

Inteligencia verbal y nivel de logro del aprendizaje del inglés como segunda lengua

WALTER L. ARIAS GALLEGOS
Universidad Católica San Pablo, Arequipa, Perú

LIZBETH G. LLAMOSAS LAZO
Centro Cultural Peruano Norteamericano

1. Introducción

La inteligencia ha sido, y es, uno de los fenómenos más estudiados en psicología. A pesar de ello, existen muchas controversias sobre su naturaleza básica y sus implicancias en la vida del hombre. La importancia de la inteligencia se centra en su valor adaptativo. Sin embargo, en las últimas décadas, diversas variables psicológicas han venido siendo investigadas, de manera que constructos como inteligencia emocional (Goleman, 1997) o enfoques recientes como el de la psicología positiva (Seligman, 2006) han puesto mayor énfasis en variables de tipo emocional.

No podemos empero, obviar o minimizar la importancia de la inteligencia, ya que de su cabal comprensión podemos derivar útiles aplicaciones en diversos campos del conocimiento. Quizá uno de los campos más favorecidos sería el educativo, ya que dentro de este contexto la inteligencia es considerada como uno de los factores predictores del aprovechamiento académico (Good y Brophy, 1999). A partir de los trabajos pioneros de Alfred Binet, la evaluación de la inteligencia ha servido para detectar estudiantes con una capacidad intelectual deficiente y, de este modo, brindarles una educación especializada e individualizada. Sólo que muchas veces se han cometido abusos al segregar a los estudiantes que no alcanzan una capacidad intelectual promedio o dentro de los límites de la normalidad (Hothersall, 1997). Es en ese sentido, que el discurso psicológico de las corrientes y paradigmas de la psicología positiva y de la inteligencia emocional cobran relevancia y asidero, porque no se puede concebir la exclusión de los estudiantes menos dotados intelectualmente. En lugar de ello, la educación debe ocuparse de potenciar sus fortalezas y habilidades.

Ahora bien, así como la capacidad intelectual afecta directa o indirectamente el rendimiento de los estudiantes; el aprendizaje de una segunda lengua (L2) puede verse influido por la inteligencia. Al respecto, la literatura nos ofrece datos a favor y en contra de este supuesto. La información de diversas fuentes nos orienta a pensar que la relación entre la inteligencia y el aprendizaje de una segunda lengua se puede evidenciar en el nivel de logro del aprendizaje de los estudiantes.

2. Inteligencia y Aprendizaje de una Segunda Lengua

La inteligencia es un constructo teórico que ha sido definido en su forma más general como la capacidad para resolver problemas (McKeachie y Doyle, 1973). A lo largo de los años, el concepto de

Revista Iberoamericana de Educación / Revista Ibero-americana de Educação
ISSN: 1681-5653

n.º 55/1 – 15/02/11

Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI-CAEU)

Organização dos Estados Ibero-americanos para a Educação, a Ciência e a Cultura (OEI-CAEU)



inteligencia se ha diversificado, de modo tal que varios autores la conciben como la conjunción de diversas habilidades cognitivas y metacognitivas (Gardner, 1999). Por ello es común, hoy en día, hablar de inteligencia fluida, inteligencia lógico-matemática, inteligencia emocional o inteligencia lingüístico-verbal. Aunque existen diversos modelos que definen y explican la inteligencia, todos parecen estar de acuerdo en que la inteligencia general de un individuo se compone de dominios específicos tales como: capacidades viso-espaciales, mnésicas, lingüísticas, etc. (Sierra y Quevedo, 2001). Esta integración de las funciones psicológicas, tiene su base material en el principio estructural sistémico que regula la actividad cerebral a través de la activación de sistemas funcionales en la corteza y la subcorteza (Anojín, 1987; Sastre, 2006).

Aunque existe consenso en esta concepción de la inteligencia, como un sistema que congrega diversas funciones psicológicas, todavía parece haber discrepancias sobre el carácter innato o adquirido de la capacidad intelectual. Una posición sensata al respecto, es considerar que ambos factores se relacionan de manera interdependiente. Pero cuando se trata de explorar la consideración de la inteligencia como una capacidad innata para aprender una segunda lengua, los investigadores prefieren tomar a la inteligencia como una aptitud para el aprendizaje (Teepen, 2005).

