

IDENTIFICACIÓN DE ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE.

UN ESTUDIO SOBRE DIARIOS ESCRITOS DE ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS¹



Este trabajo reseña una investigación realizada en la Facultad de Humanidades y Educación de la Universidad de Los Andes, en un curso de lectura y escritura. Con la finalidad de que los estudiantes desarrollaran estrategias metacognitivas como la autoevaluación, el automonitoreo, la planificación y el uso de recursos, entre otras, se les solicitó que llevaran un diario escrito. Así, el objetivo principal del trabajo fue describir y analizar cómo los estudiantes del curso universitario utilizaron sus diarios, con el fin de identificar el uso de estrategias de aprendizaje y de analizar, en tanto objetivo secundario, la escala de evaluación utilizada para el estudio.

Los resultados muestran diferencias significativas entre los estudiantes-escritores más competentes y los menos competentes, especialmente en aquellos estudiantes que emplearon ciertas estrategias de aprendizaje. Así, el estudio resalta la importancia que tiene el entrenamiento explícito en estas herramientas, así como su utilización en la enseñanza-aprendizaje de la escritura y en el mejoramiento de los textos producidos por los estudiantes.

Introducción

La escritura es una de las actividades mentales más complejas; por lo tanto, una de las más difíciles de desarrollar (Flower y Hayes, 1981). Algunos investigadores que han estudiado tanto la naturaleza como el desarrollo de la escritura, han concluido que la escritura involucra múltiples decisiones y estrategias de todo tipo que cada escritor debe tomar y utilizar para comenzar y producir un texto escrito (Graves, 1991; Harste, Short y Burke, 1988; Emig, 1971; Oxford, 1990).

Al estudiar el proceso de la escritura, Raimés (1983) señaló que los escritores que producen un texto utilizan una serie de estrategias de tipo cognitivo y metacognitivo que facilitan, en la mayoría de los casos, el proceso de composición de ese texto. Wenden (1987), por otro lado, nos aclara que los docentes deben promover e incorporar estrategias de aprendizaje en sus aulas para lograr así lectores y escritores autónomos e independientes. Halbach (1995) y O'Malley (1987) también nos instan a que entrenemos a los alumnos en las diferentes estrategias cognitivas y metacognitivas de aprendizaje de que disponen, y observar así los efectos que tienen en su desarrollo como lectores y escritores.

El objetivo principal de este estudio de casos fue describir y analizar cómo los estudiantes de un curso universitario de lectura y escritura utilizan y analizan sus diarios escritos (instrumentos que fueron solicitados explícitamente y donde ellos registraron todas las actividades que implicaban contacto con la lengua y las prácticas que según ellos podrían ayudarlos a mejorar su manejo de la lengua escrita) para identificar qué información proporcionan sobre el uso de sus estrategias de aprendizaje. Es importante aclarar sin embargo que esta investigación no está relacionada únicamente con el uso de las estrategias de aprendizaje, sino también con la elaboración, evaluación y validez de una herramienta que contribuya al análisis de los datos en términos del uso de estrategias de aprendizaje; en otras palabras, con la eficacia de una escala de evaluación diseñada para este estudio.

Con el fin de llevar a cabo la investigación y analizar los diarios de los estudiantes, se buscaron respuestas para las preguntas de investigación

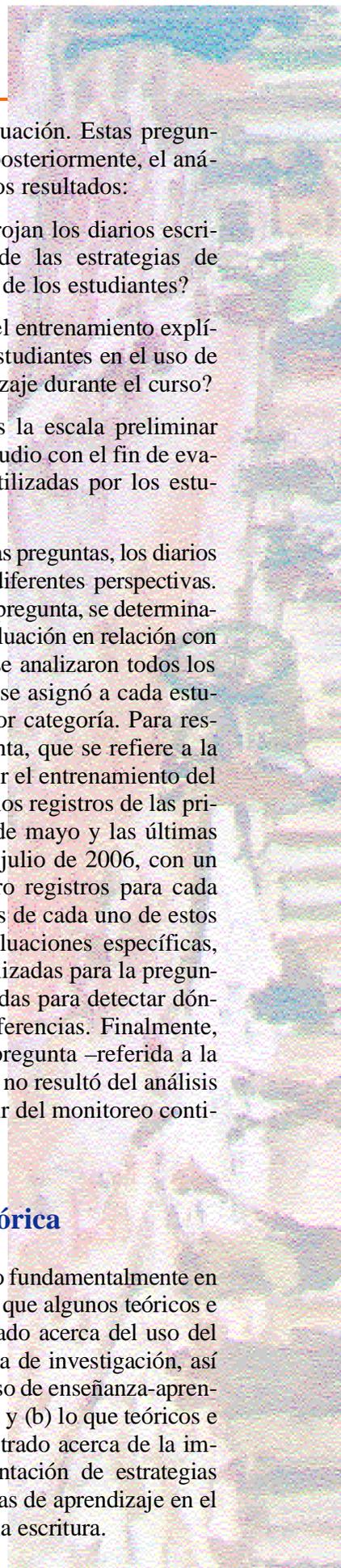
que enunciaremos a continuación. Estas preguntas guiaron el estudio y, posteriormente, el análisis e interpretación de los resultados:

1. ¿Qué información arrojan los diarios escritos acerca del uso de las estrategias de aprendizaje por parte de los estudiantes?
2. ¿Qué beneficios trae el entrenamiento explícito que reciben los estudiantes en el uso de estrategias de aprendizaje durante el curso?
3. ¿Qué tan eficiente es la escala preliminar diseñada para este estudio con el fin de evaluar las estrategias utilizadas por los estudiantes?

