

ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE: ¿QUE DICEN LOS ALUMNOS? UN ESTUDIO EXPLORATORIO

**Marilyn Buck Kirby
Diana Jenkins de Ormsby
CELE-UNAM**

La identificación de las estrategias de aprendizaje que utilizan nuestros alumnos en el contexto universitario puede proporcionar información acerca del proceso de aprendizaje de idiomas. Para identificar estas estrategias se utilizan técnicas introspectivas. Un estudio exploratorio llevado a cabo en el CELE demostró que varios procedimientos elicitación son factibles en nuestro contexto y se pueden utilizar en diferentes aspectos de la enseñanza. Los datos obtenidos nos rinden información útil y variada.

Identification of the learning strategies used by our students in a university context can give us insight into the process of language learning. In order to identify these strategies introspective techniques are used. An exploratory study carried out in the CELE showed that several elicitation procedures are feasible in our context, and that these procedures can be used with different aspects of the language teaching/learning situation. The results give useful and varied information.

Varios factores relacionados con el aprendizaje de idiomas han sido identificados y estudiados, incluyendo actitud y motivación, aptitud, memoria, edad, inteligencia, lengua materna, entre otros. Un factor que merece la atención que se le empieza a dar es el uso de estrategias de aprendizaje. Se postula que, si se puede identificar las estrategias que utilizan los estudiantes que tienen más éxito en su aprendizaje, se podrá saber más acerca de la adquisición de lenguas y se podrá enseñar estas estrategias a los estudiantes que no las utilizan o que las utilizan sin éxito, o poco.

Las estrategias de aprendizaje se definen de diferentes maneras. Según Rigney (en O'Malley et. al., 1985), son las operaciones y procedimientos que el estudiante utiliza para facilitar la adquisición, almacenamiento, recuperación o uso de información. Según Biaiyostok (1979), las estrategias de aprendizaje en lenguas extranjeras son las actividades llevadas a cabo por el estudiante con el fin de mejorar su competencia en la lengua meta.

Wenden y ĩubin (1987) han clasificado las acciones que toman los estudiantes en este sentido en categorías de cognición y metacognición. Las estrategias de aprendizaje metacognoscitivas incluyen conocimientos

acerca del proceso de aprendizaje, y la planeación y evaluación de una actividad, además de la autoevaluación. Las estrategias cognitivas se relacionan más con tareas o actividades de aprendizaje específicas, e incluyen operaciones de análisis, transformación o síntesis de la información. Ejemplos de estas estrategias son la inferencia, la asignación de significados por medio del contexto, y la elaboración (la relación de la información nueva con otros conceptos que existen en la memoria). (O'Malley et. al., 1985)

Las estrategias de aprendizaje que se utilizan en el aprendizaje de lenguas se parecen a las estrategias que se utilizan en el aprendizaje de otras materias, dado que en el aprendizaje en general existe un proceso de resolución de problemas. En el aprendizaje de idiomas, el estudiante debe inferir de manera activa el significado de una palabra o frase, o la intención de una persona que habla o escribe. La inferencia es una forma de resolución de problemas, que requiere que el estudiante se involucre en forma activa, (Rubin, 1987) Además, las estrategias que propician una mayor actividad mental deben llevar a un aprendizaje más eficiente. (O'Malley, et. al., 1985)

En estudios anteriores (Rubin, 1981) se han clasificado las estrategias identificadas que utilizan los estudiantes con más éxito, de la siguiente manera:

1. Clarificación/verificación: los estudiantes piden confirmación de las hipótesis que se van haciendo.
2. Inferencia inductiva: utilizan conocimientos conceptuales lingüísticos para inducir hipótesis acerca de una forma lingüística, significación semántica o intención de un hablante. Utilizan un procesamiento descendente.
3. Razonamiento deductivo: el estudiante utiliza reglas generales; las aplica a aspectos específicos. Usa la analogía, el análisis y la síntesis.
4. Práctica: el estudiante se refiere a las estrategias que contribuyen al almacenamiento y recuperación de lenguaje y el uso correcto.
5. Memorización: se refiere al proceso de almacenamiento y recuperación, (estrategias del uso de 'mnemonic devices').
6. Uso del monitor: el estudiante toma nota de errores, observa la reacción recibida y decide qué hacer.

ESTUDIO EXPLORATORIO

Dos investigadoras (las autoras) llevaron a cabo un estudio exploratorio con alumnos del CELE con el propósito de averiguar qué tipos de información sobre estrategias se presentan en varios tipos de procedimientos de elicitación y para evaluar qué tan factibles son estos procedimientos para

la investigación en el contexto universitario del CELE. Se optó por utilizar procedimientos introspectivos y retrospectivos. Se descartó para este estudio exploratorio la aplicación de cuestionarios de tipo auto reporte a poblaciones grandes.

