

**Estrategias de aprendizaje en la producción oral en inglés como lengua extranjera
en estudiantes introvertidos y extrovertidos del grado octavo de una institución
pública de Cali**

BRIYITH KATERINE YANDAR SABOGAL

**UNIVERSIDAD DEL VALLE
FACULTAD DE HUMANIDADES
ESCUELA DE CIENCIAS DEL LENGUAJE
LICENCIATURA EN LENGUAS EXTRANJERAS INGLÉS FRANCÉS
SANTIAGO DE CALI
2018**

**Estrategias de aprendizaje para la producción oral en inglés como lengua
extranjera en estudiantes introvertidos y extrovertidos del grado octavo de una
institución pública de Cali**

BRIYITH KATERINE YANDAR SABOGAL

**Monografía de grado para optar por el título de Licenciado en Lenguas
Extranjeras Inglés-Francés**

Trabajo de grado dirigido por:

Italo Nelson Muñoz Rico

**UNIVERSIDAD DEL VALLE
FACULTAD DE HUMANIDADES
ESCUELA DE CIENCIAS DEL LENGUAJE
LICENCIATURA EN LENGUAS EXTRANJERAS INGLÉS FRANCÉS
SANTIAGO DE CALI
2018**

Agradecimientos

Gracias a todos los educadores que han hecho parte de mi formación educativa tanto básica, como media y profesional, ya que ellos han sido la base para la realización de este trabajo. Agradezco principalmente a mi tutor de trabajo de grado: Ítalo Nelson Muñoz Rico por su acompañamiento y apoyo. A mis padres por su soporte y palabras de aliento. Y a mí colaborador de selección y análisis de datos, psicólogo de la Universidad del Valle: Andrés Tello Fuentes.

CONTENIDO

	Pàgina.
Introducción: -----	8
 1. Capítulo 1: El problema -----	10
1.1 El planteamiento del problema -----	10
1.2 Formulación del problema o-----	14
Pregunta de investigación	
1.3 Objetivos -----	14
1.4 Justificación de la investigación-----	15
 2. Capítulo 2: Marco teórico -----	18
2.1 Antecedentes de la investigación-----	18
2.2 Marco Teórico-----	27
2.2.1. Psicología y Personalidad -----	28
2.2.1.1 Teoría de la personalidad: tipos y rasgos -----	34
2.2.1.1. 1 Hans J. Eysenck (modelo de personalidad explicativo)-----	38
2.2.1.1. 2 Hans J. Eysenck (modelo de personalidad descriptivo) -----	41
2.2.1.1. 2. 1 Introversión y Extraversión -----	44
2.2.1.1.2. 2 Introversión y Extroversión en la enseñanza y aprendizaje -----	46
2.2.1.1.2. 3 Introversión y Extroversión en la enseñanza -----	48
y aprendizaje de idiomas.	
 2.2.2 La producción oral en la enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras. 50	
2.2.2.1. Enfoque Comunicativo -----	50
2.2.2.1.1 Competencia Comunicativa -----	51
2.2.2.1.2 Producción oral en lengua extranjera -----	53
2.2.2.1.3 El Efecto de la Introversión y Extroversión en el Desarrollo de la Producción Oral en una lengua extranjera. -----	57
 2.2.3 Estrategias de Aprendizaje -----	60
2.2.3.1 Estrategias de aprendizaje directas-----	62
2.2.3.1.1 Estrategias de memoria-----	62
2.2.3.1.2 Estrategias cognitivas -----	66
2.2.3.1.2 Estrategias compensatorias-----	70
2.2.3.2 Estrategias de aprendizaje indirectas-----	73
2.2.3.2.1 Estrategias metacognitivas -----	73

2.2.3.2.2 Estrategias afectivas -----	77
2.2.3.2.3 Estrategias sociales -----	81
3. Capítulo 3: Marco metodológico-----	84
3.1 Tipo de investigación-----	84
3.2 Diseño de investigación-----	85
3.3 Población y muestra (marco contextual) -----	86
3.4 Técnicas e instrumentos de recolección de datos-----	89
3.4.1 Cuestionario de personalidad EPQ-R Eysenck y Eysenck-----	89
3.4.2 Cuestionario de Rebeca Oxford.-----	93
3.5 Procedimiento -----	95
4. Análisis de resultados-----	99
4.1 Programa utilizado-----	99
4.1.1 Resultados descriptivos-----	101
4.1.1.1 Tabulación de Grado-----	101
4.1.1.2 Tabulación de Sexo-----	102
4.1.1.3 Tabulación de Edad-----	103
4.1.1.4 Tabulación de Carácter (Introversión- Extroversión)-----	104
4.1.1.5 Estrategias de aprendizaje -----	105
4.1.2 Resultados inferenciales -----	113
4.1.2.1 Prueba estadística de Pearson -----	113
4.1.2.2 Prueba estadística de Spearman -----	118
5. Conclusiones -----	121
6. Limitaciones y recomendaciones -----	123
7. Bibliografía -----	126
8 Anexos -----	139
8.1 Adaptación Corta del Cuestionario de Personalidad (EPQ-R)-----	139
8.2 Adaptación Corta del Inventario de Estrategias para el-----	143
Aprendizaje de Lenguas de R. Oxford.	

Resumen

El objetivo de esta investigación, es indagar la correlación que existe entre los rasgos de personalidad de “Introversión” y “Extraversión”, y la selección de siete estrategias de aprendizaje para la producción oral en inglés por parte de estudiantes del grado octavo de una institución educativa de carácter público de la ciudad de Cali. Adolescentes entre los trece (13) y diecisiete (17) años de edad. Se trata de un estudio con enfoque cuantitativo, correlacional, realizado con una muestra de 119 participantes en lo corrido del año lectivo 2018. Para la realización de esta investigación se implementaron dos adaptaciones de cuestionarios cuantitativos, uno relacionado con la variable de personalidad llamado: Cuestionario Revisado de Forma Corta (EPQ-R) de Eysenck y Eysenck, del cual solo se analizó y midió la dimensión de extroversión y otro referente a la variable de estrategias de aprendizaje catalogado: Inventario o cuestionario de estrategias para el aprendizaje de lenguas de Rebecca Oxford, del cual solo se evaluaron siete estrategias compensatorias. Seguidamente, una vez se recolectaron los datos de estos cuestionarios, se comenzó el análisis de datos tanto de manera descriptiva como inferencial. Para el análisis de datos de manera descriptiva se utilizó un programa computacional: SPSS (Statistical Package for the Social Sciences), del cual se presentaron resultados con respecto a las variables de edad, genero, carácter o rasgos de personalidad y estrategias de aprendizaje de compensación. Para el análisis de datos de manera inferencial, se utilizaron dos pruebas estadísticas: la prueba de Pearson y la Prueba de Spearman, dos pruebas a través de las cuales se midió la correlación entre las variables de personalidad y estrategias de aprendizaje y los resultados mostraron que no existe ningún tipo de correlación entre estos dos anteriores factores. Sin embargo, sí existe una correlación entre el uso de las estrategias de aprendizaje compensatorias.

Palabras clave:

Rasgos de Personalidad, Introversión, Extraversión, Producción oral en inglés, Estrategias de Aprendizaje de Compensación.

Abstract.

The objective of this research is to inquire the correlation that exists between the personality traits: introversion and extroversion and the selection of seven learning strategies for the oral production in eight grade students of a public educational institution of Cali. Youngs between the 13 and 17 years old. This is a project with quantitative and correlational approach carried out with 119 participants in the year 2018. In this research was implemented two adaptations of quantitative questionnaires. One related to the personality factor called: Short Revised form questionnaire (EPQ-R) from Eysenck y Eysenck (2008) Tercera Edición, from which it was only analyzed and measured the extroversion dimension and other related to the learning language strategies called: Strategy Inventory for Language Learning (SILL) Versión 5.1 from Rebecca Oxford, from which it was only evaluated seven compensatory strategies. Nextly, once the data of these questionnaires was collected, the analysis of data starts in a descriptive way and an inferential way. To the descriptive analysis of data was used a computer program called: SPSS (Statistical Package for the Social Sciences) from which it was presented results about factors such as: age, gender, personality traits and compensatory learning strategies and to the inferential analysis of data it was used two statistical tests: the Pearson test and the Spearman test. Two tests in order to measure the correlation between the personality factor and the language learning strategies and the results showed that do not exist a correlation between these two previous factors. However, there is a correlation between the compensatory learning strategies.

Key words:

Personality Traits, Introversion, Extraversion, Oral Production in English, Compensatory Learning Language strategies.

INTRODUCCIÓN

El uso de estrategias de aprendizaje para el desarrollo de la producción oral en inglés es un tema de gran interés en el aprendizaje y enseñanza de lenguas extranjeras. A lo largo de los años, se ha podido ver cómo para los estudiantes la adecuada aplicación de este conjunto de estrategias representa la clave para lograr el éxito en el aprendizaje. Cuando se hace referencia al término, se hace alusión a un conjunto de técnicas que les permiten a los aprendices no solo mejorar su proficiencia de lengua sino también en su interacción con el medio que lo rodea, ya sea académico o social. Es por esto que Rebeca Oxford (1990) expresa que las estrategias de aprendizaje son acciones específicas que favorecen el desarrollo de la competencia comunicativa, permiten la autodirección del aprendizaje de los aprendices, orientan la resolución de problemas, y articulan las diferentes dimensiones de aprendizaje como lo son: la dimensión cognitiva, la dimensión afectiva y la dimensión social.

Además, es necesario resaltar que la aplicación de estrategias de aprendizaje es un proceso que se desarrolla de manera autónoma y distinta por parte de los estudiantes, ya que esta va a depender en gran parte de factores que no solamente involucran la forma como estos conciben y experimenten el aprendizaje de una lengua, sino también de factores como su estilo de aprendizaje, edad, personalidad y motivación. De acuerdo a Ellis (1999, citada en Abali, 2006) el proceso de aprendizaje de un idioma por parte de los aprendices se hace a través de variables individuales que comprenden aspectos cognitivos, sociales y afectivos, los cuales a su vez se clasifican como factores internos y externos. Los aspectos sociales se clasifican como externos y los aspectos cognitivos y afectivos como factores internos. Además, esta misma autora añade que los aspectos cognitivos tienen que ver con las estrategias para resolver problemas, mientras que los aspectos afectivos tienen que ver con respuestas emocionales que los aprendices dan a conocer durante sus intentos de aprender el lenguaje y uno de esos factores afectivos es la personalidad del estudiante.

Es por esto que los estudiantes seleccionan sus estrategias de aprendizaje de

acuerdo a su tipo de personalidad. Por lo tanto, el principal objetivo de realización de esta investigación es indagar sobre la correlación existente entre las estrategias de aprendizaje y los rasgos de personalidad introversión y extroversión, ya que este es un análisis que le permitirá a los estudiantes seleccionar adecuadamente estas estrategias y mejorar su desarrollo de producción oral y a la misma vez, el resultado de este mismo, hace posible o garantiza que el profesor de lengua extranjera pueda identificar cuales son los diferentes tipos de personalidades de los estudiantes presentes en el aula y comience a diseñar una clase de inglés basada en actividades comunicativas que sean acordes al tipo de personalidad que presentan estos, logrando así una mejor interacción entre los miembros que hacen parte de la clase.

1. EL PROBLEMA

1.1 El planteamiento del problema:

Desde décadas atrás y actualmente, la enseñanza del inglés como lengua extranjera en instituciones públicas en Colombia ha venido presentando dificultades. Esto se ha visto reflejado en diversos aspectos como los siguientes: la falta de intensificación en horas de inglés durante la semana en las instituciones, la contratación de profesores de inglés con un nivel de proficiencia de lengua inferior a B2, la escasez de material didáctico y dispositivos electrónicos para la enseñanza de inglés, y sobre todo porque se sigue teniendo una visión que aún se encuentra en discusión de la forma de aprender inglés. En la mayoría de aulas de clase de lengua extranjera, el objetivo principal parece ser aprender la gramática del inglés, olvidándose del propósito fundamental, el cual es desarrollar la competencia comunicativa. Una competencia importante y esencial al momento de aprender inglés. Es por esto que en Colombia se empiezan a generar y a diseñar nuevas propuestas para el mejoramiento de la enseñanza y aprendizaje del inglés. Una de estas es el Programa Nacional de Bilingüismo (2004-2019), un proyecto implementado por el Ministerio de Educación Nacional (MEN), el cual tiene como principal propósito el cumplimiento de uno de los siguientes objetivos:

Tener ciudadanos capaces de comunicarse en inglés, con estándares internacionalmente comparables, que inserten al país en los procesos de comunicación universal, en la economía global y en la apertura cultural. Entre los objetivos específicos, el PNB busca que a partir del año 2019 todos los estudiantes terminen su educación media con un nivel intermedio (B1 según los Estándares Básicos de Competencia en Lengua Extranjera: inglés). Igualmente, a partir de este año, se espera que todos los docentes de inglés del país posean un nivel, por lo menos, intermedio-avanzado (B2 según los Estándares Básicos de Competencia en Lengua Extranjera: inglés) (P. 365).

Sin embargo, es necesario establecer también que el Programa Nacional de Bilingüismo (2004-2019) es un proyecto educativo que no solamente debería enfocarse en los resultados o metas que se pretenden alcanzar con respecto al éxito o dominio en la proficiencia de la lengua, sino que también debería ser un programa educativo encaminado en la búsqueda de alternativas o mecanismos de solución que tengan en cuenta los procesos de aprendizaje de inglés por los cuales atraviesa el alumno y todos aquellos factores que tienen gran influencia en el momento de su interacción oral. Uno de los factores que influyen en el desarrollo de la producción oral en inglés, es el de la personalidad. Un factor psicológico, el cual desafortunadamente no es muy tenido en cuenta en el aula de clases.

Las aulas de clase en general son medios de aprendizaje e interacción entre profesores y estudiantes donde los profesores se encuentran con diferentes tipos de aprendices quienes presentan diferentes tipos de personalidades. Entre éstas, se encuentran particularmente dos: “Introversión” y “Extroversión”, dos tipos de personalidades que se diferencian significativamente entre sí, y sobre todo tienen un gran impacto no solo en el ámbito psicológico; sino también en el ámbito educativo, específicamente en el aprendizaje de lenguas extranjeras.

En el ámbito psicológico, de acuerdo a Depue y Collins (1999, citados en Abali, 2006), considerando las dimensiones afectivas y cognitivas, la extroversión está compuesta por dos grandes dimensiones denominadas: compromiso interpersonal e impulsividad. La primera, se refiere a llegar ser receptivo a la compañía de otros, tener dominio social y roles de liderazgo, y llegar a estar motivado para alcanzar objetivos. La segunda, hace relación a la necesidad de goce y cambio para la toma de riesgos, aventura y búsqueda de sensaciones.

En investigaciones de adquisición de una segunda lengua, Brown (1993, citado en Abali, 2006) hace una definición cognitiva de extroversión según la cual extroversión es la medida en que una persona tiene una necesidad profunda de recibir una sensación de mejora del pasado, auto estima, y una sensación de plenitud de otras

personas en lugar de recibir esa afirmación dentro de sí mismo.

Se han realizado estudios que demuestran cómo los aprendices extrovertidos son más exitosos en la producción oral en inglés que los aprendices introvertidos en referencia a la diferenciación del uso de estrategias de aprendizaje. Entre los aspectos que los diferencian se encuentran: la facilidad para interactuar, trabajo en grupo y participación en clase. Es por esto que Cook (1991, citado en Lestari et. al, 2015), señala que muchas teorías de adquisición de lenguaje dan a conocer que los extrovertidos son mejores aprendices de una lengua dado que ellos tienden a ser más sociables, más aptos para ser parte de grupos y más inclinados a comprometerse en conversaciones tanto dentro como fuera del aula de clase. Igualmente, Naiman et. Al (1978, citados en Lestari et. al, 2015), creen que los extrovertidos son los aprendices de lenguas más exitosos, ya que son más abiertos a otras personas y sociables.

Pero, también se han desarrollado otras investigaciones en donde se evidencia que estudiantes introvertidos son más exitosos en la producción oral en inglés que los aprendices extrovertidos puesto que ellos se caracterizan por aspectos como poseer una habilidad cognitiva para producir oraciones en inglés con una mejor elaboración sintáctica, facilidad de trabajar individualmente y concentrarse más en clase. Al respecto, Swain & Burnaby (1976, citados en Lestari et. al, 2015) aseguran que aprendices introvertidos serios y muy bien organizados son vistos como mejores aprendices en lo que se refiere al estudio sistemático.

Además, Ellis (1994, citada en Chen et.al, 2015) presenta dos aspectos: “One is that extroversion is positively correlated with Basic Interpersonal Communication Skill (BICS); the other is that introversion help learners develop cognitive academic language ability (CALP) faster than extroverts”.(p.p 581-582). Lo cual quiere decir que los aprendices extrovertidos son mejores adquiriendo Habilidades de Comunicación Básica Interpersonal porque ellos sienten más disposición para hablar, integrarse en grupos y participar en actividades en clase. Ellos usan el lenguaje más dentro y fuera de clase . Sin embargo, Entwistle & Wilson (1977, citados en Grabiec s.f) afirman que

aprendices introvertidos son mejores desarrollando la Habilidad de Lenguaje Cognitivo Académico porque ellos tienen mejor desarrollada la memoria a largo plazo que los aprendices extrovertidos y además ellos aprenden el idioma de una manera más seria y toman más tiempo leyendo y escribiendo debido a sus características de personalidad.

Un ejemplo de lo enunciado anteriormente se puede ver evidenciado en las aulas de clases de los grados 8-1, 8-2, 8-3 y 8,4 de una institución educativa pública de Cali. Un espacio educativo e interactivo en el cual se pueden encontrar por cada grado un número máximo de 35 estudiantes, quienes se pueden catalogar como aprendices con distintas clases de personalidades. Entre ellas las dos más sobresalientes dimensiones de personalidad: introversión y extroversión, dos factores psicológicos que se evidencian al tener en cuenta el estilo de aprendizaje que poseen los estudiantes. Por una parte, se encuentran los estudiantes con personalidad de introversión quienes son los que prefieren trabajar individualmente y tomar notas durante la clase en lugar de participar oralmente y por otra parte se encuentran los estudiantes con personalidad de extroversión quienes son los que están en constante comunicación con sus compañeros, les gusta trabajar en grupo y siempre están dispuestos a dejar conocer sus ideas en la clase.

Cabe destacar también que el grado octavo es un aula de clases en donde uno de los problemas que más se resalta en la mayoría de estudiantes es la inhibición a expresarse oralmente en inglés en las actividades de lengua extranjera. Este es un problema muy frecuente en los estudiantes, ya que ellos se abstienen de dar a conocer sus ideas con respecto a un tema en el área de Lengua Extranjera por factores como el miedo a equivocarse al momento de pronunciar una palabra en inglés, por el miedo a no encontrar una palabra en inglés adecuada para su discurso oral o por factores como evitar ser parte de situaciones embarazosas que pueden ponerlos en burla ante sus compañeros. Convirtiéndose así estos en factores que imposibilitan el desarrollo de un contexto comunicativo en la clase. Por esta razón, la profesora del grado octavo con la intención de buscar una solución a esta problemática, incentiva a sus alumnos en el mejoramiento de su producción oral en inglés a través de la planificación de clases que

tienen en cuenta sus intereses con el fin de que ellos puedan sentirse más motivados por aprender y expresar sus ideas dejando de lado todos esos factores que lo inhiben al momento de hablar. Sin embargo, es necesario aclarar que aunque la profesora hace un gran esfuerzo por inculcar en sus alumnos la importancia de comunicarse en inglés en el aula aun así ellos siguen mostrándose temerosos e inseguros y prefieren recurrir a su lengua materna para poder participar en clase, la lengua con la cual ellos se sienten más seguros para comunicarse.

El aula de clases del grado octavo es un salón donde se puede percibir cómo cada uno de sus miembros representa diferentes estilos de aprendizaje. Un espacio educativo donde se puede evidenciar que hay una variación en las preferencias y opiniones de los estudiantes con respecto a un tema de la clase y sobre todo que hay una diferenciación en el proceso de aprendizaje de cada estudiante, ya que algunos estudiantes tienen más facilidad para expresarse oralmente en inglés que otros. Entonces, estos son aspectos que llevan a la realización de la siguiente pregunta:

1.2 Formulación de la pregunta de investigación:

¿Cuál es la relación que existe entre las estrategias de aprendizaje para el desarrollo de la producción oral en inglés y los rasgos de personalidad de introversión y extroversión?

1.3 objetivos

Objetivo general:

- Indagar la correlación que existe entre los rasgos de personalidad de “introversión” y “extroversión”, y la selección de estrategias de aprendizaje para la producción oral en inglés, por parte de estudiantes del grado octavo de una institución educativa oficial de Cali.

Objetivos específicos:

- Identificar en un grupo de octavo de bachillerato de un colegio público de Cali, a los estudiantes que tienen rasgos relacionados con la introversión o con la extroversión.
- Establecer cuáles son las estrategias de aprendizaje utilizadas por cada tipo de estudiantes para la producción oral en inglés.
- Comparar las estrategias utilizadas por los estudiantes introvertidos con las de los extrovertidos, para la producción oral en inglés.

1.4 Justificación de la investigación:

La realización de un análisis correlacional entre las variables de personalidad y estrategias de aprendizaje, en estudiantes del grado 8-1, 8-2, 8-3, 8-4 de una institución educativa monolingüe de Cali, tiene como propósitos conocer las diferentes estrategias de aprendizaje para el desarrollo de la producción oral en inglés que utilizan los estudiantes introvertidos y extrovertidos al momento de expresarse; resaltar la necesidad de tener en cuenta el aspecto de la personalidad dentro de la educación en Colombia. Es por esto que, la realización de este proyecto se justifica en el aporte que pueda brindar a nivel: social, teórico, metodológico, práctico y personal.

Primero que todo, la realización de esta investigación tiene como propósito reflejar un mejoramiento e innovación en el ámbito social porque se trata de un trabajo que busca tener en cuenta los diferentes rasgos de personalidad que posee el estudiante en el aula de clase como una estrategia que podría utilizar el profesor para el diseño de actividades de lengua extranjeras. Esto le podría permitir conocer las disposiciones que tiene el alumno frente a la clase, sus estilos y estrategias de aprendizaje, permitiendo así

el diseño y planeación de clases igualitarias donde todos los participantes de la clase podrían participar y sentirse motivados.

Como segundo aspecto, esta investigación se inscribe en un ámbito teórico, porque se trata de un estudio que se relaciona con disciplinas del área del lenguaje como: didáctica de lenguas extranjeras, una disciplina de gran valor en la enseñanza de inglés como lengua extranjera, ya que es concebida como aquella parte de la pedagogía que hace posible la adaptación de métodos adecuados para dirigir la educación; y la psicología de la educación, otra disciplina significativa que estudia cómo la educación es un fenómeno de intervención psicológica. Dos disciplinas de gran influencia en el desarrollo de este estudio, puesto que el principal objetivo es analizar cómo la correlación de estos dos tipos de personalidades: “introversión” y “extroversión”, presentes en los aprendices de grado octavo en el aula extranjera y las estrategias de aprendizaje para la producción oral tienen un gran impacto en la forma como ellos interactúan, aprenden y se expresan oralmente en la clase.

Por otra parte, este proyecto propone una metodología de análisis cuantitativo, pues integra un tipo de investigación correlacional, una investigación enfocada en llevar a cabo un análisis comparativo entre dos variables como lo son la dimensión de la personalidad: introversión y extroversión y el uso de estrategias de aprendizaje de compensación aplicadas por los estudiantes de grado octavo. Es entonces, un estudio objetivo, cuantitativo con un nivel de explicación superior a un tipo de investigación descriptivo, cualitativo o fenomenológico.

Además, la realización de esta investigación puede tener una importancia práctica: puede ayudar a reflexionar a los profesores de lenguas extranjeras sobre aspectos que podrían mejorar la relación con sus estudiantes durante el desarrollo de las clases, puesto que ellos, una vez hayan identificado los tipos de personalidad que poseen sus estudiantes, podrán conocer cuáles son los intereses, sentimientos y expectativas de estos frente a la clase, logrando así, motivarlos y orientarlos hacia su propio encuentro y selección de adecuadas estrategias de aprendizaje para la producción oral en inglés.

Green & Oxford (1995, citados en Chen et.al, 2015) expresan que la extroversión puede ser un factor que les facilita a los aprendices tener más práctica e interacción en la comunicación oral. Sin embargo, existen también muchas formas a las que los estudiantes pueden recurrir para ayudarse en el mejoramiento de la proficiencia en el habla de inglés. Por esta razón, ellos resaltan que es importante que los profesores sean conscientes del hecho de que el uso de algunas estrategias puede ser más conveniente para algunos aprendices que para otros.

Finalmente, en lo personal, una de las razones por las cuales realizo esta investigación es porque durante mi formación como estudiante de lenguas extranjeras he sido testigo de las dificultades que se presentan al momento de expresarse oralmente en inglés y, sobre todo, cómo este hecho representa una barrera para ciertos estudiantes quienes son o tienden a ser introvertidos, ya que estos son un grupo de aprendices a los que se les dificulta trabajar en grupo y dar a conocer sus ideas. También, otra razón que me conllevó a la realización de esta investigación fue el ser consciente de que el factor de la personalidad es un aspecto que pasa desapercibido en el aula de clase y debe tenerse en cuenta.

2. MARCO TEÓRICO

2.1 Antecedentes de la investigación:

Para el desarrollo de este trabajo de grado, se toma como base el estudio de cuatro trabajos de investigación. Dos de ámbito internacional y dos de ámbito nacional. En primera instancia, se presentan los trabajos de investigación pertenecientes al ámbito internacional puesto que estos son proyectos que aportan palabras claves que tienen mayor relación y similitud con el tema de estudio que se expone a lo largo de este trabajo como lo son: la personalidad, la producción oral en inglés y las estrategias de aprendizaje. Otra de las razones, por las cuales se tiene en cuenta en primer lugar estos trabajos es porque estos representan estudios en donde prevalece la implementación de la investigación correlacional, una investigación que tiene como principal objetivo analizar la relación de dos o más variables como lo son el aprendizaje y la personalidad, dos aspectos fundamentales que se busca analizar dentro del desarrollo de este mismo. Además, estos son antecedentes que dan a conocer técnicas de investigación de actualidad y confiabilidad de gran aporte para la selección y análisis de datos.

En segunda instancia, se presentan los trabajos de investigación pertenecientes al ámbito nacional, ya que es importante conocer cómo se vivencia o refleja el tema a investigar en el contexto en el que se hace parte de la vida cotidiana. En estos proyectos, se dan a conocer investigaciones en donde a pesar de no presentarse el estudio o análisis de la relación de los tres aspectos fundamentales en conjunto como lo son: la personalidad, producción oral en inglés y estrategias de aprendizaje, si se dan a conocer estudios de dos aspectos de ellos tres, de los cuales se encuentran: la producción oral en inglés y las estrategias de aprendizaje.

A través de la investigación de antecedentes de ámbito nacional realizada para llevar a cabo este trabajo se puede constatar que dentro de los proyectos de investigación de esta categoría es difícil o es escaso encontrar estudios sobre la

producción oral en inglés y estrategias de aprendizaje que tengan inmersos dentro de ellos el estudio de la personalidad del aprendiz, hecho que lleva a comprender que el aspecto de la personalidad es un factor que no es muy tenido en cuenta dentro del aprendizaje y enseñanza de lenguas extranjeras, ya que es visto como un acto que no tiene gran repercusión en el desarrollo del aprendizaje. Es por esto que dentro de esta categoría es común encontrar trabajos de grado referentes solo a dos aspectos como: estrategias de aprendizaje y producción oral en inglés. Sin embargo es necesario recalcar que aunque solo se encuentre diversidad de resultados y estudios solo de estos dos aspectos, estos son de gran relevancia, ya que aportan técnicas de investigación como cuestionarios e inventarios de recolección de datos a los que como investigadora si se puede tener acceso.

El primer antecedente es una investigación realizada por Lestari et al (2013) del Programa de Estudio de Educación en Inglés en FKIP UNTAN, (Facultad de Formación Docente y Educación de la Universidad de Tanjungpura). Este es un proyecto que tiene como objetivo general explorar la relación existente entre los posibles roles de personalidad de los estudiantes: introversión- extroversión y el desarrollo de la habilidad de habla inglesa durante el año académico 2013. En el desarrollo de este estudio se dan a conocer los aportes de autores significativos como: Cook (1993); Sulisman (2014) Rickman (2004), Spolsky (1989), Brown (2000), Swain and Burnaby (1976). Reconocidos lingüistas que señalan la importancia de estudiar la personalidad en el aprendizaje del inglés puesto que esta proporciona un mejor aprendizaje y un medio de enseñanza conveniente tanto para profesores como alumnos, ya que la personalidad del estudiante es un factor que se asocia a su estilo y estrategias de aprendizaje, lo cual permite que este desarrolle una mejor habilidad académica en la lengua.

Esta es una investigación desarrollada a través del método correlacional para la cual se seleccionaron 33 estudiantes de segundo semestre, usando una técnica de muestra propositiva para recolectar la información, (propuesta por Krecjie y Morgan) y se implementaron dos técnicas específicas. La primera de ellas, es la técnica de comunicación indirecta: ésta se realizó a través de un cuestionario de 24 preguntas de

análisis cuantitativo que buscaba medir los factores de personalidad de introversión y extroversión, presentes en los estudiantes.

La segunda técnica de este trabajo fue la de observación directa, mediante una tabla de calificaciones que evaluaba la producción oral de los estudiantes siguiendo cinco criterios: pronunciación, vocabulario, fluidez, exactitud, y la relevancia y adecuación de contenido. Para analizar el resultado de la correlación entre los resultados del cuestionario de personalidad y de la observación, el autor utilizó “*the Pearson Product Moment Formula*” (La Fórmula del Momento del Producto de Pearson), una medida paramétrica de asociación para dos variables.

Para finalizar, los autores de este trabajo concluyen tres resultados relevantes. El primero es que el rendimiento de habla realizado durante la prueba de mitad de período a ambos grupos de estudiantes introvertidos y extrovertidos está dentro del rango de calificación promedio y bueno. El segundo resultado refleja que la introversión, es la dimensión de la personalidad predominante en los estudiantes de la clase de habilidad de habla, y el tercer resultado muestra que existe una correlación moderada entre la personalidad de los introvertidos y extrovertidos y los resultados de la producción oral. Lo cual quiere decir, que introversión y extroversión son dos factores que inciden de manera moderada en la habilidad de habla de los estudiantes.

Relevancia para mi trabajo de grado:

El anterior es un trabajo de investigación internacional relativamente reciente, que representa un punto de partida para mi investigación, ya que en este se emplea un método de investigación correlacional, Un método acorde para el análisis de datos de dos o más variables que tiene similitud con las variables que tendré en cuenta para el desarrollo de mi proyecto . Igualmente, este es un trabajo que da a conocer técnicas de investigación relevantes como son el cuestionario de personalidad y la observación directa. Dos herramientas que al ser empleadas y comprobadas en esa investigación me brindan mayor validez y confiabilidad para poderlas aplicar en mi trabajo. También,

este es un trabajo que me da a conocer aportes teóricos de distintos autores, que me permiten comprender y aclarar la diferencia existente entre los conceptos de introversión y extroversión.

El segundo antecedente es un trabajo de investigación realizado por Kato (2009) relacionado con dos factores como las estrategias de aprendizaje de la lengua y la personalidad en el desarrollo de la proficiencia en inglés en estudiantes de la Universidad: Bunkyo Gakuin en Japón. Básicamente, el presente es un estudio enfocado en tres objetivos específicos; a saber: explorar las principales estrategias de aprendizajes de la lengua usadas por los estudiantes universitarios de Japón; investigar la relación entre las principales estrategias de aprendizaje de la lengua y el tipo de personalidad y determinar cómo los niveles de proficiencia del lenguaje reflejan el uso de estrategias de aprendizaje del lenguaje y tipo de personalidad.

Entre los autores más sobresalientes expuestos en el desarrollo de este estudio están los siguientes: Watanabe (1990), Takeuchi (1993), Kimura (1996), Yamato (2001), Kato (2005). Autores que explican la relación existente entre el uso de estrategias de aprendizaje de la lengua y la proficiencia de esta misma. También, se dan a conocer otros autores como: Entwistle y Entwistle (1970), Busch (1982), Ehrman y Oxford (1989), Blickle (1996) y Brown (2000) quienes hacen otras investigaciones referentes a la relación que existe entre las estrategias de aprendizaje de la lengua y la variable de la personalidad en los aprendices. Estos, discuten acerca de cómo influyen los factores de introversión y extroversión en el momento en el que los aprendices desarrollan la competencia comunicativa oral.

Para el desarrollo de esta investigación se tomó una muestra de 187 estudiantes de la Universidad de Bunkyo Gakuin en Japón. Entre los cuales se encontraban 147 mujeres y 40 hombres. Ellos eran estudiantes de primero y cuarto año de cinco o seis facultades, tales como: la facultad de humanidades, facultad de literatura, facultad de economía, facultad de administración, facultad de derecho y facultad de comunicaciones. Estudiantes con diferentes tipos de motivación para aprender inglés y

con diferentes niveles de proficiencia en esta lengua. Los instrumentos de investigación que se utilizaron fueron: The Strategy Inventory for Language Learning (SILL) (El inventario de Estrategias para el Aprendizaje de Lenguas) para medir la frecuencia de uso de las estrategias de aprendizaje de la lengua, la cual es una encuesta de modo cuantitativo de 50 preguntas dividida en seis categorías: estrategias de memoria, estrategias cognitivas, estrategias de compensación, estrategias metacognitivas, estrategias afectivas y estrategias sociales.

Para obtener información acerca de la personalidad, en el estudio se utilizó también the NPI(New Personality Inventory) (El Nuevo Inventario de Personalidad) desarrollado por Yanai et al (1987) en él que se miden los diferentes aspectos de la personalidad comunes a las personas normales. Este es un cuestionario de respuesta múltiple en el que el encuestador tiene tres opciones de respuesta que son: de acuerdo, ni de acuerdo ni en desacuerdo y en desacuerdo la cual se encuentra dividida en trece escalas dividiendo las personas en trece tipos de personalidad: extroversión social, activación, amabilidad, iniciativa, resistencia, orden, asertividad, agresividad, falta de cooperación, inferioridad, neurosis, depresión y fantasía. Además, para medir el nivel de proficiencia en inglés de los estudiantes se utiliza un tercer instrumento de investigación como lo es el Test de inglés para la Comunicación Internacional: English for International Communication Test (TOEIC), un test de 200 preguntas que debe ser completado en dos horas y es dividido en dos secciones. La primera, el componente de escucha que contiene 100 preguntas, las cuales deben ser respondidas en 45 minutos y la segunda el componente de lectura con 100 preguntas para ser completadas en 75 minutos.