A fin de responder estas preguntas, los diarios fueron analizados desde diferentes perspectivas. Con respecto a la primera pregunta, se determinaron siete categorías de evaluación en relación con el uso de las estrategias, se analizaron todos los registros en los diarios y se asignó a cada estudiante una calificación por categoría. Para responder la segunda pregunta, que se refiere a la influencia que puede tener el entrenamiento del estudiante, se analizaron los registros de las primeras semanas del mes de mayo y las últimas tres semanas del mes de julio de 2006, con un número mínimo de cuatro registros para cada período. Para los registros de cada uno de estos meses, se realizaron evaluaciones específicas, independientes de las realizadas para la pregunta 1, que fueron comparadas para detectar dónde se encontraban las diferencias. Finalmente, la respuesta a la tercera pregunta –referida a la eficacia del instrumento– no resultó del análisis de los diarios, sino a partir del monitoreo continuo del procedimiento.

Fundamentación teórica

Este estudio estuvo basado fundamentalmente en dos pilares teóricos: (a) lo que algunos teóricos e investigadores han reportado acerca del uso del “diario” como herramienta de investigación, así como también en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la lectoescritura; y (b) lo que teóricos e investigadores han demostrado acerca de la importancia de la implementación de estrategias cognitivas y metacognitivas de aprendizaje en el desarrollo de la lectura y la escritura.



El diario

En los últimos años, los diarios han pasado a ocupar un lugar importante entre las herramientas de investigación debido a que, como lo señala Nunan “son herramientas importantes para la introspección” (1992: 118). Mediante la reflexión acerca del proceso mental de los escritores, esos instrumentos de registro dan a conocer áreas que no son accesibles normalmente a los investigadores y, en consecuencia, proporcionan un complemento importante a otras herramientas etnográficas de investigación (Anson y Beach, 1995; Bromley, 1993). Al mismo tiempo, los diarios son un instrumento pedagógico importante en sí mismo puesto que

cuando los docentes le piden a los estudiantes que hagan introspección con respecto al aprendizaje, realicen comentarios sobre la clase y comuniquen sobre lo que están aprendiendo, ellos se involucran más con el curso y hacen conexiones entre ellos mismos y los materiales del curso. (Porter et al., 1990: 227)

Esta es la razón principal por la que se implementó la utilización de diarios en este curso de lectura y escritura.

Probablemente, la mejor definición de *diario* es la que proporciona Bailey:

un diario [...] es una narración en primera persona de una experiencia de aprendizaje o de

enseñanza, registrada en un cuaderno o libreta personal. (1990: 215)

Sin embargo, como sucede con frecuencia con ciertos conceptos o técnicas en cualquier campo del conocimiento, existen tantas interpretaciones del término “diario” como proyectos de investigación (Bailey, 1983; Bailey, 1990; McDonough, 1994; Nunan, 1996). No obstante, lo que quizá es común a todas esas interpretaciones de estrategias es que

cada una de las estrategias de aprendizaje ha tratado de investigar aspectos que normalmente no son accesibles por medio de una observación externa. (Bailey, 1990: 223)

La misma diferencia se puede encontrar en el formato de los diarios. Para algunos autores, tales como Anson y Beach (1995), no se requiere un formato específico y los escritores de diarios anotan cualquier cosa que les viene a la mente; en otros casos, se diseña un formato de antemano (Nunan, 1996). Los diarios que se utilizaron en este estudio se situaron en la mitad de este continuum: los estudiantes recibieron como guía general dos modelos que reproducimos a continuación, pero, al mismo tiempo, se les animó para que crearan sus propios formatos personales. Sin embargo, se les solicitó que incluyeran la información que los siguientes modelos sugieren.

MODELOS DE LOS DIARIOS DE LOS ESTUDIANTES

MODELO 1

- (a) Fecha
- (b) ¿Qué estrategia se implementó?
- (c) ¿Por qué el uso de esa estrategia?
- (d) ¿Qué tan útil fue el uso de la estrategia?
- (e) Actividad posterior al uso de la estrategia
- (f) Actividad cumplida después del uso de la estrategia

MODELO 2

- (a) Fecha
- (b) Actividad que se realizó durante la implementación de la estrategia
- (c) Problemas encontrados al usar la estrategia
- (d) Actividad posterior al uso de la estrategia

Estrategias cognitivas y metacognitivas de aprendizaje

Algunos investigadores han definido el término “estrategias” como las diferentes formas y vías que usa un individuo para lograr un objetivo en un determinado período de tiempo (Oxford, 1990; Rubin, 1981). Rebecca Oxford define las estrategias de aprendizaje como “las diferentes etapas que lleva a cabo un estudiante para promover su propio aprendizaje” (1990: 1). Según esta investigadora, las estrategias son particularmente importantes en el aprendizaje, ya que son herramientas útiles y prácticas para que el estudiante se involucre con su propio proceso. El término “estrategia” ha tenido mucha influencia en el campo de la educación en los últimos años y, como consecuencia, la definición del término ha evolucionado notoriamente. Como resultado de esta evolución, se definen las estrategias como

las acciones específicas que realiza un estudiante para que el aprendizaje sea más fácil, más rápido, más agradable, más autodirigido, más efectivo y más transferible a nuevas situaciones. (Oxford, 1990: 8)

Esta misma autora afirma que las estrategias cognitivas y metacognitivas son de suma importancia en el aprendizaje y desarrollo de la lengua escrita, ya que su uso promueve y desarrolla las competencias lingüística y comunicativa del estudiante, objetivos finales en el proceso de enseñanza-aprendizaje en cualquier curso de lectura y escritura.