Se siguió la clasificación del reporte verbal propuesta por Cohén (1987) Según esta clasificación existen tres tipos: a) auto reporte ('self report'] generalizaciones que hace el estudiante sobre su aprendizaje; b) aut observación ('self observation'), análisis introspectivo o retrospectivo de u evento específico de aprendizaje; c) auto revelación ('self revelation'), pens? en voz alta ('think out loud', TOL) al mismo tiempo que se realiza la tare; También seguimos a Cohén en la especificación de los factores principale que se deben tomar en cuenta en la recopilación de los protocolos: número de participantes; b) situación de aplicación (dónde, cuándo, y cómo se lleva a cabo la recopilación de los datos); c) proximidad del evento momento de la aplicación; d) modo de elicitación y contestación (oral escrito); e) grado de control impuesto por la naturaleza del procedimiento; f) grado de intervención por parte del investigador en la recopilación de los datos.

Durante el semestre 89-II, experimentamos con algunas de las técnicas utilizadas para elicitar información, con diferentes aspectos de la situación de enseñanza/aprendizaje. Decidimos llevar a cabo esta fase de la investigación individualmente, cada investigadora probando técnicas con sus propios alumnos durante el semestre, para comparar los resultados al final del semestre. Probamos las siguientes técnicas, con estudiantes de inglés:

1. Tres entrevistas individuales retrospectivas, llevadas a cabo en la hora después de la clase de inglés (auto observación/auto reporte).
2. Una entrevista individual retrospectiva llevada a cabo inmediatamente después de terminar una sección del examen final de lengua (auto observación).
3. Una entrevista individual retrospectiva sobre el aprendizaje del entrevistado en el contexto de una discusión sobre su calificación final (auto reporte).
4. Una grabación del trabajo de un grupo de alumnos al realizar un ejercicio de uso de tiempos verbales en una canción (auto revelación).
5. Una grabación del trabajo de una pareja al resolver una actividad de identificación y uso de tiempos verbales en un texto auténtico escrito (auto revelación).
6. Una grabación del trabajo de una pareja al hacer un resumen escrito de un artículo (auto revelación).

7. Una grabación que hizo un estudiante de su trabajo mientras resolvía ejercicios acerca de un texto de comprensión de lectura, (auto revelación).
8. Una grabación del trabajo de un estudiante mientras leía un texto para hacer un resumen oral, (auto revelación)
9. Dos grabaciones del trabajo de estudiantes al resolver un ejercicio de comprensión de lectura, (auto revelación). Dos entrevistas individuales retrospectivas llevadas a cabo inmediatamente después de terminar el ejercicio, (auto observación)
10. Una grabación del trabajo de un estudiante al hacer un ejercicio de reglas gramaticales de tipo deductivo, (auto revelación). Una entrevista individual retrospectiva llevada a cabo inmediatamente después de terminar el ejercicio, (auto observación).
11. El diario de un maestro sobre actividades utilizadas en clase con el fin de desarrollar las estrategias de aprendizaje.

RESULTADOS

Enseguida se comenta los resultados obtenidos en cada una de las técnicas de elicitación mencionadas arriba.

1. En cuanto a lá técnica de entrevistas individuales retrospectivas (auto reporte, auto observación), se puede apreciar una riqueza de información tanto como pautas para un proyecto de investigación a mayor escala, como el que se describe en Oxford et. al. (1988). Se llevaron a cabo tres entrevistas con estudiantes, en la hora siguiente a su clase de inglés. Los tres estaban en el mismo grupo, de 1 a 2 de la -tarde, en el segundo semestre de inglés, pero más adelantados en sus carreras. Dos eran estudiantes de economía y uno estudiaba ingeniería petrolera. La maestra del grupo era la investigadora (M). Las tres entrevistas se llevaron a cabo en un cubículo. En las tres entrevistas se buscó volver a ver las actividades y ejercicios hechos en la clase anterior, para que el estudiante externara información sobre cómo se había llevado a cabo la tarea. Además, se hicieron preguntas generales acerca del aprendizaje de idiomas, para tener información más generalizada.

Para llevar a cabo las entrevistas, pensé previamente en varias preguntas que podrían servir para captar información tanto específica (auto observación retrospectiva, según Cohén, 1987) como generalizada (auto reporte, generalizaciones, en la terminología de Cohén), como por ejemplo: preguntas acerca de la experiencia del aprendizaje de idiomas en general, sobre la importancia de las diferentes habilidades lingüísticas (expresión oral, comprensión auditiva, comprensión de lectura, y expresión escrita),

sobre motivación personal para el aprendizaje de idiomas, ritmo de la enseñanza, y acerca de la comparación entre el aprendizaje de idiomas y el aprendizaje de otras materias dentro de la carrera. Para obtener información específica (auto observación), pregunté acerca de las actividades en la clase anterior, cómo se llevó a cabo la actividad, dificultades que tuviera, en qué se basaba para obtener las respuestas, interés en la actividad, utilidad, etc. No formulé las preguntas con anticipación; únicamente pensé en la información que quería obtener (tanto general como específica) y hacia donde quería guiar la narración del estudiante entrevistado. Pensaba estar atento a la información proporcionada por el estudiante durante la entrevista para poder agregar preguntas que llevarían a una reflexión más rica. Pensé en entrevistas de 10 a 15 minutos.