Al finalizar, el análisis de los tres procedimientos aplicados en este trabajo de investigación demuestran como por una parte, si existe una correlación entre la proficiencia en la lengua y el uso de cuatro estrategias de aprendizaje, tales como: estrategias de uso auténtico de la lengua, estrategias heurísticas, estrategias sociales y estrategias orientadas al goce al dar a conocer como estas se caracterizan por un uso activo de inglés en situaciones comunicativas reales. Sin embargo, en este trabajo se

resalta como existe una excepción con las estrategias que miden los exámenes de ingreso, ya que estas son las técnicas que no tienen relación con la proficiencia en la lengua. Por otra parte, se demuestra que no existe correlación entre la proficiencia en inglés y el desarrollo de los aspectos de la personalidad, excepto en una sola variable que es la fantasía. Por lo tanto, los resultados reflejan que los aspectos de la personalidad no influyen directamente el desarrollo del nivel de proficiencia en inglés, pero si tienen influencia en la elección de estrategias de aprendizaje de la lengua.

Finalmente, en el desarrollo de este trabajo se resalta la influencia que ejerce la personalidad en la actitud hacia el aprendizaje de la lengua del aprendiz al reflejar como aprendices con características de personalidad como extraversión social, amabilidad, iniciativa y asertividad son clasificados como aprendices de tipo positivo al usar las cuatro estrategias que se correlacionan con el desarrollo de la proficiencia en la lengua; Por otra parte, los estudiantes con características de personalidad como resistencia y orden son clasificados como aprendices de tipo “grind” porque prefieren usar estrategias que miden los exámenes de ingreso, estrategias que no tienen que ver con el desarrollo de la proficiencia en inglés. Por lo tanto, este hallazgo indica que los aprendices de tipo positivo son aprendices exitosos al utilizar las estrategias de aprendizaje adecuadas. .

Aportes para mi trabajo de grado

Es una investigación valiosa para el desarrollo de mi propuesta porque pone en relación los tres conceptos esenciales que quiero analizar como lo son: estrategias de aprendizaje, personalidad y desarrollo de la proficiencia en inglés. Es un estudio que busca o tiene como propósito dar respuesta a estos tres factores y descubrir si existe una relación entre los tres aspectos. Es un trabajo que describe las diferentes estrategias de aprendizaje del lenguaje utilizadas por los aprendices y enfatiza en la importancia de hacer una adecuada elección de estas, ya que lo que influye mayoritariamente en el desarrollo de la proficiencia en inglés no es la personalidad sino el uso erróneo de estrategias. Es un estudio que invita a los docentes de inglés a reflexionar acerca de la forma como debemos incentivar a nuestros estudiantes en el aula de clases en el

momento de seleccionar estrategias de aprendizaje para el desarrollo de actividades y como el aprender inglés se trata de un hecho que debe estar inmerso en el desarrollo de nuestra vida diaria.

El tercer antecedente es una investigación en el ámbito nacional, realizada por Bedoya et al (2014), que tiene como objetivo general el diseño de nuevas estrategias metodológicas para la enseñanza y aprendizaje del inglés en el grado octavo. Es un estudio que dentro del desarrollo de su marco teórico cita las diferentes contribuciones realizadas por autores tanto nacionales como internacionales con respecto al análisis comparativo del uso de estrategias de enseñanza y aprendizaje del inglés por parte de los estudiantes en el ámbito educativo. Entre estos reconocidos autores, se encuentran autores como O'Malley et al, Ramos, Hashim y Syed, González y Massone, Baker y Boonkit. También, se exponen conceptos relacionados con las teorías de adquisición de una segunda lengua como la expuesta por Krashen en lo que concierne a la hipótesis del filtro afectivo; la teoría de comprensión del discurso; teoría de la gramática universal; teoría de la interacción social; teoría de la actividad y estrategias metodológicas de enseñanza y aprendizaje del inglés como lengua extranjera como la estrategia de aprendizaje reflexivo, estrategia de aprendizaje activo, estrategia de aprendizaje sensitivo, estrategia de aprendizaje intuitivo, estrategia de aprendizaje visual, estrategia de aprendizaje verbal, estrategia de aprendizaje secuencial, estrategia de aprendizaje global, estrategias de enseñanza.

El enfoque metodológico llevado a cabo en la investigación es cualitativo porque es una propuesta que busca no solo la descripción y caracterización de la población en mención sino que busca comprender la perspectiva de los participantes y profundizar en sus experiencias, opiniones y significados. Uno de los métodos de investigación utilizados en este estudio es la investigación-acción, una investigación en la cual las investigadoras responden a una necesidad en un contexto real. La población de estudio es de 123 estudiantes matriculados en grados octavo de cuatro instituciones de Colombia tales como: Eduardo Espitia Romero de Antioquia, Senon Fabio Villegas de Villa Rica (Cauca), Colegio Adventista de Ibagué, Institución educativa adventista de

Quibdó “Bolívar Escandón” de las cuales se selecciona una muestra de 40 estudiantes. Para la realización del proyecto las investigadoras se apoyan en herramientas como la encuesta para los estudiantes, la entrevista semi-estructurada para los docentes del área de Inglés y la observación directa, la cual aplican teniendo en cuenta las narraciones sobre las observaciones personales de las reacciones, reflexiones y explicaciones que se dan en el aula.

Los resultados de la investigación muestran que en las cuatro instituciones las clases de inglés no se planifican con un enfoque vivencial que posea estrategias metodológicas amenas, secuenciadas, didácticas y lúdicas que promuevan el desarrollo de las cuatro habilidades comunicativas; se tiene más en cuenta la importancia de otros aspectos como lo son la aplicación de contenidos académicos, un factor que representa una limitante predominante para el aprendizaje significativo. Es por esto que al final de este trabajo de investigación, las autoras sugieren proponer estrategias metodológicas que permitan implementar y desarrollar clases de inglés con mayor calidad, efectividad y satisfacción en cada uno de los estudiantes a través de una referencia como lo es la cartilla de estrategias metodológicas, un material educativo diseñado para que los profesores de inglés puedan dirigir las clases de forma más amena y llamativa.

Aportes a mi trabajo de grado:

Este es un trabajo de grado de años recientes que aporta significativamente al desarrollo de mi investigación porque se trata de un estudio llevado a cabo en estudiantes de grado octavo como el mío. También, esta es una investigación acerca de las estrategias metodológicas para la enseñanza y aprendizaje del inglés. Además, este es un trabajo que muestra cuatro realidades que viven los profesores de inglés en cuatro departamentos de Colombia, con respecto a la planificación de las clases de inglés en el aula, las cuales son muy similares, ya que en las cuatro instituciones, para la planificación de clases de inglés, no se tiene en cuenta el uso de estrategias metodológicas. Esto es porque el elemento que más prevalece es la aplicación de contenidos académicos.

Por lo tanto, este es un trabajo que me proporciona herramientas acerca de cómo saber diseñar una clase de inglés, para hacer esta más amena e interactiva y a la misma vez me presenta diferentes contribuciones de autores reconocidos quienes han hecho estudios a través del tiempo a propósito de la importancia que tiene para el profesor de inglés saber identificar y diferenciar todas aquellas estrategias de aprendizaje que utilizan los diferentes tipos de aprendices. El trabajo me muestra valiosos aspectos teóricos que representan una base para la comprensión de la problemática que planteo en el desarrollo de mi trabajo de grado, ya que en este proyecto encuentro aspectos teóricos que tienen relación y dan respuesta a la mayoría de conceptos que en él enuncio. Entre estos temas se encuentran las diferentes estrategias de aprendizaje más comunes aplicadas por los estudiantes y las estrategias de enseñanza aplicadas por los profesores. También aspectos como las diferentes teorías de adquisición de la lengua.

El cuarto antecedente es un trabajo de grado de Gonzales (2009) del programa de Licenciatura en Lenguas Modernas de la Pontificia Universidad Javeriana de Bogotá. Este es un proyecto que tiene como objetivo principal describir las estrategias de aprendizaje de la lengua que utilizan los estudiantes de la Licenciatura en Lenguas Modernas de la Universidad Javeriana, para mejorar el desarrollo de la producción oral en inglés. Dentro del marco teórico de este trabajo se tienen en cuenta los aportes de la autora Rebecca Oxford con respecto al tema de las estrategias de aprendizaje, también, se explican temas relacionados a la producción oral en inglés como lo son el enfoque comunicativo, competencia comunicativa, expresión oral.

En relación con lo metodológico, se lleva a cabo una investigación de tipo cuantitativo con un diseño no experimental y de tipo descriptivo. En la investigación participaron estudiantes de los siete niveles de inglés de la Licenciatura en Lenguas Modernas de la Universidad Javeriana. Estudiantes entre las edades de 16 y 25 años. La investigación no pudo ser realizada con el total de la población, pero sí con la gran mayoría. En lo que concierne la obtención de datos se implementó el cuestionario

SILL(Strategy Inventory Language Learning), un cuestionario de 50 preguntas creado por Rebecca Oxford (1990) para evaluar la frecuencia de uso de las estrategias de aprendizaje de los estudiantes en la habilidad de producción oral y se tuvieron en cuenta las calificaciones obtenidas en cada uno de los siete niveles de inglés de la Licenciatura. Además, se aplicó una encuesta a un total de 192 estudiantes que es la suma de los estudiantes que hacen parte de los siete niveles

Los resultados del análisis del cuestionario muestran que los estudiantes emplean las estrategias de aprendizaje en una frecuencia baja. También que las estrategias de aprendizaje que más utilizan son las metacognitivas; mientras que las que menos usan son las estrategias sociales. Además, en este trabajo se señala que no hay diferencia entre las estrategias que utilizan los estudiantes más eficaces en la producción oral y los que presentan dificultad en esta habilidad de la lengua.

Aportes a mi trabajo de Grado:

Este es un trabajo de grado de la Pontificia Universidad Javeriana de Bogotá que se acerca considerablemente a mi estudio porque une los dos componentes como lo son producción oral y estrategias de aprendizaje. Aunque este estudio se lleva a cabo en un contexto universitario y no en un colegio, es un estudio que muestra de manera clara cuáles son las estrategias de aprendizaje que el estudiante debe tener en cuenta al momento de expresarse oralmente. También es un trabajo que muestra e insiste en la importancia de saber aplicar estas estrategias y hace una comparación del uso de las diferentes estrategias de aprendizaje dependiendo del nivel de proficiencia de lengua.

2.2 Marco Teórico:

Como ya se ha mencionado anteriormente, el principal objetivo de este trabajo, es indagar la correlación que existe entre los rasgos de personalidad de “introversión” y “extroversión”, y la selección de estrategias de aprendizaje para la producción oral en inglés, por parte de estudiantes de grado octavo de una institución educativa pública de

Cali. El propósito de esta investigación es entonces la correlación de estas dos variables. Y para una mejor comprensión del presente estudio, en este apartado se desarrollarán los fundamentos teóricos en relación con dos disciplinas como son la psicología de la personalidad y la didáctica de lenguas extranjeras. Por eso, como primera parte se discutirá sobre la definición de psicología y personalidad. Seguidamente, se explicará una de las teorías de personalidad de la psicología como lo es la teoría de los tipos y rasgos como una introducción al estudio del surgimiento del modelo de personalidad de Hans Eysenck. A continuación, en este proyecto se realizará la explicación y descripción de este modelo con el propósito de hacer énfasis en una de las cuatro dimensiones de personalidad que ahí se describen, a saber, la dimensión de extroversión. Posteriormente, se darán a conocer las diferentes influencias de esta dimensión tanto en el aprendizaje en general como en el aprendizaje de idiomas y su repercusión en una de las habilidades de la lengua extranjera como lo es el desarrollo de la producción oral en inglés. Como segunda parte, se presentará el tema del desarrollo de la producción oral en inglés, el enfoque comunicativo, la competencia comunicativa y finalmente, las estrategias de aprendizaje según la autora Rebecca Oxford.

2.2.1 Psicología y Personalidad

Psicología y Personalidad son dos conceptos que se encuentran ligados mutuamente en su desarrollo. Por ejemplo, del concepto de personalidad, se hablaba mucho antes que del de psicología. Sin embargo es en la psicología, donde se logra vincular el estudio de la personalidad. Por ello, se empezará con la definición de la Psicología:

Etimológicamente, la psicología proviene de la palabra “*psique*” que significa *alma* y “*logos*”, que se refiere a una *explicación, o ciencia*. Es decir, ciencia del alma. Pero en una definición más completa, podemos afirmar que la Psicología es una disciplina o ciencia que estudia la actividad psíquica y el comportamiento de los organismos o individuos. En este estudio se destaca al teólogo, Philipp Melanchton, quien creó la

palabra e hizo uso de esta por primera vez en el siglo XVI. (Diccionario de Términos de Psicología, 2017).

La psicología en sus inicios surge a partir de un fuerte vínculo con la filosofía griega, que se crea por el compartir con ésta el mismo propósito de estudio: explorar el funcionamiento de la mente y del alma, a través de comportamiento humano y de la conciencia. No obstante, con los aportes del psicólogo “Wundt y la aparición de la Psicología moderna, se logra diferenciar su enfoque de estudio del de la filosofía.

A finales del siglo XIX, la psicología surge como una disciplina científica, dejando de lado la antigua idea de estudiar el alma, y lo logra mediante un enfoque reflexivo y descriptivo del estudio del comportamiento, de los procesos biológicos que inciden en él y del entorno en el que interactúan los seres humanos. Iniciando así, un enfoque objetivo que prioriza los procesos cognitivos y afectivos que intervienen en la conducta y destacando la personalidad como un factor interno de la misma.

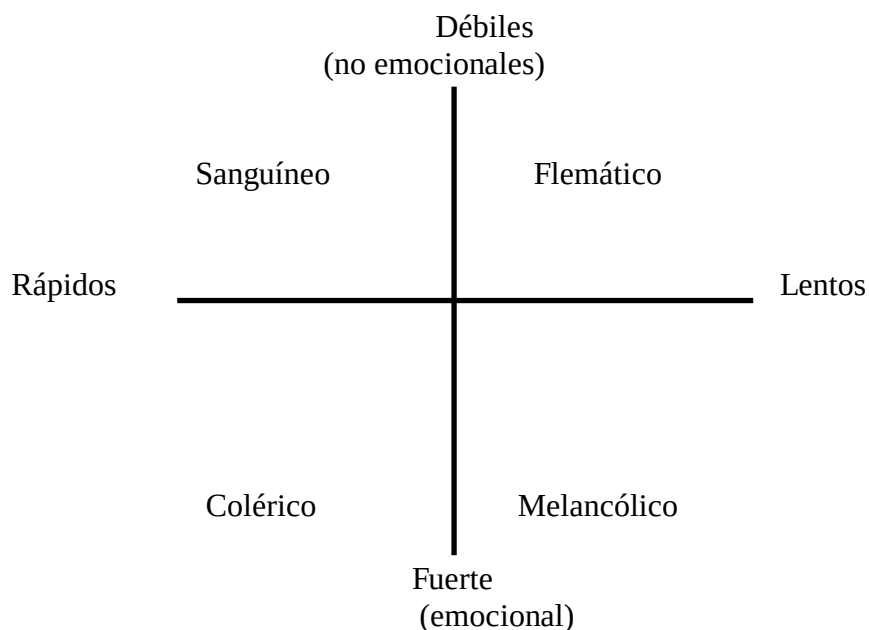
Eysenck (1982), describe el origen del término personalidad y afirma que se deriva del latín “*persona*”, que según sus propias palabras significa:

“La persona”, originalmente, era la máscara teatral empleada primeramente en los dramas griegos y más tarde, alrededor del año 100 a. de J. C. , adoptada por los actores romanos. Se dice que esta adaptación fue debida al hecho de que un popular actor romano quiso esconder un defecto desagradable detrás de ella. En los escritos de Cicerón, la palabra era empleada para expresar no sólo como aparece una persona ante las otras, no cómo realmente es, sino también una conglomeración de cualidades personales. Esta mezcla de sentidos que se refieren a la vez a las cualidades psicológicas internas de una persona y también a la impresión que esta produce a otras, ha persistido en términos generales y se halla contenida en nuestro uso moderno del término psicológico: “Personalidad. (pp. 169-170)

Por lo tanto, el término personalidad, es concebido como una palabra de la cual ya se hablaba desde la antigüedad. Es por esto que para empezar a hablar de ella, es importante explicar cuál fue su desarrollo histórico a través del tiempo. Primero que todo, Eysenck, H.J; Eysenck, M.W (1987) dan a conocer en su libro: Personalidad y Diferencias Individuales cómo los orígenes de este término se remontan a la cultura griega, con filósofos griegos como Hipócrates y Galeno el médico, quienes empiezan a definir la personalidad a partir de las tipologías del temperamento; ellos distinguen los cuatro temperamentos: flemático, sanguíneo, colérico y melancólico. A Hipócrates, se le atribuye la doctrina como tal y a Galeno su divulgación.

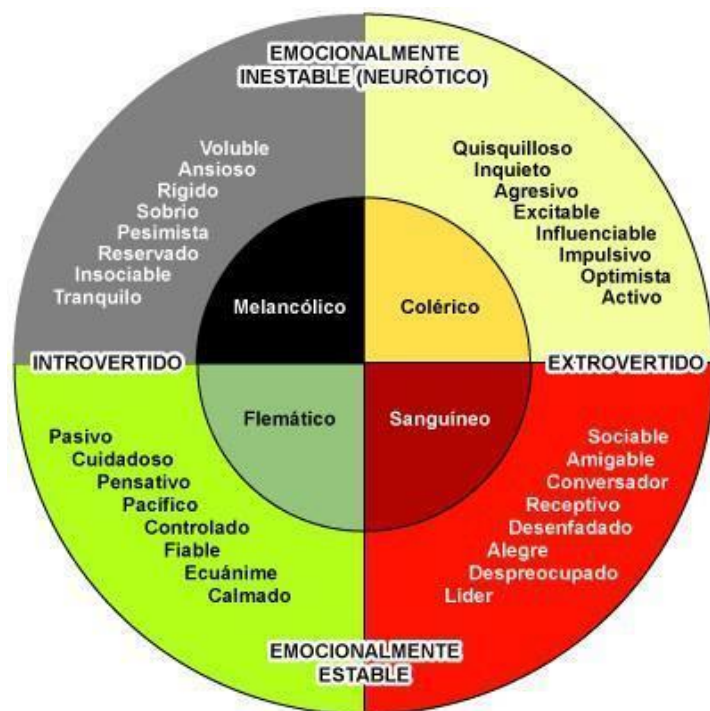
Galeno (1973, citado en Eysenck, H.J; Eysenck, M.W, 1987) afirmó que la clasificación de cada uno de estos humores traía consigo la descripción del comportamiento o del modo de ser de los individuos. Así, destacó que la persona sanguínea debía su temperamento a la fuerza de su sangre y por ello, siempre estaba llena de entusiasmo; al melancólico se atribuía la tristeza a la sobre activación de la bilis negra; el colérico presenta irritabilidad, por el predominio de la bilis amarilla en el cuerpo, y al flemático, se le asignaba una aparente lentitud y apatía, debido a la influencia de la flema.

Posteriormente, Eysenck, H.J; Eysenck, M.W (1987) en su mismo libro citan al filósofo Kant y el psicólogo Wundt quienes fueron los que ampliaron el desarrollo de este esquema de los cuatro temperamentos. Por una parte, Kant (1798) amplió las definiciones de estos cuatro conceptos y a la misma vez clasificó independientemente cada uno de estos humores, especificando que la razón de la existencia de cada uno de ellos se debía a las reacciones comportamentales de las personas. Por esta razón los clasificó según cuatro tipos de reacciones; fuertes, débiles, rápidas y lentas.



El sistema de descripción de personalidad de Galen-kant- Wundt. Eysenck (1970) (p.18) Figura 1

Adicionalmente, Wundt (1903, citado en Eysenck, H.J; Eysenck, M.W,1987), clasificó los cuatro temperamentos en dos dimensiones. Él hablaba de dos dimensiones: mutable- inmutable (extrovertido-introvertido) y emotivo no emotivo (neuroticismo). Según este autor, los temperamentos coléricos serian mutables y emotivos; los sanguíneos mutables y no emotivos; los melancólicos: inmutables y emotivos y los flemáticos serian inmutables y no emotivos.



Grafica de la teoría de los 4 temperamentos según los describen Kant y Wundt
 Relación entre el sistema de los cuatro temperamentos y el moderno sistema dimensional de neocriticismo- extraversión. Eysenck, H.J; Eysenck, M.W,1987 (p.63). Figura 2.

Posteriormente, aparece la controversia de la definición del concepto de personalidad, ya que se comienza a ver como un estudio puede interpretarse y analizarse a través de dos formas, ya no solamente de forma externa, es decir como un acto de comportamiento descriptible a través de observación sino que también de modo interno, a través de la medición de un conjunto de rasgos presentes en la conducta de la persona. Por esta razón, se generan dos postulados por parte de los psicólogos frente a esta posición. Por una parte, Watson (1930, citado en Eysenck, 1970) expresa que: “La personalidad es la suma de actividades que pueden ser descubiertas por observación actual sobre un largo y suficiente periodo de tiempo para dar a conocer información confiable” (p.1-2). Y por otra parte, Prince (1914, citado en Eysenck, 1970) afirma que: “Personalidad es la suma total de todas las disposiciones biológicas innatas, impulsos,

tendencias, apetitos e instintos del individuo y las disposiciones adquiridas y tendencias”. (p.2)

Después se presenta el estudio de la personalidad como disciplina académica entre los años 1930-1940. Las autoras Duane Schultz y Sydney Schultz (2009) describen como fue solo a partir de la década de 1930, cuando se unió el estudio de la personalidad a la psicología, ya que éste logra formalizarse y sistematizarse, adquiriendo un carácter científico y más objetivo, de mayor profundidad y técnica y cómo esto fue posible gracias al psicólogo Gordon Allport, pues a partir de sus estudios científicos sobre el tema, otros autores empiezan a investigar también el estudio del desarrollo de la personalidad y aparecen nuevas teorías con obras y revistas que las documentan. Teorías referentes tanto a la psicología como a la investigación de la personalidad.

Una vez se unifica el estudio de la personalidad al de la psicología, se logra unificar también los dos postulados y aportes que se tenían con respecto a la definición del concepto de personalidad, el que la definía desde una perspectiva externa y el que la definía desde una perspectiva interna, ya que con el ánimo de dar a conocer una definición más completa de este concepto, el psicólogo Alport (1937, citado en Eysenck, H.J; Eysenck, M.W, 1987) hace uso de estas dos aproximaciones y define personalidad como:

Una organización más o menos estable duradera del carácter, temperamento, intelecto y físico de una persona, que determina su adaptación única al ambiente. El carácter denota el sistema de una persona más o menos estable y duradero del comportamiento connotativo (voluntad); el temperamento, el sistema más o menos estable y duradero del sistema de comportamiento afectivo (emoción); el intelecto, el sistema más o menos estable y duradero del comportamiento cognitivo (inteligencia); y el físico, el sistema más o menos estable y duradero de la configuración corporal y la dotación neuroendocrínica. (pp. 24-25)

Otra etapa importante del desarrollo histórico de la personalidad comienza con la aparición de instrumentos psicométricos para el estudio de las diferencias individuales, así como los primeros manuales sobre psicología de la personalidad. En Europa comienza a predominar el estudio de la caracterología y los tipos temperamentales con una base médica, ya que el objetivo principal de esta disciplina es estudiar los individuos en general, en cuanto a sus procesos generales comunes, así como todas aquellas características que lo hacen diferente a los otros. También, durante los años 1940-1950 comienzan a darse a conocer las primeras teorías de personalidad de algunos autores; aparecen los dos principales modelos factoriales de la personalidad basados en el uso de calificaciones y cuestionarios como fuentes de datos de personalidad, en el uso del análisis factorial como técnica estadística y en el concepto de rasgo como unidad fundamental de la personalidad, ya que a través de este se puede describir y correlacionar.

En síntesis, el concepto de personalidad, es un concepto que conlleva un desarrollo histórico amplio, por ende para poder comprenderlo este, es necesario conocer cuáles fueron las diferentes etapas históricas de su desarrollo. También, es importante señalar que no existe una definición específica para este concepto, ya que existen diferentes teorías o perspectivas de verlo y de igual forma distintas metodologías de investigación para su estudio, acordes al enfoque cuantitativo o cualitativo que se utilice para su interpretación. En términos generales, es difícil llegar a una sola definición del concepto. De lo que si se tiene certeza es que cuando se habla de personalidad se habla tanto del ámbito teórico como del práctico.

2.2.1.1 Teoría de personalidad de los tipos y rasgos

Desde los comienzos de la psicología de la personalidad, uno de los objetivos predominantes ha sido describir la estructura de la personalidad y los elementos o rasgos fundamentales que la conforman. Dos teorías que se interesaron en primera instancia en este estudio son la teoría del temperamento y la teoría de los rasgos, pero antes de

empezar a explicar en qué consisten , es relevante definir cuatro términos importantes en el desarrollo de la historia de la personalidad: temperamento, constitución, rasgo y tipo.

Pueyo (1997) define el temperamento como: “Una agrupación de rasgos que corresponden a las características emocionales de la conducta, estos rasgos determinan el componente genético de la personalidad”. (p.2)

En referencia al término de constitución, Labrador (1984) dice que este término hace referencia a las variaciones morfológicas del cuerpo humano, es decir a cómo los distintos tipos de contextura del cuerpo humano tienen relación con el desarrollo de la conducta, ya que de acuerdo a la forma del cuerpo humano, el hombre posee una específica forma de comportarse.

En psicología, H, J Eysenck (1970) define un rasgo como: “co-variant set of behavioral acts”.(p.10). En pocas palabras, se trata de un concepto que se refiere a la generalidad observada del comportamiento humano.

En relación al concepto de: “Tipo”, H, J Eysenck (1970), lo define como: “a group of correlated traits, just as a trait was defined as a group of correlated behavioral acts or action tendencies”. (p.13)

Como se explicó en el anterior apartado, la primera teoría que apareció para explicar el desarrollo de la personalidad, fue la teoría de la tipología del temperamento con los filósofos griegos de la antigüedad y su postulación de los cuatro temperamentos que luego fue reformulada y ampliada por el filósofo Kant y el psicólogo Wundt. Seguidamente, se dieron a conocer las tipologías constitucionales con los aportes de Kretschmer, Teplov, Freud y Jung quienes postulaban que la conducta humana viene determinada por estados internos del individuo que se ven influenciados por la forma en que este se relaciona con su medio.

De estos cuatro autores, se destaca al Psicólogo Jung, quien a partir de su teoría psicoanalítica dio paso a la popularización de los términos de introversión y extroversión. Debora Grieco, (2012) en su proyecto de investigación explica como Jung (1923) basándose en los aportes de Freud trata de poner fin al dilema entre las teorías freudianas (concepto de libido y satisfacción interna del yo) y [las] adlerianas (énfasis en la potencia y satisfacción externa del individuo)”. y plantea dos actitudes primarias hacia la realidad y cuatro funciones básicas o formas de percibir el ambiente y orientar las experiencias, las cuales constituyen aspectos relacionados con la personalidad.

Entre los dos tipos de actitud que plantea este psicólogo, Jung, se encuentran la introversión y la extroversión. Dos actitudes en donde describe a los extrovertidos como individuos que se interesan en el mundo externo y a los introvertidos como individuos quienes se interesan en el mundo interno, según Morris y Maisto (2005, citados en Grieco, 2012). Además, este mismo autor, Carl Jung (1923) da a conocer cuatro funciones básicas como lo son: sensación, intuición, reflexión y sentimiento, las cuales se encuentran relacionados con el desarrollo de estos dos tipos de actitudes.

Jung (1923, citado en Schultz, D y Schultz, S 2009) propuso ocho tipos psicológicos de personalidad, basados en la interacción y combinación de las cuatro funciones (reflexiva, sentimental, perceptiva e intuitiva) y las dos actitudes (introversión y extroversión). Estos son:

Reflexivo Extrovertido:

Acata estrictamente las reglas de la sociedad. Estos individuos suelen reprimir sus sentimientos y emociones, son objetivos en todos los aspectos de la vida y dogmáticos en sus ideas y opiniones. Son percibidos como rígidos y fríos. Suelen ser buenos científicos porque se concentran en conocer el mundo externo y en emplear las reglas lógicas para comprenderlo y describirlo.

Reflexivo Introvertido:

No se lleva bien con los demás y le resulta difícil comunicar sus ideas. Estos

individuos se centran en los pensamientos más que en los sentimientos y tienen poco sentido práctico. Dado que les preocupa enormemente la privacidad, prefieren ocuparse de teorías y abstracciones, y procuran conocerse a sí mismos en lugar de a otros. La gente los considera obstinados, retraídos, arrogantes y desconsiderados.

Sentimental Extrovertido:

Propende a reprimir el modo de pensar y es emotivo en extremo. Estas personas aceptan los valores tradicionales y los códigos éticos que les han enseñado. Son muy sensibles a las opiniones y expectativas de la gente. Son sensibles a las emociones y hacen amigos con facilidad; suelen ser locuaces y expresivas.

Sentimental Introvertido:

Reprime el pensamiento racional. Estas personas experimentan emociones intensas, pero no las manifiestan. Parecen misteriosas e inaccesibles y suelen ser tranquilas, modestas e infantiles. No toman muy en cuenta las ideas y los sentimientos ajenos y parecen distantes, frías y seguras de sí mismas.

Perceptivo Extrovertido:

Se concentra en el placer y la felicidad, y no cesan de buscar experiencias nuevas. Estos individuos muestran una enorme orientación al mundo real y se adaptan fácilmente a distintas clases de personas y a situaciones cambiantes. No son dados a la introspección, suelen ser comunicativos y tienen una enorme capacidad para disfrutar de la vida.

Perceptivo Introvertido:

Parece ser pasivo, sereno y alejado del mundo diario. Estas personas observan divertidas, y con benevolencia, casi todas las actividades humanas. Están dotadas de gran sensibilidad estética, la misma que expresan en las artes visuales o la música, y propenden a reprimir sus intuiciones.

Intuitivo Extrovertido:

Triunfa en los negocios y la política gracias a su excelente capacidad para aprovechar las oportunidades. Estos individuos se sienten atraídos por las nuevas ideas y suelen ser creativos. Son capaces de inspirar a otros para que cumplan metas y se anoten logros. También suelen ser muy cambiantes, pasando de una idea impresa a otra, y toman decisiones con base más en presentimientos que en la reflexión. Pese a ello casi siempre aciertan.

Intuitivo introvertido:

Se centra en la intuición, que tiene poco contacto con la realidad. Estas personas son visionarias y soñadoras; no les interesa los asuntos prácticos y se sienten por encima del bien y que la gente no las comprende. Consideradas excéntricas y raras, tienen dificultad para lidiar con la vida diaria y para hacer planes futuros. (p.107)

La segunda teoría que aparece dentro del desarrollo histórico de la personalidad es la teoría de los rasgos con las contribuciones del psicólogo Allport. Allport (1937, citado en Eysenck, H.J; Eysenck, M.W. 1987) propone que los rasgos son los elementos fundamentales de la personalidad. Este autor, expresa que los rasgos de personalidad son predisposiciones a responder a diversas clases de estímulos de la misma manera o de manera semejante, es decir que son formas consistentes y duraderas de reaccionar frente al entorno. De la misma forma, este mismo autor da a conocer dos tipos de rasgos: los individuales y los comunes, los individuales que son peculiares a una sola persona y definen su carácter y los comunes, los compartidos por varias personas.

2.2.1.1. 1 Hans J. Eysenck (Modelo de personalidad explicativo)

Hans Eysenck es un psicólogo británico de origen alemán quien al igual que otros psicólogos de su época, se interesó por el estudio de la personalidad, sobre todo el análisis de la diferenciación que existe entre los individuos en cuanto a su comportamiento. Él plantea una teoría de personalidad basada en la teoría de los tipos y rasgos en la que implementa un tipo de investigación de análisis factorial y la estructura

en un modelo psicobiológico. El desarrollo de su teoría y modelo de personalidad, el psicólogo H.J Eysenck lo lleva a cabo a través de las siguientes etapas. Primero desarrolla su modelo de personalidad explicativo:

1. Propone su modelo : Primero describe las dimensiones de neuroticismo y extroversión
2. Presenta una teoría fisiológica de la extroversión: teoría de la inhibición.
3. Propuso una nueva teoría fisiológica de la extroversión : teoría de la reactivación
4. Redefinió psicoticismo: se presentaron redefiniciones y mejoras tanto a nivel teórico como práctico instrumental

En primera instancia, dentro de su teoría logra identificar y separar dos factores de personalidad como lo son: Neuroticismo y Extroversión. La Extroversión la cataloga como una dimensión de dos polos, en el más alto está la extroversión y en el más bajo, la Introversión. Después, durante el desarrollo de sus investigaciones de la personalidad, Eysenck explica dos teorías en relación a la dimensión de la extroversión: la teoría de la inhibición y la teoría de la reactivación.

H,J Eysenck (1957, citado en Eysenck, H.J; Eysenck, M.W. 1987) para explicar la teoría de la inhibición contempla el siguiente postulado tipológico:

Los individuos cuyo potencial excitatorio se genera lentamente y sean relativamente débiles estarán predispuestos a desarrollar esquemas extrovertidos de comportamiento y a desarrollar alteraciones histérico-psicopáticas en los casos de crisis neurótica; los individuos cuyo potencial excitatorio se genera rápidamente y sean fuertes estarán predispuestos a desarrollar esquemas introvertidos de comportamiento y alteraciones distímicas en el caso de crisis neurótica. (p.19)

Con este postulado, demostró que cualquier diferencia comportamental entre introvertidos y extrovertidos puede deberse al equilibrio excitación-inhibición, pero también destacó que el nivel de estos potenciales excitatorios, puede verse influenciado por factores sobre los que no tenemos control, por ejemplo el efecto de las drogas como lo son el alcohol y la cafeína.