Pero, ¿puede en realidad la inteligencia verbal considerarse como una aptitud para el aprendizaje de una L2? En términos generales, el C.I. (cociente intelectual) correlaciona, aunque levemente, de forma positiva con el rendimiento académico en diversas áreas (Fisher, 1995; Good y Brophy, 1999). Además, se han desarrollado teorías y enfoques psicológicos explicativos, como es el caso de la teoría sociocultural de Vigotsky (1995, 1987, 1979), que considera al lenguaje como la función psicológica responsable del desarrollo y perfeccionamiento de las funciones psicológicas superiores. Es decir que, el óptimo desarrollo del lenguaje favorece, a su vez, el óptimo desarrollo del pensamiento, la memoria, la atención, etc.; regulando y autorregulando sus mecanismos y operaciones cognitivas subyacentes (Luria, 1988). Estas consideraciones teóricas se han puesto a prueba a través de la implementación de terapias y tratamientos en niños con trastorno de déficit de atención con hiperactividad (TDA-H), encontrándose que el empleo de claves verbales sirve para autorregular la conducta de estos niños y facilita el ajuste de sus procesos cognitivos ante la ejecución de tareas de carácter cognoscitivo (Manga, Fournier y Navarredonda, 1995). De hecho, algunas investigaciones sugieren que las habilidades verbales se relacionan con la capacidad intelectual (Webb, 1999; Vargas, 2004; Archibald, Roy, Harmel y Jesney, 2005). En consecuencia, una elevada capacidad verbal puede relacionarse con un elevado rendimiento académico.

La capacidad verbal de una persona puede valorarse por diversos medios, formales o informales. Aquí se trabajará la capacidad verbal a través del cociente de inteligencia verbal que evalúa la Escala de Inteligencia para Adultos de Wechsler en su versión revisada (WAIS), entendiendo el término capacidad verbal para designar la habilidad de emplear el lenguaje y para realizar análisis meta-lingüísticos. Capacidades que intervienen en el aprendizaje de una L2. Este concepto es afín a las teorías psicolingüísticas que consideran variados elementos sintácticos, fonéticos y semánticos como los componentes esenciales para la comprensión y expresión de estructuras gramaticales orales y escritas (Greene, 1989). Según Carroll (1965, citado por Teepen, 2005) la capacidad para aprender una L2 viene dada por la codificación fonética, la memoria asociativa, la memoria gramatical y una habilidad para el aprendizaje inductivo; y todas ellas son habilidades básicas para realizar análisis metalingüísticos que faciliten el uso correcto de una L2.

Por otro lado, como comenta Cummins (1998), desde un punto de vista evolutivo, también se ha planteado la idea de que el aprendizaje de una L2 se relaciona con el aprendizaje de una primera lengua (L1), lo cual da mayor crédito a las posiciones que están a favor de una aptitud para el aprendizaje de una L2, tomando la capacidad intelectual como una variable mediadora y operacionalmente válida. En un estudio realizado por McLaughlin (1990, citado por Teepen, 2005), se encontró que de 125 niños que conformaron su muestra, un 80 por ciento, demostró mayores habilidades para aprender una L2 cuando adolescentes, en relación con sus habilidades para aprender su lengua nativa cuando eran infantes. Otros estudios parecen indicar que el 90 por ciento de los gemelos idénticos tienen una historia similar de desarrollo de sus habilidades lingüísticas, en comparación con el 40 por ciento registrado entre los hermanos fraternos (Craig, 1997). Ello apunta a reforzar la idea de que existe una predisposición para aprender una segunda lengua, y que ésta se relaciona con factores genéticos o no adquiridos.

Aunque no es nuestra intención determinar si el aprendizaje de una L2 depende de factores biológicos o socioculturales, considerando que las investigaciones sobre la inteligencia toman esta variable como una aptitud para el aprendizaje, estos hallazgos están a favor de nuestra hipótesis.