Invité a los estudiantes a participar en una entrevista, informándoles que se trataba de una entrevista corta para un proyecto de investigación acerca del estudio del inglés. Escogí a los estudiantes por su rendimiento medio (calificación B), con la idea de entrevistar a estudiantes "típicos", por ser más representativos de nuestros estudiantes en general, puesto que el objetivo principal del estudio exploratorio consistía en recabar información reportada por nuestros alumnos del CELE. Las entrevistas fueron grabadas.

Se había planeado entrevistas cortas, pero fue necesario alargarlas para obtener información más rica. Hay que tomar en cuenta que la experiencia era nueva tanto para el estudiante como para la investigadora. Las entrevistas duraron de 30 a 45 minutos. El hecho de que la entrevistadora era la maestra del grupo contradice las indicaciones que se debe respetar para la investigación, es decir, que el entrevistador sea una persona ajena a la situación (no el maestro del grupo que entregará una calificación al alumno al final del semestre) con el propósito de no prejudicar los datos obtenidos. Sin embargo, esta experiencia mostró que la comunicación era mayor, y se daba con bastante facilidad, puesto que las dos personas ya se conocían. Además, los estudiantes entrevistados expresaron opiniones no elicítadas acerca de la experiencia misma, en el sentido de que había sido muy motivante en cuanto a su estudio del inglés.

Para analizar la información obtenida con esta técnica, se procedió a transcribir dos de las tres entrevistas. Se pudo identificar las siguientes categorías: información sobre el aprendizaje de idiomas en lo personal, y en general; comparaciones entre el aprendizaje de idiomas y de otras materias; comentarios sobre el lenguaje en general; comentarios acerca del papel del maestro y del alumno; opiniones acerca de la importancia de las diferentes habilidades lingüísticas; y auto-evaluación del aprovechamiento en el curso de inglés. Esta información se dió en generalizaciones, utilizando el tiempo presente. Cabe señalar que algunas de las categorías mencionadas corresponden a información proporcionada voluntariamente por los entervis-

tados, como por ejemplo el papel del maestro y del alumno. Se pudo identificar también otras categorías que correspondían a la información específica elicitada por la técnica de retrospección (auto observación), e incluían información acerca de cómo se había llevado a cabo la actividad en la clase anterior, y una auto-evaluación acerca de esa clase. Estas aseveraciones se dieron en tiempo pasado. Además, de manera espontánea dentro de una entrevista, se incluyó la técnica de TOL (introspección, auto revelación) con una actividad de comprensión de lectura. ("Por ejemplo, en el texto en la página 84, ¿qué tipo de información esperas encontrar?") El uso de esta técnica rindió datos de otro tipo.

Una vez que se había transcrito las entrevistas e identificado las categorías de información arriba señaladas, se asignaron números a las categorías y se procedió a asignar las categorías a todas las ideas presentadas en las transcripciones, usando los números asignados. De esta manera se podría agrupar posteriormente los comentarios pertinentes a cada categoría, de las diferentes transcripciones. (Ver el Anexo para una muestra discursiva de los comentarios obtenidos para cada categoría.)

Aparte del análisis de contenido llevado a cabo a través de las categorías mencionadas, se realizó otro tipo de análisis, infiriendo las actitudes de los estudiantes entrevistados. Uno, lo podemos llamar Juan, dice repetidamente que primero tiene que traducir las preguntas en los ejercicios. Tiene que saber exactamente lo que dice cada palabra. Rechaza conformarse con entender el sentido de la frase. (En clase me parecía que se bloqueaba de repente, se frustraba. La Información obtenida en la entrevista concuerda y explica lo que había notado en clase como maestra.) Si no existe un equivalente exacto en español, se siente incapaz de entender una palabra. También dice Juan que siempre tiene que preguntar a alguien cuando aparece una palabra que no conoce. Pregunta por la traducción en español. Parecería que para Juan el aprendizaje de idiomas consiste en decifrar, traducir para entender. Siente la necesidad de dar equivalencias exactas a las palabras y frases en inglés. Parece que procesa la información de abajo hacia arriba. También expresó que quiere más ejercicios muy controlados, con posibilidades de interacción limitadas. Dice que siempre hay que repasar, repetir, para acordarse. Parece que no utiliza la estrategia de "tolerancia a la ambigüedad o lo desconocido". En cuanto a la visión del lenguaje y el aprendizaje, se puede concluir que ve el lenguaje como estructural, y que el aprendizaje consiste en memorizar estructuras para después sustituir palabras nuevas. Esto lo expresa tanto para oraciones aisladas ("I have a pen, I have a book, etc.") como para las funciones comunicativas "How about", invitar a alguien). Esta última idea apoya el planteamiento de Tarone (1982) en cuanto a las estrategias de producción que propone (utilizar expresiones formulaicas, en este caso).