También abordó el tema del arousal, que literalmente traduce *excitación*, y este tiene por función medir el grado de activación fisiológica y psicológica de un organismo vivo o ser humano. Ese grado de activación está relacionado con el estado de vigilia o conciencia de dicho organismo, con su sistema nervioso autónomo y con el sistema endocrino u hormonal. En otras palabras, afecta ciertas respuestas automáticas del individuo; regula los estados de conciencia como la atención, la alerta y procesos de retención y asimilación de la información; y en el caso de las hormonas sexuales, regulan algunos aspectos comportamentales. También es responsable de comportamientos como la movilidad, la búsqueda de alimento y la capacidad o disposición de responder como en el caso de lucha o huida. (H, J Eysenck 1967 citado en De Juan Espinosa y García, 2004)

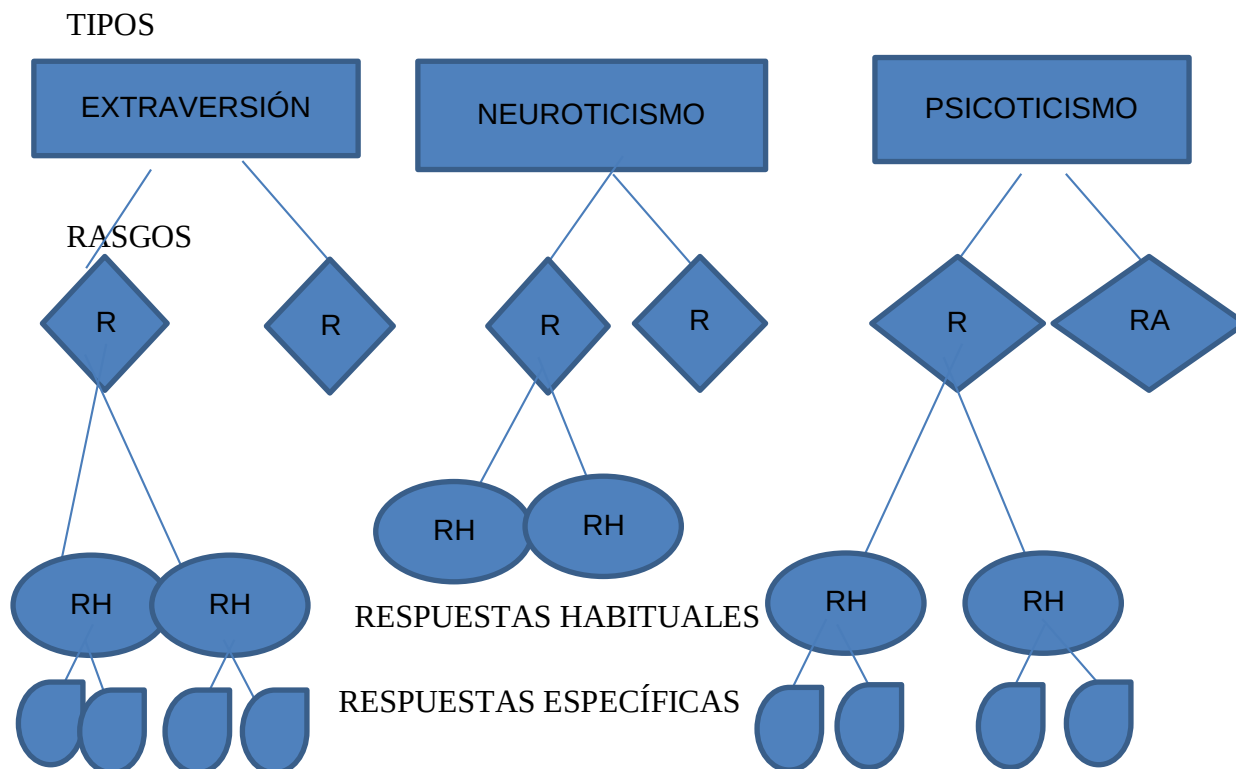
De acuerdo al grado o nivel del Arousal, se puede determinar o predecir el desempeño o rendimiento de un sujeto. Existen tres niveles: el óptimo, el sobre – activado y el sub – activado. Eysenck, explica en su teoría cómo los extrovertidos, tienen un nivel de arousal cortical infra activado o sub- activado y por ello, estas personas tienden a buscar ambientes estimulantes que ayuden a nivelar u optimizar el Arousal. Los introvertidos, por el contrario, presentan un nivel de arousal cortical sobreactivado, lo cual los lleva a interesarse en ambientes poco estimulantes o relajados, para compensar su nivel de excitación interno.

Después, H.J Eysenck (1967, citado en Eysenck, H.j; Eysenck, M.W., 1987) dio a conocer la teoría de la reactivación, una teoría quien además de manejar los resultados de la inhibición era capaz de identificar los sistemas subyacentes de las diferencias individuales de extraversión y neuroticismo. En este postulado, H.J Eysenck (1967) proponía que la dimensión de la extraversión se identifica ampliamente con las diferencias en los niveles de actividad del circuito corticorreticular. Los introvertidos se

caracterizan por niveles de actividad superiores a los de los extravertidos, y así activan más corticalmente que de otra manera.

2.2.1.1. 2 Hans J. Eysenck (modelo de personalidad descriptivo)

Eysenck (1947, citado en Eysenck, H. J, 1970) explica que su modelo de personalidad está compuesto por una estructura jerarquizada de cuatro niveles de organización de comportamiento, las cuales son las siguientes: respuestas específicas, respuestas habituales, rasgos y tipos. Lo anterior, se explica a través del siguiente esquema:

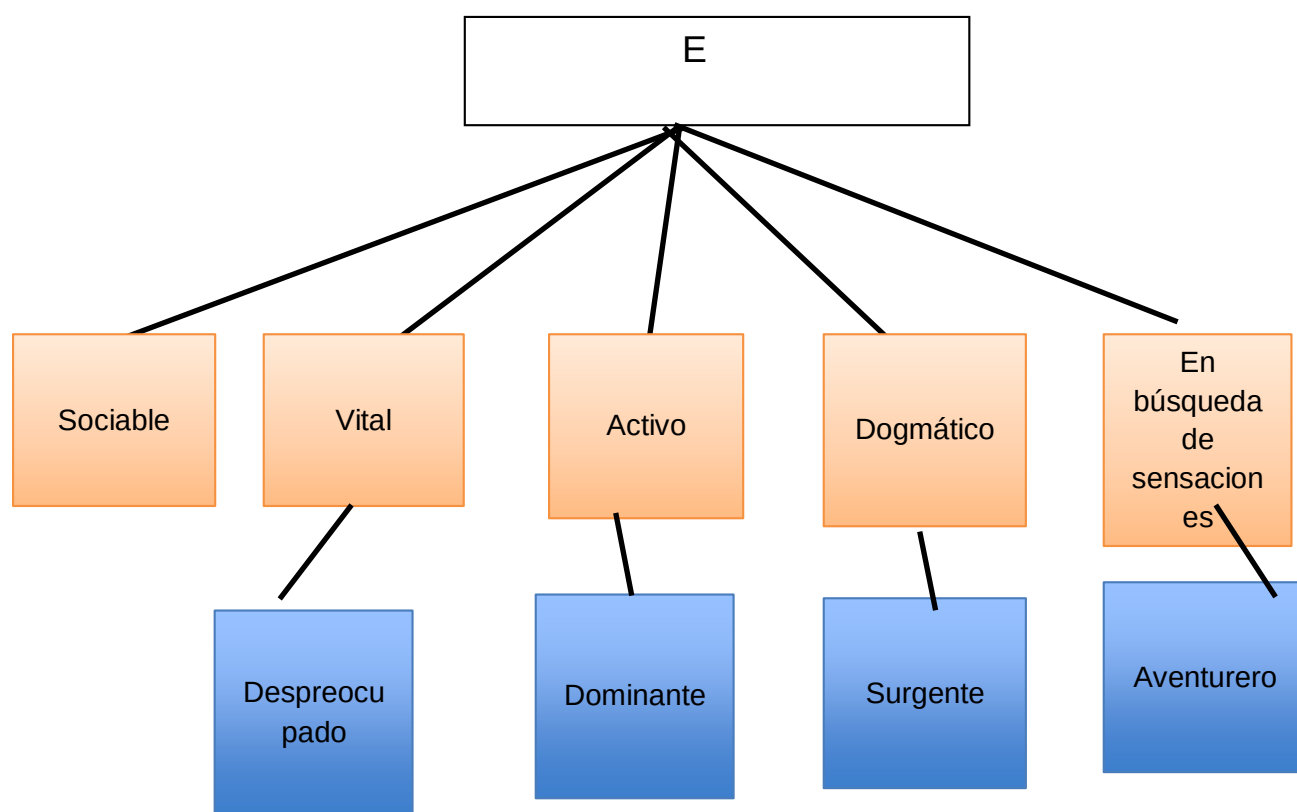


En el primer nivel, se encuentran las respuestas específicas, las cuales son actos como respuestas a una evaluación experimental o a experiencias de la vida diaria, las cuales son observadas una vez y podrían o no podrían ser características del individuo. En el segundo nivel están las respuestas habituales, estas son respuestas específicas las cuales tienden a recurrir bajo circunstancias similares, como si la evaluación es repetida,

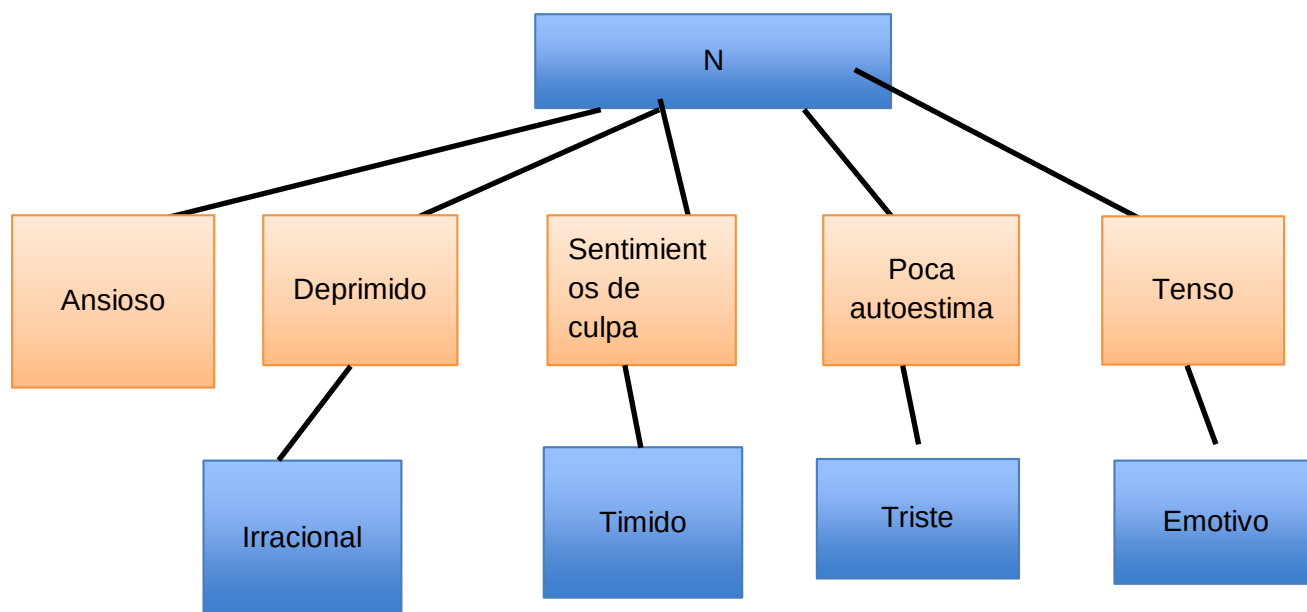
una respuesta similar es dada, o la situación de vida recurre, el individuo reacciona en modo similar. En el tercer nivel se encuentran los rasgos, los cuales son actos de organización habituales como irritabilidad, persistencia, rigidez, etc; estos son constructos teóricos basados en intercorrelaciones observadas de un número de diferentes respuestas habituales. En el cuarto nivel están los tipos, se trata de una organización también basada en correlaciones observadas, correlaciones entre los diferentes rasgos.

A continuación se presentan los rasgos de la personalidad según cada dimensión propuesta por Eysenck, H.J y Eysenck, M.W, (1987)

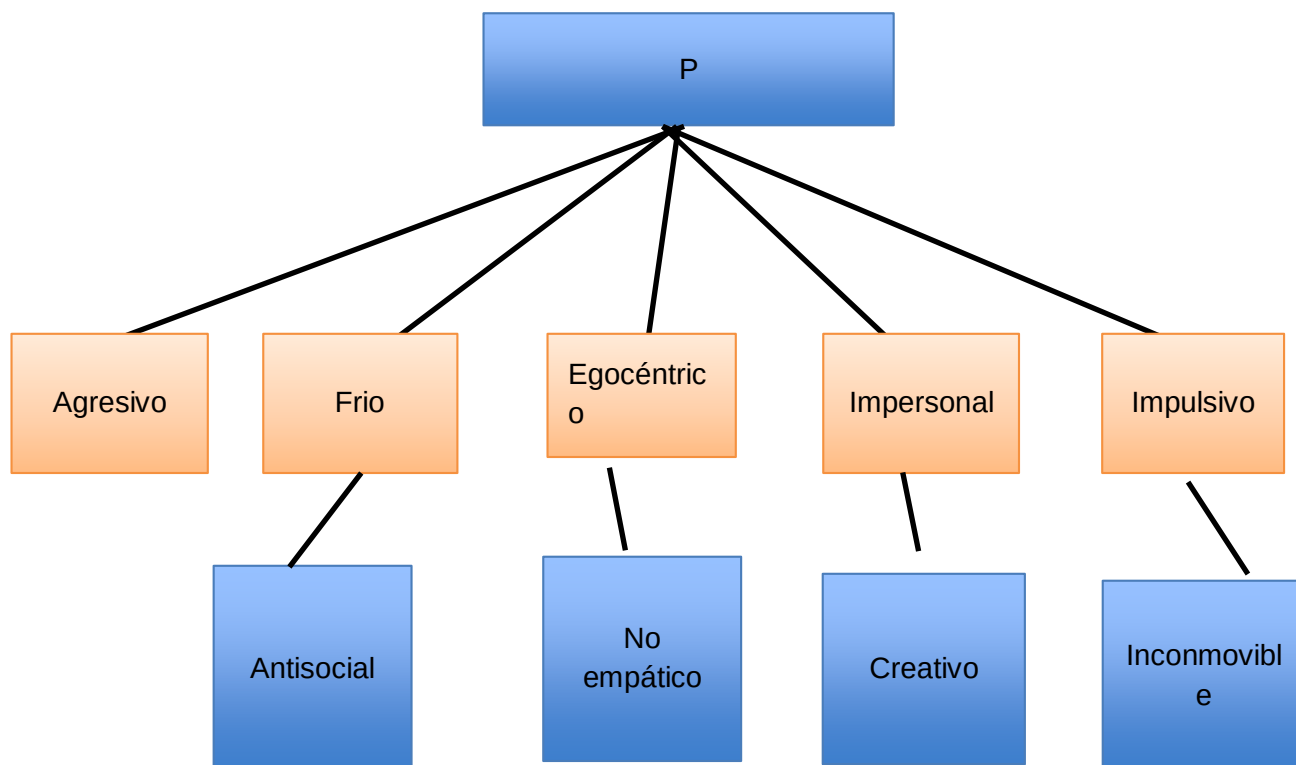
1. Rasgos que constituyen el concepto de tipo extraversión Eysenck, H.J; Eysenck, M.W,1987. (P.30). Figura 3



2. Rasgos que constituyen el concepto de tipo: neuroticismo. Eysenck, H.J; Eysenck, M.W,1987. (P.31). Figura 4



3. Rasgos que constituyen el concepto tipo de psicoticismo. Eysenck, H.J; Eysenck, M.W,1987. (P.30). Figura 5



En síntesis, Hans j. Eysenck (1952, citado en De Juan Espinoza y García) define tres rasgos fundamentales de temperamento dentro de sus tres dimensiones o tipos: psicoticismo(dureza emocional), extraversión y neuroticismo (Inestabilidad emocional o emocionalidad). También, explica como cada una de estas dimensiones se encuentran vinculadas a una base biológica. El psicoticismo se relaciona con el circuito córtico-amigdalario, la extroversión con el arousal córtico- reticular y el neuroticismo con la activación córtico-limbica.

2.2.1.1. 2. 1 La introversión y la extroversión

La introversión y extroversión son dos conceptos relevantes dentro del estudio de la psicología y la adquisición de una segunda lengua o lengua extranjera. H. J Eysenck dentro de su teoría de la personalidad, desarrolla estos dos conceptos dentro de una de sus tres dimensiones, como la dimensión de extroversión al tener en cuenta los aportes de las teorías de los tipos y rasgos de sus antecesores.

En relación con las definiciones de extroversión-introversión, Eysenck (1965, citado en Abali, 2006) expresa que el típico extrovertido es sociable, le gustan las fiestas, tiene muchos amigos, necesita personas para hablar y no le gusta leer y estudiar por sí mismo. Le gusta la alegría o bullicio, tener oportunidades, tomar riesgos, actuar en el impulso del momento y es generalmente una persona impulsiva; mientras que el introvertido es callado, una persona retirada, introspectivo quien se encuentra mejor ante libros que entre personas; él es reservado y distante excepto con sus amigos íntimos. El tiende a llevar a cabo sus planes y a no dejarse llevar por el impulso del momento. A él no le gusta el bullicio, toma las situaciones de la vida con seriedad y le gusta un modo de vida ordenado y excelente.

Keirsey y Bates (1984, citadas en Abali, 2006) definen a una persona “extrovertida” como un sujeto sociable, interactivo, interesado en los sucesos externos; le gusta estar rodeada de otra gente y prefiere trabajar y comunicarse con gozo y

entusiasmo con otras personas.

Senechal, (2011, citado en Frances, 2015) dice que el rasgo de extroversión incluye cualidades relacionadas con gregarismo o agrupamiento, asertividad, búsqueda de goce, calor, actividad y emociones positivas. Igualmente, Cain, (2013, citado en Frances, 2015) expresa que a los extrovertidos les gusta el movimiento, estimulación y el trabajo colaborativo. Además, Myers, (2003, citado en Altunel, 2015) explica que extroversión es una caracterización de cómo las personas se relacionan en el mundo de afuera, ya que los extrovertidos están más interesados en lo que pasa alrededor de ellos, es decir que estos ven por estimulación fuera de sí mismos y su orientación de energía es hacia el mundo de afuera.

En relación al concepto de introversión, se encuentra que el término “introvertido” define una persona a quien le gusta experimentar un sentido profundo de insolación y desconexión, conserva su energía, reacio a interactuar y compartir lo que tiene en su mente con otros (Keirse y Bates 1984, citadas en Abali, 2006)

Adicionalmente, Papadopoulos (1992, citado en Frances, 2015) dice que introversión es un rasgo de personalidad a través del cual la persona prefiere relacionarse con el mundo viendo este de forma interior. También, Cain (2013, citado en Frances, 2015) dice que los introvertidos prefieren la lectura, toma de tiempo y proyectos independientes. Este mismo autor explica que introversión no es timidez sino preferencia de medios que no están muy estimulados, ya que timidez es miedo o ansiedad hacia las situaciones sociales y se puede sentir soledad y aislamiento. Además, añade que lo que hace único a un introvertido a la luz de los psicólogos no es la falta de habilidades sociales, sino la necesidad de soledad, de momentos tranquilos y la preferencia de un mundo interno de ideas sobre el ruido de la charla social.

Como se puede ver: “Introversión” y “Extroversión” son dos conceptos que difieren entre sí. Son muchas las definiciones que los diferentes teóricos han aportado con respecto a estas dos palabras. Pero, la definición que comparten la mayoría de

conocedores del tema es que introversión es ese rasgo de personalidad que explora la persona dentro de sí misma mientras que extroversión es ese rasgo de personalidad que explora la persona observando el mundo desde afuera.

2.2.1.1.2. 2 Introversión y extroversión en la enseñanza y aprendizaje

La influencia de los rasgos de personalidad: introversión y extroversión en el proceso de enseñanza y aprendizaje es de gran relevancia, ya que la personalidad es un factor psicológico inmerso en la formación educativa del estudiante, los rasgos de la personalidad tiene incidencia en factores como la edad y el medio de aprendizaje del aprendiz.

Con relación a la incidencia de los rasgos de personalidad: introversión-extroversión en el factor de la edad del aprendiz; los autores Rushton, (1966); Cunningham, (1968); Ridding, (1968) citados en Handley, 1973) señalan que el éxito educacional en un estudiante introvertido o extrovertido cambia a medida que su edad difiere, ya que en un estudio de: 93 niños de primaria, Savage, (1962 citado en Handley, 1973) reportó que aprendices de ocho años de edad con rasgos de extroversión tuvieron puntajes académicos altos en comparación con aprendices con rasgos de introversión. Pero, a la misma vez demostró que los aprendices introvertidos al alcanzar la edad de los 15 años son los que muestran puntajes académicos altos y ya no los aprendices extrovertidos. Por lo tanto, el presente autor da a conocer que ambos tipos de rasgos de personalidad: introversión y extroversión pueden correlacionar positivamente con el éxito académico, pero esto depende en gran parte de la edad en la que se encuentren los aprendices.

Similarmente, Eysenck y Eysenck (1964, citado en Abali, 2006) declara que los aprendices introvertidos muestran puntajes académicos altos en las edades de 13 a 14 años para arriba con respecto a los aprendices extrovertidos. Con relación a la misma situación, Wankowski (1973, citado en Gabryec S.F) afirma que los aprendices extrovertidos son mejores académicamente en primaria, ya que la situación cambia

cuando estos se encuentran en educación secundaria porque es en ese nivel donde los aprendices introvertidos son más exitosos académicamente. Es por esto que Skehan (1989, citado en Gabryec S.F) complementa lo anteriormente enunciado al decir que este hecho, el de que estos dos tipos de aprendices presenten un mejor rendimiento académico con respecto al otro en diferentes formaciones educativas se debe a los diferentes métodos de educación, ya que los que se aplican en primaria siguen la preferencia de los extrovertidos y los que se aplican en secundaria los de los introvertidos.

Con relación al medio de aprendizaje, Skehan (1989) y Wankowski (1973) (citados en Abali, 2006) afirman que la cambiante esencia de las tareas de aprendizaje es la responsable de los diferentes puntajes de los extrovertidos e introvertidos en diferentes edades, ya que la organización de los grupos en las clases, para aprendices que se encuentran antes de la pubertad, se hace de manera grupal, lo cual se convierte en una ventaja para los extrovertidos, quienes les gusta relacionarse con los otros. Mientras que para aprendices que se encuentran después de la pubertad, el diseño de actividades se hace de manera individual y esta representa una ventaja para los introvertidos, ya que a ellos les gusta trabajar solos.

Burruss y Kaenzig (1999, citado en Gabryec S.F) expresan que los aprendices extrovertidos e introvertidos necesitan diferentes clases de instrucciones, ya que los introvertidos prefieren trabajar individualmente que en grupos; no les gusta ser el centro de atención y necesitan tiempo y espacio para completar las tareas; muchos de estos estudiantes disfrutan las lecturas y métodos de enseñanza deductivos. Ellos piensan cuidadosamente antes de hablar, no les gusta compartir sus pensamientos con otras personas a menos que las conozcan bien y prefieren escribir que hablar, lo cual hace la habilidad oral más difícil para adquirir. Por otra parte, se encuentran los extrovertidos que son los que requieren alta estimulación, cooperación con otros y movimiento con el objetivo de aprender. A ellos les gustan las discusiones abiertas y descubrir actividades. Ellos no tienen miedo de cometer errores y experimentar con el lenguaje. Por lo tanto estas características de la personalidad facilitan el desarrollo de la competencia

comunicativa oral, la cual requiere interacción cara a cara.

En el ámbito educacional, el aprendiz es un sujeto que se caracteriza por su diferenciación en su proceso de aprendizaje, ya que al momento de aprender difiere en su estilo y empleo de estrategias de aprendizaje con respecto a otros y estos son aspectos que se ven reflejados en las diferentes formas que se tiene de comportarse ante una determinada situación y es aquí donde se percibe cómo los factores de la personalidad: “introversión” y “extroversión” tienen una influencia en la enseñanza y aprendizaje; es por esto que los profesores de lenguas extranjeras deben tener en cuenta los rasgos de personalidad de los aprendices y usar una variedad de métodos de enseñanza que le permita mejorar académicamente a los estudiantes.

2.2.1.1.2. 3 Introversión y Extroversión en el Aprendizaje de Idiomas

En el aprendizaje y enseñanza de inglés como lengua extranjera, siempre se ha catalogado al aprendiz con rasgo de extroversión como un sujeto quien está más cerca de alcanzar el logro de comunicarse en inglés. La razón de esto nace en el hecho de que el aprendiz extrovertido presenta características personales que lo motivan más a interactuar con todos los miembros de la clase y a responder rápidamente las preguntas y situaciones que se le generen. Es por esto que al respecto, Skehan (1989), Krashen (1981), Strong (1983), Busch (1982) (citados en Abali, 2006) afirman que la extroversión contribuye positivamente al proceso de aprendizaje de una segunda lengua de un aprendiz.

Ellis (1999, citada en Abali, 2006) especifica que: “since extroverted learners find it easier to communicate, they will be more likely to obtain more input”. (p.120). También, Skehan (1989, citado en Abali, 2006) asegura que los aprendices extrovertidos parecen beneficiarse más en el aula de clases por tener el rasgo de personalidad apropiado para el aprendizaje de la lengua.

Además, Cook (2013, citado en Altunel, 2015) expresa que profesores de idiomas y miembros de familia afirman que los aprendices extrovertidos son mejores

aprendiendo una lengua que los introvertidos, ya que los extrovertidos tienden a ser más sociables y más dispuestos a formar grupos y comprometerse en conversaciones tanto dentro como fuera del aula de clases. Del mismo modo, Swain (1985, citado en Altunel, 2015) dice que los extrovertidos tienen una mejor oportunidad de usar el idioma y por lo tanto de obtener más input. Pero, mayoritariamente se puede ver cómo estas diferencias entre estos dos rasgos tienen su punto de origen en el desentendimiento o incompreensión de cada rasgo. Al respecto, el historiador cultural Susman, (1984, citada en Frances, 2015) dice que existe una desigualdad en la forma de ver cada rasgo de personalidad, ya que la extroversión es vista de forma positiva y la introversión de forma negativa. También, este mismo autor expresa que en lo que concierne al desarrollo cultural en la sociedad, se ha presentado un cambio según el cual se ha pasado de una cultura intelectual de ilustración a una cultura de industria y negocio en donde se codician las cualidades de los extrovertidos de gregarismo y asertividad mientras que se rechaza la contemplación y la fortaleza callada.

También, la diferenciación de estos conceptos, se ve reflejada en la relación profesor estudiante. Al respecto, Lightbown (2013, citado en Altunel, 2015) confirma que muchos profesores están convencidos que los estudiantes extrovertidos son más exitosos en el aprendizaje de una segunda lengua que los introvertidos porque se ven como superiores en la habilidad comunicativa. Además, otras investigaciones muestran como para los profesores que presentan la personalidad de extroversión les es difícil entender la personalidad de introversión en sus estudiantes. Es por esto que Byrnes (1983, citado en Frances Leung, 2015) dice que el profesor podría ver al estudiante introvertido como a alguien con un problema, por eso siempre trata de hacer que ellos sean más amigables y extrovertidos para que trabajen en grandes grupos interactivos y hablen más frecuentemente y más espontáneamente.

Swann y Rentfrow (2001, citado en Frances, 2015) reporta cómo el estudiante extrovertido es catalogado como el aprendiz ideal, ya que las personas que hablan más son comúnmente vistas como más llamativas, ellas son más atractivas, inteligentes y más interesantes.

2.2.2 La producción oral en la enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras.

La producción oral es una de las cuatro habilidades de la lengua con gran influencia y propósito en la enseñanza y aprendizaje del inglés como lengua extranjera. A lo largo del tiempo, se ha podido evidenciar cómo esta habilidad era un aspecto del lenguaje al cual no se le daba la importancia necesaria al momento de aprender una lengua ya que, en aquel periodo de tiempo predominaban más las metodologías de enseñanza basadas en la gramática, en donde se hacía un mayor énfasis en otras habilidades como lo era el saber escribir bien. Sin embargo, hoy en día, debido a la aparición de nuevos cambios tecnológicos y el hecho de pertenecer a un mundo globalizado ha hecho posible que incorporemos a la enseñanza y aprendizaje de lenguas extranjeras una nueva perspectiva de cambio como lo es la aplicación de una metodología de enfoque comunicativo donde el principal objetivo es resaltar el gran valor de la aplicación o uso de la producción oral en actividades de nuestra vida diaria como una herramienta que nos va a permitir el desarrollo de la competencia comunicativa. Durante el desarrollo de este apartado se desarrollará la definición de enfoque comunicativo

2.2.2.1 Enfoque Comunicativo

El enfoque comunicativo o enseñanza comunicativa de lenguas es una corriente metodológica en la enseñanza de lenguas extranjeras que se origina a principios de los años 70, en Gran Bretaña. Es una propuesta que busca dar a conocer como el aprendizaje de una lengua extranjera implica no sólo por parte del alumno conocer los contenidos gramaticales y léxicos en los que esta se desarrolla, sino también el comprender cómo se debe usar la lengua en un contexto real, para así dar paso al desarrollo de la competencia comunicativa. (Casado, 2013)

Richard y Rodgers (2003, citados en Miriam Casado, 2013) expresan que la función primordial de la lengua en el enfoque comunicativo es la interacción y la

comunicación. Lo cual tiene como objetivo enseñar los elementos de la lengua para comprender y expresar las diferentes funciones que se suelen emplear en los diferentes contextos, situaciones y actividades de la vida diaria.

Teniendo en cuenta lo anterior, se puede ver como el enfoque comunicativo es una metodología de enseñanza con la cual se comienza a ver la perspectiva de función social de la lengua y como esta representa un instrumento de comunicación que me va a conllevar al desarrollo de una competencia comunicativa.

2.2.2.1.1 Competencia Comunicativa

La competencia comunicativa es un concepto que surge a partir de la necesidad de demostrar que al momento de expresarnos oralmente en una lengua extranjera, no solamente intervienen factores lingüísticos sino también sociales y culturales. Uno de los lingüistas que contribuyó con el uso de este término fue: “Noam Chomsky” en la década del 60 del siglo xx, al introducir los elementos de: “Competencia” y “Actuación” donde el primero implica el conocimiento que el hablante oyente posee de su lengua, entiéndase conocimiento lingüístico (fonológico, morfológico, sintáctico, semántico y léxico) y el segundo es el uso real de la lengua en situaciones concretas. (Stern H, 1983 citado en Ronquillo, E; Goenaga, B, 2009)

También, Chomsky en los años de 1957 y 1965 presenta un aporte al concepto de competencia comunicativa con su presentación de noción de: “Competencia Lingüística” al decir que: “El habla es la capacidad innata de un hablante y un oyente para emitir y comprender un número ilimitado de oraciones en una comunidad que habla la misma lengua. (Lomas, 2006 citado en Suaza, 2014, p.148).

Sin embargo, con la contribución de otras investigaciones realizadas por la etnografía de la comunicación que buscaban analizar qué otras habilidades comunicativas interfieren al momento de hablar se dio a conocer que la noción chomskiana de: “Competencia lingüística”, representaba un aporte muy limitado para

hablar de oralidad. Al respecto, Tuson, (1997, citado en Suaza, 2014) dice que en efecto la noción de competencia lingüística que da a conocer Chomsky es muy limitada porque aunque nosotros los seres humanos estemos capacitados biológicamente para la expresión y la comprensión, eso no quiere decir que podamos tener una conducta comunicativa apropiada en diferentes contextos y situaciones de interacción.

Después, no es hasta 1972, con las contribuciones de Hymes que se da a conocer una nueva significación de la palabra: “Competencia Comunicativa”, que tiene en cuenta que en el estudio del lenguaje también prevalecen aspectos como la cultura y la sociedad y es por esto que él añade las siguientes competencias del lenguaje, las cuales se encuentran inmersas dentro de esta competencia, como lo son: la competencia lingüística, socio-lingüística, estratégica y discursiva. (Trujillo F, 2001 citado en Ronquillo, E; Goenaga, B, 2009).

Posteriormente, teniendo en cuenta los aportes realizados por Hymes, los autores Canale y Swain (1980) proponen una estructura teórica que transforma, hasta cierto punto, el concepto monolítico de competencia comunicativa de este autor (Pulido A, Pérez V, 2004 citado en Ronquillo, E; Goenaga, B, 2009).

Canale (1983, citado en Casado, 2013) dice que la competencia comunicativa incluye cuatro subcomponentes: competencia gramatical o lingüística, competencia sociolingüística, competencia discursiva y competencia estratégica. La primera hace relación a la capacidad que tiene el hablante para producir e interpretar signos de comunicación verbal y no verbal; la segunda tiene que ver con el dominio por parte de los participantes de la comunicación en lo que corresponde a la implementación de reglas socioculturales en el uso de la lengua; la tercera se refiere a la forma en como los iniciadores de una conversación combinan las formas gramaticales de la lengua y relacionan estas con sus significados, para lograr así un discurso oral comprensible en las diversas situaciones comunicativas y la última hace alusión al uso de estrategias de comunicación verbal y no verbal que pueden utilizarse para mejorar el desarrollo de la producción oral.

Como se puede evidenciar, el concepto de competencia comunicativa, es un término que se ha ido ampliando a través del tiempo y que aún se encuentra en proceso de estudio. También es importante resaltar que su comprensión no solo se basa en lo que pueda aportarnos a nivel teórico sino también práctico, es por esto que es significativo reconocer el rol que juega en la enseñanza y aprendizaje de lenguas extranjeras.

Dentro del contexto de la enseñanza y aprendizaje de lenguas extranjeras, la “Competencia Comunicativa” representa un gran valor, ya que esta tiene una gran influencia con nuestra proficiencia de aprendizaje. Es por esto que el MEN (2006) aclara que :“La competencia comunicativa no se puede trabajar aisladamente pues implica un saber/hacer flexible, que se actualiza en contextos significativos y que supone la capacidad para usar los conocimientos acerca de la lengua en diversas situaciones, tanto dentro como fuera de la vida escolar.” (Programa Nacional de Bilingüismo, 2006, p.12).

De acuerdo a lo anteriormente expuesto, se puede ver cómo el concepto de “Competencia Comunicativa” además de ser un término sujeto a muchos cambios con respecto a su definición a lo largo del tiempo por el aporte que diversos autores han hecho en referencia a este. También es un concepto de suma importancia en el contexto de aprendizaje y lenguas extranjeras aunque de la misma forma se reconoce que este es un concepto que es de gran aporte para otras áreas de la educación.