Ahora bien, el proceso de adquisición de una L2 puede compararse al proceso de aprendizaje de una L1, ya que ambos procesos tienen tanto en común que en esencia se refieren a una clase única de desarrollo de lenguaje (Sanz, 1994). Por ello, Vigotsky (2005), solía decir que lo que hacemos al aprender una L2 es simplemente seguir aprendiendo a hablar. Esto puede ser así cuando de aprender vocabulario se trata, sin embargo, deben tomarse en cuenta en el proceso de aprendizaje de una L2, la asimilación de nuevas estructuras gramaticales que requieren de un procesamiento cognitivo complejo (Greene, 1989). Y he ahí donde la capacidad intelectual irrumpe como el factor condicionante del óptimo procesamiento de la información lingüística. En ese sentido, Selinker introdujo en 1972 el término *inter-lengua* para designar al *sistema lingüístico aproximativo o gramática mental que el aprendiz de una L2 va construyendo en el proceso de adquisición de la misma* (Torrás, 1994, pág. 49). En este proceso intervienen operaciones mentales de análisis y síntesis, así como de generalización, sistematización y abstracción, para establecer comparaciones entre la L1 y la L2, a partir de procesos deductivos sobre sus respectivas reglas gramaticales, que devienen en la comprensión de un sistema de estructuras gramaticales globales que permitan la formulación y expresión de una diversidad de ideas. Por ello se dice que el aprendizaje de una L2 requiere de capacidades de aprendizaje por inducción, ya que de la correcta organización de los componentes gramaticales se establecen ideas y expresiones sintetizadoras y globales.

En términos generales, según el concepto de *interlengua*, lo que ocurre al aprender una L2 es una transferencia de las reglas gramaticales de la L1 a la L2, pero este proceso es mediado por la formulación de hipótesis que confirman las deducciones del aprendiz, o bien las rechazan (Torrás, 1994). Algunas de las características de la *interlengua* son: 1) la simplificación, 2) la sistematicidad, 3) el dinamismo, 4) la fosilización y 5) la variabilidad.

La simplificación se refiere a la necesidad que tienen los estudiantes de reducir estructuras gramaticales complejas a formas más simples, y más que una necesidad constituye una estrategia cognitiva que facilita el procesamiento de la información (Bruner, 2001). La sistematicidad advierte de la consistencia interna de la propia lengua que es objeto de aprendizaje. El dinamismo de la *interlengua* se centra en el sentido de cambio que entraña el propio fenómeno de aprendizaje, en tanto se modifican los saberes previos una y otra vez hasta enriquecer la estructura cognitiva del aprendiz, en la medida que adquiere

nuevo vocabulario, estructuras y reglas gramaticales. La fosilización hace referencia a un periodo en el cual los aprendices se estancan en un punto de su aprendizaje, sin que ello signifique que ya no podrán aprender más; sino que más bien han llegado a un nivel que les demanda mayor esfuerzo porque la complejidad del carácter metalingüístico del aprendizaje de una L2 ha aumentado. Superado, este periodo, la *interlengua* se caracteriza por la variabilidad del aprendiz para usar sus recursos metalingüísticos en diversas situaciones (Torras, 1994).

Aprender una L2 es un proceso largo y complejo, que demanda de la participación de factores didácticos, intelectuales y motivacionales. A pesar de que evolutivamente existen datos a favor de la relación entre la capacidad intelectual y el aprendizaje de una L2, educacionalmente; la correlación entre el C.I. y el rendimiento académico es por lo general poco significativa. Sin embargo, lo que sí parece tener una interdependencia significativa es el aprendizaje de una L1 y una L2, ya que las habilidades desarrolladas para aprender una L1 facilitan el aprendizaje de una L2 (Cummins, 1998). Esta relación se ha estudiado en varias culturas y arroja por lo general correlaciones positivas. Genesse encontró en 1979, que los niños ingleses transferían sus habilidades para la lectura de una L1 a una L2. Verhoeven (1994) observó que los niños turcos hacían lo mismo para aprender inglés. En Hong Kong, Marsh y cols. (2000) compararon el logro de aprendizaje de la L1 de estudiantes chinos con su rendimiento para el aprendizaje de una L2, y encontraron una relación positiva (citados por Bournot y Tellowitz, 2002). De modo que los efectos del aprendizaje de una L1 sobre las habilidades para adquirir una L2 han sido virtualmente positivos en todos los estudios. Creemos que la inteligencia es un factor mediador en el proceso de transferencia de aprendizaje de una L1 a una L2, pero se ha visto que el carácter multifactorial de los contextos educacionales encubre esta relación, que puede ser apreciada de forma directa en los estudios evolutivos, para mostrarse sólo de una manera indirecta.

