cómo los estudiantes perciben, se relacionan y reaccionan en situaciones de aprendizaje. En otras palabras, pueden considerarse como predisposiciones hacia las formas diferentes de abordar el aprendizaje y están íntimamente relacionados con los tipos de personalidades (Richards y Lockhart, 1998:60).

Una forma de categorizar estas preferencias es considerando seis estilos de aprendizaje (Richards y Lockhart, 1998:68):

- a. **Visuales:** Reaccionan ante las nuevas informaciones de manera visual y prefieren representar sus experiencias de manera visual, pictórica y gráfica. Se benefician mucho de la lectura y aprenden bien viendo palabras en libros, cuadernos de trabajo y en la pizarra. A menudo, pueden aprender por sí solos con libros y toman notas de las explicaciones para recordar las nuevas informaciones.
- b. **Auditivos:** Estas personas aprenden mejor de las explicaciones orales y de escuchar palabras. Les beneficia escuchar cintas, enseñar a otros estudiantes y conversar con sus compañeros y profesores.
- c. **Cinestético:** Estas personas aprenden más cuando se implican físicamente en la experiencia. Recuerdan la nueva información cuando participan activamente en actividades, excursiones o juego de roles.
- d. **Táctiles:** Estas personas aprenden mejor cuando efectúan actividades “manuales”. Les gusta manipular materiales, construir arreglar o fabricar cosas o ensamblarlas.
- e. **Sociales:** A estas personas les gusta la relación de grupo y aprenden mejor cuando trabajan con otros en clase. La interacción de grupo les ayuda a aprender y a comprender mejor el material nuevo.
- f. **Individuales:** Estas personas prefieren trabajar solas. Pueden aprender nueva información por sí mismas y la recuerdan mejor si la han aprendido solos.

## 4.3. Estrategias de aprendizaje

Richards y Lockhart (1998) expresan que las estrategias de aprendizaje son los procedimientos específicos que los estudiantes utilizan en tareas concretas de aprendizaje y que constituyen mecanismos por los cuales eligen la manera de llevarlas a cabo.

Cada estrategia tiene ventajas o desventajas concretas, el uso de una estrategia apropiada puede aumentar las posibilidades de hacer bien una determinada tarea. En la enseñanza es importante fomentar la conciencia del estudiante en su manejo de estrategias de aprendizaje que son eficaces para cada uno y desaconsejar las que puedan ser ineficaces según las características personales.

Las estrategias de aprendizajes son definidas por Oxford (1990, en Richards y Lockhart, 1998:63) como las “*acciones específicas emprendidas por el estudiante para lograr que su aprendizaje sea más fácil, más rápido, más divertido, más auto-regulado y más transferible a*

*situaciones nuevas*”. Este autor también identifica seis tipos generales de estrategias y brinda ejemplos de cada una de ellas (Oxford, 1990 en Richards y Lockhart, 1998:64-65):

*a. Estrategias de memorias: ayudan a almacenar y recobrar información*

*b. Estrategias cognitivas: permiten comprender y producir nuevos mensajes*

*c. Estrategias compensatorias: permiten establecer comunicación a pesar de las dificultades*

*d. Estrategias metacognitivas: permiten la organización y evaluación del aprendizaje*

*e. Estrategias afectivas: ayudan a controlar las emociones, actitudes y valores*

*f. Estrategias sociales: ayudan a relacionarse con otras personas*

## **5. DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN**

### **5.1. Metodología**

Con el objetivo de investigar sobre creencias, estilos y estrategias de aprendizaje y de probar el funcionamiento de algunos cuestionarios propuestos por la bibliografía consultada, se resolvió llevar adelante un estudio de caso de tipo cualitativo y exploratorio, complementado con técnicas de corte etnográfico, como entrevistas temáticas y observaciones (no sistematizadas) en la clase.