2.2.2.1.2 Producción oral en lengua extranjera

La producción oral es una de las cuatro habilidades más significativas del aprendizaje y enseñanza de lenguas extranjeras. Es una habilidad que va mucho más allá del concepto de : “Habla”, que según Bailey (2005, citado en Bula Villalobos, 2015) significa una habilidad oral y productiva que tiene que ver con la producción de emisiones verbales sistemáticas con el fin de transmitir significado, ya que la palabra producción oral, en efecto es un concepto más amplio que no solo se limita a ver el acto comunicativo de esta forma sino también notifica que esta acción es un proceso a través del cual no solo se tiene como propósito que el receptor entienda el conjunto de

significados que le están siendo transmitidos a través de las palabras, sino también el ser consciente de los otros factores que interfieren al momento de hablar como el medio o contexto en el que se está produciendo la comunicación. Es por esto que Bygates (1991, citado en Suaza, 2014) nos presenta una definición de “Producción Oral” al decirnos que esta es:

La habilidad de ensamblar oraciones en lo abstracto, que se producen y se adaptan a las circunstancias del momento. Esto es, tomar decisiones rápidas, integrándolas adecuadamente y ajustándolas, de acuerdo con problemas inesperados que aparecen en los diferentes tipos de conversación. Quiere decir que, la producción oral se refiere a la habilidad de negociar significados entre dos o más personas que tienen que ver con el contexto donde ocurre la conversación. (p.152)

De la misma forma Brown y Yule (1983, citados en Suaza, 2014), aportan una definición en relación con este concepto al decir que la producción oral es: “ Un proceso interactivo donde se forma un significado que produce y recibe información”(p.152)

Por esta razón, teniendo presente lo anteriormente expuesto, se puede ver como la producción oral es un proceso de comunicación complejo en el que interfieren diversidad de factores lingüísticos, pragmáticos y sociolingüísticos. Es por esto que Rivers (1972, citado en González, 2009) señala que el acto discursivo no es solamente seleccionar el mensaje que se desea enviar y su codificación, ya que la comunicación también involucra otros factores como la expresión y la intención que tiene el hablante al enviar su mensaje, puesto que dentro del aprendizaje de la producción oral se pretende no solo el uso de reglas gramaticales, morfológicas, y fonológicas, sino también tener en cuenta el contexto cultural de los hablantes nativos de la lengua que se busca aprender.

En lo que concierne al proceso de aprendizaje y enseñanza de lengua extranjera en la producción oral, Brown y Richards (1994, 2008 citados en González, 2009)

afirman que hay dificultades en lo que tiene que ver la fluencia, las pausas, muletillas, organización de ideas, falta de coherencia, errores gramaticales, falta de vocabulario, el no uso de formas reducidas de la lengua como contracciones, elisiones y reducciones silábicas, y no pronunciar correctamente las palabras con una entonación adecuada.

Similarmente, es necesario recalcar que existen otros factores internos como lo son los psicológicos que tienen gran incidencia al momento en el que nos expresamos oralmente, ya que pueden causarnos inhibición. Al respecto, Oxford (1990, citada en Gonzales, 2009) señala que: “Los problemas de carácter psicológico más comunes en el aprendizaje de una lengua extranjera son la ansiedad, la inseguridad, el miedo y la vergüenza al enfrentarse a situaciones comunicativas” (p.24). También, Vásquez (2000, citado en Gonzales, 2009) afirma que:

Uno de los factores que afectan negativamente la producción oral en los estudiantes es el miedo a cometer errores frente a sus compañeros de clase y maestros, lo cual podría deberse a la falta de un ambiente de confianza en el salón o al uso de inadecuadas técnicas de corrección por parte de los profesores. (p.24)

Adicionalmente, también es necesario recalcar dentro de la enseñanza y aprendizaje de la producción oral, cuáles son los criterios de evaluación de esta habilidad, entre ellos se encuentran el desarrollo de la fluidez y la precisión. Por una parte, la fluidez se refiere a la capacidad o habilidad del hablante para expresarse y hacerse entender de manera comprensible y razonable sin darle relevancia al uso correcto de la gramática o la pronunciación dado que lo importante es el contenido del mensaje y por otra parte, la precisión se centra en el uso correcto y preciso de dichos aspectos lingüísticos”. (González, 2009)

Basándose en estos dos criterios de evaluación como lo son la fluidez y la precisión, Brown (2001, citado en Gonzales, 2009) propone un inventario de microhabilidades a manera de descriptores que dan cuenta de las acciones involucradas

en dicha habilidad como los siguientes:

- 1 Producir enunciados de distinta longitud.
2. Diferenciar oralmente entre fonemas y sus alófonos. –
3. Usar adecuadamente los patrones de acentuación, ritmo y entonación.
4. Pronunciar palabras y frases en la cadena hablada (asimilación, elisión, etc.).
5. Emplear el número adecuado de palabras desde el punto de vista pragmático.
6. Hablar con la fluidez que requiera cada situación comunicativa.
7. Controlar la propia producción oral para contribuir a una mayor claridad del mensaje (utilizando pausas, frases de relleno, auto correcciones, retrocesos, etc.)
8. Usar categorías y relaciones gramaticales (nombres, tiempos verbales, concordancia, pluralidad, etc.), orden de palabras, construcciones, reglas, y formas elípticas.
9. Usar los constituyentes propios del habla de un modo apropiado –frases, pausas, grupos fónicos, y oraciones.
10. Expresar un enunciado utilizando distintas construcciones gramaticales.
11. Usar procedimientos de cohesión en el lenguaje hablado.
12. Realizar de manera adecuada funciones comunicativas teniendo en cuenta las situaciones, los participantes y los objetivos.
13. Usar adecuadamente registros, convenciones pragmáticas y otros rasgos sociolingüísticos.
14. Establecer vínculos y conexiones entre eventos y expresar tales relaciones como idea principal, idea secundaria, información nueva, información dada, generalización y ejemplificación.
15. Usar gestos, posturas y movimientos corporales, así como otros recursos no verbales para expresar ideas.
16. Confeccionar y usar una lista de estrategias conversacionales tales como resaltar palabras importantes, reformular enunciados, proporcionar contextos para interpretar el significado de las palabras, solicitar ayuda y cerciorarse de que el interlocutor ha comprendido. (P.27)

Con esta serie de microhabilidades para la comunicación oral que describe Brown, las cuales son acciones que el estudiante debe realizar durante el aprendizaje, se

da paso para que este se incentive en el uso de estrategias de aprendizaje, las cuales a su vez le van a permitir un mejor acercamiento en el desarrollo y estudio de la lengua.

2.2.2.1.3 El Efecto de la Introversión y Extroversión en el Desarrollo de la Producción Oral en una lengua extranjera.

Psicolingüistas a través de sus estudios se han enfocado en investigar acerca del impacto de los factores de la personalidad como la introversión- extroversión en el desempeño de una de las habilidades de la lengua extranjera en inglés como lo es la producción oral del aprendiz, ya que estos factores tienen incidencia en el nivel de proficiencia de lengua que presenta este. Es por esto que Elis (2008, citada en Altunel 2015) expresa la forma en la cual los estudiantes introvertidos y extrovertidos difieren en su proceso de aprendizaje de inglés con respecto a esta habilidad, al afirmar por una parte que la extroversión es un factor positivo en el desarrollo de habilidades básicas interpersonales puesto que los aprendices extrovertidos son aprendices caracterizados por siempre estar dispuestos a interactuar más y de una forma más fácil con otros hablantes de una segunda lengua, lo cual hace que ellos tengan más oportunidades de practicar la lengua. También, por otra parte destaca cómo aprendices introvertidos podrían experimentar una ventaja con respecto a esta habilidad, al presentar altos niveles en proficiencia de lenguaje académico cognitivo. A lo cual, Entwistle y Wilson (1977, citados en Gabryec S.F) afirman que los introvertidos son más exitosos en la habilidad oral porque ellos tienen una mejor memoria a largo plazo que los aprendices extrovertidos y que además ellos toman el aprendizaje de una lengua de una forma más seria y toman más tiempo en leer y escribir debido a sus características de personalidad mientras que los aprendices extrovertidos no pueden concentrarse por un largo tiempo y son demasiado sociables para aprender con la misma atención. Sin embargo, Eysenck, H.J (1991, citado en Altunel) afirma que los aprendices extrovertidos se distraen menos porque ellos aprenden mejor bajo estrés y ellos están mejor comprometidos con el estudio del lenguaje por los bajos niveles de ansiedad.

Entre las principales diferencias que existen entre los aprendices extrovertidos e

introvertidos en términos de comportamientos comunicativos se encuentran: la duración de las pausas, el número de pausas completas, nivel de conversación, elección de estilo de conversación, disposición para comunicarse y riqueza lexical

En lo que se refiere a la duración de las pausas en una conversación, Ramsay (1968, citado en Abali, 2006), a través de un estudio en donde midió la correlación entre el grado de extroversión y la duración de las pausas mediante dos tareas diferentes, una simple y otra compleja, encontró que en la tarea verbal simple los aprendices introvertidos y los extrovertidos no difieren en tiempos de silencio entre la pronunciación de sus palabras, pero estos aprendices sí difieren cuando se los expone a una tarea verbal compleja, ya que las pausas al hablar de los aprendices introvertidos se hacen más largas en comparación a las de los extrovertidos.

Con relación, al número de pausas completas empleadas por ambos tipos de aprendices, Dawaele y Furnham (2000, citados en Abali, 2006) muestran cómo a través de un estudio que ellos dirigieron con 24 estudiantes de la Universidad de Flemish les otorgaron a ellos temas con tareas de habla y los dividieron en dos escenarios. Ellos grabaron las conversaciones de los participantes en estos dos escenarios, uno de estrés y otro relegado. El objetivo era ver las variables lingüísticas aplicadas por los aprendices en dos escenarios y se demostró que la proporción de: “er” correlacionaba negativamente con el grado de extroversión, lo que quería decir que bajo estrés y presión los introvertidos dudan más que los extrovertidos, ya que los introvertidos son más ansiosos y menos resistentes al estrés, desde que el nivel de arousal excede el nivel óptimo, el cual origina dificultades en la automaticidad de la producción oral; por lo tanto ellos se vuelven hacia atrás para el procesamiento controlado de serie, el cual conlleva a la lenta producción del discurso, vacilación y más errores por lo tanto se espera que ellos empleen más expresiones que los extrovertidos.

En lo que concierne al comportamiento verbal de la ansiedad, Eysenck (1979, citado en Altunel) dice que este es un factor que tiene influencia en la producción oral, ya que la presencia de esta en el momento de la producción oral hace que las personas

dividan su atención en dos partes, tareas relacionadas a la cognición y cognición relacionada consigo misma. Cuando esta hace presencia en los aprendices introvertidos, estos necesitan hacer más esfuerzo y gastar más tiempo para trabajar en el procesamiento verbal y recuperación de memoria. Por lo tanto más ansiedad durante el proceso cognitivo hace que el funcionamiento del lenguaje de los introvertidos sea menos eficiente.

Otra de las causas por las cuales los aprendices introvertidos presentan pausas es por su poco desarrollo de la memoria a corto plazo; Rosen y Engle (1997, citados en Altunel, 2015) muestran que tareas complejas verbales pueden solo llegar a ser llevadas a cabo por participantes con gran capacidad de memoria, ya que participantes con corta capacidad de memoria producen más errores y no tienen suficiente capacidad de memoria de trabajo para asignar los componentes de recuperación que requieren atención controlada.

Igualmente, con relación al nivel de conversación, que es visto como un indicador de fluidez y es medido en términos del número de sílabas producidas por segundo o por minuto. Dawaele y Furnham (1999); Koomen y Dijkstra (1975) (citados en Abali, 2006) dicen que hay una correlación positiva entre el grado de extroversión y el nivel de conversación. Para explicar lo anterior, ellos condujeron un estudio de 36 aprendices holandeses de nivel universitario en el que esto se vio reflejado, ya que se dio a conocer que los introvertidos son más ansiosos que los extrovertidos, entonces es este alto nivel de ansiedad el que causa que los introvertidos tengan dificultades al hablar, lo cual hace que se presenten resultados de un bajo nivel de conversión. .

En cuanto al estilo de conversación, Dawaele y Furnham (1999, citados en Abali, 2006) expresan que la percepción que los hablantes tienen de formalidad es lo que les hace a ellos hacer diferentes elecciones a nivel pragmático. Cuando se tiene en cuenta la elección o estilo de conversación, los introvertidos quienes son los más ansiosos optan por estilos más explícitos y están dispuestos a dar a conocer un gran esfuerzo para evitar no ser mal entendidos.

En lo que concierne la disposición para comunicarse, Keirsey (1984, citada en Abali, 2006) resalta la tendencia de los extrovertidos para interactuar y estar en contacto verbal con otras personas. Cómo ellos son más rápidos para aproximarse e inclusive tienen la habilidad para hablarles a personas desconocidas y para ellos la acción de comunicarse es una cosa fácil y placentera de hacer.

De acuerdo a la riqueza lexical, Dawaele y Furnham (2000, citados en Abali, 2006) afirman que los introvertidos bajo situaciones de estrés y presión pueden emplear más tiempo en convertir mensajes verbales en palabras, un aspecto que por una parte, es ventajoso, ya que permite que incrementen su riqueza lexical, al tomar más tiempo para expresar sus ideas. Sin embargo, este mismo aspecto ocasiona que ellos tengan dificultades en su fluidez.

La introversión y la extroversión en la producción oral en inglés son dos factores psicológicos que pueden poner en ventaja o en desventaja el desarrollo de la habilidad oral en inglés del aprendiz. A lo largo de los años, con respecto a este estudio, se ha desencadenado un gran debate. Se ha tratado de buscar respuestas que den a conocer cuál de las dos personalidades es más accesible al desarrollo de la competencia comunicativa en inglés. Pero, las diferentes investigaciones y aportaciones reflejan que ambos grupos de aprendices presentan características significativas que pueden garantizarles el éxito en el desarrollo de la producción oral, a pesar que estos posean diferencias en el modo de aprendizaje.

2.2.3 Estrategias de aprendizaje

El desarrollo de estrategias de aprendizaje en la enseñanza y aprendizaje de lenguas extranjeras está relacionado con el objetivo de alcanzar o adquirir la competencia comunicativa y mejorar las habilidades que buscan desarrollar esta competencia. Además busca que los estudiantes aprendan a desarrollar un aprendizaje autónomo en donde ellos puedan resolver por sí mismos problemas relacionados con la lengua y se sientan más a gusto con la realización de sus actividades.

El Marco Común Europeo de Referencia: (MCER) (2002) define el concepto de “estrategia” como: “cualquier línea de actuación organizada, intencionada y regulada elegida por cualquier individuo para realizar una tarea que se propone a sí mismo o a la que tiene que enfrentarse”. P.(10)

Según Rebeca Oxford (1990) una estrategia es valiosa en el aprendizaje cuando cumple con condiciones como relacionarse bien con la tarea a mano, tener en cuenta las preferencias de estilo del aprendizaje del estudiante de un grado a otro y cuando el estudiante hace uso de la estrategia efectivamente y relaciona esta con otras significativas estrategias, ya que al cumplir estas condiciones, el aprendizaje se hará más fácil, rápido, cautivador, directo, efectivo y más transferible a nuevas situaciones.

Con respecto al concepto de estrategias de aprendizaje, existen diferentes definiciones propuestas por diferentes autores. Aquí, en este apartado solo se tendrá en cuenta la definición de estrategias de aprendizaje según Oxford.

Oxford (1990) , clasifica las estrategias de aprendizaje en dos grupos: estrategias directas y estrategias indirectas. Por una parte, se encuentran las estrategias directas, estas son técnicas que requieren un proceso mental del lenguaje de las cuales se destacan: las estrategias de memoria, las estrategias cognitivas y estrategias de compensación. Por otra parte las estrategias indirectas ayudan y dirigen el aprendizaje de la lengua sin un directo involucramiento de la lengua; entre estas se listan: las estrategias metacognitivas, las estrategias afectivas y las estrategias sociales.

A continuación, se comenzará con la descripción de estrategias de aprendizaje directas según Oxford (1990):

2.2.3.1 Estrategias de aprendizaje directas

2.2.3. 1.1 Estrategias de memoria

Las estrategias de memoria reflejan principios simples como colocar las cosas en orden, hacer asociaciones y revisar, principios los cuales tienen que ver con el significado de las palabras. Estas estrategias ayudan a los aprendices de lenguas con dificultades relacionadas con el aprendizaje de vocabulario, motivan al aprendiz a guardar material verbal y entonces expresarlo cuando necesitan comunicarse; ayuda a mover información del nivel de efecto al nivel de habilidad. Las estrategias de memoria se clasifican en cuatro estrategias como: creación de enlaces mentales, aplicación de imágenes y sonidos, revisión correcta y acción empleada.

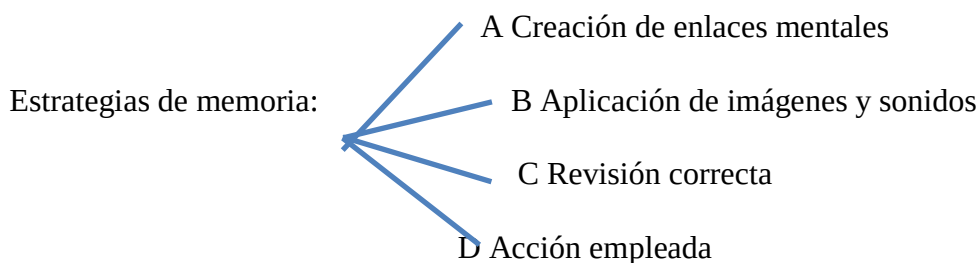
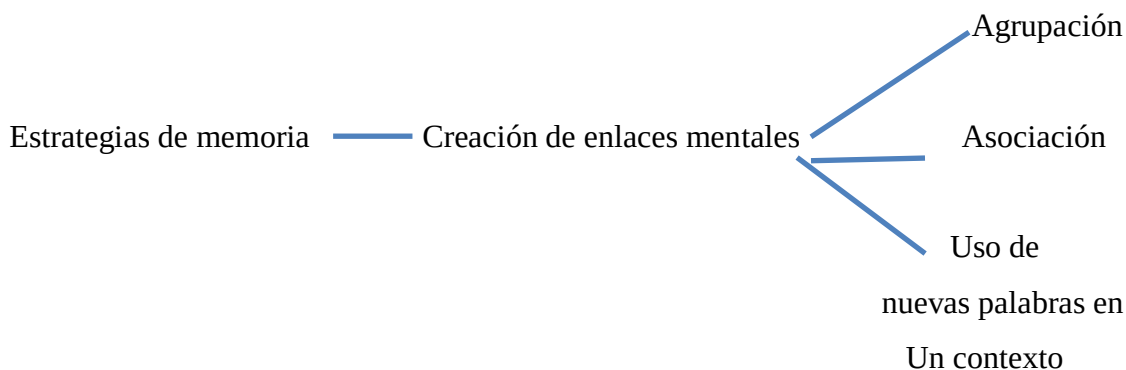


Diagrama de las estrategias de memoria directas

Dentro de la primera estrategia de memoria: creación de enlaces mentales se encuentran subdivididas las siguientes subestrategias: agrupación, asociación y colocación de nuevas palabras en un contexto.



1 Agrupación:

Esta subestrategia hace relación a la clasificación del material de la lengua, mental o escrito en unidades de significado para hacer el material más fácil para recordar reduciendo el número de elementos. Los grupos que se clasifican pueden basarse en el tipo de palabra: ya sean nombres o verbos, temas, funciones prácticas, funciones lingüísticas, similaridad, oposición, etc. El poder de esta estrategia puede ser mejorada enumerando los grupos, usando acrónimos para recordar los grupos o usando diferentes colores para representar los grupos.

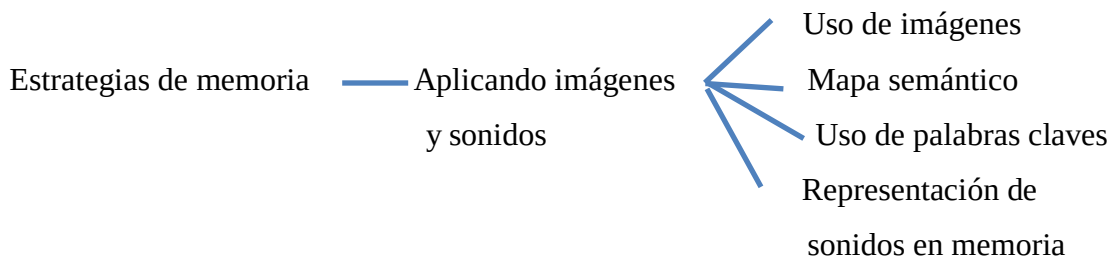
2 Asociación:

Esta subestrategia está relacionada con el aprendizaje de la nueva información de la lengua. Todo lo que tiene que ver con los conceptos retenidos en la memoria o transferencia de información para crear asociaciones en memoria. Estas asociaciones pueden ser simples o complejas, pero deben ser significativas para el aprendiz. Por ejemplo: bread and butter, school-book-paper.

3 Uso de nuevas palabras en un contexto:

Esta subestrategia hace relación a colocar una palabra o frase en una oración significativa, conversación o historia para recordar esta. Esta estrategia permite una forma de asociación o elaboración en la cual la nueva información está conectada con el contexto.

Dentro de la segunda estrategia, aplicando imágenes y sonidos están incluidas las siguientes cuatro subestrategias: usando imágenes, usando palabras claves, mapas semánticos y representando sonidos en memoria



1 Uso de imágenes:

Esta subestrategia tiene que ver con la asociación de conceptos en la memoria por medio de significativas imágenes visuales. La imagen puede ser el dibujo de un objeto, un grupo de lugares para recordar una secuencia de palabras o expresiones o una mental representación de las letras de una palabra

2 Mapa semántico:

Esta subestrategia se refiere a la organización de palabras en una imagen, la cual gira alrededor de un concepto clave de la cual se subdividen palabras que se encuentran conectadas a través de flechas y líneas.

3 Uso de palabras claves

Esta subestrategia hace relación a recordar una nueva palabra a través de conexiones visuales y auditivas. Esto quiere decir que el aprendiz puede recordar una palabra teniendo en cuenta el sonido de esta en una oración o relacionando esta con una imagen mental en su cabeza.

4 Representación de sonidos en la memoria

Esta subestrategia hace alusión a recordar información del lenguaje de acuerdo al sonido. Esta estrategia crea una asociación de sonidos entre el nuevo material y el material que anteriormente se conocía. Por ejemplo se puede conectar la pronunciación de la palabra de la lengua extranjera con la palabra de otra lengua y se comparan sus fonemas, ya que pueden escribirse igual, pero se pronuncian diferente y su significado es diferente.

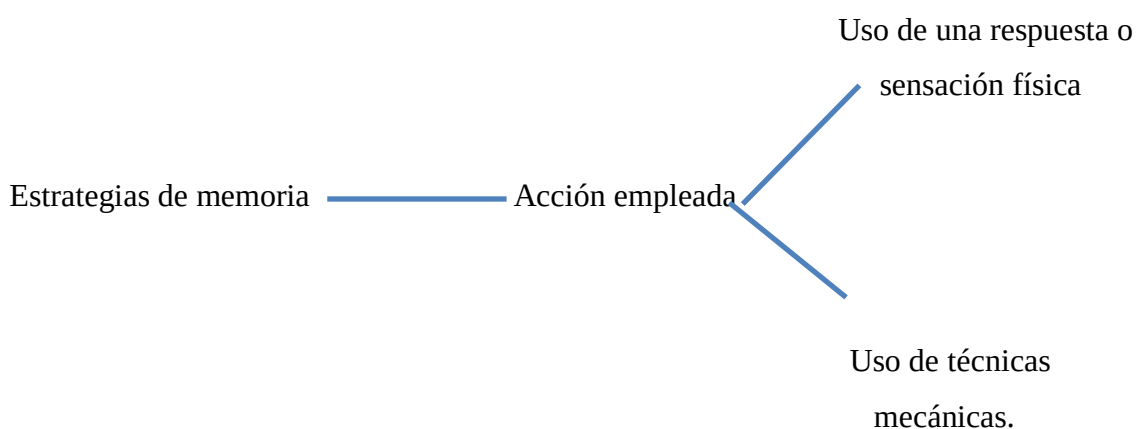
Dentro de la tercera estrategia, la cual es revisando correctamente, se encuentra solo una subestrategia: revisión estructurada

Estrategias de memoria  Revisión correcta  Revisión estructurada

1 Revisión estructurada:

Esta subestrategia tiene que ver con la revisión de la información del lenguaje aprendida a través de periodos de tiempo, ya que el aprendiz debe ser capaz de retener y relacionar la información que anteriormente aprendió con la nueva información.

Dentro de la cuarta estrategia, acción empleada , se encuentran dos subestrategias: usando respuesta física o sensación y usando trucos mecánicos.



1 Uso de una respuesta o sensación física

Esta subestrategia hace relación al hecho de actuar físicamente o dar a conocer un sentimiento para expresar una palabra.

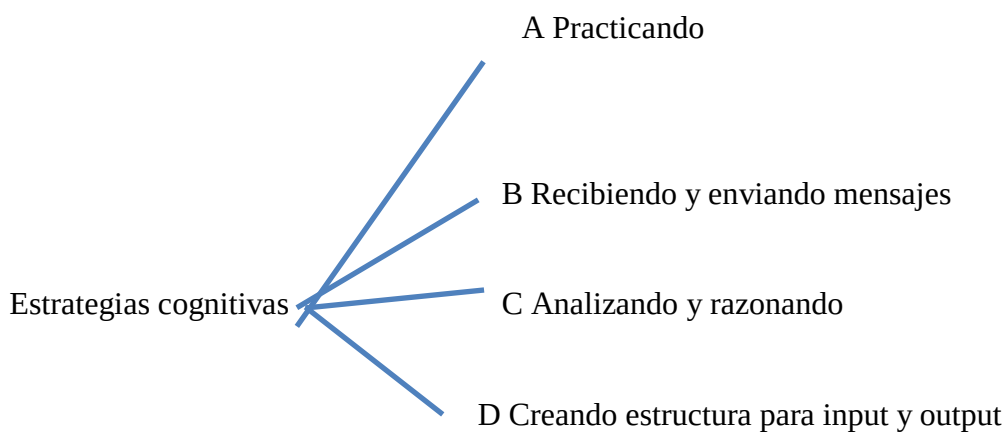
2 Uso de técnicas mecánicas:

Esta subestrategia invita al aprendiz a usar técnicas creativas que envuelven movimiento o cambio de alguna cosa que es concreta con el objetivo de recordar información de la lengua extranjera. Por ejemplo: se escriben palabras en cartas y se mueve el orden de las cartas de un lugar a otro cuando una palabra es aprendida y cuando se coloca diferentes tipos de material en distintas secciones del cuaderno de

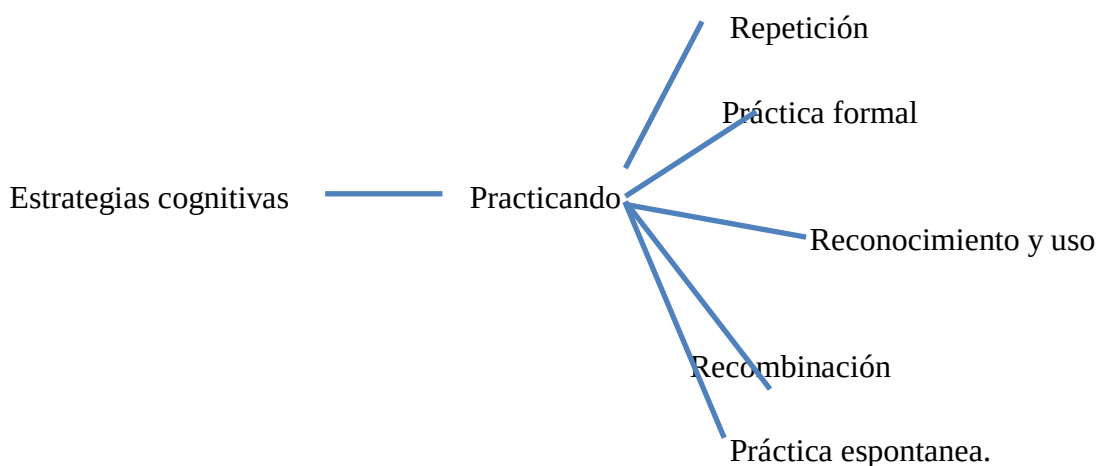
aprendizaje de lenguas.

2.2.3. 1.2 Estrategias Cognitivas

Estas estrategias tienen que ver con el acto de repetir para analizar expresiones o resumirlas. Tienen como función la manipulación o transformación de la lengua extranjera por parte del aprendiz. Las estrategias cognitivas se clasifican en cuatro, tales como: practicando, recibiendo y enviando mensajes, analizando y razonando y creando estructura para input y output.



Dentro de la primera estrategia practicando, se encuentra cinco sub estrategias: repitiendo, practicando formalmente con sonidos y sistemas escritos, reconociendo y usando formulas y características, recomblando y practicando naturalmente.



1 Repetición:

Es cuando se dice o se hace una cosa muchas veces. Se escucha muchas veces, se ensaya y se imita a un hablante nativo.

2 Práctica formal

Es cuando se practica aspectos del sonido de una palabra como: pronunciación, entonación, registro en una variedad de formas, pero no en una comunicación práctica natural o cuando se practica los nuevos sistemas de escritura de la lengua extranjera.

3 Reconocimiento y uso

Es cuando el aprendiz es consciente del uso de preposiciones en inglés como and /or usando fórmulas de rutina como saludos u oraciones en el discurso oral por completar.

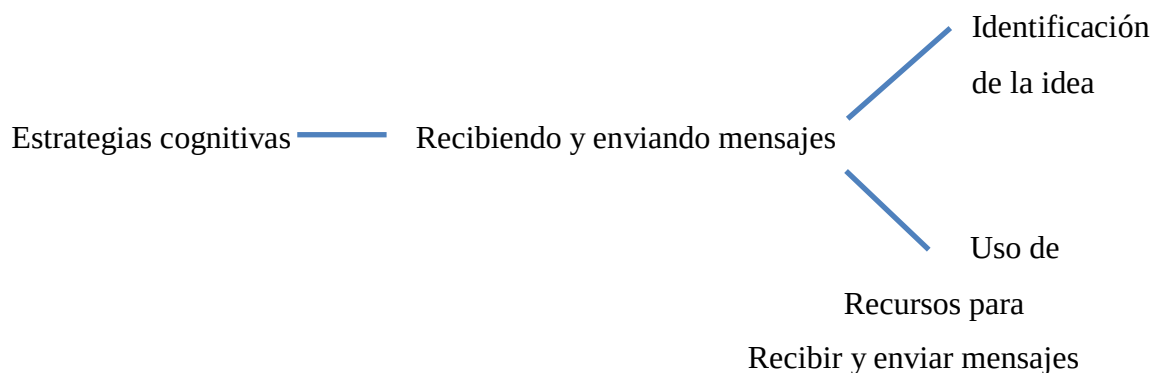
4 Recombinación

Es cuando el aprendiz conecta una frase con otra en una sola oración.

5 Práctica espontanea

Es cuando el aprendiz practica la lengua en natural en lugares reales como participando en una conversación, leyendo un libro, escuchando una lectura o escribiendo una carta.

Dentro de la segunda estrategia, recibiendo y enviando mensajes se encuentran dos subestrategias: identificación de la idea y uso de recursos para recibir y enviar mensajes.



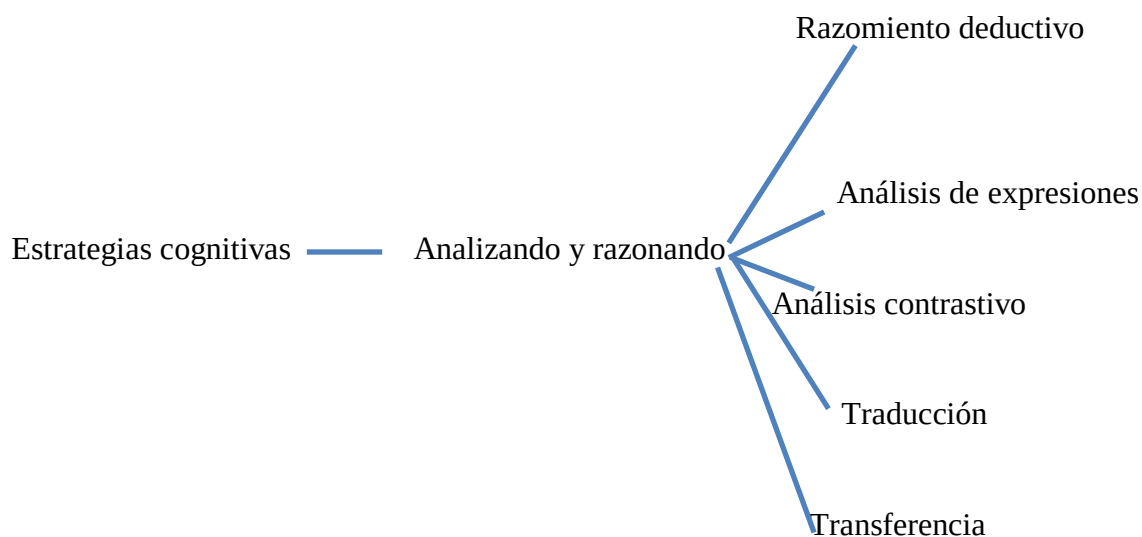
1 Identificación de la idea.

Esta estrategia tiene que ver con el uso de dos técnicas: Skimming: esta es una técnica que se usa para determinar las ideas principales. Scanning: esta es una técnica que se usa para encontrar detalles específicos de interés. En resumen, esta estrategia le permite al aprendiz entender rápidamente lo que el lee o escucha en la lengua extranjera.

2 Uso de recursos para recibir y enviar mensajes

Esta estrategia hace relación al uso de material impreso o no impreso para entender mensajes no comprensibles o producir mensajes sobresalientes.

Dentro de la tercera estrategia analizando y razonando, se encuentran 5 subestrategias: razonamiento deductivo, análisis de expresiones, análisis contrastivo, traducción y transferencia.



1 Razonamiento deductivo:

Es cuando el aprendiz aplica reglas generales y las aplica a las situaciones de la lengua extranjera.

2 Análisis de expresiones

Es cuando se determina el significado de una nueva expresión dividiéndola en partes; usando el significado de varias de estas partes para entender el significado de la expresión completa.

3 Análisis contrastivo:

Es cuando se compara los elementos del lenguaje como los sonidos, vocabulario y gramática entre dos lenguas para determinar similitudes y diferencias.

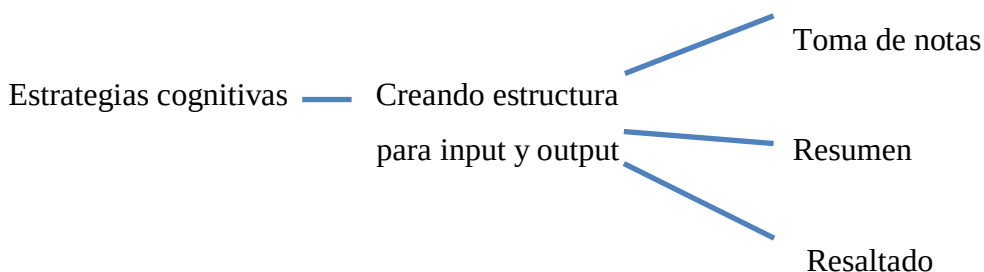
4 Traducción

Es cuando se transforma o convierte una expresión de la lengua extranjera a una expresión de la lengua materna.

5 Transferencia:

Es cuando se aplica directamente el conocimiento que se tiene de palabras, conceptos o estructuras de un lenguaje a otro con el propósito de entender o producir una expresión en el nuevo lenguaje.