Para Olivia, en cambio, lo más importante en el aprendizaje de idiomas

es aprender a comunicarse. Su estilo muestra más flexibilidad, más tolerancia a las ambigüedades. Para la producción oral, dice que hace un esfuerzo, busca las palabras adecuadas, pregunta. Para la comprensión de lectura, selecciona la información para contestar las preguntas. Identifica primero el tipo de texto y usa la "lógica" para imaginarse el contenido. Para la comprensión auditiva, primero lee las preguntas y también se imagina por la lógica el contenido de la conversación que va a escuchar. Después, mientras escucha, selecciona la información necesaria para contestar las preguntas. Dice que no le molesta no comprender todo. Olivia parece utilizar las estrategias identificadas por Rubin (1981).

La comparación de los comentarios hechos por estos dos entrevistados muestra que sus ideas difieren bastante. Para uno, el idioma significa comunicación, para el otro significa oraciones, estructuras. Las técnicas que emplean para recordar y usar la información también son diferentes (tratar de comunicarse vs. traducir, memorizar). Para Olivia el maestro es como una guía, pero el alumno tiene que hacer todo. Para Juan se puede inferir que piensa que el maestro es el centro, que hay que esperar lo que hace el maestro. El papel del alumno consiste en captar, comprender lo que quiere transmitir el maestro, para después repasarlo.

2. El segundo procedimiento probado en el estudio, la entrevista sobre una sección del examen final, ocurrió espontáneamente después de resolver un examen fuera de hora en el cubículo de la investigadora (D). La alumna, de habilidad media alta, expresó su inseguridad sobre un reactivo de opción múltiple de elección entre pretérito activo, antepresente activo, o pretérito activo. Le pedí que resolviera la sección de nuevo, externalizando sus razones para elegir cada opción. Se notó una gran variedad de estrategias desde globales hasta locales, muchas veces en la resolución del mismo reactivo. Empezó por leer el diálogo para el significado y preguntó si había entendido bien. Le dije que sí y empezó a trabajar. Tradujo a veces, hacía referencia explícita a reglas, pero siempre utilizaba el significado para revisar la respuesta aunque en dos ocasiones no se fijó que cambió el significado para acomodar su traducción.

3. La entrevista sobre la calificación no ocurrió en un contexto de negociación de la calificación, sino que el alumno había esperado sacar una calificación más baja y dijo que se sentía muy débil en el examen de lengua. Después de ver sus calificaciones (lengua NA, lectura B, oral B, auditiva S, escrita B), empezó a hablar de sus experiencias en la clase y sus dificultades. Señaló que se sentía muy mal en gramática aunque en el uso real de la lengua "podía más o menos". En general, se pudo observar elementos muy semejantes a los de las entrevistas retrospectivas después de clase.

4. Para la grabación del trabajo de grupo en clase, la tarea consistía en trabajar con la letra de una canción después de escucharla y discutir

su contenido. La tarea de grupo era identificar los tiempos de verbos utilizados en la canción, y decir por qué se usaba cada tiempo y forma, con el objetivo de repasar los tiempos de verbos ya estudiados y observar una vez más el uso de cada uno. Esta técnica de investigación (poner la grabadora en medio del grupo) podría funcionar, pero en esta experiencia no tuvo resultados puesto que varios hablaban al mismo tiempo y había mucho ruido, así que al escuchar la grabación después no se podía captar mucha información.

5. Aunque el trabajo en parejas también se grabó en clase, la cercanía del micrófono permitió que se distinguiera mejor, aunque no perfectamente las vocalizaciones de los estudiantes. En este caso se obtuvieron resultados aceptables y se nota el carácter natural y espontáneo de la interacción. Como en ambos casos la tarea es fija no se notó la falta de enfoque señalado en Haastrup (1987).

En ambos casos se formaron las parejas (14 en total). Se les dieron las instrucciones y luego se les preguntó si había voluntarios para grabar su trabajo. Se eligieron dos parejas alejadas la una de la otra aunque no de las parejas al lado.

Una pareja empezó con una discusión de la tarea misma y más o menos se puso de acuerdo en el formato del producto final. Aunque el ejercicio no les pidió que escribieran las reglas de uso informales que formulan, decidieron escribirlas. La otra pareja empezó directamente con la primera parte de la actividad. En este caso no había ventaja en la pareja que planeó la actividad, pero quizá se debe, a la familiaridad de los alumnos con este tipo de actividad y método de trabajo.