En lo que se refiere a las estrategias *cognitivas* de aprendizaje, Oxford (1990) las define como aquellas que ayudan a regular la comprensión y la nueva información, funciones importantes para que un estudiante se convierta en un usuario competente de la lengua. Por otro lado, define las estrategias *metacognitivas* como aquellas que ayudan al estudiante a regular su propia cognición y a enfocar, planificar y evaluar su progreso en el desarrollo de su competencia comunicativa, al utilizar la lengua escrita en contextos sociales significativos (Oxford, 1990).

En otras palabras, el uso de las estrategias cognitivas está relacionado con la forma como el estudiante manipula directamente el material lingüístico, mientras que las metacognitivas se relacionan más con la reflexión acerca del proceso de aprendizaje de ese material lingüístico (Rubin, 1981; Rubin y Thompson, 1982).

Metodología

Esta investigación se diseñó como un estudio de casos porque este enfoque resulta un medio apropiado y eficaz para tener una comprensión global y significativa desde el punto de vista de los participantes, así como también puede arrojar luz sobre aspectos significativos de la implementación de una herramienta para la identificación de las estrategias de aprendizaje. Sin embargo, es importante aclarar que los resultados que se obtuvieron y que se obtienen en este tipo de estudios no pueden ser generalizados a otros contextos, lo que, según algunos autores es una limitación del método (Creswell, 1994).

El estudio se llevó a cabo en la Facultad de Humanidades y Educación de la Universidad de Los Andes, en Venezuela. Los estudiantes participantes estaban inscritos en la asignatura Lectura y Escritura II, y asistieron a clases de 90 minutos tres veces por semana. Una de las características importantes del proyecto fue que la asignatura incluyó un componente de entrenamiento en estrategias de aprendizaje para los estudiantes. Este componente estuvo basado en las taxonomías de estrategias cognitivas y metacognitivas de aprendizaje que presenta Oxford (1990) y se efectuó durante las cuatro primeras semanas del semestre “A” del año 2006.

Los datos para este estudio se recogieron durante un semestre de diecisiete semanas del año 2006. Sin embargo, a los efectos de la investigación, solo se tomaron en cuenta 12 semanas, ya que las primeras 4 se destinaron al entrenamiento en las estrategias, y la última se destinó a las evaluaciones finales. Si bien se analizaron los diarios de 20 estudiantes, se reportaron los resultados de 12 de ellos. La selección se realizó en función de que las entradas incluyeran la información solicitada desde el inicio de la investigación. Los datos se recolectaron utilizando las siguientes herramientas etnográficas:

El diario. Con la finalidad de que los estudiantes desarrollaran estrategias metacognitivas como la autoevaluación, el automonitoreo, la planificación y el uso de recursos, entre otras, se les solicitó que llevaran un registro escrito, el diario. En él, tomaron nota de todas las actividades que implicaban contacto con la lengua y que según ellos podría ayudarlos a mejorar su manejo de la lengua escrita. En ese sentido, se

les pidió que describieran solo aquellos eventos de lectoescritura que consideraban interesantes. Además, deberían anotar los problemas que se les presentaban cuando leían o producían un texto escrito y lo que planificaban para resolverlos. El diario formó parte de las exigencias de la asignatura; por lo tanto, se esperaba que todos los estudiantes llevaran uno.

Debido a que la entrega del diario se exigió para el final del semestre, el docente-investigador no tuvo acceso a ninguno de ellos durante el desarrollo del curso. Del mismo modo, los estudiantes no recibieron comentario alguno en relación con el contenido o los aspectos lingüísticos de sus registros. Los diarios debían contener toda la información que se les solicitó y estar fechados, puesto que la información tendría que estar relacionada con el uso de las estrategias de los estudiantes durante todo el curso. Para facilitar el trabajo, se utilizaron ejemplos de registros de diarios del docente y estos se proyectaron en transparencias, para modelizar el recurso a los estudiantes y mostrarles cómo debían iniciar las

entradas, cómo realizar correcciones de tipo lingüístico y retórico si fuese necesario; en síntesis, se ilustró el proceso de composición de un texto escrito. Finalmente, se asumió que para que las inferencias que se hicieran a partir de los registros fuesen válidas y confiables, no se tomarían en cuenta los diarios con registros más cortos puesto que no arrojarían suficiente información.

La escala de evaluación. La herramienta principal que se utilizó para analizar los diarios de los estudiantes fue una escala de evaluación preliminar diseñada para este propósito. Para su elaboración, se tomó como base la utilizada por Moulden (1990) en su estudio, y se desarrolló después de la primera lectura de los diarios, con el fin de seleccionar aquellos aspectos que fueron relevantes. Se comenzó aplicando esta primera escala a cuatro diarios. En este proceso se hizo necesario realizar algunos cambios en la escala hasta llegar a una versión final. Una vez culminada la escala final, se evaluaron los doce diarios siguiendo la escala de calificación que presentamos a continuación.

ESCALA DE EVALUACIÓN

Categoría 1: Actividades descritas en los registros

1. Solo las actividades del curso son evaluadas.
2. Casi no se describe ninguna actividad realizada fuera del curso.
3. Se describen muy pocas actividades fuera del curso, pero todas son académicas.
4. Se describen muy pocas actividades fuera del curso y no todas son académicas.
5. Se describen varias actividades tanto académicas como no académicas.