Dentro de la cuarta estrategia, creando estructura para input y output se encuentran tres subestrategias: toma de notas, resumen y resaltado.



1 Toma de notas:

Esta estrategia tiene que ver con escribir las ideas principales o puntos específicos

2 Resumen

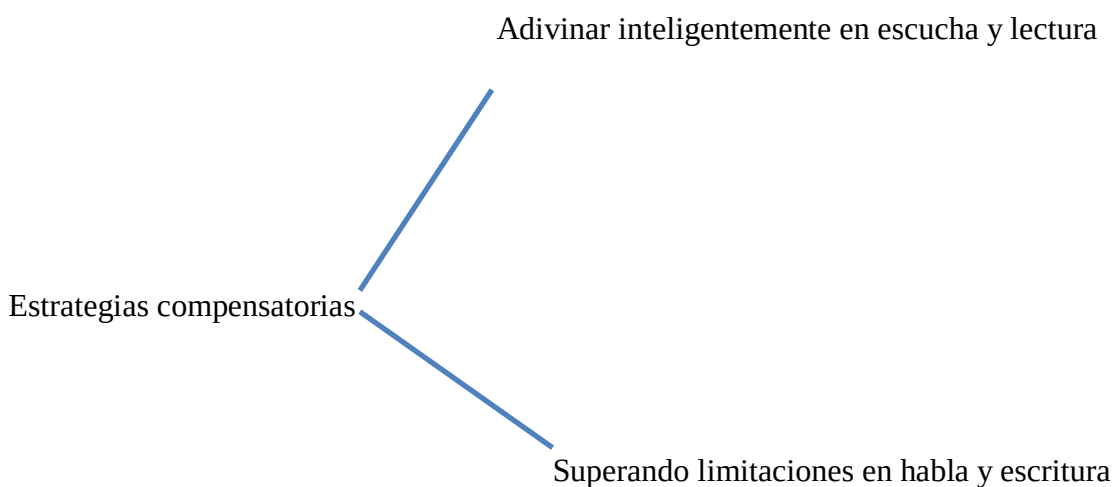
Esta estrategia hace alusión a la realización de un resumen de un texto largo

3 Resaltado

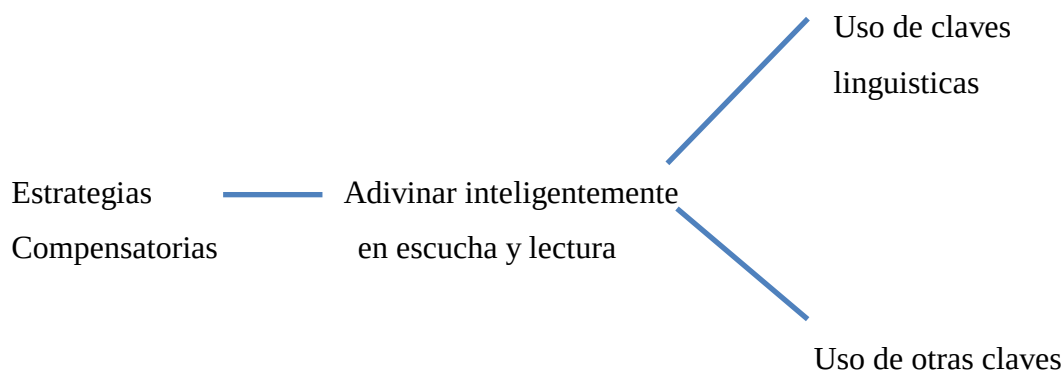
Hace relación a señalar las palabras claves en un texto que den a conocer información importante

2.2.3. 1.3 Estrategias compensatorias:

Las estrategias compensatorias permiten que el aprendiz use el nuevo lenguaje para comprensión o producción a pesar de las limitaciones que pueda presentar en conocimiento. Estas estrategias están diseñadas para solucionar problemas de gramática y de vocabulario. Las estrategias compensatorias desarrollan dos estrategias: Adivinar inteligentemente en escucha y lectura y superando limitaciones en habla y escritura.



Dentro de la primera estrategia, adivinar inteligentemente en escucha y lectura se encuentran dos subestrategias: usando claves lingüísticas y usando otras claves.



1 Uso de claves lingüísticas:

Se utiliza este tipo de estrategias para adivinar el significado de lo que es leído o escuchado en la lengua extranjera en la ausencia del completo conocimiento de vocabulario, gramática u otros elementos de la lengua extranjera. Estas claves lingüísticas pueden ser tomadas por el aprendiz teniendo en cuenta aspectos de su lengua materna o lengua extranjera. Por ejemplo: si el aprendiz no comprende una expresión que se encuentra en la lengua extranjera, puede recurrir al uso de su lengua materna en el caso de que se tenga un conocimiento previo de las palabras que se están expresando.

2 Uso de otras claves

Esta estrategia tiene que ver con el uso y búsqueda de claves que no tienen que ver con aspectos del lenguaje con el propósito de adivinar lo que es escuchado o leído en la lengua extranjera en la ausencia de completo conocimiento de vocabulario, gramática u otros aspectos, ya que existen otra variedad de recursos como el conocimiento del contexto, situación, estructura del texto, relación personal, tema o conocimiento del tema general.

Dentro de la segunda estrategia, superando limitaciones en habla y escritura, se encuentran 8 estrategias: transferencia a lengua materna, uso de sinónimos, obtención de ayuda, uso de mímica o gestos, evitar comunicación total o parcial, selección del tema, ajustamiento o aproximación del mensaje, “Coining words” y uso de sinónimos.

1 Transferencia a lengua materna:

Esta subestrategia hace alusión a una situación donde el hablante hace uso de una expresión de su lengua nativa, sin traducirla.

2 Uso de sinónimos:

Esta subestrategia tiene que ver con el uso en el acto comunicativo de una expresión similar a la expresión desconocida por parte del hablante con el fin de no causar pausas en la comunicación.

3 Obtención de ayuda:

Esta subestrategia hace relación a cuando el hablante describe una expresión desconocida o concepto a través de la explicación de las características o propósito de un objeto.

4 Uso de mímica o gestos:

Esta subestrategia tiene que ver con el llamado de ayuda cuando un problema comunicativo ocurre. El aprendiz puede preguntar por ayuda a través de dos formas: preguntándole directamente al interlocutor y usando gestos o expresiones faciales, las cuales muestran duda.

5 Evitar comunicación total o parcial:

Esta subestrategia ocurre cuando el hablante en una intervención comunicativa aplica una manifestación física en lugar de una expresión verbal.

6 Selección del tema

Esta subestrategia toma lugar cuando el hablante tiene problemas en la comunicación y por lo tanto se dispone a evitar ciertos temas o expresiones que puedan obstruir o dificultar su comunicación en general.

7 Ajuste o aproximación del mensaje

Esta subestrategia es una técnica que usa el aprendiz cuando él quiere dirigir la conversación a una dirección certera para poder conversar con el vocabulario o el conocimiento gramatical que este tiene.

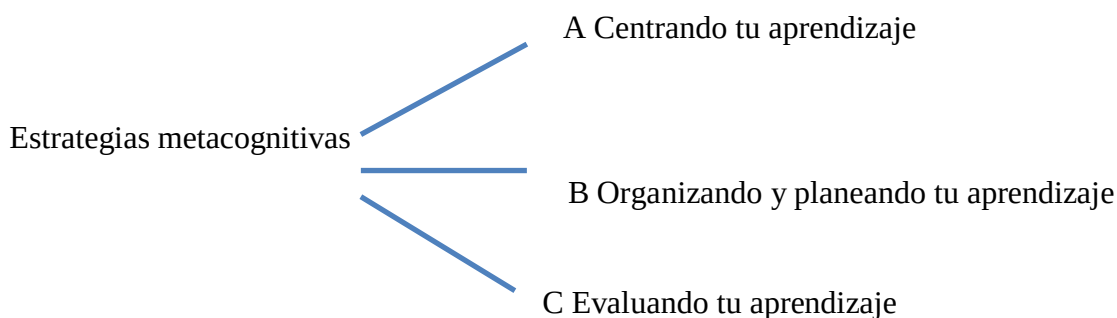
8 Coining words

Esta subestrategia consiste en la creación de palabras para expresiones desconocidas.

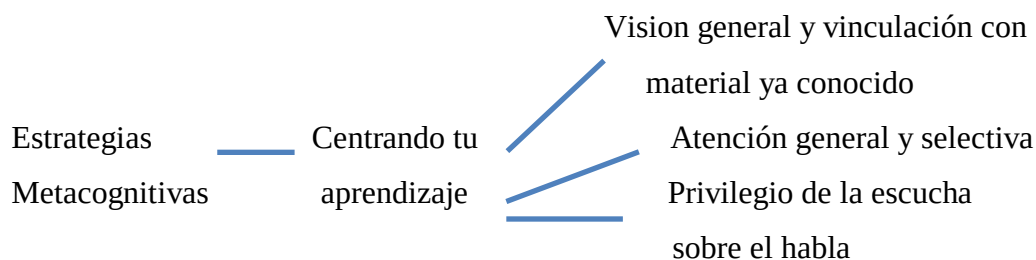
2.2.3.2 Estrategias de aprendizaje indirectas

2.2.3. 2.1 Estrategias metacognitivas:

Las estrategias metacognitivas son acciones que van más allá de los artefactos cognitivos y le garantizan al aprendiz la posibilidad de coordinar su propio proceso de aprendizaje. Estas estrategias incluyen 3: centrando tu aprendizaje, organizando y planeando tu aprendizaje y evaluando tu aprendizaje.



Dentro de la primera estrategia: centrando tu aprendizaje se encuentran tres subestrategias: Visión general y vinculación con material ya conocido, atención general y selectiva y privilegio de la escucha sobre el habla.



1 Vision general y vinculaci3n con material ya conocido :

Esta es una subestrategia que hace relaci3n a la visi3n comprensiva de un concepto clave, principio o set de materiales en una actividad de lengua pr3xima y su asociaci3n con lo que ya se conoce. Esta t3cnica se lleva a cabo a trav3s de tres pasos: aprendiendo porque la actividad est3 siendo hecha, construyendo el vocabulario necesario y haciendo las asociaciones.

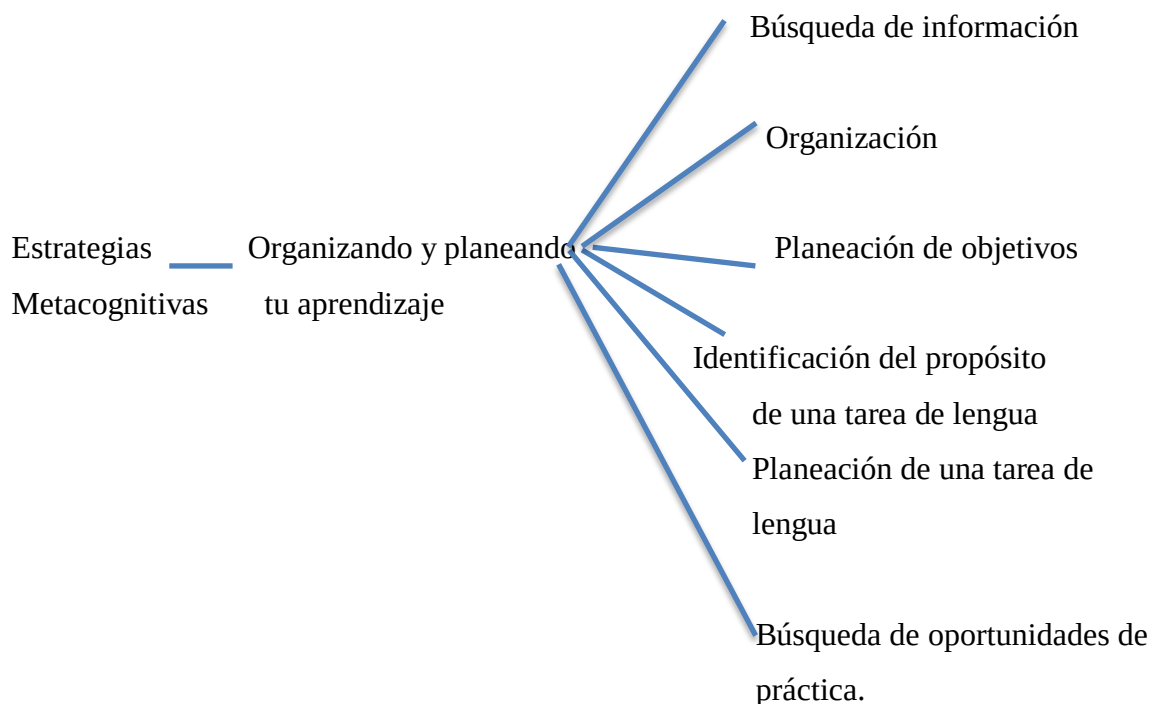
2 Atenci3n general y selectiva:

Esta subestrategia tiene que ver con decidir con anticipaci3n para poner atenci3n en general a una tarea de aprendizaje de lengua e ignorar distractores por atenci3n directa y poner atenci3n a aspectos espec3ficos de la lengua o detalles situacionales por atenci3n selectiva.

3 Privilegio de la escucha sobre el habla:

Esta subestrategia se caracteriza por decidir con anticipaci3n para retrasar producci3n oral en el nuevo lenguaje de dos formas total o parcial, hasta que las habilidades de compresi3n de escucha sean mejor desarrolladas.

La segunda estrategia, organizando y planeando tu aprendizaje est3 compuesta por las siguientes 6 subestrategias: b3squeda de informaci3n, organizaci3n, planeaci3n de objetivos, identificaci3n del prop3sito de una tarea de lengua, planeaci3n de una tarea de lengua y b3squeda de oportunidades de pr3ctica.



1 Búsqueda de información:

Esta subestrategia tiene que ver con la realización de esfuerzos para averiguar como el aprendizaje de la lengua trabaja a través de la lectura de libros y habla con otras personas y entonces usa esta información para ayudar a mejorar el propio aprendizaje de la lengua.

2 Organización:

Esta subestrategia hace relación al entendimiento y uso de condiciones relacionadas con el aprendizaje optimo del nuevo lenguaje, organizando su propio horario, medio físico (espacio, temperatura, luz, sonido) y cuaderno de aprendizaje de lengua.

3 Planeación de objetivos:

Esta subestrategia hace alusión a la inclusión de objetivos a largo plazo y corto plazo. A largo plazo, como ser capaz de usar la lengua para una conversación informal para el fin de año y a corto plazo como acabar de leer una historia corta para el viernes.

4 Identificación del propósito de una tarea de lengua:

Esta subestrategia hace énfasis en decidir el propósito de una particular tarea de lengua que envuelva una de sus cuatro habilidades: escucha, lectura, habla o escritura. Por ejemplo, si se quiere mejorar la habilidad de escucha, escuchar la radio, para mejorar lectura, leer las instrucciones de un juego, para mejorar habla, hablarle a un cajero para comprar un boleto de avión y para mejorar escritura, escribir una carta para persuadir a un amigo de no hacer algo.

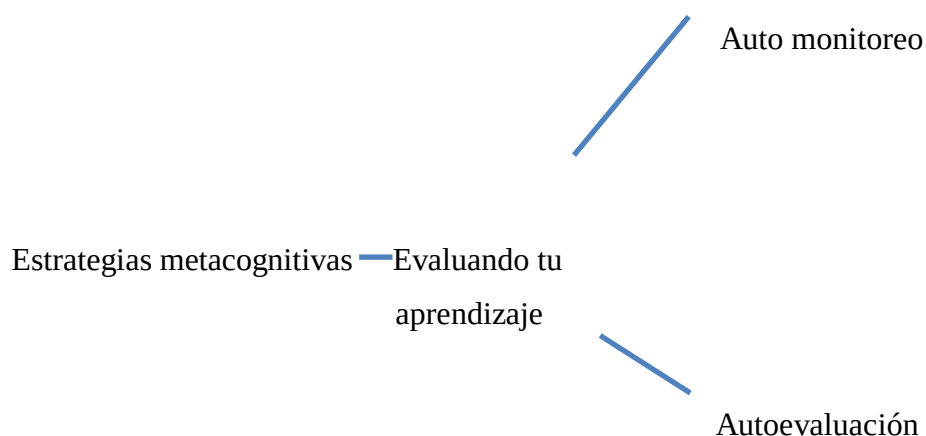
5 Planeación de una tarea de lengua:

Esta subestrategia invita a una planeación de los elementos de la lengua y funciones necesarias para una anticipada tarea de lengua o situación. Esta técnica incluye cuatro pasos: describir la tarea o situación, determinar sus requerimientos, revisar sus propios recursos lingüísticos y determinar los elementos adicionales de lengua o funciones necesarias para la tarea o situación.

6 Búsqueda de oportunidades de práctica

Esta subestrategia hace relación a la búsqueda o creaciones de oportunidades para practicar la nueva lengua en situaciones naturales como ir a un cine de lengua extranjera, ir a una fiesta o a un club social donde se hable la lengua a aprender, también pensar conscientemente en la nueva lengua contribuye a una oportunidad de práctica.

Dentro de la tercera estrategia, evaluando tu aprendizaje, se encuentran dos subestrategias: auto monitoreo y autoevaluación.



1 Auto monitoreo:

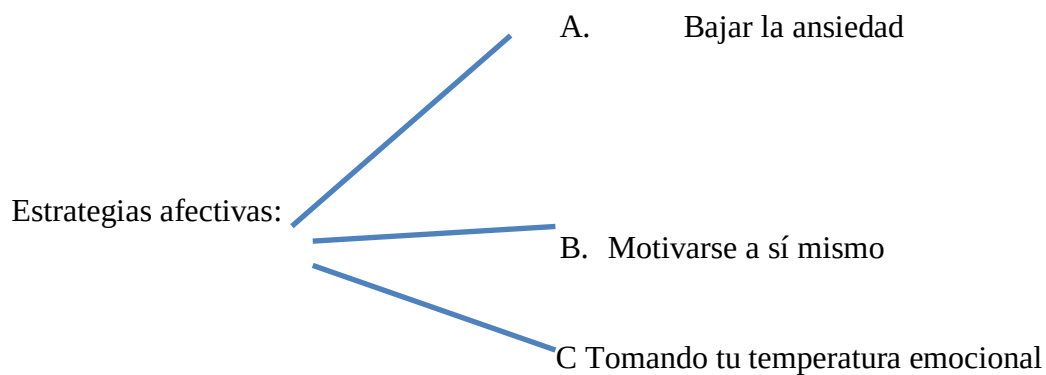
Esta subestrategia tiene que ver con la identificación de errores para entender o producir la nueva lengua. En esta técnica se hace énfasis en determinar cuáles errores son importantes, es decir, cuáles son esos errores que causan confusión u ofensa con el propósito de eliminarlos.

2 Autoevaluación:

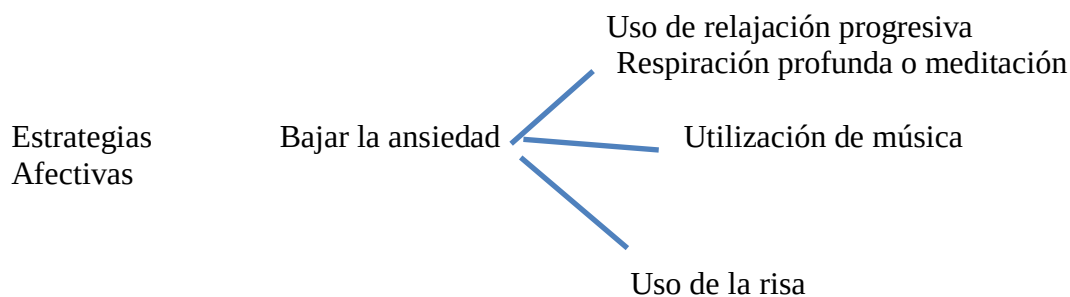
Esta subestrategia se caracteriza por invitar al aprendiz a evaluar su propio progreso en la nueva lengua. Por ejemplo, ser consciente de su mejoramiento en el aprendizaje al darse cuenta si está entendiendo o leyendo mejor un texto en la actualidad a comparación con meses anteriores.

2.2.3. 2.2 Estrategias afectivas

Las estrategias afectivas son todas aquellas técnicas que tiene que ver con el manejo de emociones, actitudes, motivaciones y valores al momento de aprender la lengua extranjera. Estas se clasifican en tres: bajar la ansiedad, motivarse a si mismo, tomando tu temperatura emocional.



La primera estrategia, bajar la ansiedad se subdivide en tres subestrategias: uso de relajación progresiva: respiración profunda o meditación, utilización de música, uso de la risa.



1 Uso de relajación progresiva: respiración profunda o meditación:

Esta subestrategia hace referencia al uso de técnicas de relajación en donde el cuerpo juega el rol principal, ya que una adecuada relajación del cuerpo le va a permitir al aprendiz una mejor concentración en el aprendizaje.

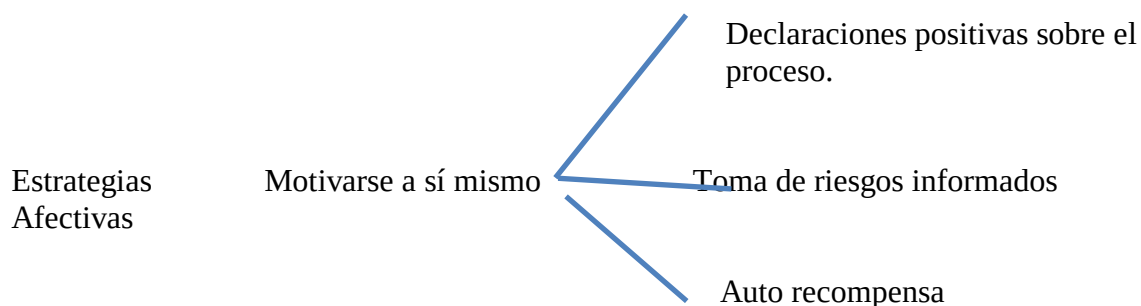
2 Utilización de la música

Esta subestrategia al igual que la anterior es una técnica de relajación en donde el aprendiz al hacer uso de esta logrará mejorar su capacidad de concentración y por ende de su habilidad de comprensión oral.

3 Uso de la risa

Esta subestrategia también es una técnica de relajación muy útil para el aprendizaje de lenguas extranjeras. Esta técnica se lleva a cabo a través de actividades como mirar una película divertida, leer un libro de humor, escuchar chistes, etc.

Dentro de la segunda estrategia, motivarse a sí mismo, se encuentran las siguientes tres subestrategias: declaraciones positivas sobre el proceso, toma de riesgos informados y auto recompensa.



1 Declaraciones positivas sobre el proceso:

Esta subestrategia invita al aprendiz a decir o escribir declaraciones positivas a sí mismo con el propósito de que este sienta más confianza con su progreso en el aprendizaje de la nueva lengua.

2 Toma de riesgos informados:

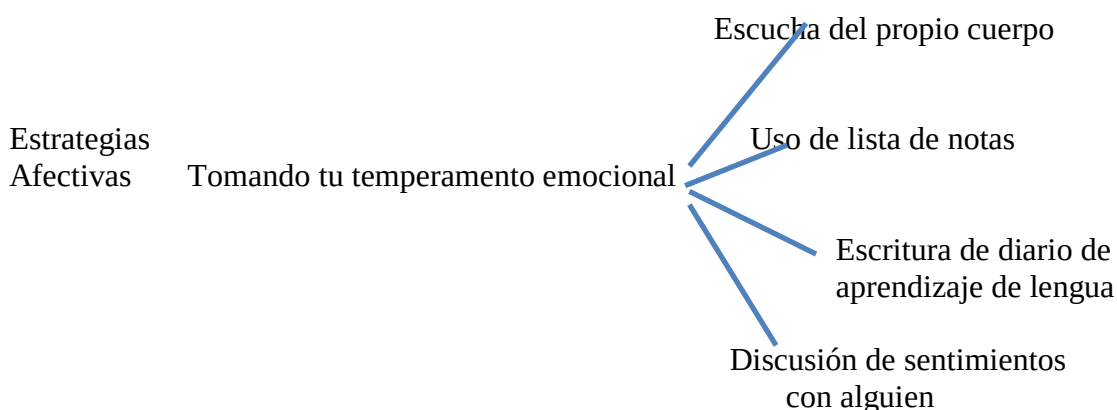
Esta subestrategia invita al aprendiz a la toma de riesgos en el aprendizaje de lenguas incluso así haya la posibilidad de cometer errores.

3 Auto recompensa:

Esta subestrategia tiene que ver con la estimulación que el propio aprendiz hace a

sus progresos en el aprendizaje de la lengua, es decir cuales son todas esas recompensas que el propio aprendiz tiene de su aprendizaje.

Dentro de la tercera estrategia: tomando tu temperamento emocional se encuentran 4 subestrategias: escucha del propio cuerpo, uso de lista de notas, escritura de diario de aprendizaje de lengua, discusión de sentimientos con alguien.



1 Escucha del propio cuerpo:

Esta subestrategia tiene que ver con prestar o poner atención a las señales que otorga el cuerpo, las cuales pueden ser negativas o positivas. Las primeras hacen referencia a estrés, tensión, preocupación, miedo y rabia. Las segundas hacen referencia a felicidad, interés, calma y placer.

2 Uso de lista de notas:

Esta subestrategia hace referencia al uso de una lista de notas para descubrir sentimientos, actitudes y emociones con relación al aprendizaje de lenguas en general como también a tareas de lengua específicas.

3 Escritura de diario de aprendizaje de lengua:

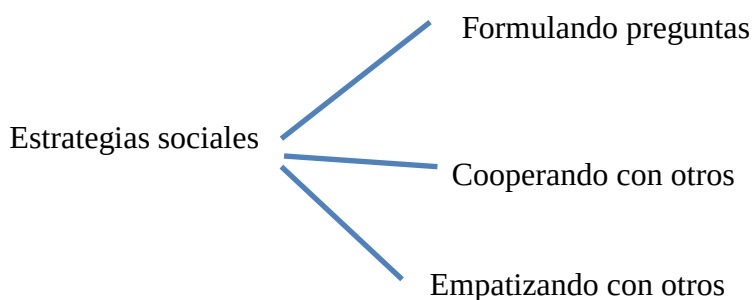
En esta subestrategia, el aprendiz escribe un diario en donde escribe los principales eventos y sentimientos en su proceso de aprendizaje de lenguas.

4 Discusión de sentimientos con alguien

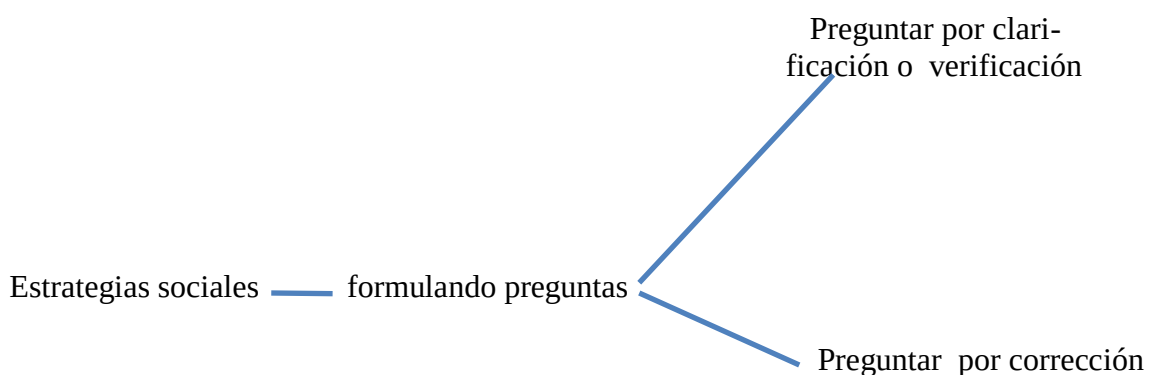
En esta subestrategia se invita al aprendiz a hablar con otra persona, esta puede ser su profesor, amigo o familiar para descubrir y expresar sentimientos acerca del aprendizaje de lenguas.

2.2.3. 2.3 Estrategias sociales

Las estrategias sociales se clasifican en tres: formulando preguntas, cooperando con otros y empatizando con otros.



Dentro de la primera estrategia, formulando preguntas, se encuentran dos subestrategias: preguntar por clarificación o verificación y preguntar por corrección.



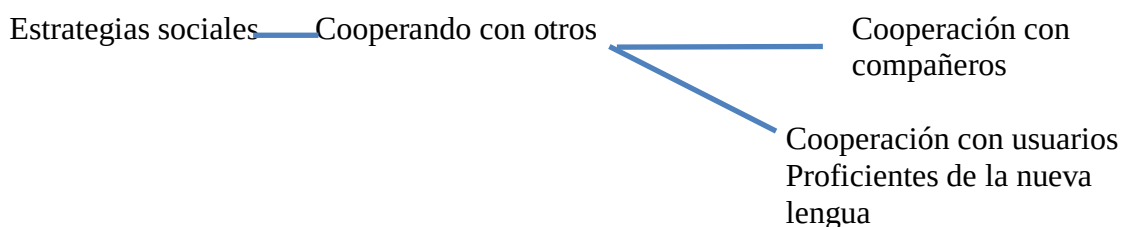
1 Preguntar por clarificación o verificación:

Esta subestrategia hace relación a preguntarle al hablante para que repita, parafrasee, explique, de ejemplos, pregunte reglas gramaticales, reglas de pronunciación.

2 Preguntar por corrección:

Esta subestrategia tiene que ver con solicitar a alguien corrección en una conversación.

La segunda estrategia, cooperando con otros, se subdivide en dos subestrategias: cooperación con compañeros y cooperación con usuarios proficientes de la nueva lengua.



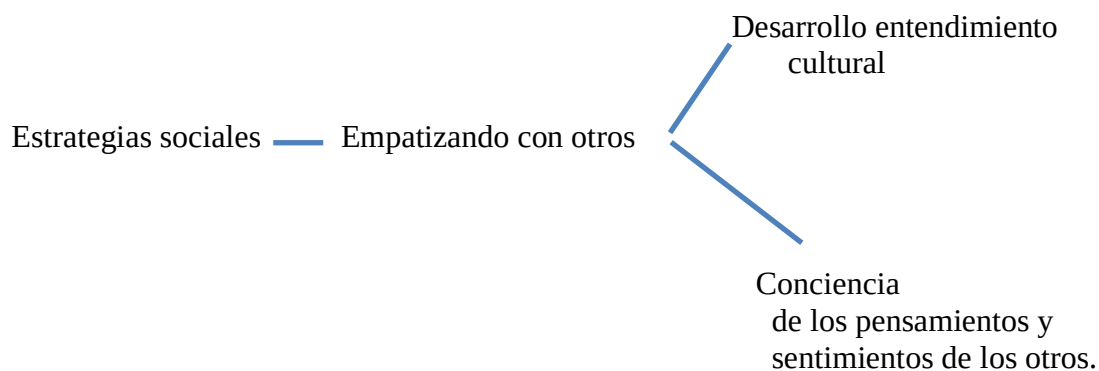
1 Cooperación con compañeros:

Esta subestrategia invita a los aprendices de lenguas a trabajar con otros aprendices de lenguas para mejorar sus habilidades de lenguas a través del trabajo cooperativo.

2 cooperación con usuarios proficientes de la nueva lengua

Esta subestrategia invita a los aprendices de lenguas a trabajar con hablantes nativos o usuarios proficientes de la nueva lengua fuera del aula de clases.

La tercera estrategia, empatía con otros, se subdivide en dos subestrategias: desarrollo entendimiento cultural y conciencia de los pensamientos y sentimientos de los otros.



1 Desarrollo entendimiento cultural:

Esta subestrategia tiene que ver con tratar de enfatizar con otra persona a través del aprendizaje acerca de la cultura y tratar de entender la relación de la otra persona hacia la cultura.

2 Conciencia de los pensamientos y sentimientos de los otros:

Esta subestrategia invita al aprendiz a observar los comportamientos de los otros como una posible expresión de estos pensamientos y sentimientos. Por lo tanto, cuando ellos vean apropiado, es momento de empezar a preguntar acerca de los pensamientos y sentimientos de los otros.

3. MARCO METODOLÓGICO

3.1 Nivel de investigación (Enfoque y tipo de investigación)

Para el desarrollo de este trabajo se implementó una investigación de enfoque cuantitativo puesto que el propósito principal fue medir dos diferentes tipos de variables: la variable de personalidad y la variable de uso de estrategias de aprendizaje para la producción oral mediante la implementación de dos cuestionarios: un Cuestionario Revisado de Forma Corta (EPQ-R) de Eysenck y Eysenck, y el cuestionario de estrategias de aprendizaje de Rebecca Oxford.

La metodología cuantitativa puede ser entendida como un paradigma investigativo en tanto que supone más que un medio para el cumplimiento de un objetivo en la investigación, estructurar la forma de concebir los fenómenos humanos, la forma en cómo se recolecta la información, como se analiza y las conclusiones que posibilita.

De acuerdo con Canales (2006) la metodología cuantitativa busca el establecimiento de relaciones entre variables, razones de causalidad y posibilidades de generalización de las conclusiones obtenidas. Es una metodología usada de forma amplia en investigaciones en ciencias naturales y ciencias sociales que busca el conocimiento en mayor grado de objetividad posible por medio de métodos sistemáticos.

De forma contraria a la investigación cualitativa, en donde se busca apreciar los fenómenos humanos en su máxima complejidad, la metodología cuantitativa busca la reducción y simplificación de rasgos o características de un elemento, a la vez que indaga por la relación entre dichos rasgos aislados. De esta forma, los resultados y análisis obtenidos son concretos y específicos dando cuenta de forma clara y precisa de los objetivos planteados por la investigación.

Se caracteriza por la indagación mediante el uso de preguntas cerradas y la

medición de variables continuas mediante asignación de valores referenciales cuando se trata de entidades que no son discretas tales como el peso, la altura, preferencias o rasgos psicológicos complejos.

3.2 Diseño de investigación

Se desarrolló un tipo de investigación correlacional, a través de análisis factorial, ya que se trata de un método específico de investigación de la personalidad que tiene como objetivo medir el grado de relación que existe entre dos o más conceptos o variables, en un contexto particular. El método correlacional estudia fenómenos que no son susceptibles de manipulación como la personalidad y la inteligencia.

Según Hernández Sampieri, Fernández Collado, & Baptista Lucio, (2014) la investigación correlacional busca determinar el nivel de asociación entre dos o más variables en un contexto específico. Para lograr resultados con este tipo de investigación es necesario medir cada una de las variables que se desean correlacionar, es necesario considerar el contexto del desarrollo del fenómeno en donde aparecen las variables a correlacionar en tanto que no se pueden extrapolar los resultados de una investigación cuantitativa e hipotética deductiva.