En el desarrollo de la actividad ambas parejas identificaron rápida y correctamente los verbos y en esta etapa no había discusión del significado. Al empezar a discutir el uso del antepresente la primera pareja formuló sus "rules of thumb" basándose casi exclusivamente en el texto mismo mientras la segunda formuló sus reglas primero y luego confirmó según los ejemplos en el texto. Las dos cumplieron bien con la tarea. La concentración de la primera pareja en el texto produjo casi una traducción completa de los párrafos.

6. Se siguieron los mismos procedimientos en el caso del resumen del texto. Las dos parejas trabajaron de una manera muy semejante. Leyeron rápidamente el texto; cotejaron vocablos desconocidos; se pusieron de acuerdo en las ideas principales y empezaron a redactar, refiriéndose al texto y haciendo aclaraciones a nivel local como del contexto. Había menos discusión del texto de lo que se pudiera haber esperado y en casi todos los casos se aceptó la propuesta del compañero sin discutir. Este fenómeno puede deberse a la presión de tiempo. El tiempo planeado era de media hora en total. Por otro lado, se notó mas negociación en parejas no grabadas.

7. Para tener experiencia con la técnica de TOL, se pidió a un estudiante que expresara en voz alta todo lo que estaba pensando mientras realizaba

una tarea de comprensión de lectura. La introspección se grabó. Al principio el estudiante decía una u otra cosa, después "vamos a ver, vamos a ver", y después silencio. Quizá el error fue de haber dejado solo al estudiante con la grabadora, sin que tuviera algún entrenamiento en esta técnica introspectiva. Tal vez habría que estar a su lado, preguntando cada vez que hubiera pausas.

8. La otra grabación de TOL se llevó a cabo en el cubículo de la investigadora (D). El alumno era un estudiante de tercer nivel de mediana habilidad, voluntario. Le presenté el texto y le indicaba que lo leyera para después decir "de qué se trataba". Le pedí que intentara "pensar en voz alta". Seguía hablando con bastante fluidez sin pausas largas. No era necesario pedirle que hablara. Las estrategias empleadas con más frecuencia fueron: cotejar con conocimientos del mundo, confirmar hipótesis, y tolerar la ambigüedad, sobre todo de vocabulario desconocido. El sujeto parecía bastante consciente de sus estrategias y hacía comentarios sobre el proceso. Hasta aquí parece un producto ideal del entrenamiento de nuestro centro; sin embargo, resultó ser un "sobreusuario" de estrategias. Al no hacer caso de secciones difíciles llegó a una interpretación coherente pero errónea del texto.

9. Decidí utilizar el mismo texto con otro sujeto bajo las mismas condiciones. En este caso la técnica resultó ser un fracaso total. El estudiante empezó a hablar y luego había una pausa de más de 30 segundos. Le dije que siguiera hablando. Respondió con una indicación de dónde estaba. Luego dijo que el texto era interesante, otro lapso, otra intervención de la investigadora, etc. Como el sujeto se había puesto bastante tenso se le indicó que terminara de leer y que se le preguntaría después. Después de platicar del artículo con bastante animación y de manera espontánea comentó que era bastante fácil. Le pregunté por qué era fácil y respondió que le interesaba las computadoras. Después le hice preguntas dirigidas sobre elementos del texto y posibles estrategias utilizadas. Respondió y hasta explicó en detalle dónde había tenido problemas y como los resolvió. Para experimentar se utilizó otra vez el mismo texto y se utilizó tanto la técnica de pensar en voz alta como la entrevista retrospectiva. Los resultados de la combinación de técnicas demuestran que es lo más adecuado. Se pudo comprobar interpretaciones que se hizo en la observación del procedimiento TOL en la entrevista retrospectiva. Asimismo, la entrevista proporciona generalizaciones y reflexiones útiles que difícilmente se obtengán en los protocolos TOL.

10. Se utilizó la combinación de técnicas con otro alumno también de tercer nivel y también de mediana habilidad en un ejercicio gramatical.

En este caso, los resultados de la TOL revelaban mucho. La entrevista produjo resultados que sólo confirmaban lo observado, quizás porque el sujeto había hecho generalizaciones y comentarios sobre el proceso durante la TOL.

11. En cuanto al diario de una maestra (M) sobre el desarrollo de estrategias, se anotaron diferentes actividades, tales como las siguientes: Pedir a los alumnos que observen los patrones presentes en un diálogo, y comentar sobre ellos; pedirles que busquen ejemplos de un patrón para después llevar a cabo una conceptualización inductiva; preguntas que lleven a la auto evaluación, y a la evaluación de la dificultad y utilidad de los ejercicios; pedir a los alumnos que lean las preguntas en un ejercicio de comprensión auditiva, previo a la audición, para predecir la información que van a encontrar en la conversación, así como imaginarse las respuestas a las preguntas con anticipación.