Categoría 2: Descripción de la actividad (conocimiento de la tarea)

1. La descripción es general y no se mencionan ni las habilidades específicas ni los objetivos.
2. Normalmente, la descripción es general y rara vez se mencionan las habilidades específicas o los objetivos.
3. La descripción es general, pero se mencionan las habilidades específicas o los objetivos.
4. Normalmente, la descripción es explícita con respecto a las habilidades específicas y los objetivos.
5. Tanto las habilidades como los objetivos se mencionan con regularidad.

Categoría 3: Evaluación de los métodos/las actividades/los materiales (evaluación del aprendizaje a través del uso de estrategias de autoevaluación y automonitoreo)

1. No existe evidencia de la evaluación del aprendizaje, de los materiales, de las actividades o de los métodos.

2. Con poca frecuencia aparece alguna evaluación y, cuando aparece, es considerada en términos generales.
3. Aparece alguna evaluación, pero no cubre todas las áreas mencionadas.
4. Existe evidencia de una frecuencia razonable con respecto a la evaluación del aprendizaje, que es, generalmente, apropiada.
5. Todos los aspectos son evaluados con frecuencia y la evaluación es altamente relevante.

Categoría 4: Toma de conciencia del estilo/preferencias de aprendizaje

1. No se mencionan el estilo o las preferencias de aprendizaje.
2. Se mencionan, de manera ocasional, el estilo y las preferencias de aprendizaje.
3. El diario muestra un extenso conocimiento de los estilos y las preferencias con respecto al aprendizaje personal.

Categoría 5: Uso de los recursos de enseñanza

1. Los materiales utilizados provienen de un libro de texto y no son apropiados.
2. Los materiales utilizados provienen de un libro de texto o de fuentes similares y su uso es bastante apropiado.
3. Los materiales seleccionados son relevantes, pero provienen mayormente de libros de texto o de fuentes similares.
4. Los materiales seleccionados son relevantes y provienen de una variedad de fuentes.
5. Los materiales seleccionados son muy relevantes y son utilizados de manera imaginativa. Algunos materiales son creados por el estudiante.

Categoría 6: Lo apropiado de las actividades de seguimiento

1. Las actividades de seguimiento no son relevantes para los problemas identificados.
2. Las actividades de seguimiento son poco relevantes para los problemas identificados, pero son muy generales.
3. Las actividades de seguimiento son relevantes para los problemas identificados, pero son muy generales.
4. Las actividades de seguimiento son relevantes para los problemas identificados y son bastante realistas y útiles.
5. Las actividades posteriores son muy relevantes para los problemas y son realistas y evaluables.

Categoría 7: Variedad de las actividades posteriores

1. Las actividades posteriores son siempre del mismo tipo.
2. Existe alguna variedad en el tipo de actividades posteriores, aunque el enfoque es siempre el mismo.
3. Existe alguna variedad en el tipo de actividades posteriores, así como en el enfoque.
4. Se utiliza una variedad de actividades y enfoques.
5. Se utiliza una variedad de actividades y de enfoques y el mismo problema es tratado de diferentes maneras.

Con relación a la selección de los aspectos (categorías) incluidos, estos trataron de cubrir, tanto como fuese posible, las diferentes estrategias cognitivas y metacognitivas de aprendizaje. Sin embargo, debido a que en este estudio se trabajó con datos asociados a un período de tiempo en el que los estudiantes se involucraron en actividades de aprendizaje diferentes, muchas de estas estrategias, si no todas, fueron de tipo metacognitivo (O'Malley y Chamot, 1990). Dichas estrategias son diferentes de las cognitivas y no responden a los requerimientos de un trabajo específico, sino que están relacionadas con el aprendizaje en general. Las categorías se refirieron a los siguientes aspectos: la primera se refirió a las *actividades descritas en los registros*. Por este medio se evaluó cómo los estudiantes hacían uso de sus oportunidades para practicar y desarrollar la comprensión y la composición de un texto escrito y lo que consideraban importante para su aprendizaje. La segunda categoría, *la descripción de las actividades*, midió lo que Wenden (1991) llama el "conocimiento de la tarea". Esto se refiere a lo que los estudiantes necesitan saber sobre los procedimientos necesarios para completar las tareas exitosamente. La tercera categoría se relacionó con *la evaluación* y se incluyó con el fin de evaluar

la frecuencia de la autoevaluación y del automonitoreo espontáneos y lo apropiado y válido de estas estrategias. (Moulden, 1990: 110)

En la cuarta categoría, se asumió que cuando una persona está consciente de su estilo de aprendizaje personal y de sus preferencias, esto hace que el aprendizaje se promueva más fácilmente. *El uso de los recursos*, quinta categoría, adoptó la estrategia del uso de recursos de enseñanza propuesta por O'Malley y Chamot (1990), mientras que lo *apropiado*, sexta categoría, y *la variedad de las actividades posteriores*, séptima categoría, evaluaron la habilidad de los estudiantes para seleccionar y planificar sus actividades de aprendizaje. Por lo tanto, esto es una mezcla de las estrategias de planificación, identificación de problemas, conciencia de las actividades que se realizan y uso de recursos de enseñanza.

Notas de campo. En clase, se tomaron notas de campo enfatizando los episodios de escritura que el investigador diseñó en tanto docente, y el proceso de composición de los estudiantes, con

el fin de analizar la influencia que el entrenamiento en estrategias de aprendizaje puede haber tenido en el contenido de los diarios. Estas notas de campo incluyeron narraciones generales de lo que sucedió durante cada clase. Las notas de campo fueron revisadas, ampliadas y revisadas nuevamente para analizar y resumir elementos pertinentes. A medida que los patrones emergieron, definieron aquellos aspectos que finalmente dieron respuesta a las preguntas de investigación.