La finalidad de la investigación correlacional es determinar el comportamiento de un fenómeno delimitado en un constructo o variable estadística relacionado con otras variables (orientación), atendiendo a que si se presenta correlación entre variables, el aumento de una variable desembocará en el aumento o la disminución de la otra. En el caso de no existir correlación entre las variables medidas, el comportamiento de una variable no afectará de ninguna forma la otra variable considerada en estudio.

La investigación correlacional puede ser entendida como una investigación de tipo predictor y que proporciona explicaciones parciales sobre un fenómeno que indica grados de asociación entre rasgos o componentes de una realidad estudiada. Sin embargo, la investigación correlacional no supone explicaciones totales sobre un

fenómeno en tanto las relaciones que se establecen no son del nivel de la causalidad, y que solo pueden ser abordadas con un diseño investigativo experimental.

3.3 Población y muestra

La muestra es el universo total con el que se trabaja dentro de la investigación y supone el primer paso hacia la inferencia estadística. Para esta investigación se realizó un muestreo no probabilístico de juicio o intencional (Bologna, 2013). Este muestreo es tomado de acuerdo a decisión del investigador, la muestra es representativa en tanto guarda las características de la población total a estudiar por los objetivos de la investigación. No se busca por medio de este muestreo la generalización a toda la población sino que se busca la representatividad frente al grupo poblacional específico escogido.

La investigación se realizó en una institución educativa de carácter oficial: “Escuela Normal Superior Farallones de Cali”. Su sede principal de bachillerato se encuentra ubicada en la carrera 22 # 2-65, Cali, Valle del Cauca en el barrio Libertadores al suroeste de la ciudad de Cali.

Esta es una institución conformada por diferentes sedes: la sede principal y siete diferentes subsedes. En la sede principal, Institución Educativa Escuela Normal Farallones de Cali, se brinda una formación educativa en secundaria básica y media desde el grado 6° a 11°; una formación educativa en preescolar y básica primaria con la sede Martín Restrepo Mejía, la cual se encuentra dentro de esta sede también y una educación en formación profesional con el programa de Formación Complementaria para preparación de docentes de escuela básica primaria. En las subsedes, las cuales se encuentran alrededor del sector de la comuna 3 se ofrece una formación educativa en preescolar y básica primaria de 1° a 5° grado. Estas subsedes son las siguientes: Martín Restrepo Mejía, Salvador Iglesias, Club Noel, Manuel Siniestra Patiño, María Perlaza, Francisco José de Caldas, Los Cristales.

En referencia a la enseñanza y aprendizaje de inglés, los espacios utilizados para este son aulas de clases, sala de nuevas tecnologías, una sala que está bajo la responsabilidad de los profesores de idiomas, que es para las clases de bilingüismo y para uso de internet por parte del profesorado. Los recursos y materiales utilizados son: cuaderno, utilizado para escribir la explicación del profesor; libro de Inglés de acuerdo al grado de formación del estudiante: “Check it out 2A Heinke Editors” 3 en 1 (textbook, teacher book, workbook) en el grado octavo, que tiene una orientación de la lengua, la literatura y la cultura, que se maneja en cada clase y que de acuerdo a los temas incluidos en este se buscan temas de interés adicionales a los de los estudiantes, teniendo en cuenta los DBA y los estándares planteados en el plan de Aula, diccionario y video beam.

Dentro del formato de plan de área, se puede ver cómo en los criterios metodológicos se especifica cómo en el nivel de básica secundaria se emplea el enfoque semántico comunicativo en el que se trabajan las cuatro habilidades básicas de enseñanza de lenguas extranjeras como lo son: hablar, escuchar, escribir y leer, pero se señala como se le da más prioridad a la habilidad de la comprensión de lectura en inglés porque es lo que evaluará el Estado a través de las pruebas SABER. Por lo tanto, para preparar a los estudiantes para estas pruebas del estado se elaboran proyectos que incluyen temáticas de diversas áreas. Este enfoque es aplicado a través de ejercicios planteados tanto por el profesor como por el texto guía en las habilidades de escucha, escritura, habla y lectura, y comprensión de situaciones reales, textos y conversaciones cortas, talleres grupales e individuales, juegos didácticos; lectura de periódicos y revistas, presentación de sketches y ejercicios de producción textual.

De acuerdo con la Ley 115 de 1994, los Lineamientos Curriculares (Resolución 2343 de 1996) y los Estándares Básicos de la Lengua Castellana (2003) se pretende fortalecer la construcción de la comunicación significativa verbal y no verbal, en la que escuchar, hablar, leer y escribir tiene sentido en los actos de comunicación reales.

La intensidad semanal de enseñanza y aprendizaje de Inglés que reciben los

estudiantes de grado sexto, séptimo y octavo de la sede principal de bachillerato se diferencia con la de los grados noveno, décimo y once de esta misma sede por razones como la diferente estructuración en el plan de estudios que existe entre estos, ya que a los segundos grados (noveno, décimo y once) se les disminuye la intensidad horaria de enseñanza y aprendizaje en inglés en comparación con los primeros grados (sexto, séptimo, octavo). Estos son grados a los que por ser superiores les corresponde ver materias adicionales como lo son física y química, dos materias que no se encuentran dentro del plan de estudio de los primeros grados. Es por esto que estos primeros grados, cuentan con una intensidad semanal de enseñanza y aprendizaje de inglés de tres horas; mientras que los segundos grados tienen una intensidad semanal de dos horas. Sin embargo, es necesario aclarar que los grados noveno, décimo y once no solo cuentan con la asesoría de su profesor de inglés para sus clases en esta área sino que también reciben la colaboración “Fellow teachers”, hablantes nativos mientras que en los grados sexto, séptimo y octavo sólo se valen de la asesoría de su profesor de Inglés.

El día en que se realizó la aplicación de los dos cuestionarios fue el 3 de abril del 2018 en los grados grado 8-1, 8-2, 8-3, 8-4. En cada grado se encontraron diferentes números de estudiantes, en el grado 8-1 se encontraron 29 estudiantes; en el grado 8-2, 32 estudiantes; en el grado 8-3, 30 estudiantes; en el grado 8-4, 29 estudiantes. En total, el número de estudiantes con los que se realizó la investigación fue de 119 estudiantes.

Antes de comenzar con la aplicación de los cuestionarios en los diferentes grados, se les explicó a los estudiantes en qué consistía el estudio a realizar y se les aclaró que se trataba de una investigación de participación voluntaria. De los 119 estudiantes que se encontraban en los diferentes cursos, todos decidieron participar.

Una vez la muestra de participantes estuvo seleccionada, se les informó cómo debían responder los dos cuestionarios. Primero que todo se empezó con el cuestionario de Eysenck, el cual para su resolución obtuvo una duración de 20 minutos. Seguidamente, cuando se dio por terminada la resolución del primer cuestionario; se aplicó el cuestionario de estrategias de aprendizaje de Rebeca Oxford, del cual también

se explicó en qué consistía y este tuvo una duración de 15 minutos.

De estos dos cuestionarios, se tuvieron en cuenta los cuestionarios de 106 estudiantes puesto que solo se revisó los cuestionarios que arrojaron los resultados de introversión y extroversión. Los trece cuestionarios restantes no se revisaron debido a que reflejaron resultados de ambiversion, una mezcla de introversión y extroversión y para este estudio solo se tenía previsto analizar dos variables.

3.4 Técnicas e instrumentos de recolección de datos:

3.4.1 Cuestionario de personalidad EPQ-R Eysenck y Eysenck

Para medir los factores de personalidad de los estudiantes: “Introversion” / “Extraversion”, se aplicó una versión corta revisada del cuestionario de personalidad de Eysenck (EPQR) en su tercera edición. La versión corta de este test de personalidad está compuesta por 48 preguntas las cuales miden las tres dimensiones de la personalidad: extroversión, psicoticismo y neuroticismo. Además de estas dimensiones se incluyó la dimensión de sinceridad o disimulo/ conformidad. Dentro de este cuestionario, solo las doce primeras preguntas corresponden a la dimensión de extroversión. Las preguntas tienen dos respuestas posibles SI/NO.

El EPQR es un cuestionario que surge en 1985 a partir de la revisión anterior de la prueba EPQ: Eysenck Personality Questionnaire. Una prueba que se dio a conocer en 1975 y que al igual que el EPQR ya contaba con la medición de las tres dimensiones expuestas anteriormente, sin embargo esta era una prueba que no presentaba una alta fiabilidad en la dimensión de psicoticismo. Por lo tanto, con el paso del tiempo se da a conocer una nueva prueba como el EPQR, ya con una nueva escala de psicoticismo con índices de fiabilidad e interpretación superiores.

Este es un cuestionario que se utiliza en diversos ámbitos prácticos. Este tiene como propósito señalar predisposiciones de extroversión, neuróticismo o psicóticismo

que puedan presentar las personas. Para analizar el resultado de esta prueba, se utiliza una clave de corrección, la cual se encuentra inmersa dentro de esta. Esta clave de corrección se encuentra a continuación:

Corrección de la versión castellana

E Extroversión (12 items)

SI 1, 2, 4, 5, 7, 8, 9, 10, 11, 12

NO 3, 6

N Neuroticismo (12 items)

SI 13, 14, 15, 16, 17, 18, 19, 20, 21, 22, 23, 24

P Psicoticismo (12 items)

SI 26, 27, 28, 29, 30, 31, 32, 33

NO 25, 34, 35, 36

L Sinceridad (12 items)

SI 38, 40, 47

NO 37, 39, 41, 42, 43, 44, 45, 46, 48

La clave de corrección está compuesta por las cuatro dimensiones de personalidad a evaluar, las cuales se identifican por su correspondiente inicial en mayúscula. También dentro de estas dimensiones de personalidad se encuentran el número de preguntas del cuestionario a los que hace referencia cada una de estas, los cuales a su vez se encuentran subdivididos por las opciones: “Si” y “No”. Por un lado, los números de preguntas del cuestionario que se encuentran en la opción “Si” dan a conocer que hay un predominio de la dimensión de personalidad que está siendo aplicada a las personas que están respondiendo el cuestionario. Por otro lado, los números de preguntas que se encuentran en la opción “No” representan que no hay un predominio de la dimensión de personalidad que está siendo aplicada a las personas que

igualmente responden el cuestionario.

Además, con respecto a la medición de los resultados, es importante señalar que la puntuación directa de cada escala o dimensión se mide sumando un punto por cada respuesta marcada y que la puntuación total en una escala es la suma de todos estos puntos. Adicionalmente, la interpretación de las puntuaciones directas en las cuatro escalas del EPQ-R pueden realizarse a partir de la comparación de las mismas con las medidas y desviaciones típicas correspondientes a cada dimensión. Sin embargo, es relevante aclarar que en este trabajo solo se realizó la medición y la interpretación de la escala de extroversión y no se tuvo en cuenta las otras dimensiones, por ende, tampoco se realizó una comparación de mediciones con las otras escalas. A continuación se presenta una descripción de cada una de las escalas del EPQ-R.

Escala E (Extroversión)

El típico extrovertido es sociable, le gustan las fiestas, tiene muchos amigos, necesita hablar con la gente y no le gusta leer o estudiar solo; anhela la animación, es arriesgado, actúa improvisadamente; es aficionado a las bromas, suele tener respuestas a punto y generalmente le gustan los cambios; es despreocupado, condescendiente, optimista y le gusta reír y divertirse; prefiere permanecer ocupado y tiende a perder los nervios rápidamente; sus sentimientos no están bajo un fuerte control y no siempre es una persona fiable.

El típico introvertido es tranquilo, retraído, introspectivo, aficionado a los libros más que a las personas; es reservado, distante excepto con los amigos íntimos; tiende a planificarlo todo, se lo piensa dos veces antes de actuar y desconfía de los impulsos momentáneos; no le gusta la animación, se toma las cosas de cada día con seriedad y le gusta un modo de vida ordenado; mantiene sus sentimientos bajo control y no pierde los nervios fácilmente, es fiable, algo pesimista y otorga gran valor a las normas éticas.

Escala N (Emotividad)

El típico alto N es ansioso, preocupado, tiene tendencia a los cambios de humor bruscos y frecuentemente se siente deprimido; probablemente duerme mal y sufre de varios trastornos psicosomáticos; es muy emotivo, reacciona de forma excesiva a todo tipo de estímulos y encuentra dificultades para volver a su nivel emocional normal después de cada experiencia activadora a nivel emotivo; sus fuertes reacciones emocionales interfieren la realización de conductas apropiadas y le hacen actuar de forma irracional o rígida. Cuando se combina con extroversión, es probable que la persona sea susceptible e inquieta, puede llegar a sentirse exaltada e incluso agresiva. Por su parte, la persona estable tiende a responder emotivamente sólo de una forma suave o débil y vuelve a su línea base rápidamente después de una activación emocional; habitualmente es calmada emocionalmente equilibrada, controlada y poco aprensiva.

Escala P (Dureza)

Una persona alta en p es solitaria, no le interesa la gente; a menudo es problemática y no encaja en ningún sitio; puede ser cruel e inhumana y carece de sentimientos y empatía, siendo en general insensible; es hostil con otros, incluso con su propia familia y agresiva con los que la hieren; le gustan las cosas inusuales y extrañas y no le preocupa el peligro; le gusta ridiculizar a otras personas y contrariarlas; socialización es un concepto relativamente ajeno en éstas personas; la empatía, sentimientos de culpa o la sensibilidad hacia las otras personas son nociones extrañas y nada familiares para ellos. Estas personas también suelen resaltar por su alta creatividad. Por su parte, una persona con un bajo P se caracteriza por ser altruista, altamente socializada, empática, convencional, reflexiva, cálida, amable, responsable y poco agresiva.

3.4.2 Cuestionario de Rebeca Oxford.

La descripción de las estrategias de aprendizaje empleadas por los estudiantes se llevó a cabo mediante la aplicación del cuestionario “Inventario de estrategias para el aprendizaje de lenguas” (versión 5.1, Oxford, 1989). Este inventario, es un evaluador que mide la frecuencia de uso de estrategias de aprendizaje y se encuentra agrupado en seis categorías de estrategia basados en un inicial factor de análisis, como los siguientes: (relacionado a la memoria, cognitivo, compensatorio, metacognitivo, afectivo y social).

El instrumento que se utilizó fue un cuestionario traducido al español con algunas adaptaciones al contexto colombiano del cual se modificaron algunos aspectos y solo se tuvo en cuenta las estrategias compensatorias, correspondientes a la categoría de sobreponer limitaciones en el habla, ya que son las estrategias que tienen que ver con el desarrollo de la producción oral. Esto pues es la habilidad sobre la cual nos concentramos en este trabajo. De esta categoría solo se utilizaron siete de las ocho que ahí se describen.

Oxford (1989) divide las estrategias de aprendizaje compensatorias en dos categorías: la primera es adivinar inteligentemente y la segunda es sobreponer limitaciones en el habla. Las primeras estrategias son usadas para entender el significado de un mensaje para descubrir claves lingüísticas o no lingüísticas del material comunicativo. Las segundas tienen que ver con la producción del lenguaje. Es por esto que en este trabajo solo se tienen en cuenta la segunda categoría de estas estrategias de aprendizaje.

De acuerdo a la clasificación de estrategias de aprendizaje de compensación de la categoría de sobreponer limitaciones en el habla, Oxford (1989) las subdivide en 8 subestrategias:

- a. Transferencia a la lengua materna
- b. Uso de sinónimos
- c. Obtención de ayuda

- d. Usar mímica o gestos
- e. Evitar comunicación parcial o total
- f. Selección del tema
- g. Ajuste o aproximación del mensaje
- h. “Coining words”

1 Transferencia a lengua materna:

Esta subestrategia hace alusión a una situación donde el hablante hace uso de una expresión de su lengua nativa, sin traducirla.

2 Uso de sinónimos:

Esta subestrategia tiene que ver con el uso en el acto comunicativo de una expresión similar a la expresión desconocida por parte del hablante con el fin de no causar pausas en la comunicación.

3 Obtención de ayuda:

Esta subestrategia hace relación a cuando el hablante describe una expresión desconocida o concepto a través de la explicación de las características o propósito de un objeto.

4 Uso de mímica o gestos:

Esta subestrategia tiene que ver con el llamado de ayuda cuando un problema comunicativo ocurre, el aprendiz puede preguntar por ayuda a través de dos formas, preguntándole directamente al interlocutor y usando gestos o expresiones faciales, las cuales muestran duda.

5 Evitar comunicación total o parcial:

Esta subestrategia ocurre cuando el hablante en una intervención comunicativa aplica una manifestación física en lugar de una expresión verbal.

6 Selección del tema

Esta subestrategia toma lugar cuando el hablante tiene problemas en la comunicación y por lo tanto se dispone a evitar ciertos temas o expresiones que puedan obstruir o dificultar su comunicación en general.

7 Ajuste o aproximación del mensaje:

Esta subestrategia es una técnica que usa el aprendiz cuando él quiere dirigir la conversación a una dirección certera para poder conversar con el vocabulario o el conocimiento gramatical que este tiene.

8 Coining words

Esta subestrategia consiste en la creación de palabras para expresiones desconocidas.

El objetivo de este cuestionario es medir la frecuencia de uso de las estrategias de aprendizaje, con los siguientes indicadores: 5 (siempre o casi siempre), 4 (generalmente), 3 (algunas veces), 2 (casi nunca) y 1 (nunca). Este cuestionario fue diligenciado por el mismo grupo de estudiantes, después de haber respondido el primer cuestionario de personalidad.

3.5 Procedimiento:

El procedimiento que se llevó a cabo para realizar el trabajo de investigación estuvo basado en primera instancia en encontrar un diseño de investigación que permitiera encontrar los resultados relacionados con dos variables, tanto con la variable de personalidad, como la variable de estrategias de aprendizaje y sobretodo se buscaba encontrar un análisis que otorgara la oportunidad de relacionar o contrastar los datos resultantes de la medición de estas dos variables. Es por esto que se optó por el tipo de investigación correlacional.

Seguidamente, se dio paso a la búsqueda de una adecuada técnica de recolección

de información que pudiese medir tanto el factor de personalidad como la variable de estrategias de aprendizaje de una forma confiable. Por esta razón, para la recolección de datos de la primera se seleccionó la aplicación de un test objetivo que midiera este factor de forma cuantitativa como lo es el cuestionario de H. J Eysenck. De igual forma, para la recolección de datos de la segunda se escogió un cuestionario también de carácter cuantitativo para medir la frecuencia de uso de un determinado grupo de estrategias de aprendizaje todo con el propósito de encontrar resultados valederos y objetivos.

Oxford (1996a) expresa que muchos investigadores y profesores usan cuestionarios estructurados para identificar el uso típico o general de estrategias de aprendizaje de una segunda lengua por parte de los estudiantes, ya que estos cuestionarios de estrategias generalmente cuantitativos son populares por su eficiencia y su forma comprensiva de medición de la frecuencia del uso de estrategias de aprendizaje de la lengua puesto que permite la medición de un número de estrategias de muchos estudiantes en un relativo corto periodo de tiempo. Adicionalmente, Winne y Perry (2000, citados en Rebecca Oxdord, 2011) dicen que estos cuestionarios pueden servir como la base de perfiles estandarizados de estrategias generales para individuos o grupos permitiendo comparabilidad. Oxford (1996 a y 1996 b) expresa también que los datos de las estrategias de estos cuestionarios pueden ser analizados con relación a diferentes variables como género, edad, nivel de proficiencia y estilo de aprendizaje y estos cuestionarios son fáciles de administrar y medir.

Para la selección de la primera técnica de investigación que es el cuestionario de Eysenck, un cuestionario estructurado del cual se pueden encontrar versiones en inglés y español, se revisó diferentes versiones de este en los dos idiomas y se realizó una adecuación lingüística y cultural comprensible para el contexto en el que se pretendía aplicar. Después, se consultó el tamaño de la muestra en el que este podía aplicarse y qué rasgos de personalidad de los que se describen en su modelo sería importante investigar por su repercusión en el ámbito educativo. Por esto, se decidió profundizar en la dimensión de extroversión, un factor de personalidad con influencia en el aprendizaje y enseñanza.

En referencia a la segunda técnica de investigación, el cuestionario de estrategias de aprendizaje, se escogió una versión y una determinada categoría de las que ahí se describen, la cual tuviera relación con la habilidad de producción oral con el fin de hacer más específico el estudio.

A continuación, se tuvo en cuenta qué tipo de metodología sería necesario y adecuado para el análisis de los datos que proporcionarían estos cuestionarios. Para el desarrollo de esta etapa, se decidió desarrollar el análisis en dos niveles, un primer nivel que corresponde a la estadística descriptiva y un segundo nivel correspondiente a la estadística inferencial.

Con relación a análisis descriptivo, Camarero, Alejandro, Arribas, Mañas y Vallejo, (2013) afirman que este se trata de un tipo de estadística que resume las características de la muestra empleada, agrupa medidas de tendencia central y medidas de dispersión y su graficación permite entender la forma de la distribución de los datos para hacerlos susceptibles de análisis y discusión teórica.

De acuerdo con los autores, las medidas de tendencia central describen la forma en como los datos se agrupan, la medida de mayor importancia y usada dentro de esta investigación es la *Media*, usada para establecer comparaciones entre grupos o casos que presumen que todos los elementos tienen el valor medio representado por la media aritmética. Por otra parte las medidas de Dispersión son indicadores sobre lo dispersa que se encuentra la información de acuerdo a la tendencia central, indica el nivel de variabilidad de los datos, que tan diferentes son entre ellos. La medida utilizada en esta investigación es la Desviación Estandar (SD) que significa es el grado de dispersión frente a la media, es decir, en que rango varían los datos normalmente. Existen datos que se encuentran por fuera de la SD y son considerados casos excepcionales que no se ciñen a un modelo de distribución o a una tendencia general, esto se debe a las mediciones más altas o más bajas de lo normal dentro de una medida.

Con respecto, al análisis inferencial: (Camarero, Alejandro, Arribas, Mañas, & Vallejo, 2013) señalan que este consiste en la estimación de valores inferenciales poblacionales a partir de la muestra tomada, La estadística inferencial estudia fenómenos sometidos al azar teniendo en cuenta condiciones y los límites de dichos fenómenos, es decir permite una generalización de los datos a partir de los datos seleccionados para conformar la muestra del estudio.

Para el caso de esta investigación se utilizan análisis de asociación o de correlación variabilística que permite establecer la posible relación entre dos variables seleccionadas teniendo en cuenta el umbral de confianza (margen de error) existente al realizar la inferencia.

Las pruebas de correlación a realizar son Pearson y Spearman, que se encuentran dentro de los métodos de análisis para la estadística no paramétrica (Bologna, 2013) que tiene en cuenta formas diversas de distribución, atendiendo a que la población y la muestra elegidas para este estudio son de distribución anormal debido a la forma de muestreo y al poco número de casos disponibles para el análisis.

La prueba de Pearson Ji- cuadrada atiende a la medida entre la frecuencia de los datos reales con relación a una distribución hipotética, es decir, se busca confirmar si los datos se relacionan entre ellos de acuerdo al supuesto teórico de que toda la población funciona de esa forma específica. (Pérez, 2008).

Por otra parte, la prueba Spearman (r) realiza una correlación basando el ajuste general esperado a modelos donde las correlaciones posibles son bajas, es decir puede aplicarse con la aplicación de pocas encuestas magnificando el resultado. (Pérez, 2008).

4. ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS:

Para el desarrollo de este apartado, se dará a conocer los dos tipos de análisis de resultados llevados a cabo durante el desarrollo de esta investigación: resultados descriptivos y resultados inferenciales. Resultados obtenidos con la ayuda de un estadístico, experto en el tema. Los primeros resultados hacen relación a las variables de las muestras de los estudiantes como lo son: el grado, el sexo, la edad, el carácter y las siete estrategias de aprendizaje y los segundos resultados hacen referencia a los dos tipos de análisis de asociación o correlación variabilística como son las pruebas de Pearson y Spearman.

4.1 Programa utilizado

Para la tabulación, procesamiento y análisis de la información recolectada: Se elaboró una base de datos en una hoja de cálculo de Excel, a partir de la cual se realizó el procesamiento estadístico de los datos, a través del programa SPSS (Statistical Package for the Social Sciences). La información se organizó de acuerdo con las variables provistas por los dos instrumentos proporcionados y de acuerdo con el número de casos provistos por la muestra seleccionada.

Las variables utilizadas fueron:

1. id: variable que identifica el número de caso sistematizado con el número de cuestionario aplicado.
2. grado: variable que identifica el grado en el que se aplicó un cuestionario, las posibles respuestas son 8-1, 8-2, 8-3 y 8-4.
3. edad: variable que identifica la edad de la persona que responde un determinado cuestionario.
4. Carácter: identifica el tipo de personalidad de quien responde los cuestionarios, las posibles respuestas son introvertido, extrovertido y ambivertido de acuerdo

con la caracterización proporcionada por el puntaje total de la prueba versión corta revisada del cuestionario de personalidad de Eysenck (EPQR) en su tercera edición.

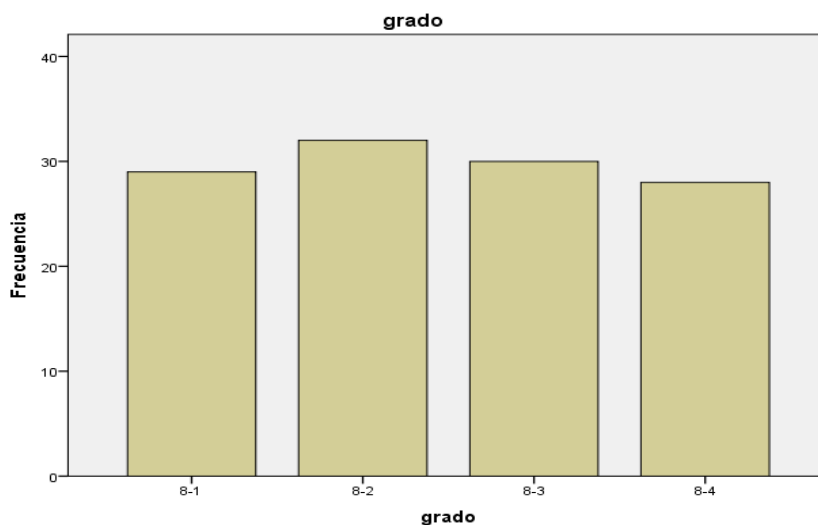
5. Est1: corresponde al uso de la estrategia número uno de producción oral en idioma inglés *“si estoy hablando en inglés y no puedo encontrar la expresión correcta, cambio a mi propia lengua momentáneamente”*. Las opciones posibles son: “nunca, casi nunca, algunas veces, generalmente, siempre o casi siempre” de acuerdo con la adaptación corta del inventario de estrategias para el aprendizaje de lenguas versión 5.1 R. Oxford 1989.
6. Est2: corresponde al uso de la estrategia número dos de producción oral en idioma inglés *“Cuando no puedo encontrar la expresión exacta en inglés que debo decir o escribir, busco una forma diferente para expresar la idea; por ejemplo uso un sinónimo o describo la idea”*. Las opciones posibles son: “nunca, casi nunca, algunas veces, generalmente, siempre o casi siempre” de acuerdo con la adaptación corta del inventario de estrategias para el aprendizaje de lenguas versión 5.1 R. Oxford 1989.
7. Est3: corresponde al uso de la estrategia número tres de producción oral en idioma inglés *“Le pido a la otra persona que me diga la palabra correcta en inglés si no puedo encontrarla dentro de una conversación”*. Las opciones posibles son: “nunca, casi nunca, algunas veces, generalmente, siempre o casi siempre” de acuerdo con la adaptación corta del inventario de estrategias para el aprendizaje de lenguas versión 5.1 R. Oxford 1989.
8. Est4: corresponde al uso de la estrategia número cuatro de producción oral en idioma inglés *“Me ayudo de los gestos cuando no me sé una palabra en inglés”*. Las opciones posibles son: “nunca, casi nunca, algunas veces, generalmente, siempre o casi siempre” de acuerdo con la adaptación corta del inventario de estrategias para el aprendizaje de lenguas versión 5.1 R. Oxford 1989.
9. Est5: corresponde al uso de la estrategia número cinco de producción oral en idioma inglés *“Reduzco las ideas, omito información difícil y utilizo expresiones simples cuando estoy hablando en inglés”*. Las opciones posibles son: “nunca, casi nunca, algunas veces, generalmente, siempre o casi siempre” de acuerdo con

la adaptación corta del inventario de estrategias para el aprendizaje de lenguas versión 5.1 R. Oxford 1989.

10. Est6: corresponde al uso de la estrategia número seis de producción oral en idioma inglés *“Dirijo la conversación en inglés hacia un tema del cual conozco las palabras”*. Las opciones posibles son: “nunca, casi nunca, algunas veces, generalmente, siempre o casi siempre” de acuerdo con la adaptación corta del inventario de estrategias para el aprendizaje de lenguas versión 5.1 R. Oxford 1989.
11. Est7: corresponde al uso de la estrategia número siete de producción oral en idioma inglés *“Me invento nuevas palabras en inglés si no se las correctas”*. Las opciones posibles son: “nunca, casi nunca, algunas veces, generalmente, siempre o casi siempre” de acuerdo con la adaptación corta del inventario de estrategias para el aprendizaje de lenguas versión 5.1 R. Oxford 1989.

4.1.1 Resultados descriptivos:

4.1.1.1 Grado

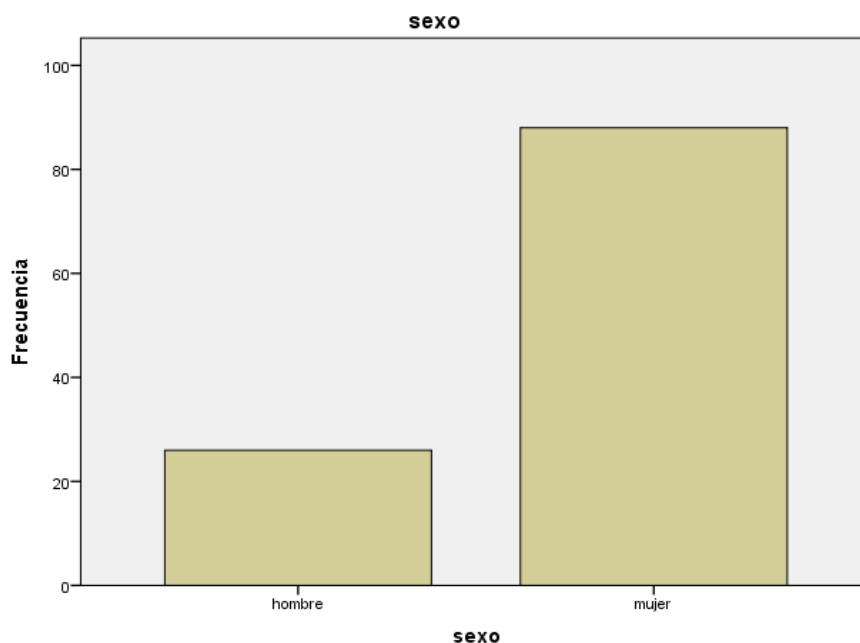


grado

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	8-1	29	24,4	24,4	24,4
	8-2	32	26,9	26,9	51,3
	8-3	30	25,2	25,2	76,5
	8-4	28	23,5	23,5	100,0
	Total	119	100,0	100,0	

En la anterior gráfica se muestra el número de estudiantes por parte del grado octavo quienes hicieron parte de la investigación de acuerdo con el respectivo salón al cual estos pertenecían. En el grado 8-1, se encontraron 29 estudiantes; en el grado 8-2, 32 estudiantes; en el grado 8-3, 30 estudiantes; en el grado 8-4, 28 estudiantes. En total se contó con la presencia de 119 estudiantes para el desarrollo de este estudio, donde el salón que representó la mayor participación de estudiantes fue el grado 8-2 y el grado que dio a conocer la menor participación de estos mismos fue el 8-4.

4.1.1. 2 Sexo

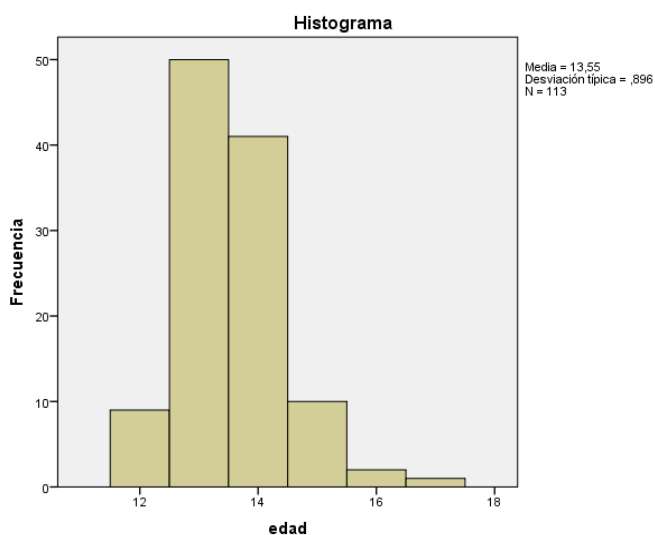


sexo

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	hombre	26	21,8	22,8	22,8
	mujer	88	73,9	77,2	100,0
	Total	114	95,8	100,0	
Perdidos	Sistema	5	4,2		
Total		119	100,0		

En la gráfica se da a conocer el número de participantes que hicieron parte de la investigación y su clasificación de acuerdo con su género sexual. De esta representación se encontró que participaron 26 estudiantes de género masculino y 88 estudiantes de género femenino. Por lo tanto, se puede apreciar que el género sexual que tuvo más predominio en la investigación fue el género femenino.

4.1.1.3 Edad

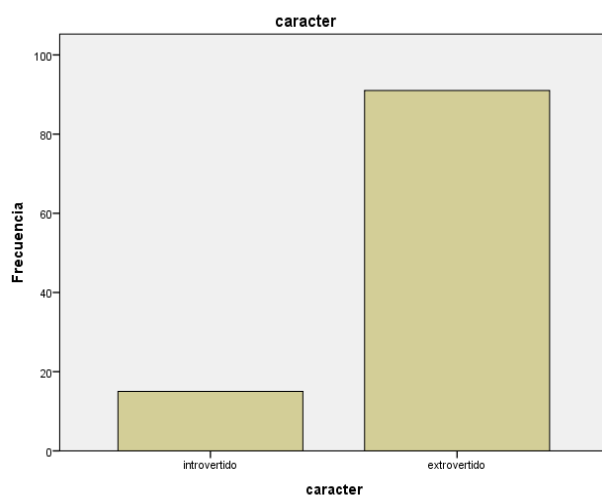


edad

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	12	9	7,6	8,0	8,0
	13	50	42,0	44,2	52,2
	14	41	34,5	36,3	88,5
	15	10	8,4	8,8	97,3
	16	2	1,7	1,8	99,1
	17	1	,8	,9	100,0
	Total	113	95,0	100,0	
Perdidos	Sistema	6	5,0		
Total		119	100,0		

En la anterior gráfica se presenta el número de participantes que hicieron parte de la investigación y su clasificación de acuerdo con su edad. En esta, se describe que el número de estudiantes quienes tienen 12 años de edad son 9; los que tienen 13 años de edad son 50; los que tienen 14 años de edad son 41; los que tienen 15 años de edad son 10; los que tienen 16 años de edad son 2 y finalmente una sola persona tiene 17 años de edad. Por lo tanto, esto refleja que el mayor número de estudiantes del grado octavo se encuentran en la edad de 13 años de edad y el menor número de estudiantes de este mismo grado se encuentran en la edad de 16 y 17 años.