CONCLUSIONES

Con base en esta primera experiencia de probar diferentes técnicas de elicitación y analizar el contenido de los comentarios obtenidos, se puede llegar a varias conclusiones y recomendaciones para el diseño de un proyecto de investigación más extensivo:

— En general se confirmó la aseveración de Cohén sobre la naturaleza distinta del tipo de información proporcionada por cada procedimiento. Las técnicas de auto reporte de hecho produjeron comentarios y reflexiones generales sobre el aprendizaje. Las técnicas de auto observación producen observaciones que son centradas en tareas específicas y la auto revelación (TOL) muestra estrategias y procesos no filtrados. Las técnicas en sí no son ni mejores ni peores. Por lo tanto es importante ver cuál de las técnicas factibles puede dar los tipos de protocolos más útiles para el tema a investigar.

— La entrevista de tipo retrospectiva sirve como técnica de elicitación para obtener información acerca de muchos aspectos relacionados con los procesos utilizados en el aprendizaje.

— Para llevar a cabo esta técnica, es conveniente que el entrevistador sea el propio maestro de grupo, para aprovechar tanto como para propiciar la comunicación entre maestro y estudiantes.

— Se puede pensar en la información que se quiere obtener, antes de la entrevista, y no tener todas las preguntas formuladas con anticipación, para lograr más flexibilidad. Se puede agregar muchas preguntas específicas dentro de la entrevista, para ir sacando más información en base a lo que el estudiante comenta.

— En la relexión retrospectiva resulta difícil para el estudiante acordarse

inclusive de cómo se llevó a cabo la actividad en la clase de la hora previa a la entrevista. Sin embargo, da la oportunidad de abrir la entrevista, y da paso a generalizaciones acerca de las actividades, lo que proporciona mucha información. Así, se puede indagar acerca de las estrategias de comprensión de lectura, comprensión auditiva, y de producción oral que se utilizan generalmente.

— En casos de reflexión retrospectiva inmediata se recomienda que el investigador observe y apunte preguntas tanto en el salón como afuera.

— Se debe aprovechar los ejercicios de reflexión tanto para proporcionar más información sobre el alumno como para evaluar y mejorar los ejercicios mismos.

— En casos de reflexión retrospectiva inmediata se recomienda combinar técnicas, intercalando dentro de la entrevista una pequeña actividad de introspección tipo TOL, como lo que sucedió en la entrevista con Olivia. Se puede tener a la mano algún ejercicio de comprensión de lectura o auditiva, para tener la seguridad que es material nuevo para el alumno.

— Se recomienda cuando sea posible una combinación de TOL con entrevista retrospectiva inmediata.

— En el caso de utilizar la TOL como una técnica de elicitación se recomienda un entrenamiento previo.

— Las grabaciones en el salón deben ser de parejas y no de grupos más grandes.

— En cuanto al análisis de contenido, se puede escoger entrevistas, o partes de entrevistas para transcribir. Las categorías utilizadas en este estudio resultaron interesantes, aunque se puede analizar más detalladamente el contenido dentro de cada categoría, tanto como agregar categorías nuevas. Se podría tratar de clasificar las estrategias mencionadas en las entrevistas según la clasificación de Wenden (1985), de Rubin (1981), y/o de O'Malley et. al. (1985), identificando las estrategias tanto cognoscitivas como metacognoscitivas que utilizan nuestros alumnos. También se puede analizar con más detalle el lenguaje utilizado para proporcionar información dentro de cada categoría. Por ejemplo, acerca del aprendizaje personal, aparece mucho el "Lo que hago es...". Resultaría interesante hacer una relación de patrones lingüísticos típicos para cada categoría. Para un maestro podría ser interesante tener ese esquema en mente para poder estar muy atenta en clase a la información acerca del aprendizaje que proporcionan los estudiantes espontáneamente.

— Conviene hacer otro tipo de análisis, aparte de las categorías. Las interpretaciones por parte del investigador resultan interesantes, dado que los estudiantes no manejan el metalenguaje adecuado para proporcionar la información en forma explícita.

— Se recomienda planear bastante tiempo (aproximadamente 45 minutos) para cada entrevista, para poder llevarla a cabo adecuadamente.

— Se recomienda experimentar también con el mismo tipo de entrevista en pequeños grupos de dos o tres estudiantes, para ver si el grupo estimula los comentarios.

— Se sugiere incluir en la investigación posterior un tema que surgió espontáneamente en una entrevista: el papel del maestro y del alumno. Se podría estudiar la relación que existe entre las actitudes hacia el papel del maestro y del alumno y el uso de estrategias.

— Se recomienda entrevistar a estudiantes de diferentes niveles de aprovechamiento, para comparar las estrategias que dicen que utilizan, tanto como sus actitudes.

— El diario del maestro de grupo resulta interesante. Se puede comparar los comentarios del maestro sobre lo que pasa en el salón con la información proporcionada por los estudiantes entrevistados.

— Se puede continuar la investigación empezada en este estudio exploratorio con respecto a las estrategias utilizadas en relación con cada habilidad lingüística. Esta investigación puede rendir información valiosa que nos lleva a mejorar la metodología y los materiales didácticos.

