

ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE Y NIVELES DE COMPETENCIA EN COMPRENSIÓN Y PRODUCCIÓN ESCRITAS EN UNA SEGUNDA LENGUA

ALFONSINA DODDIS y PATRICIO NOVOA
Universidad de Chile

En este estudio se describen los términos en que las estrategias de aprendizaje son empleadas por alumnos de inglés como L2, exitosos y no exitosos, en diferentes etapas en el desarrollo de sus habilidades de comprensión y producción escritas. Se busca determinar las variaciones en el uso de las distintas categorías de estrategias (O'Malley y Chamot 1990), tanto en lo que se refiere a la frecuencia de uso de estrategias como a las relaciones entre estas categorías. Para tales efectos, se establecen las correlaciones entre el nivel de competencia de los sujetos y su comportamiento en relación con dichas estrategias. Sobre la base de las correlaciones obtenidas, es posible observar un proceso de desarrollo en la dirección de la etapa de procedimentalización en el uso de estrategias por parte de los sujetos, que puede explicar, parcialmente, la condición de alumno exitoso o no exitoso.

1. INTRODUCCIÓN

Independientemente de otras aproximaciones al estudio del lenguaje, se perciben en las últimas décadas diversos intentos de explicar con mayor rigor la vinculación entre lenguaje y cognición humana. Para los propósitos de nuestra investigación, nos interesan las precisiones aportadas por los proponentes de la teoría lingüística, por una parte, y por los estudiosos que se sitúan en la perspectiva de la psicología cognitiva, por otra. En efecto, para algunos autores, apoyados en teorías lingüísticas de orientación 'mentalista', el lenguaje es una destreza cognitiva específica regulada por principios distintos a los que subyacen a la mayoría de los comportamientos aprendidos (Chomsky 1980, comentado en O'Malley y Chamot 1990, McNeill 1970 y Wode 1984, según Ellis 1985, Cook 1993). Una postura distinta, en la cual se inscribe este trabajo, se sintetiza en los planteamientos de Anderson, quien argumenta a favor de "una

teoría unitaria de la mente o un sistema cognitivo común para todos los procesos mentales de nivel superior” (comentado en O’Malley y Chamot 1990: 24).

El proceso de adquisición del lenguaje, tanto de la lengua materna como de una segunda lengua¹, y los subprocesos relacionados con él –el desarrollo de estrategias de aprendizaje, por ejemplo– pueden ser interpretados a partir de la postulación de un sistema cognitivo común. En este contexto, el tema de nuestra investigación está constituido, específicamente, por las estrategias de aprendizaje vinculadas al proceso de adquisición del inglés como lengua extranjera.

Distintos autores sitúan las estrategias de diversa manera, ya sea en entornos distintos o contrastadas con otras operaciones cognitivas. Así, mientras algunos estudiosos se interesan en el comportamiento estratégico desplegado por los niños en la solución de problemas (Siegler 1987, según Bialystok 1990), a otros preocupa la definición del comportamiento estratégico en el caso de los aprendientes de una segunda lengua (Bialystok 1990). En otro nivel de generalidad, se busca establecer la vinculación de la conducta estratégica con determinados aspectos de la inteligencia (e.g., Sternberg 1980, mencionado en Bialystok 1990), en tanto que otros se interesan por los diferentes tipos de estrategias, de aprendizaje y de comunicación (Bialystok 1990), por ejemplo.

Se encuentran también en la literatura especializada distinciones conceptuales importantes que buscan precisar la definición de estrategias en cuanto éstas difieren de otras operaciones cognitivas o son complementarias con ellas. Por ejemplo, se ha propuesto una diferencia entre las etapas en el desarrollo de una actividad cognitiva que son inconscientes para el individuo, ‘procesos’, y las actividades auxiliares del proceso de aprendizaje, ‘estrategias’ (Bialystok 1990). Con referencia al uso de una segunda lengua, Seliger (1984, según Ellis 1994) contrasta las ‘tácticas’, recursos conscientes empleados para resolver problemas inmediatos en una determinada situación, y las ‘estrategias’, que son universales e independientes del contexto; la ocurrencia de unas u otras depende del grado de conciencia con que el sujeto aborda la tarea. Por su parte, Stern (1983) establece la siguiente distinción entre ‘estrategias’ y ‘técnicas’: mientras las estrategias constituyen aproximaciones generales al aprendizaje, las técnicas son conductas específicas observables en áreas determinadas del aprendizaje de lenguas.