4.1.1.4 Carácter



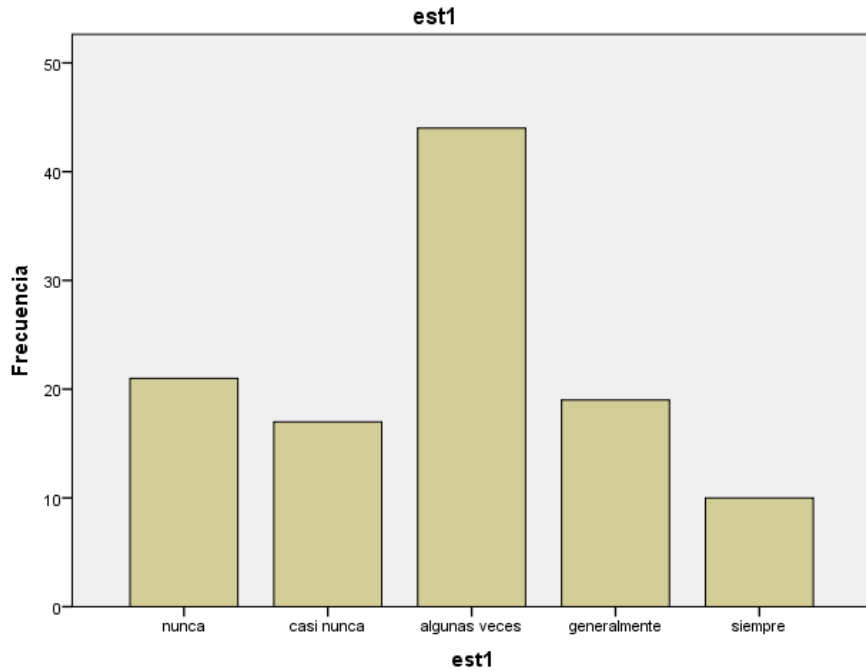
Carácter

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	introvertido	15	12,6	14,2	14,2
	extrovertido	91	76,5	85,8	100,0
	Total	106	89,1	100,0	
Perdidos	ambivertido	9	7,6		
	Sistema	4	3,4		
	Total	13	10,9		
Total		119	100,0		

En la anterior gráfica se presenta el número de estudiantes quienes hicieron parte de la investigación y su clasificación de acuerdo con su carácter, el cual puede ser introvertido, extrovertido o ambivertido. De esta representación se encontró que el número de estudiantes que presentó el carácter introvertido fue de 15; el número de estudiantes que presentó carácter extrovertido fue de 91 y el número de estudiantes que presentó el carácter ambivertido fue de 9. Por esta razón, se puede señalar que el carácter que más se destaca en los estudiantes de grado octavo es el carácter de extroversión y el carácter que menos sobresale en estos mismos estudiantes es el carácter de ambiversión.

4.1.1.5 Estrategias de aprendizaje:

En este apartado se presentarán los resultados de la frecuencia de uso de las estrategias de aprendizaje aplicadas por los estudiantes de grado octavo. A continuación se dan a conocer los resultados de la estrategia número 1

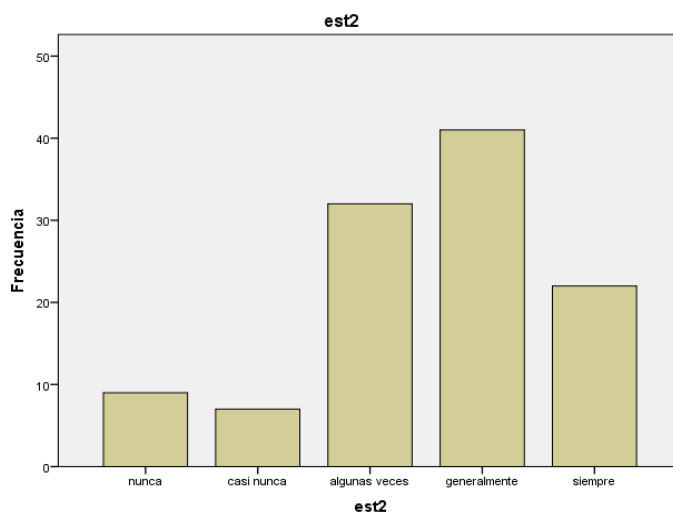


		est1			
		Frecuenc	Porcentaj	Porcentaj	Porcentaj
		ia	e	e válido	e acumula
					do
Válidos	nunca	21	17,6	18,9	18,9
	casi nunca	17	14,3	15,3	34,2
	algunas veces	44	37,0	39,6	73,9
	generalmente	19	16,0	17,1	91,0
	siempre	10	8,4	9,0	100,0
Total		111	93,3	100,0	
Perdidos	Sistema	8	6,7		
Total		119	100,0		

Con respecto a la frecuencia del uso de estrategias de aprendizaje numero 1 por parte de los estudiantes, se encontró que 21 estudiantes nunca aplican la estrategia 1; 17 estudiantes casi nunca aplican la estrategia 1; 44 estudiantes aplican algunas veces la

estrategia 1; 19 estudiantes aplican generalmente la estrategia 1 y 10 estudiantes aplican siempre la estrategia 1. Por lo tanto, lo anterior quiere decir que la frecuencia con la que aplican con más regularidad la estrategia 1 es la de algunas veces y la frecuencia con la que aplican con menos regularidad la estrategia 1 es la de siempre porque es reducido el número de estudiantes que siempre aplican esta estrategia.

Estrategia 2

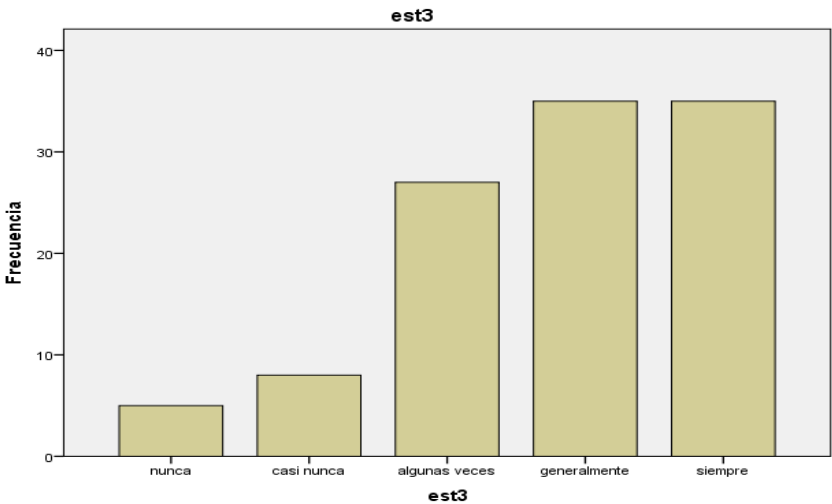


		est2			
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	nunca	9	7,6	8,1	8,1
	casi nunca	7	5,9	6,3	14,4
	algunas veces	32	26,9	28,8	43,2
	generalmente	41	34,5	36,9	80,2
	siempre	22	18,5	19,8	100,0
	Total	111	93,3	100,0	
Perdidos	Sistema	8	6,7		
Total		119	100,0		

Con respecto a la frecuencia de uso de la estrategia 2 se encontró que 9 estudiantes nunca aplican la estrategia 2; 7 estudiantes casi nunca aplican la estrategia 2; 32 estudiantes aplican algunas veces la estrategia 2; 41 estudiantes aplican generalmente la estrategia 2 y 22 estudiantes aplican siempre la estrategia 2. Por lo tanto, los anteriores resultados reflejan por una parte que la mayoría de estudiantes aplican generalmente la estrategia 2 con un

número de 41 estudiantes y por otra parte que la minoría de estudiantes aplican casi nunca la estrategia 2 con un número de 7 estudiantes.

Estrategia 3

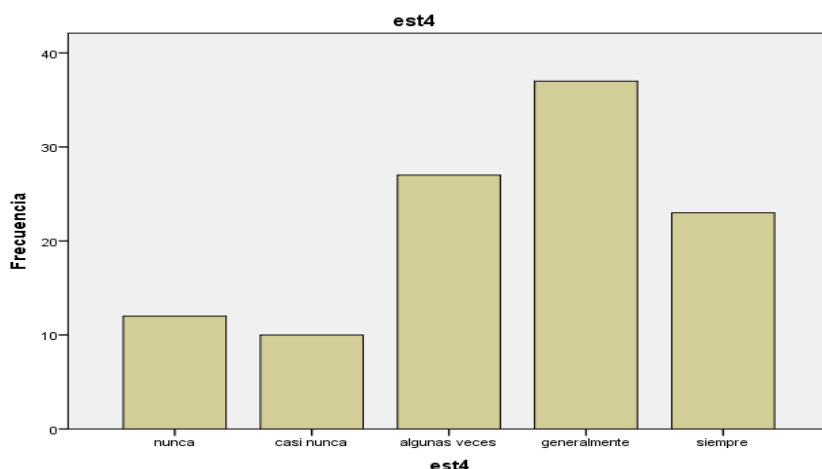


		est3			
		Frecuenci a	Porcentaj e	Porcentaj e válido	Porcentaj e acumulad o
Válidos	nunca	5	4,2	4,5	4,5
	casi nunca	8	6,7	7,3	11,8
	algunas veces	27	22,7	24,5	36,4
	generalment e	35	29,4	31,8	68,2
	siempre	35	29,4	31,8	100,0
Total		110	92,4	100,0	
Perdido	Sistema	9	7,6		
Total		119	100,0		

Con relación a la frecuencia de uso de la estrategia 3 por parte de los estudiantes de grado octavo se encontró que 5 estudiantes nunca aplican la estrategia 3; 8 estudiantes casi nunca aplican la estrategia 3; 27 estudiantes aplican algunas veces la estrategia 3; 35

estudiantes aplican generalmente la estrategia 3 y 35 estudiantes aplican siempre la estrategia 3. Por esta razón, lo anteriormente expuesto refleja que la mayoría de estudiantes aplica la estrategia 3 con una frecuencia de siempre y generalmente con un número de 35 estudiantes por cada frecuencia y que la minoría de estudiantes aplica la estrategia 3 nunca con un número de 5 estudiantes.

Estrategia 4

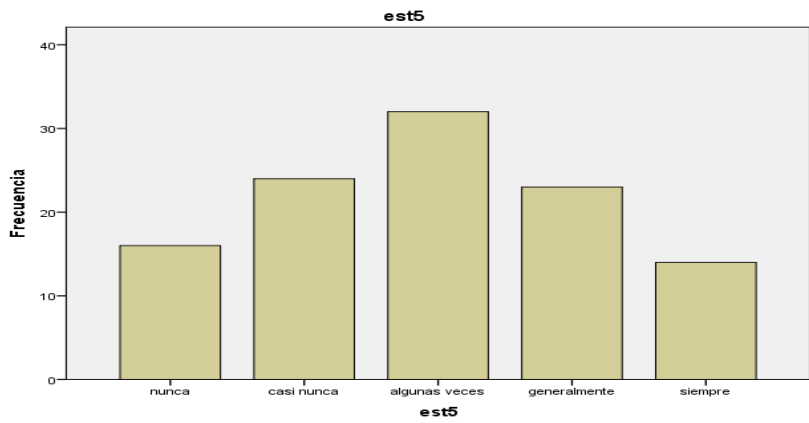


		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	nunca	12	10,1	11,0	11,0
	casi nunca	10	8,4	9,2	20,2
	algunas veces	27	22,7	24,8	45,0
	generalmente	37	31,1	33,9	78,9
	siempre	23	19,3	21,1	100,0
	Total	109	91,6	100,0	
Perdidos	Sistema	10	8,4		
Total		119	100,0		

En cuanto a la frecuencia de uso de la estrategia 4 por parte de los estudiantes de grado octavo se encontró que 12 estudiantes nunca aplican la estrategia 4; 10 estudiantes casi nunca aplican la estrategia 4; 27 estudiantes aplican algunas veces la estrategia 4; 37

estudiantes aplican generalmente la estrategia 4 y 23 estudiantes aplican siempre la estrategia 4. Por lo anterior, los resultados muestran que la mayoría de estudiantes aplican la estrategia 4 con la frecuencia de generalmente con un número de 37 estudiantes y que la minoría de estudiantes aplica la estrategia 4 con la frecuencia de casi nunca con un número de 10 estudiantes.

Estrategia 5

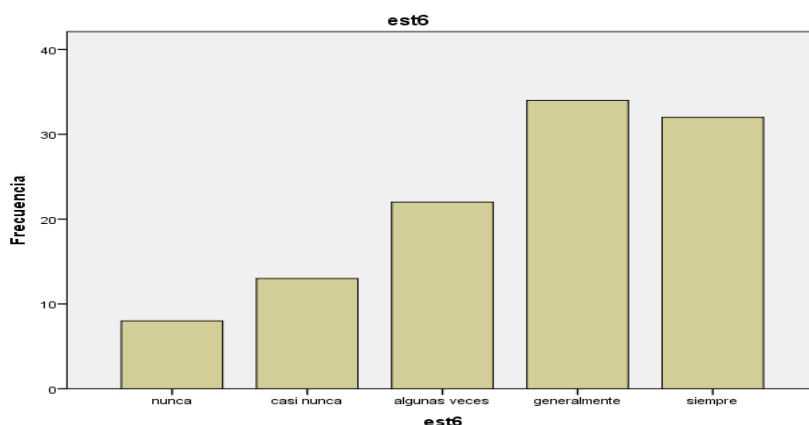


est5		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	nunca	16	13,4	14,7	14,7
	casi nunca	24	20,2	22,0	36,7
	algunas veces	32	26,9	29,4	66,1
	generalmente	23	19,3	21,1	87,2
	siempre	14	11,8	12,8	100,0
	Total	109	91,6	100,0	
Perdidos	Sistemas	10	8,4		
Total		119	100,0		

Con relación a la frecuencia de uso de la estrategia 5 por parte de los estudiantes de grado octavo se encontró que 16 estudiantes nunca aplican la estrategia 5; 24 estudiantes

casi nunca aplican la estrategia 5; 32 estudiantes aplican algunas veces la estrategia 5; 23 estudiantes aplican generalmente la estrategia 5 y 14 estudiantes aplican siempre la estrategia 5. Por lo tanto, los resultados reflejan que la mayoría de estudiantes aplica la estrategia 5 con una frecuencia de algunas veces con un número de 32 estudiantes y que la minoría de estudiantes aplica la estrategia 5 con una frecuencia de siempre con un número de 14 estudiantes.

Estrategia 6

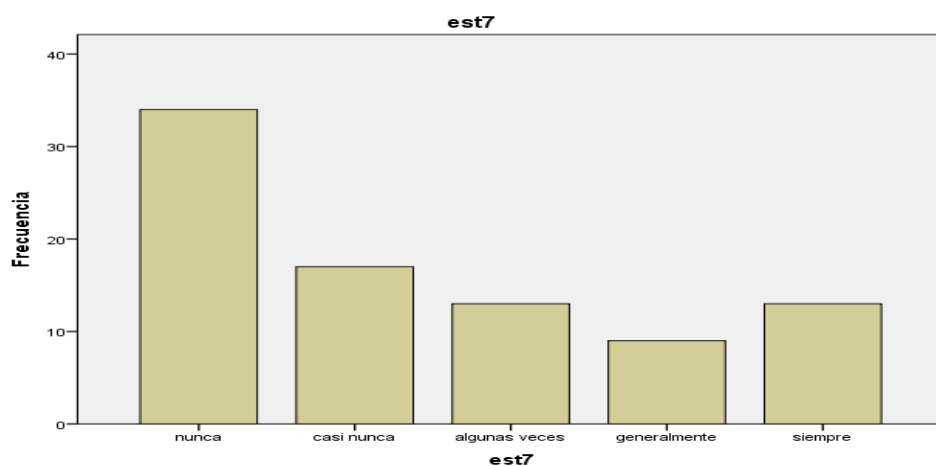


		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	nunca	8	6,7	7,3	7,3
	casi nunca	13	10,9	11,9	19,3
	algunas veces	22	18,5	20,2	39,4
	generalmente	34	28,6	31,2	70,6
	siempre	32	26,9	29,4	100,0
	Total	109	91,6	100,0	
Perdidos	Sistema	10	8,4		
Total		119	100,0		

Referente a la frecuencia de uso de la estrategia 6 por parte de los estudiantes de grado octavo se encontró que 8 estudiantes nunca aplican la estrategia 6; 13 estudiantes casi nunca aplican la estrategia 6; 22 estudiantes aplican algunas veces la estrategia 6; 34 estudiantes aplican generalmente la estrategia 6 y 32 estudiantes aplican siempre la estrategia 6. Por esta razón, lo anteriormente expuesto representa que la mayoría de

estudiantes aplica la estrategia 6 con una frecuencia de generalmente con un número de 34 estudiantes y que la minoría de estudiantes aplica la estrategia 6 con una frecuencia de nunca con un número de 8 estudiantes.

Estrategia 7



est7

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	nunca	34	28,6	39,5	39,5
	casi nunca	17	14,3	19,8	59,3
	algunas veces	13	10,9	15,1	74,4
	generalmente	9	7,6	10,5	84,9
	siempre	13	10,9	15,1	100,0
	Total	86	72,3	100,0	
Perdidos	Sistema	33	27,7		
	Total	119	100,0		

Con relación a la frecuencia de uso de la estrategia 7 por parte de los estudiantes de grado octavo se encontró que 34 estudiantes nunca aplican la estrategia 7; 17 estudiantes casi nunca aplican la estrategia 7; 13 estudiantes aplican algunas veces la estrategia 7; 9

estudiantes aplican generalmente la estrategia 7 y 13 estudiantes aplican siempre la estrategia 7. Por lo anterior, los resultados dan a conocer que la mayoría de estudiantes aplican la estrategia 7 con una frecuencia de nunca con un número de 34 estudiantes y que la minoría de estudiantes aplican la estrategia 7 con una frecuencia de generalmente con un número de 9 estudiantes.

¿Por qué los aprendices de lenguas extranjeras utilizan más cierta estrategia que otra?

De acuerdo a las tablas de análisis descriptivo, las estrategias que siempre utilizan los estudiantes son las estrategias 3. – Obtención de ayuda - y la estrategia 6 - Seleccionar el tema de comunicación.

Por otra parte, las estrategias que nunca utilizan los estudiantes son la estrategia 1 - Transferencia a la lengua materna - y la estrategia 7 - Ajustar o aproximar el mensaje.

4.1.2 Análisis inferencial:

4.1.2.1 Correlación de Pearson

		caracter	est1	est2	est3	est4	est5	est6	est7
carácter	Correlación de Pearson	1	-,005	,121	,093	,036	-,016	,125	,044
	Sig. (bilateral)		,962	,224	,353	,723	,871	,214	,696
	N	106	102	102	101	100	100	100	80
est 1	Correlación de Pearson	-,005	1	-,103	,269**	,240*	,044	,019	,265*
	Sig. (bilateral)	,962		,283	,004	,012	,650	,848	,014
	N	102	111	111	110	109	109	109	86
est 2	Correlación de	,121	-,103	1	,367**	,147	,270**	,321**	,071

	Pearson Sig. (bilateral) N	,224 102	,283 111		,000 110	,128 109	,005 109	,001 109	,514 86
est 3	Correlación de Pearson Sig. (bilateral) N	,093 101	,269* 110	,367** 110	1 110	,073 109	,161 109	,379** 109	,192 86
		,353	,004	,000		,448	,095	,000	,076
est 4	Correlación de Pearson Sig. (bilateral) N	,036 100	,240* 109	,147 109	,073 109	1 109	,062 109	,170 109	,146 86
		,723	,012	,128	,448		,523	,076	,181
est 5	Correlación de Pearson Sig. (bilateral) N	- 100	,044 109	,270** 109	,161 109	,062 109	1 109	,280** 109	,151 86
		,016	,650	,005	,095	,523		,003	,165
est 6	Correlación de Pearson Sig. (bilateral) N	,125 100	,019 109	,321** 109	,379** 109	,170 109	,280** 109	1 109	,082 86
		,214	,848	,001	,000	,076	,003		,454
est 7	Correlación de Pearson Sig. (bilateral) N	,044 80	,265* 86	,071 86	,192 86	,146 86	,151 86	,082 86	1 86
		,696	,014	,514	,076	,181	,165	,454	

**. La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).

*. La correlación es significativa al nivel 0,05 (bilateral).

En la prueba estadística de Pearson anteriormente expuesta se refleja que no existe una cocorrelación entre las variables de carácter y estrategias de aprendizaje. Sin embargo, sí se

presenta una correlación entre la frecuencia de uso de estrategias de aprendizaje. La razón de esto se ve expuesta en los resultados que arroja la prueba estadística. La prueba estadística de Pearson tiene como objetivo medir dentro de sus resultados si una correlación es significativa o si esta no lo es. Lo anterior, se lleva a cabo a través de la medición de valores de la siguiente manera:

Una correlación entre dos variables es significativa cuando se reflejan un resultado en la prueba estadística igual o menor a 0,05. Por otra parte, una correlación no es significativa cuando la relación entre las dos variables arroja un resultado superior a 0,05. En la obtención de resultados de esta prueba se puede apreciar como la correlación entre las variables de carácter y estrategias de aprendizaje arroja resultados superiores a 0,05 mientras que la correlación entre el uso de estrategias de aprendizaje arroja valores inferiores o iguales a 0,05. Es por esto que estos resultados han sido resaltados para su identificación. Por lo tanto, teniendo en cuenta lo anterior, a continuación se expondrá cuáles son las correlaciones existentes entre el uso de estrategias de aprendizaje, lo cual quiere decir que el uso de una estrategia de aprendizaje es la causa del uso de la otra estrategia de aprendizaje.

1 A mayor uso de la estrategia 1 mayor uso de la estrategia 3:

Lo anterior quiere decir que entre más se haga uso de la estrategia 1: (Transferencia a la lengua materna), la cual hace relación al uso de una expresión en lengua materna para sustituir una expresión en lengua extranjera que se desconoce, más se podrá aplicar la estrategia 3: (Obtención de ayuda), la cual tiene que ver con la descripción de una expresión a través de la explicación de las características de esta puesto que expresando una palabra en la lengua materna dentro del discurso oral de la lengua extranjera, no va a permitir interrumpir la comunicación, sino que va a permitir que el hablante número uno le pregunte al hablante numero dos cuál es esa palabra en la lengua materna que el si conoce, pero que en una lengua extranjera le es difícil expresar, ya que existe la posibilidad de que el hablante numero dos sí la pueda conocer. Por lo tanto, es de esta manera, a través del uso de la lengua materna y la obtención de ayuda que un aprendiz puede adquirir vocabulario.

2 A mayor uso de la estrategia 1 mayor uso de la estrategia 4

Entre más haga uso de la estrategia 1: (Transferencia a la lengua materna), más se

podrá aplicar la estrategia 4: (uso de mímica o gestos), una estrategia, la cual consiste en la búsqueda de otras formas de comunicación diferentes a la oral por parte de los aprendices, en donde dan a conocer sus ideas o expresiones a través de gestos o movimientos. La razón de esto se origina en el hecho de que sí existe la posibilidad de que se reemplace una palabra en lengua extranjera que no se conoce por una palabra en la lengua materna que si se conoce. También existe la posibilidad de que si no se conoce una palabra en lengua extranjera, se pueda recurrir al uso del lenguaje no verbal como gestos o emociones para que los hablantes puedan comprender el mensaje. Lo anterior quiere decir que en la comunicación, los hablantes buscan diferentes estrategias para poder dar a conocer sus ideas, estas pueden ser usando su lengua materna o recurriendo al uso del lenguaje no verbal.

3 A mayor uso de la estrategia 1 mayor uso de la estrategia 7

Entre más haga uso de la estrategia 1 (Transferencia a la lengua materna), más se podrá aplicar la estrategia 7 (Ajuste o aproximación del mensaje), una estrategia, la cual tiene que ver con el adecuado manejo de la conversación por parte del hablante al hacer uso de vocabulario y conocimiento gramatical que tiene. Estas dos estrategias tienen relación puesto que las dos tienen como propósito que el aprendiz encuentre la expresión deseable en la comunicación y este es un proceso que él lleva a cabo, en un principio a través del uso de una expresión menos precisa, hecho el cual lo conllevará después al uso de una expresión más precisa puesto que para poder desarrollar el acto comunicativo, los hablantes en un comienzo puede que no hayan encontrado las palabras adecuadas para comunicarse, sin embargo recurrieron al uso de palabras básicas que le permitirían ser entendidos y ya después a lo largo de la conversación lograron hacer uso de las palabras adecuadas que les garantizaron el poder seguir comunicándose.

4 A mayor uso de la estrategia 2 mayor uso de la estrategia 3

Entre más haga uso de la estrategia 2 (Uso de sinónimos), estrategia relacionada con el uso de expresiones similares a la palabra desconocida en el acto comunicativo por parte del hablante, más se podrá aplicar la estrategia 3 (Obtención de ayuda) porque si el emisor de la comunicación hace uso de diferentes palabras que definen un mismo concepto, este mismo no tendrá que remitir a repetir muchas veces la misma palabra sino que encontrará diversas

maneras de hacerse entender por parte del receptor y hacer que la comunicación continúe. Además, el hacer que los hablantes intercambien nuevas palabras en la comunicación, garantiza su enriquecimiento de vocabulario y corrección de errores entre ellos mismos.

5 A mayor uso de la estrategia 2 mayor uso de la estrategia 5

Entre más haga uso de la estrategia 2 (Uso de sinónimos), más se podrá aplicar la estrategia 5 (Evitar comunicación parcial o total) una estrategia que hace referencia a cuando el hablante en una intervención comunicativa aplica una manifestación física en lugar de una expresión verbal. Estas dos estrategias se ven relacionadas, ya que el hacer uso de diversas palabras que me representan la significación de un concepto, va a permitir que la comunicación se haga dinámica y se busquen otras formas de sustituir las palabras ya no solo sinónimos sino con manifestaciones físicas, las cuales harán que la comunicación lleve un buen ritmo.

6 A mayor uso de la estrategia 2 mayor uso de la estrategia 6

Entre más hago uso de la estrategia 2 (Uso de sinónimos), más se podrá aplicar la estrategia 6 (Selección del tema) una estrategia relacionada con evitar el uso de temas o expresiones que puedan presentar dificultades con el desarrollo de la comunicación, ya que el uso de la estrategia 2 en la comunicación permite conocer si el tema del cual está hablando el emisor, es un tema sobre el cual este tiene conocimiento, ya que el emisor al dar a conocer que puede utilizar diferentes sinónimos con respecto a los conceptos de un tema, le da credibilidad al receptor de que este si conoce del tema sobre el cual está hablando.

7 A mayor uso de la estrategia 3 mayor uso de la estrategia 6

Entre más haga uso de la estrategia 3 (Obtención de ayuda), más se podrá aplicar la estrategia 6 (Selección del tema), ya que cuando el emisor establece una comunicación oral, este es consciente que para llevar a cabo un buen desarrollo de esta debe valerse de estrategias como la obtención de ayuda, la cual la hace a través de la formulación de preguntas al receptor con el propósito de que este se encuentre atento al tema de la conversación y el tema del cual el emisor se encuentra hablando se haga cada vez más interesante y de fácil discusión.

8 A mayor uso de la estrategia 4 mayor uso de la estrategia 6

Entre más haga uso de la estrategia 4 (Uso de mímica o gestos), más se podrá aplicar la estrategia 6 (Selección del tema) porque cuando se usa un lenguaje gestual y no solamente oral en la comunicación se está garantizando una mejor comprensión del mensaje y adecuada interacción entre los participantes de la conversación, ya que se está empleando una estrategia como lo es el sustituir una palabra que se desconoce en la lengua extranjera por la aplicación de un gesto, una técnica que permite un mejor desarrollo del tema sin interrupciones en el acto comunicativo.

9 A mayor uso de la estrategia 5 mayor uso de la estrategia 6

Entre más haga uso de la estrategia 5 (Evitar comunicación parcial o total), más se podrá aplicar la estrategia 6 (Selección del tema) ya que si en el acto comunicativo los dos hablantes hacen uso de palabras, estructuras gramaticales que ellos conocen y evitan todas aquellos elementos del lenguaje que desconocen, ellos podrán llevar a cabo una comunicación con más desarrollo de fluidez sin ningún tipo de interrupción.

4.1.2. 2 Correlación de Spearman

Correlaciones										
			caracter	est1	est2	est3	est4	est5	est6	est7
Rho de Spearman	caracter	Coeficiente de correlación	1,000	-,017	,107	,130	,057	-,015	,129	,036
		Sig. (bilateral)		,864	,284	,194	,575	,883	,199	,753
		N	106	102	102	101	100	100	100	80
	est1	Coeficiente de correlación	-,017	1,000	-,131	,263**	,224*	,052	,019	,276*
		Sig. (bilateral)	,864		,170	,006	,019	,590	,848	,010

	ral)								
	N	102	111	111	110	109	109	109	86
est2	Coeficiente de correlación	,107	-,131	1,000	,309**	,142	,253*	,318**	,058
	Sig. (bilateral)	,284	,170		,001	,142	,008	,001	,594
	N	102	111	111	110	109	109	109	86
est3	Coeficiente de correlación	,130	,263*	,309*	1,000	,101	,189*	,373**	,196
	Sig. (bilateral)	,194	,006	,001		,295	,049	,000	,071
	N	101	110	110	110	109	109	109	86
est4	Coeficiente de correlación	,057	,224*	,142	,101	1,000	,076	,200*	,127
	Sig. (bilateral)	,575	,019	,142	,295		,430	,037	,243
	N	100	109	109	109	109	109	109	86
est5	Coeficiente de correlación	-,015	,052	,253*	,189*	,076	1,000	,280**	,155
	Sig. (bilateral)	,883	,590	,008	,049	,430		,003	,154
	N	100	109	109	109	109	109	109	86
est6	Coeficiente de correlación	,129	,019	,318*	,373**	,200*	,280*	1,000	,076
	Sig.	,199	,848	,001	,000	,037	,003		,488

	(bilateral) N	100	109	109	109	109	109	109	86
est7	Coeficiente de correlación	,036	,276*	,058	,196	,127	,155	,076	1,000
	Sig. (bilateral)	,753	,010	,594	,071	,243	,154	,488	
	N	80	86	86	86	86	86	86	86

**. La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).

*. La correlación es significativa al nivel 0,05 (bilateral).

En la prueba estadística de Spearman anteriormente expuesta se refleja al igual que la prueba estadística de Pearson que no existe una correlación entre las variables de carácter y estrategias de aprendizaje. Sin embargo, sí se presenta una correlación entre la frecuencia de uso de estrategias de aprendizaje. También, en esta prueba estadística de Spearman se dan a conocer los mismos resultados con relación a la correlación de las estrategias de aprendizaje, salvo que en esta prueba se muestra un resultado adicional de correlación en el uso de estas estrategias de aprendizaje, el cual es el siguiente:

1 Al mayor uso de la estrategia 3, mayor uso de la estrategia 5

Entre más haga uso de la estrategia 3 (Obtención de ayuda), más se podrá aplicar la estrategia 5 (Evitar comunicación parcial o total) porque en el acto comunicativo es importante que el emisor recurra a la obtención de ayuda por parte del receptor cuando este primero, desconoce una palabra en lengua extranjera y le solicite al segundo el uso y aplicación de palabras y estructuras gramaticales durante la comunicación que sean comprensibles para los dos participantes de la conversación.

5. CONCLUSIONES

En el presente trabajo se presentó una investigación de tres temas fundamentales en la enseñanza y aprendizaje de lenguas extranjeras como lo son: la personalidad, producción oral en inglés y estrategias de aprendizaje. Tres factores, que para poder ser analizados, en un principio, se estudiaron por separado. Primero, se abordó el tema de la personalidad, identificando cuales eran los estudiantes del grado octavo quienes eran introvertidos y extrovertidos a través de la aplicación de una adaptación corta del Cuestionario de Personalidad de Eysenck-Revisado (EPQ-R) propuesta por Eysenck & Eysenck (2008) tercera edición de carácter cuantitativo. Se encontró el predominio de estudiantes extrovertidos sobre los introvertidos. Segundo, se estableció cuáles eran las estrategias de aprendizaje para la producción oral aplicadas por estos mismos estudiantes a través de la revisión y aplicación de una adaptación corta del inventario de estrategias para el aprendizaje de lenguas versión 5.1© R. Oxford (1989), del cual solo se seleccionaron las estrategias relacionadas con esta habilidad y tercero, se comparó a través de dos pruebas estadísticas: la prueba Pearson y spearman la correlación existente entre la variable de estrategias y carácter, y se encontró que no existe una correlación entre estas dos variables, es decir que la variable de personalidad no tiene ninguna influencia sobre la variable de estrategias de aprendizaje. Sin embargo, dentro de estos resultados se expone otro resultado y este es que existe una correlación en el uso de estrategias de aprendizaje. Lo cual quiere decir que el empleo o selección de una estrategia es la causa del empleo de la segunda estrategia.

Por lo tanto, este es un trabajo de investigación que a pesar de no reflejar un resultado correspondiente a la hipótesis partida, como lo hubiese sido el demostrar que existe una correlación entre carácter y estrategias de aprendizaje, este es un trabajo que demuestra otro resultado de gran apreciación como lo es la existencia de una correlación entre uso de estrategias de aprendizaje. Un dato valioso que le puede permitir conocer al profesor de lenguas extranjeras y a los mismos estudiantes cuáles son las estrategias a las que más se recurre al momento de comunicarse en inglés. Asimismo, esto puede incentivar la aplicación con más frecuencia de las estrategias que garantizan el éxito en el aprendizaje; ser conscientes

de este mismo proceso; y, a la misma vez, evitar todas aquellas estrategias que no garantizan éxito en el desarrollo del aprendizaje. Adicionalmente, este es un proyecto a través del cual se enfatiza durante todo su desarrollo en la importancia del factor de la personalidad dentro del aula de clases de lenguas extranjeras, ya que aunque sea el factor de personalidad de extroversión el que predomine en las instituciones educativas públicas de la ciudad de Cali, hay que reconocer igualmente la existencia de estudiantes introvertidos dentro del aula de clase, así estos representen un reducido número. Es por esto que el propósito principal de este trabajo es invitar a autoridades educativas, como padres de familia, profesores y estudiantes, a valorar y reconocer el rol del aprendiz introvertido dentro de la enseñanza y aprendizaje de lenguas extranjeras y de la educación en general puesto que los aprendices introvertidos al igual que los aprendices extrovertidos presentan características significativas que similarmente pueden contribuir al éxito en el aprendizaje.