— Se debe también continuar a investigar acerca de los diferentes estilos de aprendizaje, y su relación con la visión del lenguaje y el aprendizaje de idiomas. Este tipo de investigación puede proporcionar información interesante, como se aprecia en la comparación de los estilos de Juan y de Olivia en este estudio.

— Otro tema de investigación para seguir sería lo que quieren decir los estudiantes cuando dicen que utilizan la "lógica". La interpretación que se podría dar es que piensan en aspectos contextuales conocidos. Podría resultar interesante investigar más detalladamente este punto, tanto como la relación que tenga con las diferentes habilidades lingüísticas.

— Para fines de análisis, se recomienda transcribir las entrevistas en computadora y utilizar un programa para asignar los números de categorías directamente junto al texto. Este procedimiento facilitaría el análisis.

BIBLIOGRAFIA

- BIALYSTOK, E. (1979) "The role of conscious strategies in second language proficiency". *The Canadian Modern Language Review* 35/3: 372-393.
- BUCK, M. y ORMSBY, D. (1987) "Developing learning and communicative strategies in the classroom". *Mextesol Journal*, verano.
- CAO ROMERO, L. (1988) "Observación y Análisis del Proceso de Lectura en Lengua Extranjera". Tesis de Maestría, CELE-UNAM.
- COHEN, A. (1987) "Using verbal reports in research on language learning" en C. Faerch y G. Kasper (eds.) *Introspection in Second Language Research*. Clevedon. Multilingual Matters.
- ERICSSON, K. A. y Simon, H. A. (1987) "Verbal reports on thinking" en C. Faerch y G. Kasper (eds.) *Introspection in Second Language Research*. Clevedon. Multilingual Matters.
- FAERCH, C. y KASPER, G. (eds.) 1983. *Strategies in Interlanguage Communication*. London: Longman.
- (eds.) (1987a.) *Introspection in Second Language Research*. Clevedon. Multilingual Matters.
- (1987b.) "From product to process" en C. Faerch y G. Kasper (eds.) *Introspection in Second Language Research*. Clevedon. Multilingual Matters.
- HAASTRUP, K. (1987) "Using thinking aloud and retrospection to uncover learners' lexical inferencing procedures" en C. Faerch y G. Kasper (eds.) *Introspection in Second Language Research*. Clevedon, Multilingual Matters.
- O'MALLEY, J., RUSSO, R. P., y CHAMOT, A. U. (1983) "A Review of the Literature on Learning Strategies in the Acquisition of English as a Second Language: the potential for research application". Rosslyn. Inter-American Research Associates.
- .CHAMOT, A., STEWNER-MANZANARES, G., KUPPER, L., y RUSSO, R. (1985) "Learning strategies used by beginning and intermediate ESL students". *Language Learning* 35/1:21-46.
- OXFORD, R., NYIKOS, M., y CROOKALL, D. (1988) "Learning strategies of university foreign language students: a large-scale study". Purdue, (fotocopia)
- RUBIN, J. (1975) "What the good language learner can teach us". *Teso! Quarterly* 9/1: 41-51.
- (1981) "The study of cognitive processes in second-language learning". *Applied Linguistics* 2/2: 117-131.
- TARONE, E. (1983) "Some thoughts on the notion of 'communication strategy'" en C. Faerch y G. Kasper (eds.), *Strategies in Interlanguage Communication*. London: Longman.
- WENDEN, A. (1985) "Learner strategies". *Teso!Newsletter* 5:1-7.
- (1986) "What do L2 learners know about their language learning? A second look at retrospective accounts". *Applied Linguistics* 7/2: 186-205.
- y Rubin, J. (1987) *Learner Strategies in Language Learning*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- ZIMMERMANN, R. y SCHNEIDER, K. (1987) "The collective learner tested: retrospective evidence for a model of lexical search" en C. Faerch y G. Kasper (eds.) *Introspection in Second Language Research*. Clevedon. Multilingual Matters.

ANEXO: Muestra Discursiva

Comentarios sobre el aprendizaje de idiomas, al nivel individual: "Lo primero que tengo que hacer es ver la estructura, antes de entender las palabras. Por ejemplo, si yo sé decir 'yo tengo', puedo decir 'yo tengo un libro, yo tengo un lápiz'. Entonces, lápiz, pluma, cuaderno, esas palabras son aisladas, pero lo primero que aprendo es la estructura, o sea, lo que viene antes de la palabra. Cuando digo la estructura, es toda la primera parte, por ejemplo, como decir una opinión, luego se puede agregar la opinión sobre la comida, etc." "Cuando no entiendo lo que dice usted, pregunto a Gabriela. Me lo dice en español." "Si cuando escucho algo que no entiendo, lo escribo, y lo trato de dar una interpretación. También quiero aprendérmela, la pronunciación. Si entiendo la idea, muchas veces, pero tengo que saber qué está diciendo." "Lo primero que hago yo es traducir las preguntas para saber de qué se trata." (actividad de comprensión auditiva) "Necesito volver a escuchar la grabación, hasta 5 veces." "A mí lo que me ayuda bastante es que para una parte que no entiendo, vuelvo a escuchar la conversación y pongo más atención en esa parte." (J)