Ahora bien, se ha planteado la posibilidad de que la capacidad intelectual, representada a través del cociente intelectual, sea un factor predictor del uso adecuado de las habilidades lingüísticas. En ese sentido, la inteligencia verbal estaría relacionada con el nivel de logro de aprendizaje de una L2. Así, el objetivo de esta investigación es determinar si existe o no, una relación entre la inteligencia verbal y el nivel de logro del aprendizaje del idioma inglés como L2.

3. Método

3.2 Muestra

La muestra está constituida por estudiantes del Centro Cultural Peruano Norteamericano (CCPNA), que gozan de una condición socioeconómica media o media alta. Se realizó un muestreo no probabilístico bajo la modalidad de grupos intactos, de modo que se tomaron los datos de dos grupos de estudiantes. El primero lo conforman 14 estudiantes del nivel básico del turno mañana (5 varones y 9 mujeres), con un rango de edad de 17 a 29 años. El segundo grupo está conformado por 17 estudiantes del nivel intermedio de enseñanza del turno tarde (6 varones y 11 mujeres), cuyas edades oscilan entre los 17 y 29 años de edad.

3.3 Instrumentos

Para la valoración de la inteligencia verbal de los estudiantes que conforman la muestra se utilizó la Escala de Inteligencia para Adultos de Wechsler, pero sólo se aplicó la Escala verbal de la prueba. Esta escala comprende seis *subtests*: 1) Información, 2) Comprensión, 3) Aritmética, 4) Semejanzas, 5) Retención de dígitos, y 6) Vocabulario.

Aunque estas pruebas están diseñadas para recoger indicadores propios de la inteligencia cristalizada, que sumados a los puntajes obtenidos de la escala de ejecución permiten establecer un cociente intelectual total; consideramos que aportan datos relevantes para determinar la capacidad de realizar análisis meta-lingüísticos propios del aprendizaje de una L2, por los estudiantes evaluados.

- a) *Información*: esta escala mide la cultura general, y por ende valora el nivel de conocimientos que posee una persona. Su relación con el aprendizaje de una L2 viene dado porque este tipo de datos puede indicar la calidad de los recursos informacionales con que cuentan los aprendices. Su correcta ejecución está influida por la calidad de la educación recibida y por el acceso a la información con que cuentan los estudiantes.
- b) *Comprensión*: esta prueba mide el sentido común o el juicio de los individuos como una habilidad básica que nos orienta sobre su grado de adaptación al medio en que se desenvuelven. Para efectos de este estudio la comprensión es una variable fundamental para el aprendizaje humano, ya que determina las pautas de razonamiento que siguen los estudiantes.
- c) *Aritmética*: aunque el rendimiento en este *test* está influido por la educación y la profesión de las personas, brinda pautas sobre la capacidad de razonamiento, para atender y para guardar información en la memoria de trabajo.
- d) *Semejanzas*: este *test* ofrece información sobre el razonamiento inductivo de los estudiantes y su capacidad de abstracción. Se encuentra vinculado con la inteligencia general de los individuos y con su capacidad para formar conceptos.
- e) *Retención de dígitos*: la prueba de retención de dígitos valora la memoria mecánica e inmediata, es decir que se encuentra en estrecha relación con la memoria de trabajo y, por lo tanto, puede predecir la capacidad para el aprendizaje. Sin embargo, es susceptible de la influencia de los problemas de atención y de elevados estados de ansiedad (Wechsler, 2001).
- f) *Vocabulario*: este *test* ofrece información sobre la capacidad para formar conceptos de los estudiantes, a través de la generalización y la abstracción de los atributos de los objetos. Por lo tanto, adquiere relevancia en el proceso de aprendizaje de una L2 porque interviene directamente en el análisis metalingüístico de la información.

Un segundo instrumento sería el registro de notas y calificaciones de los estudiantes. Para efectos de la investigación sólo se consideraron los puntajes finales de unidad, mas no las calificaciones parciales de los alumnos. Asimismo, las notas empleadas para el respectivo análisis de datos, corresponden al mes de junio del 2007.