2. EL ESTUDIO

2.1. *Marco teórico*

Para los propósitos de nuestro estudio, suscribimos el Modelo Adaptativo de Control del Pensamiento propuesto por Anderson (1976, 1980, 1983, comentado en O’Malley y Chamot 1990 y Ellis 1994), en tanto que nuestros supuestos

¹ En este trabajo, no se hace distinción entre ‘adquisición’ y ‘aprendizaje’, como tampoco entre ‘segunda lengua’ y ‘lengua extranjera’.

pedagógicos se apoyan en el concepto de 'buen aprendiente' establecido por Rubin (1975, 1987) y otros.

Anderson postula una distinción entre 'conocimiento declarativo', información estática *acerca* de las cosas, y 'conocimiento procedimental', información dinámica sobre *cómo hacer* las cosas. Es posible caracterizar el conocimiento declarativo como absoluto, susceptible de ser adquirido en forma súbita y de ser recibido y comunicado verbalmente. El conocimiento procedimental, a su vez, puede ser parcial, se adquiere mediante el ejercicio de una habilidad específica y no se presta para la comunicación verbal. Ambos conocimientos difieren, también, en cuanto a la naturaleza de su registro en la memoria. Según este autor, el conocimiento declarativo se almacena en términos de proposiciones, esquemas y redes proposicionales, en tanto que el conocimiento procedimental es depositado en la memoria como sistemas de producción.

En el modelo de Anderson, se describen tres etapas en la transición del conocimiento declarativo al procedimental. Éstas dan cuenta de la adquisición de destrezas cognitivas complejas en general y, por consiguiente, de la adquisición tanto de la lengua materna como de una segunda lengua. En la primera etapa ('declarativa'), la información factual es depositada en la memoria. En la segunda ('asociativa'), esta información se organiza en sistemas de producción más eficientes mediante procesos de procedimentalización; sin embargo, la representación declarativa original no se pierde necesariamente. La procedimentalización se automatiza en la tercera de estas etapas ('autónoma'): una determinada habilidad puede ser realizada sin esfuerzo consciente y la posibilidad de verbalización puede desaparecer.

En lo que concierne a la adquisición de segundas lenguas, dicho proceso es explicado como una instancia de las etapas declarativa y asociativa. A través de la práctica, un aprendiente de una segunda lengua puede alcanzar un grado adecuado de procedimentalización, si bien la autonomía plena es privilegio de un hablante nativo. Entre otros factores (situación de aprendizaje, inteligencia, personalidad, estilos de aprendizaje, etc.) cuya variabilidad incidiría, positiva o negativamente, en la completación del proceso de procedimentalización en los términos descritos, los estudiosos del tema asignan una función significativa a las estrategias de aprendizaje.

El éxito del desarrollo de dicho proceso constituye, por cierto, la principal característica del 'buen aprendiente de una segunda lengua'. Es así como, a partir del trabajo de Rubin (1975, comentado en Rubin 1987), se ha realizado una actividad investigativa importante en torno a la relación entre el uso de estrategias y el éxito en el proceso de aprendizaje. En efecto, entre las variables que aportarían a la configuración del buen aprendiente, la autora reconoce factores tales como sus características psicológicas, sus estrategias comunicativas y, en lo que a nuestra investigación concierne, sus estrategias cognitivas y sociales. Según Rubin (1987), Naiman et al. (1978) proponen también, a partir de supuestos similares, un perfil del buen aprendiente caracterizado como aquel que se compromete activamente en el proceso explorando entornos de aprendizaje adecuados, que desarrolla un lenguaje como sistema y medio de comunicación e interacción, que reconoce las exigencias afectivas en el aprendizaje

de una L2 y que utiliza recursos de inferencia y de control en la construcción de su competencia. Muchas de las implicaciones de esta caracterización se realizan en la taxonomía de estrategias de aprendizaje propuesta por O'Malley y Chamot (1990), empleada en la investigación de que informamos.