Luego de un semestre de clases se tenía un conocimiento importante del grupo, formado por dos estudiantes, y a partir de esta instancia se pudieron definir los objetivos del trabajo. El primer paso fue aplicar cuatro cuestionarios al inicio del segundo semestre, también se tuvo como propósito la obtención de datos que orientaran la gestión pedagógica de la segunda parte del curso.

Los cuestionarios fueron entregados uno por clase, durante todo el curso se daban instancias de conversación y expresión de sensaciones sobre su evolución en el aprendizaje y desempeño comunicativo. Como última instancia de registro de datos, al final del año se aplicó una autoevaluación en la que también se pudo expresar una evaluación del curso, para reconocer las oportunidades que se dieron o faltaron y después propiciar mejor las instancias del aprendizaje.

### **5.2. Recolección de datos**

#### *a. Cuestionarios*

Los cuestionarios aplicados pertenecen al libro “*Estrategias de reflexión sobre la enseñanza de idiomas*” (Richards y Lockhart, 1998). En este se reflexiona sobre las características de los estudiantes, el papel del profesor, las pautas de interacción y la programación de unidades didácticas, de forma muy clara y concisa.

Los cuestionarios fueron muy pertinentes, ya que son instrumentos prácticos que contribuyen al reconocimiento de una situación, a la resolución de casos concretos y a la actividad docente a partir

de la reflexión sobre la propia enseñanza y los procesos de los estudiantes. Se usaron los siguientes: *Inventario de creencias sobre el aprendizaje de lenguas. Cuestionario sobre preferencias de estilos de aprendizaje perceptivo. Cuestionario sobre estrategias y preferencias de aprendizaje. Cuestionarios sobre las estrategias que aplican en situación de inmersión.*

### ***b. Autoevaluación***

Por considerar que la autoevaluación constituye un instrumento de expresión más libre que los cuestionarios, se tuvo el objetivo de propiciar la emisión de opiniones. Los datos obtenidos aquí posiblemente sirven para establecer comparaciones con los cuestionarios y observaciones en general. En la instancia final del curso los estudiantes tuvieron la oportunidad de evaluar sus propias fortalezas y debilidades en el proceso de aprendizaje, por un lado, y las de enseñanza del curso, por otro.

### ***c. Observaciones***

El profesor en su función de observador se dedica específicamente a obtener algunos datos y no a evaluarlos. Esta práctica consiste en observar los diferentes aspectos de la enseñanza en la propia convivencia, como una forma de mayor conocimiento del proceso que se está construyendo en conjunto. En la práctica se observa a los estudiantes en sus formas de trabajo, las cuales se perciben a través de la confianza con la que se expresan al hablar sobre las distintas actividades. A pesar de que son dos estudiantes con características similares por sus profesiones, tienen rasgos personales que permiten manifestar con claridad sus preferencias individuales sobre lo que quieren hacer. De esa forma, proponen actividades y se las negocia entre todos para encontrar la manera de integrar los diferentes intereses y preferencias.

### ***d. Entrevistas temáticas***

Apuntan al conocimiento y comprensión de las experiencias de los estudiantes y el autoconocimiento que ellos tienen de sus procesos cognitivos. A lo largo de las interacciones se mantiene una relación de confianza que les permite contar cómo se van sintiendo con su aprendizaje y vivencia en Uruguay. Expresan sus sensaciones sobre sus prácticas comunicativas fuera de la clase, si están cómodos con ellos mismos y su aprendizaje.

### **5.3. Sistematización de datos**

#### ***a. Tratamiento del caso***

Para el tratamiento de los datos y su análisis se tiene en cuenta algunas de las investigaciones y conceptos sobre el aprendizaje presentados en Richards y Lockhart (1998), sobre creencias de Tumposky (1991), estilos de Richards y Lockhart (1998) y estrategias de Oxford (1990).

#### ***b. Elaboración del corpus***

El corpus es elaborado, como ya fue dicho, a partir de los instrumentos aplicados a dos estudiantes que ya han tenido un semestre de clase de español como lengua extranjera, en inmersión. Se lleva a cabo al inicio del segundo semestre, con el objetivo de conocer sus creencias, estilos y estrategias de aprendizaje de español.