3.4 Procedimiento

Para la realización del estudio se informó a los sujetos de investigación de los objetivos de este trabajo. A todos los estudiantes que conforman la muestra se les aplicó individualmente la escala verbal del WAIS según las normas de aplicación de esta prueba. Seguidamente, se calificaron los protocolos de respuesta y se calcularon los puntajes equivalentes para cada *subtest*, así como el C.I. verbal. Luego se obtuvieron los puntajes finales de unidad y se efectuaron los análisis de datos correspondientes, mediante el Coeficiente de Correlación de Pearson.

3.5 Criterios de procesamiento de la información

El procesamiento estadístico de los datos se llevó a cabo por medio del Coeficiente de Correlación de Pearson, de manera independiente para cada grupo. Se consideraron los índices de correlación de Hernández Fernández y Baptista (1997) para investigaciones sociales, quienes consideran un valor de 0.50 como índice de una correlación positiva media y 0.75 como índice de una correlación positiva considerable. Las calificaciones de los estudiantes (que según las normas de calificación del CCPNA son de 0 a 100), fueron convertidas a una escala numérica de 4 niveles de medición tipo intervalo. Así, las notas de 0 a 79 correspondían a un nivel deficiente de aprendizaje (C) y se les asignó el valor de 1. Las notas de 80 a 89 indican un aprendizaje en proceso (B) y se les cuantificó como 2. Las notas de 90 a 94 reflejan un buen logro del aprendizaje (A) y las notas de 95 a 100 indican un nivel sobresaliente de aprendizaje (AD), que se puntuaron como 3 y 4, respectivamente.

Con respecto a la conversión de las notas y de los puntajes escalares verbales del WAIS se tomó como antecedente el estudio de Fisher (1995), de modo que así como con las notas de los estudiantes, se hizo lo propio con las puntuaciones del WAIS en función de las escalas equivalentes de calificación, obteniéndose 4 niveles ordinales de medición. A las puntuaciones obtenidas de evaluación de la inteligencia verbal con un C.I. verbal de 70 a 90 se les asignó un valor de 1, a las puntuaciones que se encuentran entre 91 y 100 se les asignó el valor de 2, a las que se ubican entre 101 y 110 se les asignó el valor 3 y a las puntuaciones correspondientes a un C.I. verbal entre 111 y 120 se les asignó un valor de 4.

De este modo, tanto la variable independiente (inteligencia verbal) como la variable dependiente (nivel de logro del aprendizaje de una L2) corresponden a un nivel cuantitativo de intervalo, con lo que es factible aplicar la prueba paramétrica de la correlación de Pearson.

4. Resultados

En el grupo de nivel básico, el C.I. verbal se mueve dentro de un rango de 85 a 114. La nota máxima es 98 y la mínima 0. Se obtuvo un coeficiente de correlación de 0.52., lo cual indica una relación positiva media (Hernández y cols., 1997) entre la inteligencia verbal y el nivel de logro del aprendizaje del idioma inglés como L2. Los índices de correlación de los *subtests* de la escala verbal, fueron bajos y en el caso del *subtest* de retención de dígitos se observa una correlación inversa como se consigna en la tabla 1.

Tabla 1.
Resultados grupo de inglés básico

	x	DS	r
Información	10.14	1.99	0.07
Comprensión	9.71	2.89	0.20
Aritmética	9.14	1.91	0.60
Semejanzas	11.5	2.17	0.29
Retención/dígitos	9.07	1.38	-0.17
Vocabulario	10.42	2.13	0.28
C.I. verbal	102	8.58	0.52

p<0.05

En el grupo de inglés intermedio, el C.I. verbal se encuentra en un rango de 78 a 105, y el rango del nivel de logro se ubica entre 71 y 89. Asimismo, el coeficiente de correlación entre la inteligencia verbal y el nivel de logro fue de 0.66. Los índices de correlación de los *subtests* de la escala verbal son bajos, pero a diferencia del grupo de nivel básico, las puntuaciones son más regulares. En la tabla 2 se presentan los resultados de este grupo.