Por último, el lugar de las estrategias, tanto de comunicación como de aprendizaje, en el éxito o fracaso de un aprendiente de una L2 es destacado por Abraham y Vann (1987) en su modelo de aprendizaje de segundas lenguas. Básicamente, atribuyen al aprendiente una filosofía de su aprendizaje, determinada por factores internos propios del aprendiente (su personalidad, por ejemplo) y factores ambientales (la instrucción y la práctica). Esta filosofía orienta la aproximación del aprendiente a la situación de aprendizaje. Dicha aproximación se manifiesta en estrategias de comunicación y de aprendizaje que, a su vez, influyen directamente en el éxito que se logre.

En el campo de la lingüística aplicada, O'Malley y Chamot (1990) recogen los planteamientos de Anderson y establecen una relación entre lenguaje y procesos cognitivos. La adquisición de una segunda lengua sería comparable a la adquisición de una habilidad cognitiva compleja; vale decir, es posible entender la adquisición de una L2 como parte de un modelo comprensivo de habilidades cognitivas. Estos autores conciben las estrategias de aprendizaje como habilidades cognitivas complejas estructuradas como 'sistemas de producción' (relaciones causales del tipo 'si ... entonces') y susceptibles de ser desarrolladas a lo largo del proceso de procedimentalización del conocimiento.

Sobre la base de estos supuestos, dichos autores definen estas estrategias como los procesos mentales o conductas especiales empleados por los individuos con el propósito de comprender, aprender o retener información nueva.

Apoyados tanto en los conceptos teóricos descritos anteriormente como en su propia y extensa investigación y en la de otros autores, O'Malley y Chamot (1990) proponen una versión más rigurosa de sus propias taxonomías precedentes. Esta taxonomía se caracteriza tanto por estar sustentada por un modelo teórico comprensivo como por estar estructurada en categorías amplias susceptibles de ser desglosadas en estrategias específicas. Ello constituye una diferencia significativa si se la compara con las compilaciones de estrategias en las descripciones de otros expertos.

Se incluyen en esta taxonomía tres categorías de estrategias: metacognitivas, cognitivas y socioafectivas. Las metacognitivas son habilidades de orden superior relacionadas con la planificación, regulación y evaluación de la tarea de aprendizaje; su función es esencialmente organizativa. Éstas incluyen: planificación, atención dirigida, atención selectiva, autoadministración, autorregulación, identificación de problemas y autoevaluación. A su vez, las cognitivas operan directamente sobre la información, posibilitando un procesamiento tal que conduzca al aprendizaje; tienen, entonces, una función operativa. A esta categoría pertenecen las siguientes estrategias: repetición, utilización de fuentes de información, clasificación, registro de información, deducción/inducción, selección de planes y recursos lingüísticos alternativos, elaboración, síntesis, traducción, transferencia e inferencia. Las estrategias socioafectivas, por su parte, si bien no constituyen procesos cognitivos propiamente tales, son inclui-

das en esta taxonomía por su incidencia en los procesos de cognición. Consisten en las formas en que los aprendientes interactúan con otros aprendientes o usuarios de la lengua en relación con las cuestiones propias del proceso de aprendizaje y en el control afectivo que se ejerce sobre dicho proceso; tales son: preguntas de clarificación, cooperación, autoconvencimiento y autorrefuerzo. Los autores apoyan la presentación de su taxonomía con descripciones, subclasificaciones y ejemplificaciones.