Documentos escritos. Se recolectaron copias de todos los planes de clase, las normas utilizadas para el desarrollo de las diferentes sesiones de escritura, copias de las anotaciones que los estudiantes hicieron en sus diarios y las muestras de sus textos escritos. Se asignó a cada estudiante una carpeta que incluía copias de las muestras de escritura y copias de las anotaciones en sus diarios. Se recolectaron estas muestras desde el comienzo hasta el final del estudio. Los trabajos de los estudiantes se conservaron con el fin de garantizar la validez de cualquier conclusión relativa a la influencia que pudo haber tenido la utilización de la herramienta de análisis.

El uso de estas herramientas etnográficas de recolección de datos aseguraron la "triangulación", es decir la comprobación o aprobación de información proveniente de múltiples fuentes, la del docente-investigador, la de los estudiantes-participantes y la teoría que enmarca los estudios e investigaciones llevadas a cabo hasta el momento.

El análisis de los diarios

En lo que se refiere al análisis de los diarios, Bailey (1983; 1990) recomienda que se siga un procedimiento en el cual el investigador primero revisa el diario y luego busca patrones recurrentes y eventos significativos. Como alternativa para esta investigación, el estudio realizado por Moulden (1990) resultó también muy útil. En este caso, se evaluó el uso de las estrategias de los estudiantes mediante el análisis de las respuestas que ellos proporcionaron utilizando hojas de trabajo. Después, se analizaron estas respuestas con la ayuda de una escala de evaluación que dio lugar a la que se utilizó finalmente (consignada más arriba). Se presentaron los datos de manera separada para cada una de

las categorías. A continuación, se presenta un resumen de los valores obtenidos durante mayo y julio del semestre para los doce estudiantes (Tabla 1). También se presenta una tabla que registra las notas finales para cada estudiante (Tabla 2), así como el valor promedio para el uso de sus estrategias (Tabla 3).

Fue evidente que después de examinar los registros de información en los diarios de los estudiantes, los registros de los diarios constituyeron una fuente interesante de información sobre el uso de estrategias de aprendizaje y sobre las habilidades de los estudiantes en la comprensión y producción de un texto escrito.

TABLA 1: Resumen de los valores para mayo y julio de 2006 (Semestre “A” 2006)

Mes: mayo

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
1	5	3	3	1	1	2	5	2	5	3	1	1
2	5	2	1	2	2	2	3	2	3	3	2	2
3	1	1	1	1	3	3	2	2	2	1	1	2
4	2	2	1	1	2	3	1	3	5	2	1	4
5	3	2	5	2	2	3	4	4	5	4	2	3
6	3	2	5	2	2	2	5	2	4	2	3	3
7	3	2	5	1	2	2	3	2	5	3	1	2

Mes: julio*

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
1	5	3	4	1	1	1	5	4	5	3	1	4
2	5	3	5	2	1	3	3	2	3	3	2	3
3	3	2	3	1	3	2	2	1	3	1	1	4
4	3	2	3	1	1	3	2	4	3	1	1	2
5	5	2	5	2	1	3	4	3	4	3	3	4
6	4	3	5	1	1	3	5	2	4	4	2	3
7	4	3	5	1	1	2	3	2	5	3	1	2

* Las diferencias de más de un punto entre los valores de mayo y julio se muestran en negritas.

TABLA 2: Calificación final para el uso de estrategias de aprendizaje

Estudiante	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
Calificación	A	B	A	D	C	B	B	B	A	B	D	B

TABLA 3: Valores promedio para el uso de estrategias de aprendizaje

Estudiante	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
Valor promedio	3.6	2.2	3.6	1.3	1.6	2.4	3.3	2.4	3.9	2.5	1.5	2.7

El primer análisis, que tiene como objetivo medir el uso de las estrategias de los estudiantes en general, muestra que hay una gran diferencia entre los estudiantes. La evaluación promedio de los diarios varía entre 1.3 y 3.9, guarismos que, en una escala del 1 al 5, representan una diferencia importante. Entonces, si tomamos en cuenta las calificaciones obtenidas por estos mismos estudiantes en la evaluación final, obtenemos el resultado que puede verse en la tabla 4. Estas calificaciones finales –realizadas sobre un trabajo escrito que los estudiantes entregaron al final del semestre– se presenta en forma de letras (A, B, C y D), lo que en nuestro sistema de evaluación corresponde a una escala del 1 al 20. Entonces, en este estudio, la letras corresponden a los siguientes puntajes: A = 20-19 (sobresaliente); B = 18-15 (notable); C = 14-10 (aprobado); D = 09-01 (reprobado).

TABLA 4: Valores promedio en el uso de estrategias en función de su calificación final

Calificación	Valor promedio en el uso de estrategias
A	3.9; 3.6; 3.6
B	3.3; 2.7; 2.5; 2.4; 2.4; 2.2
C	1.6
D	1.3; 1.5

Aunque no podemos hablar de una correlación directa entre el uso de estrategias y el rendimiento académico, resulta evidente que los

estudiantes que tuvieron más éxito utilizaron las estrategias con mayor frecuencia y obtuvieron un valor más alto en la escala de evaluación. Aunque este resultado parece estar apoyado por otros estudios en el campo de las diferencias individuales en el aprendizaje (Skehan, 1989), no es fácil establecer cuál de los dos aspectos –competencia lingüística o uso de estrategias– viene primero, debido a que como lo señala Skehan,

uno [...] puede afirmar que las estrategias de los aprendices no determinan la competencia, sino que es esta la que permite el uso de aquellas. (1989: 97)

Efectivamente, son los estudiantes-escritores más competentes quienes también muestran un gran progreso en el uso de sus estrategias de aprendizaje.