### **5.4. Presentación del caso**

El curso de español se enmarca en un colegio religioso de Montevideo que pertenece a una Universidad Teológica de Brasil. Los estudiantes son luso-hablantes, uno de ellos ya es pastor y es el responsable de la iglesia del colegio, es decir que debe desarrollar una actividad importante y real a través del uso del lenguaje. El otro estudiante está cursando su último año de Teología y haciendo una pasantía con la finalidad de investigar la religiosidad en Uruguay y desarrollar su tesis final. Ellos están en contacto permanente con la lengua meta ya que están en una situación de inmersión, además residen en el propio colegio. Conviven en una comunidad que habla español y les permite desarrollar una competencia comunicativa como usuarios reales que tienen que resolver situaciones auténticas día a día.

Poseen un nivel universitario de instrucción, en la escritura realizan constantemente traducciones de textos bíblicos, del portugués y hebreo al español, para realizar sus liturgias. Además del uso coloquial en la oralidad, se desempeñan como catequistas, interactúan con grupos de adolescentes, y como oradores, hablan frente a un público adulto en los cultos.

Los estudiantes tienen una experiencia amplia de aprendizaje de lenguas extranjeras, como alemán, inglés y hebreo. Este hecho refleja la disciplina intelectual y lingüística que han desarrollado a lo largo de su formación académica. El valor instrumental y funcional de la lengua se evidencia en ambos estudiantes y el dominio del conocimiento lingüístico adquiere un protagonismo relevante en las traducciones, catecismo y cultos.

Por el hecho de ser pastores pueden ejercer sus prácticas evangélicas en cualquier país de habla hispana. Por ello existe un interés real por lograr, de inmediato, un nivel de competencia lingüística y comunicativa alto. Ellos están algo ansiosos por avanzar en el aprendizaje y en los sistemas de interacción comunicativa del idioma español.



En términos generales, muestran un nivel de conocimiento del español, relativamente satisfactorio a nivel de intercomprensión lingüística pero con carencias en las producciones debido a los estadios de interlengua en los que se encuentran y a la presencia de interferencias. Ambos estudiantes manifiestan, en mayor o menor medida, una vocación profesional por la docencia y la oratoria, debido a la naturaleza de su formación. Cabe destacar que ellos muestran un conocimiento amplio y que su relativa formación lingüística contribuye a consolidar los diferentes procedimientos y estrategias de aprendizaje lingüístico y comunicativo del español.

## **CONSIDERACIONES FINALES**

A partir de este trabajo, desde el rol docente, se enfatiza el valor de la investigación como una de las dimensiones educativas. Permite sistematizar lo sensiblemente percibido como participante directo de la enseñanza, pero con una mirada de observador formal para obtener una retroalimentación pedagógica más integrada.

Los procesos de aprendizaje y adquisición ocurren conjuntamente y sus interrelaciones constituyen el desarrollo del desempeño cognitivo-lingüístico-comunicativo de un estudiante-hablante. Se da el aprendizaje formal en un contexto donde hay interacción real con nativos de la lengua meta. En la atención de los procesos de aprendizaje no solo se hace énfasis a qué lengua se aprende sino a cómo se la aprende. Por eso, las concepciones sobre el aprendizaje merecen constantes investigaciones teóricas y prácticas que contribuyan a los profesionales de la enseñanza de lenguas.

Es importante que el aprendizaje del estudiante sea independiente de la instancia formal de clase, para que le permita resolver diversas situaciones de comunicación en su vida. El aprendizaje integrado al uso real lo ayuda a consolidar y perfeccionar sus competencias lingüísticas y cognitivas. Es así que el reconocimiento de sus creencias, estilos y estrategias de aprendizaje son fundamentales para atender a las propias necesidades, intereses, objetivos, acciones y circunstancias.