2.2. Preguntas de investigación

El estudio del cual se da cuenta en este trabajo se inscribe en el ámbito de la investigación en la adquisición del inglés como lengua extranjera. En él, se intenta establecer los términos en que las estrategias de aprendizaje son empleadas por alumnos exitosos y no exitosos en diferentes etapas en el proceso de desarrollo de las habilidades de comprensión y producción escritas. Se busca, asimismo, determinar las variaciones en el uso de las distintas categorías de estrategias por parte de los sujetos en diferentes niveles del proceso de adquisición en relación con las habilidades mencionadas. Para tales efectos, es necesario establecer las correlaciones entre el nivel de competencia de los sujetos, expresado en las calificaciones obtenidas, y la frecuencia de uso de estrategias según es percibida por los propios sujetos.

Por consiguiente, se han formulado las siguientes preguntas de investigación:

1. ¿Qué correlación existe entre la condición de alumno exitoso/no exitoso, en relación con las habilidades de comprensión y producción escritas, y la frecuencia de uso de estrategias?
2. ¿Qué correlación existe entre la condición de alumno exitoso/no exitoso, en relación con las habilidades mencionadas, y las combinaciones de distintas categorías de estrategias?
3. ¿Qué variaciones experimentan dichas correlaciones durante el proceso de adquisición de la lengua extranjera?

2.3. Metodología

2.3.1. Sujetos

El universo de nuestro estudio estuvo constituido por 60 estudiantes de inglés como lengua extranjera del programa de Licenciatura en Humanidades con Mención en Lengua y Literatura Inglesas del Departamento de Lingüística, Facultad de Filosofía y Humanidades de la Universidad de Chile. Ellos configuraban la totalidad de los alumnos de segundo, tercero y cuarto años de la asignatura de Lengua Inglesa durante 1995 (segundo año, 28 alumnos; tercer año, 16 alumnos y cuarto año, 16 alumnos).

Para los efectos de esta investigación, se hizo una distinción entre alumnos 'exitosos' y 'no exitosos'. La categoría exitosos incluyó a aquellos que hubiesen obtenido una calificación igual o superior a 5,1 (en una escala de 1 a 7) en comprensión y producción escritas (cualitativamente equivalente a "bueno +").

A su vez, fueron considerados no exitosos los que obtuvieron una calificación igual o inferior a 4,1 (equivalente a "suficiente +"). De la aplicación de los criterios descritos se conformaron los siguientes grupos de sujetos: segundo año, 2 exitosos y 13 no exitosos; tercer año, 5 exitosos y 4 no exitosos y cuarto año, 5 exitosos y 4 no exitosos. Los alumnos que obtuvieron entre 4,2 y 5,0 no fueron considerados para esta investigación.

2.3.2. Procedimiento

2.3.2.1. Recolección de datos

Los datos se recolectaron de dos fuentes: el registro de las calificaciones obtenidas en las evaluaciones escritas comprensivas, administradas en cada uno de los niveles durante el año 1995 y una encuesta (en la lengua materna) sobre la frecuencia del uso de estrategias, aplicada a fines del mismo año.

En términos generales, las evaluaciones aludidas anteriormente contienen segmentos de comprensión y producción en el nivel oracional y en el textual, y son consideradas, en el esquema de evaluación a que pertenecen, como índice de competencia comunicativa en el medio escrito. Para los propósitos de esta investigación, se consideraron el promedio de las tres evaluaciones administradas en segundo y tercer años, y el de las cuatro correspondientes al cuarto año.

Por su parte, la encuesta mencionada consta de dos secciones, una de comprensión escrita y otra de producción escrita. Estas secciones recogen en su organización las tres categorías de estrategias investigadas. La sección de comprensión escrita consta de 30 preguntas, en tanto que la de producción, de 31. Cada pregunta contiene la descripción de una estrategia o, en el caso de las estrategias desglosadas por los autores, de un aspecto de ella. Los sujetos debieron establecer la frecuencia de uso de las estrategias a que se refieren las preguntas y asignaron dicha frecuencia a uno de los niveles siguientes: 'nunca o casi nunca' (nivel 1); 'a veces' (nivel 2) y 'siempre o casi siempre' (nivel 3).