Tabla 2.
Resultados grupo de inglés intermedio

	x	DS	r
Información	9.76	2.16	0.40
Comprensión	8.52	4.33	0.19
Aritmética	7.23	1.39	0.00
Semejanzas	10.11	2.05	0.13
Retención/dígitos	9.47	1.54	0.19
Vocabulario	9.58	2.03	0.22
C.I. verbal	95	9.11	0.66

p<0.05

Se puede apreciar que el grupo de nivel inter-medio tiene un mayor índice de correlación positiva que el grupo de nivel básico. Además, sus puntuaciones en las sub-escalas verbales del WAIS tienden a ser más regulares que las del grupo de nivel básico. Esto puede indicar que las diferencias entre las puntuaciones obtenidas se deben al nivel de enseñanza-aprendizaje del idioma inglés.

5. Discusión

El objetivo de este trabajo ha sido describir la inteligencia, así como su relación potencial con el nivel de logro del aprendizaje de una L2. En ese sentido, aprender una L2 es un proceso largo y complejo que demanda de la participación de factores de diversa índole. Son varios los autores que han relacionado el nivel de logro del aprendizaje con factores motivacionales o de la personalidad del profesor, antes que con la inteligencia (Ausubel, 1976). Los índices de correlación obtenidos parecen indicar que aunque existe una relación positiva entre la inteligencia verbal y el nivel de logro del aprendizaje, tomando en cuenta los índices de correlación de Hernández y cols. (1997), así como de otros autores (Robles y Puno, 1980, citados por Silva y Argote, 2007), ésta es más significativa en el nivel intermedio de aprendizaje de una L2 que en el básico. Nuestros resultados empero, no desmerecen la participación de otros factores que pueden ser también determinantes para el aprendizaje del idioma inglés.

Los recursos pedagógicos del profesor, la programación eficiente de la enseñanza y la didáctica pertinente para el aprendizaje del idioma inglés (Sanz, 1994) parecen ser las variables potenciadoras del aprendizaje, aun cuando los estudiantes no posean un C.I. alto o por encima del promedio. En este estudio

el C.I. verbal promedio para ambos grupos fue normal, y se encontraba por debajo de lo esperado (102 para el grupo de estudiantes de nivel básico y 95 para el grupo de nivel intermedio), en relación a las calificaciones obtenidas (83 para los estudiantes de nivel básico y 82 para los de nivel intermedio). Ello puede deberse al hecho de que sólo se aplicó la escala verbal del WAIS. Quizá el C.I. total sea un factor de mayor eficacia para la predicción del aprendizaje del idioma inglés que el C.I. verbal.

De otro lado, el análisis de las puntuaciones parciales de la escala verbal nos ofrece datos interesantes a la vez que contradictorios. Las correlaciones entre las pruebas de la escala verbal del WAIS y las calificaciones obtenidas son muy bajas y ello puede deberse a la baja puntuación en los *subtests* en referencia a las calificaciones que provienen del nivel de logro del aprendizaje. En el primer grupo las correlaciones con las pruebas verbales son bastante desiguales entre sí, registrándose la correlación más alta con el *subtest* de aritmética y la más baja con el *subtest* de información. También se aprecia una correlación inversa con el *subtest* de retención de dígitos. Estos resultados difieren de lo esperado, ya que era previsible que las correlaciones más elevadas se dieran en los *subtests* de información, de semejanzas y vocabulario. Relación que sí se observa, aunque de manera no significativa, en el grupo de alumnos de inglés intermedio. En este segundo grupo, las correlaciones con las pruebas de la escala verbal son más regulares, obteniéndose la correlación más alta con el *subtest* de información y una correlación nula con el *subtest* de aritmética. De este modo, las correlaciones del segundo grupo corresponden con lo que se espera de los aprendices del idioma inglés, esto es, que sus puntuaciones se correlacionen positivamente con los *subtests* de información, comprensión, semejanzas y vocabulario (Jiménez, 1994). Sin embargo, dichas correlaciones son débiles, por tanto no llegan a ser significativas.