"En las actividades de comprensión auditiva, primero leo las preguntas y pienso en lo que conozco, en mis conocimientos del tema, para predecir el contenido. Uso la lógica." "Me fijo más o menos qué cosas van, tienen relación una con otra, hay muchas claves en las oraciones. Por ejemplo, el "did" siempre va acompañado por algo en el pasado, "last week", "last" para mí es una clave. Yo personalmente me di un poco de cuenta, y usted nos lo confirmó." "Siempre nos trabajamos con el vocabulario. Pero nos ayudamos, en español." (actividad de expresión oral) "La lectura es más fácil para mí porque identifico rápido lo que se me pide. No me dedico a leer palabra por palabra sino sacar la idea general, porque leer es sacar información." (O)

Comentarios relacionados con el aprendizaje de idiomas en general: "Debemos de aprender la estructura, la primera parte. Las palabras aisladas debemos de aprender en segundo término." "Necesita uno estar repasando constantemente y tratar de hablar sólo." "Debemos utilizar las palabras para llevar a cabo pequeñas conversaciones, lo más elemental. Ya después ampliar más la conversación." (J)

Comentarios sobre la evaluación del aprendizaje, general e individual: "Siento que vamos un poco rápido. Nos parece perfecto la idea de cómo estamos trabajando, porque siento que el lenguaje que estamos utilizando es un poco más común, que podemos conectar diálogos muy fácilmente. Pero vamos un poquito rápido." "Me siento capaz de entender, siento que he aprendido algo." (J)

"La pronunciación, es lo más difícil." "Es difícil aprender un idioma,

pero es muy bonito." "Cuando entramos a un nuevo tema, siento un poco de desconfianza, pero ya después, es más fácil." "Al principio se siente miedo, pero a través del curso uno agarra confianza, con los rriismos compañeros. Con el tiempo ya se hace mas fácil para nosotros comunicarnos." "Vuelvo a ver, repaso las palabras nuevas. Pero es difícil, porque no se sabe cuáles palabras se pueden usar en cada momento." (O)

Comentarios acerca de la motivación para aprender un idioma: "El inglés me va a servir para cuando yo quiera conocer otra persona de otro país, para relacionarse con la gente. Así debe de ser, más natural, más de interrelación con las personas." "El hablar inglés es muy importante. Nos ayuda bastante cuando conversamos con los compañeros, me gusta mucho." (O)

Comparación del aprendizaje de idiomas con el aprendizaje de las materias de la carrera: "Siento que es una labor igual. En mi carrera llego, empiezo a imaginarme lo que está diciendo el maestro, con la diferencia que no tengo que traducir. Pero igual hay que comprender. Trato de entender lo que nos quiere comunicar el maestro." (J)

Comentarios sobre el papel del maestro y del alumno: "Yo pienso que el maestro es como una guía. Los alumnos tenemos que pensar y hacer todo. El maestro nos ayuda cuando hacemos preguntas, reafirma lo que habíamos observado, o proporciona información cuando se lo pedimos. Pero nosotros tenemos que hacer todo." (O)

Reflexión retrospectiva: "No tuve problemas porque las palabras con que hay que llenar los espacios están anotadas." "Pudimos resolver la segunda parte con las palabras de la primera parte." "Me basé en la primera parte." "Me Imaginaba que era el doctor y la paciente, por el tipo de palabras que utilizaban, por ejemplo, dolor de cabeza, temperatura." "Primero tuve que traducir al español cada una de las preguntas." (J)(actividad de comprensión auditiva)

"Nos pusimos de acuerdo y empezamos a preguntar. Si alguna cosa nos estorbaba, él me decía, pero nos basábamos en lo ya aprendido, en los textos, en lo que hemos practicado." "Si nos atorábamos, buscábamos otra respuesta, una palabra adecuada para responder al ejercicio." (O) (actividad de expresión oral)

TOL (pensar en voz alta): "Pues es un folleto, una invitación a visitar ese país. Nos dice todo lo bueno que tiene, los lugares, las actividades que puede uno desarrollar ahí, por ejemplo aquí Hawaii, la comida, qué comida hay ahí, la típica, lo típico de ese país es muy importante, para que a uno lo invite, los lugares, los paisajes." ("¿Cómo sabes que está todo esto en el texto? Por tus conocimientos de los folletos en general?") "Bueno, no lo he leído, pero pienso que eso es el objetivo, un folleto es para eso." ("¿Te estás basando en el tipo de texto entonces?") "Exactamente." (O) (comprensión de lectura)