Por otra parte, parece innegable que son también los estudiantes más competentes los que encuentran más fácil explicar lo que han hecho y, por lo tanto, obtienen una mejor calificación en el entrenamiento de estrategias (Skehan, 1989). Este es un factor que tendrá que ser tomado en cuenta cuando se llegue a las conclusiones finales. En este contexto, también es interesante resaltar el hecho de que los estudiantes-escritores menos competentes parecen ser, considerablemente, menos críticos con respecto a su propio rendimiento que los estudiantes-escritores más competentes. Por lo tanto, el estudiante cuatro, por ejemplo, que reprobó la evaluación final, encontró pocos problemas en sus actividades, tal y como se puede observar en el siguiente fragmento de su diario, donde la palabra “ninguno” es la respuesta más frecuente en la columna correspondiente a “problemas”:

Fecha	Actividad	Problemas	Actividades posteriores
21/07/06	Corrección de algunas de las oraciones de los ensayos que hemos escrito	Ninguno	Ninguna
	Hablar sobre libros (autores, temas, argumento, etc.)	Ninguno	Ninguna
	Ejercicios sobre los libros más populares	Ninguno	Ninguna

Esto parece indicar que, en este estudio, los estudiantes-escritores menos competentes no son usuarios efectivos de las estrategias de auto-monitoreo y autoevaluación.

La observación de aquellas estrategias que recibieron los valores más altos durante el análisis de los diarios de los estudiantes-escritores más competentes indica que las estrategias más exitosas son aquellas descritas bajo los aspectos 1, 5 y 6. Esto corresponde a la utilización de todos los recursos de enseñanza y las actividades disponibles para mejorar la competencia lingüística de un estudiante, la estrategia del uso de recursos y la habilidad para escoger y planificar una actividad posterior apropiada, es decir, el hecho de ser capaz de hacer algo para solucionar los problemas identificados. En otro estudio (Halbach, 1995), se hizo evidente que uno de los problemas principales de los estudiantes-escritores menos competentes fue la falta de selección y/o creación de actividades posteriores apropiadas y bien enfocadas; esto parece confirmar ese resultado.

En relación con los cambios en el uso de estrategias –observadas entre el comienzo y el final del curso– también son los estudiantes-escritores más competentes los que más se beneficiaron con el entrenamiento en estrategias. Tanto los estudiantes calificados con A como los calificados con B aumentaron su uso de estrategias durante el curso, pero no sucedió lo mismo para aquellos calificados con C y D. Este aumento es especialmente notable en el uso de todo tipo de actividades académicas y no académicas en tanto oportunidades para practicar y mejorar su competencia lingüística, especialmente la escrita, además de su voluntad para evaluar y controlar sus actividades. En consecuencia, lo expuesto confirma que

una autoevaluación progresiva parece ser una parte natural del proceso (Bailey, 1990: 223), así como también la toma de conciencia de sus propios estilos o preferencias de aprendizaje.

No obstante, no todos los cambios fueron positivos. De hecho, los estudiantes nueve y doce presentan un descenso en el aspecto número 4,

FONDO DE CULTURA ECONÓMICA

NOVEDADES



Los adolescentes
MICHEL FIZE



¿Qué es el lenguaje?
BÉNÉDICTE DE BOYSSON-BARDIES



Lecturas
AIDAN CHAMBERS



Lectura y éxito escolar
ÉRIC JAMET

www.fce.com.ar

es decir, en su toma de conciencia de su estilo o preferencia de aprendizaje. Esto nos conduce al problema de realizar una comparación mediante el análisis de un número pequeño de registros (un mínimo de cuatro), al principio y al final del curso, con el fin de sacar algunas conclusiones generales con respecto al uso de las estrategias. Esta situación, como fue el caso para el aspecto número 3, no apareció regularmente en los diarios debido a que uno no piensa en ninguno de ellos de manera espontánea e, incluso, es lo que menos se registra. Esto significa que mientras que algunos de los aspectos evaluados necesitan aparecer en cada uno de los registros y pueden, en consecuencia, ser evaluados a partir de un pequeño número de ellos, es imposible hacerlo con el aspecto número 4.

El análisis de la escala de evaluación

Generalmente, como se mencionó antes, uno de los problemas que se presentan al utilizar una escala de evaluación como esta reside en la asignación de la calificación a los registros, ya que, algunas veces, las diferencias son bastante sutiles. Más de una vez, la relectura llevó a cambiar la calificación inicial; es probable que esta situación pueda resolverse mediante una definición más específica de cada rango. Un problema adicional surgió del hecho de que al final del curso, los registros en algunos de los diarios se hicieron notablemente más cortos y menos apropiados para relevar la información que se solicitaba, quizá debido a la falta de tiempo (se acercaban los exámenes de final de semestre). Esto, de nuevo, significa que la evaluación de los registros tiene cierta dificultad.

A pesar de estos inconvenientes, la idea de investigar el uso de las estrategias por parte de los estudiantes mediante el análisis de los diarios es valiosa, y la utilización de una escala como la utilizada en esta investigación es útil. No obstante, tal como sostiene McDonough:

un único diario no resolverá todas las posibles preguntas y se necesitarán otros métodos y otras fuentes de recolección de datos... (1994: 64).

Por lo tanto, antes de llegar a alguna conclusión definitiva sobre el uso de las estrategias de aprendizaje utilizadas por los estudiantes, es importante obtener ideas más detalladas con la ayuda de otros instrumentos como la observación directa, la técnica del protocolo de pensamiento en voz alta, etc. En este sentido, los diarios serían solo uno de los instrumentos posibles para evaluar el uso de las estrategias de aprendizaje por parte de los estudiantes.