En gran medida los objetivos de este estudio se lograron y las respuestas a las preguntas que lo guiaron pueden ser las siguientes:

*a. ¿Cuáles son las creencias de los estudiantes sobre el aprendizaje de español? Creen que el español es una lengua de dificultad media y tienen confianza para aprenderlo a usar adecuadamente, aunque por el momento piensan que todavía no hablan bien y no están conformes con su desempeño lingüístico.*

b. *¿Los estudiantes tienen una única manera de aprender?* Manifiestan una amplia diversidad de preferencias cognitivas para desarrollar sus aprendizajes, varios estilos y estrategias comparten el predominio de ocurrencia.

c. *¿Los estudiantes pueden desarrollar otras estrategias aunque no sean las de su preferencia cognitiva?* Es posible pensar que sí, ya que se trata de un predominio de una estrategia en relación a las demás. No hay una exclusión, todas pueden intervenir en el aprendizaje en diferentes oportunidades.

d. *¿El rol activo del estudiante en las actividades privilegia la comprobación de sus estrategias personales?* Es posible pensar que sí, si se considera que las estrategias se desarrollan y afianzan cuando se las aplican.

e. *¿Los estudiantes desarrollan más sus posibilidades cognitivas cuando trabajan individualmente, si esa es su preferencia, o siempre es mejor en grupo?* Si su preferencia es básicamente individual, el trabajo grupal puede llegar a causar incomodidad. Sin embargo, en la interacción se puede despertar o desarrollar otras estrategias que son más características de los compañeros y aprender con ellos.

f. *¿El estudiante es capaz de reflexionar sobre sus propios procesos cognitivos?* Esto se hace posible con la guía de un docente observador que conozca las teorías y procedimientos pertinentes, se puede contar con entrevistas e instrumentos como los cuestionarios.

g. *¿Es relevante el conocimiento de los procesos cognitivos de los estudiantes, para ellos y el profesor?* Es relevante para realizar los procesos de enseñanza y de aprendizaje de forma más conciente y manejar los factores que intervienen, se hace válido para propiciar las condiciones más pertinentes en cada caso específico.

j. *¿Es posible establecer una correspondencia entre los estilos y las estrategias de aprendizaje?* El nivel de aprendizaje, que se manifiesta en la interlengua, está vinculado al uso de las estrategias. Las estrategias de aprendizaje de cada estudiante se corresponden a las características de su personalidad e influyen significativamente en el proceso de aprendizaje.

Las mismas estrategias pueden resultar pertinentes para un estudiante y no así para el otro, por esta razón es muy importante el autoconocimiento de los estilos para utilizar las estrategias más pertinentes. Para ello, estos tipos de cuestionarios pueden contribuir al conocimiento de las estrategias personales y luego aplicarlas para ver cuales son más útiles para el proceso de aprendizaje.

h. *¿Los cuestionarios son eficientes y aportan datos importantes?*

Los instrumentos son eficientes en la medida que funcionan como referencias para la acción del docente y del investigador, además permiten sistematizar datos. También sirven como orientación para el autoconocimiento del estudiante y la comprobación en sus formas de aprendizaje.

i. *¿Es necesario aplicar cuestionarios e identificar los procesos cognitivos para desarrollar un curso?*

Conocer las características personales y cognitivas de los estudiantes es una práctica que el docente reflexivo debe considerar como muy necesario para que exista una concordancia con sus concepciones y propuestas metodológicas.

Los estudiantes representan una muestra muy significativa, ya que son solamente dos, lo que permite un acompañamiento cercano de sus procesos de aprendizaje. Como se trata de estudiantes universitarios con fines bien establecidos, se puede conversar con una buena comprensión, tanto sobre la etapa de aprendizaje en la que se encuentran como sobre lo que eso significa en su realidad como usuarios del español. La buena voluntad de ellos colabora para este trabajo, así como la conciencia de que esta experiencia permitiría mejorar el abordaje del curso.