Estas diferencias entre los grupos de nivel básico e intermedio, creemos que devienen del nivel de aprendizaje en que se encuentran. En un nivel básico de aprendizaje del idioma inglés aún no se han interiorizado las pautas y estrategias para el aprendizaje de una L2, lo cual sí se aprecia en un nivel intermedio. Por tanto, la irregularidad de las puntuaciones del primer grupo puede relacionarse con este hecho. De otro lado, el concepto de fosilización de Selinker (citado por Torras, 1994) puede explicar por qué las correlaciones de las pruebas de la escala verbal del WAIS y el nivel de logro del aprendizaje son bajas, ya que los estudiantes de nivel intermedio llevan aproximadamente dos años de estudio del idioma inglés en comparación con los del nivel básico, que estudian inglés desde hace menos de un año. Aunque el tiempo de contacto sistemático, tanto teórico como práctico, con el inglés es corto para ambos grupos, la fosilización podría hacerse presente de manera incipiente, haciendo notar sus efectos en las diferencias encontradas entre los grupos básico e intermedio. Sin embargo, no se puede olvidar que, en el presente estudio, se trabajó con una muestra pequeña y, por tanto, este hecho, constituye una limitación insoslayable que invita a replicar nuestros hallazgos en estudios posteriores y con muestras más numerosas.

Otro factor a considerar es la prueba empleada, dado que otros estudios correlacionan positivamente de forma más significativa el nivel de logro de aprendizaje de una L2 con habilidades para la comunicación interpersonal (López, Parada y Simonetti, 1999), la pronunciación y la escucha comprensiva (Teepen, 2005); para lo cual se emplearon otras pruebas tales como Modern Language Aptitude Test (MLAT), Pimsleur Language Aptitude Battery (PLAB) o el Cognitive Ability for Novelty in Acquisition of Language as Applied to Foreign Language Test (CANAL-FT) (Webb, 1999; Archibald, Roy, Harmel y Jesney, 2005).

Para finalizar, consideramos que si bien es cierto que se ha encontrado una correlación positiva media entre la inteligencia verbal y el nivel de logro del aprendizaje del idioma inglés, otros factores de

carácter educativo pueden intervenir de manera más directa sobre el nivel de logro, favoreciendo el empleo de recursos motivacionales y afectivos de los estudiantes en el curso del proceso enseñanza-aprendizaje, más que los recursos intelectuales, lo cual deviene en el aprovechamiento educacional de forma relativamente independiente de los factores intelectuales (Tovar, 2000). Es decir, que el énfasis educativo sobre las variables afectivas puede ayudar a compensar el deficiente uso de las estrategias cognitivas de los estudiantes o bien favorecer el empleo eficiente de los recursos cognitivos aun cuando los estudiantes presenten limitaciones intelectuales de diversa índole (Seligman, 2006). Pensamos, al igual que Teepen (2005), que la relación entre la inteligencia (sea general o verbal) y el nivel de logro del aprendizaje del idioma inglés como L2 de los estudiantes es todavía dudosa; y que deben remarcar los recursos didácticos del profesor antes que el C.I. de los estudiantes, siempre y cuando su capacidad intelectual se encuentre dentro de lo normal.

Podemos concluir que, para el caso de la presente investigación, la relación entre la inteligencia verbal y el nivel de logro del aprendizaje del idioma inglés como segunda lengua es moderada, es decir que no se encontró un nivel alto de significancia entre ambas variables. Por otro lado, las correlaciones entre los diversos *subtest* del WAIS y el nivel de logro del aprendizaje del inglés, son todavía más bajas, pero tienen cierta regularidad en el grupo intermedio, donde el nivel de logro del aprendizaje se relaciona positivamente con las puntuaciones de los *subtests* de información, comprensión, semejanzas y vocabulario. Finalmente, es esencial destacar la limitación del tamaño de la muestra, que debe llevarnos a replicar el presente trabajo en muestras más grandes y a profundizar en el tema con otras investigaciones sobre el aprendizaje del idioma inglés.