Finalmente, esta es una investigación en la que se puede seguir indagando; por esta razón, futuros investigadores pueden seguir analizando estos tres factores de la enseñanza y aprendizaje de lenguas extranjeras: personalidad, producción oral y estrategias de aprendizaje con métodos de investigación más actuales o recientes y con una muestra de investigación más amplia que proporcione nuevos resultados. Futuros investigadores pueden empezar a preguntarse por qué es importante la implementación no solo de estrategias de aprendizaje para los estudiantes, sino también de estrategias de enseñanza para los profesores. Ellos pueden empezar a explorar cuestionarios de personalidad más avanzados que midan con mayor validez los factores de la personalidad o descubrir otros factores que también tengan incidencia en el proceso de aprendizaje, que aún no han sido analizados.

6 LIMITACIONES Y RECOMENDACIONES

Con el ánimo de invitar e incentivar a futuros investigadores a la continuación de la investigación de este tema, en este apartado escribiré las dificultades presentadas a lo largo de la elaboración de este trabajo, dificultades tanto en el ámbito teórico como en el ámbito metodológico. De igual forma, enunciare las recomendaciones a tener en cuenta para el desarrollo de este mismo.

Primero que todo, en lo que concierne el ámbito teórico, se me presentó dificultad en la búsqueda de material bibliográfico relacionado con el autor H.J Eysenck, ya que no existe acceso online a la mayoría de sus libros originales. Tan solo se puede acceder a algunos de sus libros. Igualmente, de forma física, también solo se puede tener acceso a algunos de ellos. Por lo tanto, es importante cerciorarse con anticipación en cuáles bibliotecas o universidades de la ciudad de Cali se pueden encontrar los libros textuales de este autor relacionados con el tema de personalidad. Adicionalmente, es relevante consultar si en estos mismos libros de este mismo autor, se encuentran explicados los cuestionarios o inventarios de personalidad que dio a conocer a través del tiempo porque hay que revisar cuál de estos es el más actual y mejor desarrollado para así poder implementarlo. De la misma manera, es necesario revisar las diferentes versiones en inglés y español existentes acerca de estos; tener en cuenta qué tipo de cuestionario es acorde a la edad del participante que responderá el cuestionario; y tener presente que en algunas ocasiones se debe editar algunas palabras en la formulación de preguntas de estos cuestionarios con el propósito de que estos puedan ser comprensibles para estos mismos participantes. Además, es significativo resaltar que para la revisión de este material bibliográfico, selección y análisis del cuestionario escogido se debe contar con la colaboración y asesoramiento de un experto en el tema como lo es un psicólogo.

Como recomendación adicional, sugiero que para futuras investigaciones, ya no se utilice el cuestionario de H.J Eysenck, sino que se exploren o revisen cuestionarios más recientes de otros autores que al igual que este anterior han realizado aportes significativos con respecto al tema. Otro aspecto indispensable para tener presente es que para el desarrollo de esta parte de la investigación como lo es la personalidad, es aconsejable basarse solamente en un modelo o teoría de personalidad, es decir, un solo autor. Similarmente, para la

investigación y revisión del concepto de estrategias de aprendizaje se recomienda basarse en las explicaciones y aportaciones de un solo autor, ya que pueden presentarse diferentes significaciones. Por esta razón, en el desarrollo de mi investigación, en lo que concierne al tema de personalidad, solo me basé en el autor H. J. Eysenck y en lo referente al tema de estrategias de aprendizaje solo me basé en las definiciones y aportes de la autora Rebecca Oxford.

Segundo, con relación al ámbito metodológico, es fundamental desde el principio de la investigación decidir el enfoque que se va a utilizar, es decir, si esta investigación va a ser de enfoque cuantitativo o de enfoque cualitativo para buscar así las técnicas de recolección de este trabajo adecuadas y medir el número de participantes necesarios para la muestra de investigación.

Debido a que la investigación que implementé fue de carácter cuantitativo, utilicé una muestra de investigación mayor a 100 estudiantes, ya que en este tipo de investigaciones es relevante considerar el número de variables a analizar puesto que el número de variables determina la selección del número de participantes. También es recomendable utilizar muestras de investigación amplias para este tipo de investigaciones porque un mayor número de participantes, proporciona más confiabilidad y validez a los resultados del trabajo.

En lo que corresponde a la recomendación a la profesora de inglés del grado octavo de la institución educativa donde realicé la investigación, le recomiendo proponer actividades durante la clase donde el aprendiz pueda desarrollar su aprendizaje autónomo, ya que hoy en día es vital que el estudiante descubra y sea consciente de su propia aplicación de estrategias de aprendizaje. De igual forma, es fundamental que durante las clases, no solo se incentive el desarrollo de un aprendizaje cooperativo, sino también el desarrollo del trabajo autónomo o individual. Debido a que uno de los aspectos que predomina en las aulas del grado octavo es el trabajo en grupo por la organización en las que se encuentran sus mesas de trabajo, la cual es en parejas. Pero, no se tiene en cuenta que existen estudiantes con estilos de aprendizaje en los que se sienten más cómodos trabajando individualmente. Otro aspecto que le aconsejo a la profesora de inglés de este grado es que cuando diseñe actividades de producción oral, les

otorgue a los estudiantes un determinado tiempo para poder responder a estas actividades para que así ellos puedan producir oraciones en inglés con una mejor organización sintáctica.

En lo que tiene que ver a la recomendación a los profesores de lenguas extranjeras en general, les solicito a ellos que tengan en cuenta la identificación del aspecto de la personalidad de sus estudiantes dentro del diseño de sus clases de inglés puesto que la psicología es una ciencia que está relacionada con la didáctica y en muchas ocasiones se desconoce su valor y significado. Finalmente, a los estudiantes de lenguas extranjeras que deseen desarrollar un trabajo similar al mío, les aconsejo que anexen a este estudio, la importancia del conocimiento de las estrategias de enseñanza por parte del profesor y que apliquen técnicas de recolección de datos más recientes o actuales

7. BIBLIOGRAFÍA.

- Abali, F. (2006). *The Effect of Personality Traits Extroversion/Introversion on Verbal and Interactive Behaviors of Learners*. Master thesis. Universidad de Bilkent, Ankara. Retrieved from: <http://www.thesis.bilkent.edu.tr/0003221>
- Altunel, V. (2015). *The impact of Extroversion and Introversion in Language Learning in an Input- Based EFL Setting*. University of Kansas. Copyright. Retrieved from: https://kuscholarworks.ku.edu/bitstream/handle/1808/21595/ALTUNEL_ku_0099M_14242_DATA_1.pdf?sequence=1
- Allport, G. (1937). *Personality*. Londres. Constable. pp. 24-25
- Bailey, K. (2005). *Practical English Language Teaching: Speaking*. New York: McGraw Hill.
- Bedoya, N; Bolaños, N; Mosquera, B; Vargas, D.(2014).*Estrategias Metodológicas para la Enseñanza y Aprendizaje del Inglés en el Grado Octavo*. (Tesis Licenciatura en Educación Básica con Énfasis en Humanidades, Lengua Castellana e Idioma Extranjero inglés), Corporación Universitaria Adventista., Medellín, Colombia. Recuperadode:<http://repository.unac.edu.co/jspui/bitstream/11254/124/1/Trabajo%20de%20grado%20%28rev%29>
- Bologna, E. (2013). *Estadística para psicología y educación*. Argentina: Ed. Brujas
- Brown, G. y Yule, G. (1983). *Teaching the spoken language*. New York: Cambridge University Press
- Brown, D. H. (1993). *Principles of language learning and teaching*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall Regents

- Brown, H. D. (1994), *Teaching by Principles: An Interactive Approach to Language Pedagogy*, New Jersey, Prentice-Hall Regents.
- Brown, H. D. (2001), *Teaching by Principles: An Interactive Approach to Language Pedagogy*, New Jersey: Prentice-Hall Regents.
- Bula, O. (2015). Revista de Lenguas Modernas. *Action Research: Fostering Students' Oral Production in the EFL Class* N° 23, p.p 349-363. Universidad Estatal a Distancia (UNED) Costa Rica Recuperado de:
<file:///C:/Users/Acer%20Celeron/Downloads/22357-52930-1-SM.pdf>
- Burruss, J.D & L. Kaenzig. (1999). “*Introversion: The Often Forgotten Factor Impacting the Gifted*”. Retrieved from:
<http://cfge.wm.edu/documents/Introversion.html>
- Busch, D. (1982). *Introversion-extroversion and the EFL proficiency of Japanese students Language Learning*, 32, 109-32.
- Bygates, M. (1991), *Speaking*. Reino Unido: Oxford University Press.
- Byrnes, D. A. (1983). *Life skills in solitude and silence in the school*. Retrieved from
<http://search.proquest.com.myaccess.library.utoronto.ca/docview/63430113?accountid=14771>
- Cain, S. (2013). *Quiet : The power of introverts in a world that can't stop talking*. New York: Broadway Paperbacks.
- Camarero, L., Alejandro, A., Arribas, J., Mañas, B., & Vallejo, A. (2013). *Estadística para la investigación social*. México: Ed. AlfaOmega.
- Canale, M. (1983). *De la competencia comunicativa a la pedagogía comunicativa del*

lenguaje. Madrid: Edelsa, p.p 63-83

Canale, M. & Swain, M. (1980) *Theoretical Bases of Communicative Approaches to Second Language Teaching and Testing*. Applied Linguistics.

Canales, M. (2006). *Metodologías de investigación social, introducción a los oficios*. Chile: Ed. Lom

Casado, M. (2013). *Desarrollo de estrategias de comunicación oral en el aula de inglés*. (Trabajo Fin de Grado, Facultad de Educación y Trabajo Social), Universidad de Valladolid, España. Recuperado de:
<https://uvadoc.uva.es/bitstream/10324/4030/1/TFG-G%20416.pdf>

Chen, Y; Jiang, Y; Mu, Z. (2015). *A Survey Study: The Correlation between Introversion/ Extroversion and Oral English Learning Outcome*. Journal of Language Teaching and Research, Vol 6, No3, pp. 581- 587.

Consejo de Europa, (2001). *Marco Común de Referencia para las Lenguas: Aprendizaje, Enseñanza, Evaluación*. Disponible en: <http://www.cervantes.es/obref/marco>

Cook, V (1991). *Second Language Learning and Language Teaching*. London: Edward Arnold. P.3

Cook, V. (1993). *Linguistics and Second Language Acquisition*. London: Macmillan

Cook, V. (2013). *Second Language Learning and Language Teaching*: Routledge

Cunningham, S. (1968), *Neuroticism and School Attainment - a liner Relationship*. British Journal of Educational Psychology, 38. 123-132

Depue, R.A & Collins, F.P. (1999). *Neurobiology of the Structure of Personality*:

Dopamine, Facilitation Of Incentive Motivation, and Extraversion. Behavioral and Brain Sciences, 22: 491-517.

Dewaele, J. M., & Furnham, A. (1999). *Extraversion: the unloved variable in applied linguistic research.* Language Learning, 19(3), 509-544.

Dewaele, J. M., & Furnham, A. (2000). *Personality and speech production: A pilot study of second language learners.* Personality and Individual Differences, 28, 355-365

De Juan Espinosa, M; Garcia, L. (2004). *Nuestra Personalidad En qué y por qué somos diferentes.* Madrid. Editorial Biblioteca Nueva, S. L. p. 298

Domínguez, S; Villegas,G; Yauri,C; Aravena,S; Ramirez,F. (2013). *Análisis Psicométrico Preliminar de la Forma Corta del EPQ-R en Una Muestra de Estudiantes Universitarios de Lima Metropolitana.* Av.Psicol.21.P.P 77-78.
Recuperado de:
http://www.unife.edu.pe/publicaciones/revistas/psicologia/2013/12_dominguez.pdf

Ellis, R. (1994). *The study of Second Language Acquisition.* Oxford: Oxford University Press.

Ellis, R. (1999). *Understanding second language acquisition.* Oxford: Oxford University Press.

Ellis, R. (2008). *Individual Differences in Second Language Learning.* In A. Davies & C. Elder (Eds.), *The handbook of applied linguistics* (pp. 525-551). Oxford, UK: Blackwell Publishing Ltd

Entwistle, N.J & J.D Wilson 1977. *Degrees of Excellence.The Academic Achievement*

Game. London: Hodder & Stoughton.p.2

Eysenck, H. J. (1947). *Dimensions of personality*. Londres. Routledge and Kegan Paul

Eysenck, H.J. (1952). *The scientific study of personality*. Londres. Routledge and Kegan Paul,

Eysenck, H.J. (1957) *Dimensions of personality*. Londres. Routledge and Kegan Paul

Eysenck, H. J. & Eysenck, S. B. G. (1964). *Manual of the Eysenck Personality Inventory*. London: Hodder & Stoughton.

Eysenck H.J (1965). *Fact and fiction in Psychology*, Harmondsworth: Penguin. p.59-60

Eysenck, H.J.(1967,1968). *The biological basis of personality*,Springfield, III., Thomas.
Fundamentos biológicos de la Personalidad, Barcelona, Fontanella

Eysenck, H.J (1968). *Extraversion, arousal, and paired-associate recall*, Journal of Experimental Research in Personality,3, 114-116

Eysenck, H.J 1970. *The structure of human personality* . Great Britain. Barnes and Noble Inc.

Eysenck, M. W. (1979). *Anxiety, learning, and memory: A reconceptualization*. Journal of research in personality, 13(4), 363-385.

Eysenck, H.J. (1982). *Enigmas de la Psicología. Las fronteras del conocimiento Personalidad y vida social* . España. Segunda Edición. Ediciones Morata, S.A.

Eysenck, H.J; Eysenck, M.W. (1987). *Personalidad y diferencias individuales*. (en línea). Madrid. Ediciones Piramide, S.A. Disponible en:

<https://es.scribd.com/document/104355224/PERSONALIDAD-Y-DIFERENCIAS-INDIVIDUALES-EYSENCK-HANS-J-Y-EYSENCK-MICHAEL-W>

Eysenck, H. J. (1991). *Manual of the Eysenck personality scales (EPS Adult)*: London: Hodder & Stoughton

Fandiño-Parra, Y. J., Bermúdez-Jiménez, J. R., Lugo-Vásquez, V. E. (2012). *Retos del Programa Nacional de Bilingüismo*. Colombia Bilingüe. Educ. Educ. Vol. 15, No. 3, P.365. Recuperado de:
<http://educacionyeducadores.unisabana.edu.co/index.php/eye/article/view/2172/2912>

Frances, W (2015) *Introversion and Extroversion Learning Styles in Elementary Classrooms*. Department of Curriculum, Teaching and Learning Ontario Institute for Studies in Education of The University of Toronto. (Research paper for the degree of master of teaching). Retrieved from:
https://tspace.library.utoronto.ca/bitstream/1807/68650/1/Leung_Winnie_F._201506_MT_MTRP.pdf

Gale, A. (1973). *The psychophysiology of individual differences. Studies of extraversion and the EEG*. New approaches in psychological measurement, Wiley, Nueva York. P. Kline (ed)

Galvis, M; Amaya, C. (2016). *Orientaciones y Principios Pedagógicos. Currículo Sugerido de inglés*. Ministerio Nacional de Educación. Colombia Bilingüe. Recuperado de:
<http://aprende.colombiaaprende.edu.co/sites/default/files/naspublic/Anexo%204%20Orientaciones%20y%20principios%20Pedagogicos.pdf>

Gonzales, D. (2009). *Estrategias de aprendizaje para el desarrollo de la producción*

oral en la Licenciatura en Lenguas Modernas de la Pontificia Universidad Javeriana (Tesis Licenciatura en Lenguas Modernas) Pontificia Universidad Javeriana, Bogotá. Recuperado de:
<http://javeriana.edu.co/biblos/tesis/comunicacion/tesis471.pdf>

Grabiec, S. (s.f). Extroversion/ Introversion. Recuperado de:
<http://www.publikacje.edu.pl/pdf/7971.pdf>

Green, J, Oxford, R.L (1995). *A closer look at learning strategies, L2 proficiency, and gender*. TESOL Quarterly 29,261-297.

Grieco, D. (2012). *Rasgos de personalidad y características resilientes en adultos en conflicto con la ley penal reincidentes*. Facultad de Psicología y Relaciones humanas. Universidad abierta Interamericana. (Tesis Licenciatura en Psicología). Recuperado de:
<http://imgbiblio.vaneduc.edu.ar/fulltext/files/TC106645.pdf>

Handley, G. D. (1973). *Personality, learning and teaching*. London: Northumberland Press

Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., & Baptista Lucio, M. (2014). *Metodología de la Investigación 6ta edición*. México: Mc Graw Hill Education.

Jung, C. (1923). "Psychological Types". En *collected works* (vol.6). Princeton, NJ: Princeton University Press.

Kato, S (2009). *The Relationship of Language Learning Strategies and Personality on English Proficiency in Japanese University Students*. The Journal of Asia TEFL Vol. 6, No. 1, pp. 141-162

Kant, I. (1798). *Anthropologie in pragmatischer Hinsicht*. Berlin, Bresser Cassiner.

- Keirse, D., & Bates, M. (1984). *Please Understand Me: Character and Temperament Types*. Del Mar, CA: Prometheus Nemesis Book Company
- Koomen, W., & Dijkstra, W.(1975). *Effects of question length on verbal behavior in a bias-reduced interview situation*. *European Journal of Social Psychology*, 5, 399-403. Recuperado de: doi:10.1002/ejsp.2420050312
- Krashen, S. (1981). *Second language acquisition and second language learning*. Oxford: Pergamon.
- Labrador, F.J. (1984) *Los modelos factoriales biológicos en el estudio de la personalidad*. Editorial Desclée de Brouwer, S.A
- Lestari, A; Sada, C; Suhartono, L. (2015). *Analysis on the relationship of extrovert – introvert personality and students’ speaking performance*. Teacher Training and Education English Study Program of Tanjungpura University, Pontianak.
- Lightbown, P. S. N., Margaret. (2013). *How languages are learned* (4th Ed.). Oxford: Oxford University Press.
- Lomas, C. (2006) Enseñar Lenguaje para aprender a comunicarse. *La educación lingüística y el aprendizaje de las competencias comunicativas*. Volumen I
- Morris, C. G; Maisto, A. (2005). *Introducción a la psicología*. Recuperado de: <http://www.prenhall.com/morris:Pearson>
- Myers, I. (2003). *MBTI manual: a guide to the development and use of the Myers-Briggs Type Indicator*. California: CPP. (3rd ed.). Mountain View.
- Naiman, N., Frohlich, M. & Todesco, A. (1978). *The Good Language Learner*. Toronto:

Ontario Institute for Studies in Education. P.3

Orrego,L; Díaz, A Íkala. (2010). Revista de lenguaje y cultura. *Empleo de estrategias de aprendizaje de lenguas extranjeras: inglés y francés*. vol. 15, núm. 24, p.p 111-113. Recuperado de:
<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=255020327005>

Oxford, R.L. (1990). *Language Learning Strategies: What every teacher should know*. United States, Newbury House Publishers.

Oxford, R.L. (1996 a). Employing a questionnaire to assess the use of language learning strategies. *Applied language learning*, 7: 25-45

Oxford, R.L. (ed). (1996 b). *Language Learning Strategies around the World: Cross-cultural Perspectives*. Manoa: University of Hawai’I Press.

Oxford, R. L. (2011). *Teaching and Researching Language Learning Strategies*. Great Britain, Pearson Education Limited

Papadopoulos, R. K. (1992). *Carl Gustav Jung: The structure and dynamics of the psyche*. London, New York: Routledge.

Pérez, H. (2008). *Estadística par las ciencias sociales, del comportamiento y de la salud, 3a edición*. México: Cenage Learning.

PNB. (2006). *Programa Nacional de Bilingüismo. Inglés como lengua extranjera: Una estrategia para la Competividad*. Bogotá: MEN. Recuperado de:
https://www.mineduacion.gov.co/1621/articles-132560_recurso_pdf_programa_nacional_bilinguismo.pdf

Prince,M. (1914). The unconscious: *The fundamentals of human personality, normal*

and abnormal. (First edition). New York: Macmillan.

Psicología. (2017) En *Diccionario de Términos de Psicología*. Recuperado de:
http://www.academiagauss.com/diccionarios/diccionario.htm#_P

Pulido A, Pérez V. Hacia un concepto de competencia comunicativa integral: Un novedoso acercamiento a sus dimensiones. *Rev Cient Pedagog Mendive* [Seriada en línea] 2004; 2(7):[8 páginas]. Disponible en: <http://apuntes.rincondelvago.com/competenciacognitiva.html>.

Pueyo, A. (1997). *Manual de psicología diferencial*. Madrid: McGraw Hill

Ramsay, R. W. (1968). *Speech patterns and personality*. *Language and Speech*, 11, 54-63.

Richards, J y Rodgers, T. (2003). *Enfoques y enseñanzas en la enseñanza de idiomas*. Madrid: Cambridge University Press.

Richards, J. C. (ca. 2008), *Teaching Listening and speaking, from theory to practice*, Cambridge

Rico, J; Ramírez, M; Montiel, S. (2016). Apertura, *Revista de Innovación Educativa. Desarrollo de la competencia oral del inglés mediante recursos educativos abiertos*, vol. 8, núm. 1 pp. 1-15. Universidad de Guadalajara Guadalajara, México. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/pdf/688/68845366006.pdf>

Ridding, L. W. (1968) *and investigation of Personality Measures Associated with Over and Under Achievement in English and Arithmetic*. *British Journal of Educational Psychology*. P.P 397-398

Rivers, W. (1972), *Teaching foreign-language skills*. Chicago and London, The University of Chicago press.

- Ronquillo, E; Goenaga, B. (2009). Humanidades Médicas. *Competencia Comunicativa: Evolución cronológica del término y sus elementos constitutivos*. Camaguey, Cuba v.9 n.1 Recuperado de:
http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1727-81202009000100005
- Rosen, V. M., & Engle, R. W. (1997). The role of working memory capacity in retrieval. *Journal of Experimental Psychology: General*, 126(3), 211-227
- Rushton, J. (1966). *The relationship between personality characteristics and scholastic success in eleven-year-old children*. *British Journal of Educational Psychology*. P.P. 178- 184
- Savage, R.D. (1962). Personality Factors and Academic Performance: *British Journal of Educational Psychology*. P.P 251-253
- Schultz, D; Schultz, S. (2009). *Teorias de la personalidad*. Universidad del Sur de Florida, 9ª ed. Edamsa impresiones S.A de C.V
- Senechal, D. (2011). *Republic of Noise: The Loss of Solitude in Schools and Culture*. Maryland: Rowman & Littlefield Education.
- Skehan, P. (1989). *Individual Difference in Second Language Learning*. London: Edward Arnold
- Stern H. (1983). *Fundamental Concepts of Language Teaching*. UK: Oxford University Press
- Strong, M (1983). *Social Styles and the second language acquisition of Spanish speaking kindergartnes*. *TESOL Quarterly*, 17:241-58

- Suaza, M.(2014). Amazonia Investiga. *Propuesta de Enseñanza Basada en el Modelo Speaking: Desarrollo de la Producción Oral*. Florencia, Colombia, 3 (4): p.p: 145-167. Recuperado de:
www.udla.edu.co/revistas/index.php/amazoniainvestiga/article/download/44/41
- Susman, W. (1984). *Culture as History: Transformation of American Society in the Twentieth Century*. Toronto: Random House of Canada Limited.
- Swain, M. & Burnaby, B. (1976). *Personality characteristics and second language learning in young children*. Working papers on bilingualism, 11, 76-90. Recuperado de: <http://dx.doi.org>
- Swain, M. (1985). *Communicative competence: Some roles of comprehensible input and comprehensible output in its development*. Input in second language acquisition, 15, 165-179.
- Swann, W. B and Rentfrow, P. J. (2001). *Blurtatiousness: Cognitive, Behavioral, and Physiological Consequences of Rapid Responding*. Journal of Personality and Social Psychology, 81(6), 1160-75.
- Trujillo F. (2001). *Objetivos en la enseñanza de lenguas extranjeras: De la competencia lingüística a la competencia intercultural*. Comunicación presentada en el Congreso Nacional "Inmigración, convivencia e interculturalidad" [Seriada en línea; Ceuta, España. Instituto de Estudios Ceutíes. Disponible en: <http://www.ugr.es/~ftsaez/objetivos.pdf>
- Tusón, A. (1997). *Análisis de la conversación*. Barcelona.
- Vásquez, G. (2000), *La destreza Oral* (programa de autoformación y perfeccionamiento del profesorado) Madrid, Edelsa.

Velez, C; Diaz,J; Leuro,A; Gomez, S; Vanegas, I; Castaño,Y; Cely,R; De putte,J; Salamanca, A. 2006. *Formar en lenguas extranjeras. Estandares Básicos de Competencias en Lenguas Extranjeras: inglés. Series Guia numero22.* Colombia. Espantapájaros Taller. Imprenta Nacional. Ministerio de Educación Nacional. Recuperado de:
http://www.colombiaaprende.edu.co/html/mediateca/1607/articles-115375_archivo.pdf

Watson, J. B. (1930). *Behaviorism* (rev.ed.). New York: Norton.

Wankowski, J.A. (1973). *Temperament, motivation and academic achievement: studies of success and failure of a random sample of students in one university, Birmingham:* Educational Survey Unit, University of Birminnghan, pp: 131-132

Winne, P.H. & Perry, N.E (2000). *Measuring self-regulated learning.* In Boekaerts, M.,Pintrich,P.R., and Zeidner, M (eds), *Handbook of Self-Regulation.* San Diego: Academic Press: 531-556.

Wundt, S. (1903). *Grundzuger der physiologischen psychologie*, vol3, 5th ed W, Engelmann, Leipzig.

Zuckerman,M. (1984),Sensation seeking: A comparative approach to a human trait, *Behavioral and Brain Sciences*,7, 413-471.

Zuckerman,M. (1985), Biological Foundations of the Sensation-Seeking Temperament en Strelau y cols. (eds), *The Biological Basis of Personality and Behavior*, vol1, Nueva york,NY,McGraw-Hill

8 ANEXOS

8.1 Cuestionario de Personalidad de Eysenck-Revisado (EPQ-R)

Universidad del Valle
Escuela de Ciencias del Lenguaje
Licenciatura en Lenguas Extranjeras

Adaptación corta del Cuestionario de Personalidad de Eysenck-Revisado (EPQ-R) propuesta por Eysenck & Eysenck (2008) Tercera Edición.

Edad-----

Sexo-----

INSTRUCCIONES

Aquí tienes algunas preguntas sobre el modo como tú te comportas, sientes y actúas. Después de cada pregunta, contesta con un “SI” o con una “NO” según sea tu caso.

Trabaja rápidamente y no emplees mucho tiempo en cada pregunta; queremos tu primera reacción, en un proceso de pensamiento prolongado.

El cuestionario total no debe de tomar más que unos pocos minutos. Asegúrate de no omitir alguna pregunta.

Ahora comienza. Trabaja rápidamente y recuerda contestar todas las preguntas. No hay contestaciones “correctas” ni “incorrectas” y esto no es un test de inteligencia o habilidad, sino simplemente una medida de la forma como tú te comportas.

Preguntas:	Si	No
1. ¿Eres una persona conversadora?		
2. ¿Eres una persona más bien animada?		
3. ¿Tiendes a mantenerte apartado de las situaciones sociales. (fiestas, reuniones familiares, discusiones entre amigos, eventos culturales, etc.)?.		

4. ¿Te gusta salir a menudo?		
5. ¿Generalmente tomas la iniciativa al hacer nuevas amistades?		
6. Por lo general, ¿sueles estar callado/a cuando está con otras personas?		
7. ¿Puedes animar fácilmente una fiesta aburrida?		
8. ¿Te gusta contar chistes e historias divertidas a tus amigos?		
9. ¿Te gusta mezclarte con la gente?		
10. ¿Puedes organizar y conducir una fiesta?		
11. ¿Te gusta más estar rodeado de gente que permanecer solo?		
12. ¿La gente piensa que tú eres una persona animada?		
13. ¿Tu estado de ánimo sufre altibajos con frecuencia?		
14. ¿Te sientes a veces desdichado/a sin motivo?		
15. ¿Eres una persona irritable?		
16. A menudo, ¿Te sientes cansado/a de la vida?		
17. ¿Tienes a menudo sentimientos de culpabilidad?		
18. ¿Dirías de ti mismo que eres una persona nerviosa?		
19. ¿Eres tu una persona que sufre constantemente?		
20. ¿Dirías de ti mismo que es una persona tensa o muy nerviosa?		
21. ¿Te sientes a menudo apático/a y cansado/a sin motivo?		
22. ¿A menudo sientes que la vida es muy monótona?		
23. ¿Sufres de los «nervios»?		
24. ¿A menudo te sientes solo?		

.

25. ¿Te detienes a pensar las cosas antes de hacerlas?		
26. ¿Te tiene sin cuidado lo que piensan los demás?		

27. Para ti, ¿Los límites entre lo que está bien y lo que está mal son menos claros que para la mayoría de la gente?		
28. ¿Consideras qué es mejor actuar como uno desea que seguir las normas sociales?		
29. ¿Crees que los deseos personales están por encima de las normas?		
30. ¿Crees que el matrimonio está “pasado de moda” y debería anularse?		
31. ¿La mayoría de las cosas te son indiferentes?		
32. ¿A menudo tomas decisiones sin ponerte a reflexionar?		
33. ¿Crees que la gente pierde el tiempo al proteger su futuro con ahorros y seguros?		
34. ¿Generalmente, reflexionas antes de actuar?		
35. ¿Crees que es mejor seguir las normas de la sociedad que hacer lo que uno desea?		
36. ¿Piensas que adquirir un seguro (de salud, de vida, de auto, etc.) es una buena idea?		
37. ¿Alguna vez has querido llevarte más de lo que le correspondía en una compra?		
38. Si tú aseguras que harás una cosa, ¿siempre mantienes tu promesa, sin importarte las molestias que ello te pueda ocasionar?		
39. ¿Alguna vez culpaste a alguien por algo que habías hecho tú?		
40. ¿Son todos tus hábitos buenos y deseables?		
41. ¿Has tomado alguna vez alguna cosa (aunque no fuese más que un alfiler o un botón) que perteneciese a otra persona?		

42. ¿Alguna vez has roto o perdido algo que perteneciese a otra persona?		
43. ¿De niño, fuiste alguna vez atrevido/a con tus padres?		
44. ¿Has hecho alguna vez trampas en algún juego?		
45. ¿Alguna vez te has aprovechado de alguien para beneficio propio?		
46. ¿No pagarías impuestos si estuvieras seguro/a de que nunca sería descubierto?		

47. ¿Haces siempre lo que dices?		
48. ¿Alguna vez has llegado tarde a una cita o trabajo?		

Este cuestionario fue publicado en: Domínguez, S; Villegas,G; Yauri,C; Aravena,S; Ramirez,F. (2013). Análisis Psicométrico Preliminar de la Forma Corta del EPQ-R en Una Muestra de Estudiantes Universitarios de Lima Metropolitana.Av.Psicol.21.P.P 77-78. Recuperado de:

http://www.unife.edu.pe/publicaciones/revistas/psicologia/2013/12_dominguez.pdf

.

8.2 Adaptación Corta del Inventario de Estrategias para el Aprendizaje de Lenguas
Versión 5.1© R. Oxford (1989)
Universidad del Valle
Escuela de Ciencias del Lenguaje
Licenciatura en Lenguas Extranjeras
Adaptación Corta del Inventario de Estrategias para el Aprendizaje de Lenguas
Versión 5.1© R. Oxford (1989)

Sexo-----

Edad-----

Fecha:

El “Inventario de estrategias para aprendizaje de lenguas” está diseñado para recoger información acerca de lo que tú haces, en calidad de estudiante, al aprender inglés como lengua extranjera. En las páginas siguientes encontrarás afirmaciones relacionadas con el aprendizaje de este idioma. Por favor, lee cada afirmación, y en la hoja de respuestas, marca la calificación (1, 2, 3, 4 o 5) que exprese mejor qué tan verdadera es dicha afirmación en términos de lo que tú en realidad haces cuando estás aprendiendo inglés.

1. Nunca
2. Casi nunca
3. Algunas veces
4. Generalmente
5. Siempre o casi siempre.

— Nunca significa que la afirmación es muy poco presente; esto quiere decir que tú te comportas de la forma descrita en la afirmación solamente en momentos muy escasos.

— Casi nunca significa que la afirmación no es generalmente verdadera; esto quiere decir que tú te comportas de la manera descrita en la afirmación menos de la mitad del tiempo, pero más de lo que se podría llamar “solamente en momentos muy escasos”.

— Algunas veces significa que la afirmación es verdadera la mitad del tiempo; esto quiere decir que a veces tú te comportas de la forma descrita en la afirmación y a veces no, y estos momentos tienden a ocurrir con igual frecuencia.

— Generalmente significa que la afirmación es usualmente verdad; esto quiere decir que tú te comportas de la manera descrita en la afirmación más de la mitad del tiempo.

— Siempre o casi siempre significa que la afirmación es verdad casi todo el tiempo; esto quiere decir que tú casi siempre te comportas de la manera descrita en la afirmación.

Responda en términos de qué tan bien la afirmación describe lo que tú haces y no en términos de lo que tú crees que deberías hacer o lo que otras personas hacen. No hay respuestas correctas o incorrectas para las afirmaciones.

		1	2	3	4	5	#
Estrategias de Aprendizaje de Compensación para sobreponer limitaciones en el habla							
1.	Sí estoy hablando en inglés y no puedo encontrar la expresión correcta, cambio a mi propia lengua momentáneamente						
2.	Cuando no puedo encontrar la expresión exacta en inglés que debo decir o escribir, busco una forma diferente para expresar la idea; por ejemplo, uso un sinónimo o describo la idea.						

3	Le pido a la otra persona que me diga la palabra correcta en inglés si no puedo encontrarla dentro de una conversación.					
4.	Me ayudo de los gestos cuando no me sé una palabra en inglés.					
5.	Reduzco las ideas, omito información difícil y utilizo expresiones simples cuando estoy hablando en inglés.					
6.	Dirijo la conversación en inglés hacia un tema del cual conozco las palabras.					
7.	Me invento nuevas palabras en inglés si no sé las correctas					

Este cuestionario fue publicado en:

Orrego, Luz Mery; Díaz Monsalve, Ana Elsy. (2010). *Empleo de estrategias de aprendizaje de lenguas extranjeras: inglés y francés*. Universidad de Antioquia, Medellín, Colombia. Ikala, revista de lenguaje y cultura, vol. 15, núm 24.pp 105-142.
 Recuperado de:<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=255020327005>