En síntesis, la continuación de este estudio de investigación será un objetivo en la futura actividad profesional. Si bien no está centrado en la función docente, puede ser un momento para aprovechar estas informaciones sobre el aprendizaje y pensar posibles sugerencias. De aquí la riqueza de una investigación educativa de corte etnográfico que puede, entre otras cosas, aportar datos para aplicarlos en las prácticas pedagógicas con el fin de obtener mejores resultados.

Es esta línea, promover la autonomía como el proceso mediante el cual el estudiante aprende según sus creencias, estilos y estrategias consiste en contribuir para que el estudiante realice una actividad cognitiva más conciente, independiente y espontánea. Para ello es necesario que el docente indague y propicie las condiciones más pertinentes para el reconocimiento y desarrollo del aprendizaje. Es necesario que conozca las características afectivas y cognitivas de los estudiantes. En cooperación, los docentes reflexivos y los estudiantes concientes de sus características pueden llegar a realizar las mejores formas de enseñanza y aprendizaje para cada situación específica.

## **REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS**

BIXIO, C. -2005- *Enseñar a aprender: Construir un espacio colectivo de enseñanza-aprendizaje*. Homo Sapiens. Rosario.

CARR, W.; KEMMIS, S. -1988- *Teoría crítica de la enseñanza. La investigación-acción en la formación del profesorado*. Martínez Roca. Barcelona.

CHOMSKY, N. -1972- (1966) *Lingüística cartesiana*. Gredos. Madrid.

DICKINSON, L. -1987- *Auto-instrucción en el aprendizaje de idiomas*. Cambridge University Press. Cambridge.

ELLIOT, J. -1991- *La investigación-acción en educación*. Morata. Madrid.

ERICKSON, F. -1989- *Métodos Cualitativos de Investigación sobre la Enseñanza*, en: Wittrock, M.

(comp.) La investigación de la enseñanza, II. Métodos Cualitativos y de Observación. Paidós. España.

GABBIANI, B. y V. ORLANDO -2006- *Enseñanza de portugués a hispanohablantes investigación y reflexión a partir de análisis de aulas*. FHUCE-UDELAR. Unión Latina. Montevideo.

GABBIANI, B. y L. PELUSO -1993- El otro-adulto en la niñez (cap. 1), *Lenguaje, pensamiento y educación. Matrices sociales y desarrollo de las habilidades lingüístico-cognitivas*, Amauta-FHUCE. Montevideo.

GIORDANI, E.V.F de y L.S. GUIMARÃES -2003- *A adaptação da Metodologia de Pesquisa Etnográfica ao contexto educacional*. Revista Desempenho. N°2. Brasília.

ILLAS, M. -2002- *Estrategias de aprendizaje y estado de interlengua. Estudio de caso*, en C. Curco, M. Colin, N. Groult y L. Herrera (eds). *Contribuciones a la Lingüística Aplicada en América Latina*. CELE-UNAM. México.

JIMÉNEZ RAYA, M. -1995- “Estrategias de aprendizaje: implicaciones pedagógicas” en *Aspectos de la enseñanza de lenguas extranjeras. III y IV Jornadas sobre aspectos de la enseñanza del E/LE*. Método Ediciones. Granada.

KRASHEN, S. -1982- *Principios y práctica en la segunda adquisición de la lengua*. Instituto de Pergamon del inglés. Oxford.

LACASA, P. -1994- *Aprender en la escuela, aprender en la calle*. Visor. Madrid.

NUNAN, D. (1998). *Segunda lengua de enseñanza y aprendizaje*. Heinle & Heinle. Boston.

POZO, J.I. -2002 (1996). *Aprendices y maestros*. Madrid: Alianza

RICHARDS, J. & Ch. LOCKHART -1998- (1994) *Estrategias de reflexión sobre la enseñanza de idiomas*. Cambridge University Press. Madrid.

S/A -1993- *Ausubel y el aprendizaje significativo*. Aula. Montevideo

VILLANUEVA, M. L. y I. NAVARRO (1997: 82-83), en *Fundación Universitaria Iberoamericana. Formación de Profesores de Español*. Santa Catarina. s/d.