Bibliografía

- ANOJÍN, P. K. (1987). Psicología y la filosofía de la ciencia. Metodología del sistema funcional. México: Trillas.
- ARCHIBALD, J.; ROY, S.; HARMEL, S. y JESNEY, K. (2005). A review of the literature on second language learning. Canadá: Universidad de Calgary.
- AUSUBEL, D. P. (1976). Psicología educativa: Un punto de vista cognoscitivo. México: Trillas.
- BRUNER, J. S. (2001). El proceso mental en el aprendizaje. Madrid: Narcea Editores.
- BURNOT-TRITES, M. y TALLOWITZ, U. (2002). Report of current research on the effects of second language learning on first language literacy skills. Atlantic Provinces Educational Foundation.
- CONCHA, M. (1994). "Criterios de pertinencia atribuibles a los actos pedagógicos en la enseñanza de una segunda lengua". Revista CL&E, 24, 63-70.
- CRAIG, G. (1997). Desarrollo psicológico. México: Prentice Hall.
- CUMMINS, J. (1998). Beyond adversarial discourse: Searching for common ground in the education of bilingual students. Canada: University of Toronto.
- DOMAN, G. (2005). Correlation between intelligence, language aptitude and academic achievement in foreign language learners.
- FISHER, J. L. (1995). Relationship in intelligence quotients to academic achievement in elementary grades. Bowling Green State University.
- GARDNER, H. (1999). Estructura de la mente. Las inteligencias múltiples. México: Fondo de Cultura Económica.
- GOLEMAN, D. (1997). Inteligencia emocional. Madrid: Kairós.
- GOOD, T. L. y BROPHY, J. (1999). Psicología educativa contemporánea. México: McGraw-Hill.
- GREENE, J. (1989). Psicolingüística. Chomsky y la psicología. México: Trillas.

- HERNÁNDEZ, R.; FERNÁNDEZ, C. y BAPTISTA, P. (1997). Metodología de la investigación. México: McGraw-Hill.
- HOTHERSALL, D. (1997). Historia de la Psicología. México: McGraw-Hill.
- JIMÉNEZ, R. M. (1994). "Estrategias mnemotécnicas para la enseñanza y el aprendizaje del vocabulario del inglés". Revista CL&E, 24, 79-88.
- LOPEZ, A., PARADA, A. y SIMONETTI, F. (1999). Psicología de la comunicación. Chile: Alfaomega.
- LURIA, A. R. (1988). El cerebro en acción. La Habana: Edición Revolucionaria.
- MANGA, D.; FOURNIER, C. y NAVARREDONDA, A. B. (1995). Trastornos por déficit de atención en la infancia. En A. Belloch, B. Sandín y F. Ramos (comps.) Manual de Psicopatología tomo II, (695-718). Madrid: McGraw-Hill.
- MCKEACHIE, W. J. y DOYLE, C. L. (1973). Psicología. USA: Fondo Educativo Interamericano.
- SASTRE, S. (2006). "Condiciones tempranas del desarrollo y el aprendizaje: El papel de las funciones ejecutivas". Revista de Neurología, 42(2), 143-151.
- SELIGMAN, M. E. P. (2006). La auténtica felicidad. 2da edición. Barcelona: Editorial Vergara.
- SIERRA, O. y QUEVEDO, J. (2001). "La teoría de las inteligencias múltiples: Contexto neurocognitivo adecuado para la hipótesis neuropsicológica sobre los factores y mecanismos de la superioridad". Revista de Neurología, 33(11), 1060-1064.
- SILVA, C. y ARGOTE, C. (2007). "Actitudes hacia el matrimonio y divorcio en jóvenes procedentes de familias intactas y divididas". Rev. Psicol. UCSM, 4, 29-37.
- TEEPEN, J. (2005). "On the relationship between aptitude and intelligence in second language acquisition". Applied Linguistics Working Papers, 4, 1-9.
- TORRAS, R. (1994). "La interlengua en los primeros estadios de aprendizaje de una lengua extranjera (Inglés)". Revista CL&E, 24, 49-62.
- TOVAR, P. M. A. (2000). "La Investigación Cualitativa en Educación: necesidad y reto para los modelos pedagógicos contemporáneos". Rev. Cub. Psicología, 18(02), 158-164.
- VARGAS, M. I. (2004). "Posibilidades de rehabilitación neurocognitiva en la esquizofrenia". Revista de Neurología, 38(5), 473-482.
- VIGOTSKY, L. S. (2001). Psicología pedagógica. Argentina: Editorial Aique.
- VIGOTSKY, L. S. (1995). Pensamiento y lenguaje. Buenos Aires: Paidós.
- VIGOTSKY, L. S. (1987). Historia del desarrollo de las funciones psíquicas superiores. La Habana: Editorial Científico Técnica.
- VIGOTSKY, L. S. (1979). Desarrollo de las funciones psíquicas superiores. Barcelona: Grijalbo.
- WEBB, E. (1999). The effect of second language learning on test scores, intelligence and achievement. USA: Foreign Language and International Education.
- WECHSLER, D. (2001). Escala de Inteligencia para Adultos. Lima: TEA.