Conclusiones

Tomando en cuenta la validez de los resultados del estudio, se puede concluir que:

- (1) El análisis de los diarios arroja información valiosa sobre las estrategias de aprendizaje utilizadas por nuestros estudiantes. Con respecto a estas, hemos visto que existe una gran diferencia entre los estudiantes-escritores más competentes y los menos competentes; esa diferencia radica en el hecho de que los estudiantes más competentes utilizan las estrategias al máximo.
- (2) Los mejores estudiantes son los que parecen beneficiarse más del entrenamiento explícito en estrategias de aprendizaje y esto reafirma la posibilidad y necesidad de brindarles más ayuda constante para desarrollar estrategias apropiadas a los estudiantes-escritores menos competentes. Estos resultados parecen tener relación con los resultados de Cummins (1981). De acuerdo con este autor, existe un nivel crítico de competencia lingüística por debajo del cual la adquisición de estrategias no es posible. Si este, como parece, es el caso de los estudiantes-escritores menos competentes, estamos frente a un círculo vicioso: estos estudiantes no tienen estrategias suficientes que puedan ayudarlos con el aprendizaje y desarrollo de la lengua escrita, y tampoco son los suficientemente competentes, lingüísticamente hablando, para beneficiarse del entrenamiento en estrategias, debido a que no pueden utilizarlas en su lengua escrita. Esto significa que ellos



no serán capaces de agilizar su aprendizaje con la ayuda de estrategias. Este problema nos conduce a realizar más investigaciones para averiguar si efectivamente existe un nivel crítico tal. Lo que parece obvio es la necesidad de realizar entrenamiento para el desarrollo de estrategias en áreas específicas. Se pudo observar que los estudiantes-escritores menos competentes parecen carecer de autoconocimiento crítico (es decir, estrategias de automonitoreo y de autoevaluación), mientras que los estudiantes-escritores más competentes las han desarrollado junto con las habilidades para beneficiarse de cualquier situación de aprendizaje, de utilizar todos los recursos de enseñanza-aprendizaje disponibles y de seleccionar actividades posteriores apropiadas para solucionar sus problemas. Por tanto, podría ser que un entrenamiento explícito de estrategias metacognitivas efectivo para el aprendiz, al menos con el tipo de estudiantes que participó en este estudio, necesite enfocarse, especialmente, en estos aspectos.

- (3) La escala de evaluación diseñada para evaluar las estrategias utilizadas por los estudiantes demostró ser una herramienta eficiente, válida y confiable en tanto que proporcionó datos sobre las diferentes estrategias cognitivas y metacognitivas de aprendizaje. En este estudio, la mayoría de los estudiantes empleó estrategias metacognitivas relacionadas con el aprendizaje en general. Las diferentes categorías incluidas en la escala de evaluación cubrieron y evaluaron un rango de aspectos que va desde las actividades de lectura y escritura descritas

en los registros de los diarios de los estudiantes, pasando por las estrategias más utilizadas por ellos, hasta las habilidades que desarrollaron para seleccionar y planificar sus actividades de aprendizaje. Estas categorías sirvieron de base para identificar y concluir, una vez más, que cuando se les brinda la oportunidad a los estudiantes y se los motiva para que tomen control de su propio proceso de aprendizaje, ellos se arriesgan y se convierten así en escritores independientes y autónomos.

Notas

1. Este trabajo fue presentado como ponencia en el IX Congreso Latinoamericano para el Desarrollo de la Lectura y la Escritura y II Congreso Internacional de la Sociedad de Dislexia del Uruguay, realizado en Montevideo, Uruguay, del 6 al 9 de junio de 2007.

Referencias Bibliográficas

- Anson, C.M. y Beach, R. (1995). **Journals in the Classroom: Writing to Learn**. Norwood, MA: Christopher-Gordon Publishers.
- Bailey, K.M. (1983). Competitiveness and anxiety in adult second language learning: looking at and through the diary studies. En H.W. Seliger y M.H. Long (eds.), **Classroom Oriented Research in the Second Language Acquisition**. Rowley, MA: Newbury House.
- Bailey, K.M. (1990). The use of diary studies in teacher education programs. En J.C. Richards y D. Nunan (eds.), **Second Language Teacher Education**. Cambridge: Cambridge University Press.

Estudios sobre la lectura

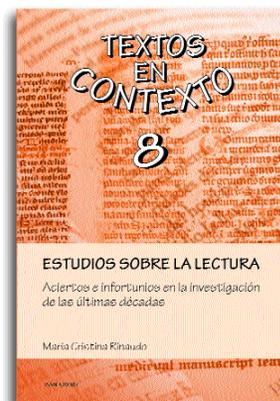
Aciertos e infortunios en la investigación de las últimas décadas

María Cristina Rinaudo

PEDIDOS

Asociación Internacional de Lectura - Lavalle 2116, 8° B
C1051ABH Buenos Aires, Argentina

Telefax: (011) 4953-3211 - Fax: (011) 4951-7508 - E-mail: lecturayvida@ira.org.ar



- Bromley, K. (1993). **Journaling, Engagements in Reading, Writing, and Thinking**. New York: Scholastic.
- Creswell, J.W. (1994). **Research Design. Qualitative & Quantitative Approaches**. Thousand Oaks, CA: SAGE Publications.
- Cummins, J. (1981). Empirical and theoretical underpinnings of bilingual education. **Journal of Education**, 163, 16-29.
- Emig, J. (1971). The composing process of twelfth graders. **NCTE Research Project, N° 13**. Urbana, IL: National Council of Teachers of English.
- Flower, L. y Hayes, J. (1981). Cognitive process theory of writing. **College Composition and Communication**, 32, 365-387.
- Graves, D. (1991). Thoughts on writing: An interview by DiAnn Waskul Ellis. En K. Goodman, L. Bridges Bird y Y. Goodman (eds.), **The Whole Language Catalog**. Santa Rosa, CA: ASP McMillan/McGraw Company.
- Harste, J.; Short, K. y Burke, C. (1988). **Creating Classrooms for Authors: The Reading-Writing Connection**. Portsmouth, NH: Heinemann Educational Books.
- Halbach, A. (1995). Self-assessment at the core of autonomous learning: a case study. En L. Sendra, V. López Folgado, y M. Rivas Carmona (eds.), **Actas del I Simposio Internacional de Didáctica de la Lengua y la Literatura L1 y L2**. Córdoba: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Córdoba.
- McDonough, J. (1994). A teacher looks at teachers' diaries. **ELT Journal**, 48, 57-65.
- Moulden, H. (1990). Assessing the self-directedness of foreign language learners. **Mélanges pédagogiques**, 107-120.
- Nunan, D. (1992). **Research Methods in Language Learning**. Cambridge: Cambridge University Press.
- Nunan, D. (1996). Learner strategy training in the classroom: an action research study. **TESOL Journal**, 6, 35-41.
- O'Malley, J.M. (1987). The effects of training in the use of learning strategies on acquiring English as second language. En A. Wenden y J. Rubin (eds.), **Learner Strategies in Language Learning**. Englewood Cliffs, NJ: Prentice/Hall International.
- O'Malley, J.M. y Chamot, A.U. (1990). **Learning Strategies in Second Language Acquisition**. Cambridge: Cambridge University Press.
- Oxford, R. (1990). **Language Learning Strategies. What every Teacher should know**. Boston, MA: Heinle & Heinle Publishers.
- Porter, P.A.; Goldstein, L.M.; Leatherman, J. y Conrad, S. (1990). The ongoing dialogue: Learning logs for teacher preparation. En J.C. Richards y D. Nunan (eds.), **Second Language Teacher Education**. Cambridge: Cambridge University Press.
- Raimes, A. (1983). Anguish as a second language? Remedies for composition teachers. En A. Freedman, I. Pringle y Y. Yalden (eds.), **Learning to write: First Language/Second Language**. Londres Longman.
- Rubin, J. (1981). Study of cognitive processes in second language learning. **Applied Linguistics**, 11(2), 117-131.
- Rubin, J. y Thompson, I. (1982). **How to be a more successful Language Learner**. Boston, MA: Heinle & Heinle.
- Skehan, P. (1989). **Individual Differences in Second Language Learning**. Londres: Edward Arnold.
- Wenden, A. (1987). Incorporating learning training in the classroom. En A. Wenden y J. Rubin (eds.), **Learner Strategies in Language Learning**. Englewood Cliffs, NJ: PrenticeHall International.
- Wenden, A. (1991). **Learner Strategies for LearnerAutonomy**. Londres: Prentice Hall.

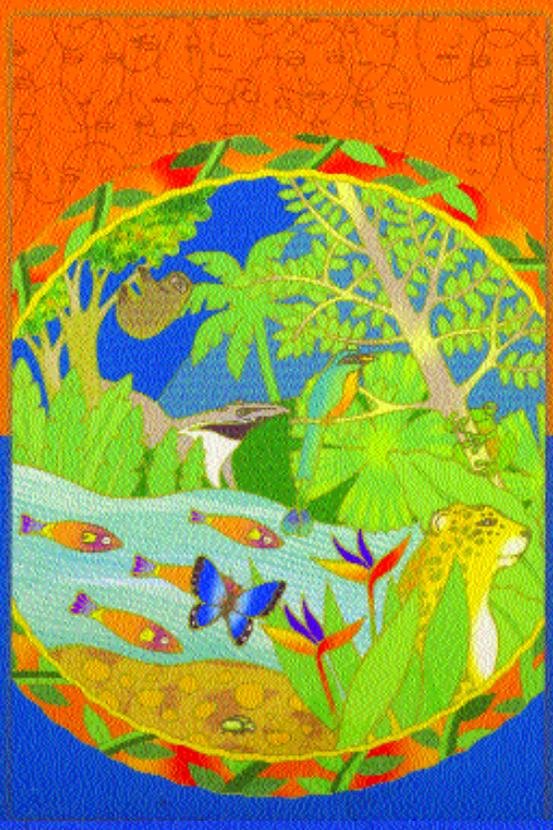
Este artículo fue recibido en la Redacción de LECTURA Y VIDA en junio de 2007 y aceptado para su publicación ese mismo mes.

El Dr. José Villalobos agradece el apoyo financiero otorgado por el Consejo de Desarrollo Científico, Humanístico y Tecnológico (CDCHT) de la Universidad de Los Andes al proyecto de investigación H-1001-06-06-B, cuyos resultados parciales fueron utilizados para el presente artículo.

* Doctor en Educación por la Universidad de Iowa, Estados Unidos. Profesor de la Universidad de Los Andes, adscrito a la Escuela de Idiomas Modernos de la Facultad de Humanidades y Educación. Miembro del Centro de Investigaciones en Lenguas Extranjeras (CI-LE) de esa institución.

XXII WORLD CONGRESS ON READING

Lectoescritura en un mundo diverso
Literacy in a Diverse World



XXII CONGRESO MUNDIAL DE LECTURA

San José. Costa Rica
28 de julio al 31 de julio del 2008