La posibilidad de indagar a través de una encuesta sobre la frecuencia de uso de estrategias nos fue sugerida por el Inventario de Estrategias para el Aprendizaje de Lenguas (SILL) diseñado por Oxford (1990).

A continuación, se ejemplifica el tipo de preguntas formuladas en la encuesta y se explicita su correspondencia en la taxonomía de O'Malley y Chamot.

Sección de comprensión de lectura

–Pregunta 2: Antes de la realización de la tarea de comprensión de lectura, ¿se propone prestar atención a lo más importante de dicha tarea (por ejemplo, ideas principales, desarrollo del tópico), descartando detalles poco significativos?

–Pregunta 4: Durante la tarea de comprensión de lectura, ¿mantiene la atención en lo más importante?

Estas preguntas corresponden a la estrategia metacognitiva 'atención dirigida', descrita por los autores en los siguientes términos: "Decidir por anticipa-

do prestar atención en general a la tarea de aprendizaje e ignorar distractores no pertinentes; mantener la atención durante la ejecución de la tarea” (O’Malley y Chamot 1990: 137).

Sección de producción escrita

–Pregunta 19: Durante la realización de la tarea de producción escrita, ¿hace cambios de alguna naturaleza; por ejemplo, cambia el plan de trabajo o busca expresiones lingüísticas alternativas?

Esta pregunta incluye la descripción de la estrategia cognitiva de ‘sustitución’: “Seleccionar enfoques alternativos, planes diferentes o palabras o frases distintas para realizar una tarea” (O’Malley y Chamot 1990: 138).

–Pregunta 29: ¿Trabaja con sus compañeros para, por ejemplo, obtener información o una evaluación de su producción escrita?

Aquí se recoge una estrategia socioafectiva, la de ‘cooperación’: “Trabajar con los pares para resolver un problema, compartir información, verificar una tarea de aprendizaje, simular una actividad lingüística u obtener retroalimentación a propósito de la actuación oral o escrita” (O’Malley y Chamot 1990: 139).

Es importante señalar que el presente estudio forma parte de un proyecto de investigación más amplio que intenta pesquisar la incidencia del uso de estrategias de aprendizaje en el proceso de adquisición del inglés como segunda lengua. Un componente importante en dicho proyecto es la activación de la conciencia de los sujetos en relación con la utilización de estrategias. En este sentido, se realizaron las siguientes actividades previas a la administración de la encuesta. Los alumnos respondieron un cuestionario preliminar –en que se solicitaba información de trasfondo– en uno de cuyos apartados se indagaba sobre actividades asociadas a ciertas estrategias. Por otra parte, los alumnos participaron en una sesión de apresto con ejercicios de comprensión y producción, cuya realización fue seguida por una actividad de reflexión y discusión sobre los recursos empleados en la ejecución de las tareas correspondientes. Asimismo, fueron sometidos a una entrevista semiguída sobre su uso de estrategias en relación con las habilidades de comprensión y producción.

La encuesta fue administrada en dos sesiones. El formulario utilizado en cada sesión contenía una hoja introductoria donde se instaba a los alumnos, como forma de aproximación a las preguntas, a procesar su contenido visualizando una tarea específica, dentro o fuera de la clase de lengua inglesa, con el propósito de estimular respuestas objetivas y moderar los riesgos propios de la introspección.

2.3.2.2. Procesamiento de datos

A fin de establecer las correlaciones entre calificaciones y uso de categorías de estrategias para las habilidades de comprensión y producción escritas, se procedió a:

- a) Registrar las calificaciones de las evaluaciones escritas comprensivas administradas a los alumnos de segundo a cuarto años durante 1995.

- b) Cuantificar las frecuencias de uso de estrategias consignadas por los sujetos en la encuesta, asignando valor 1 a la frecuencia 'nunca o casi nunca', 4 a la frecuencia 'a veces' y 7 a la frecuencia 'siempre o casi siempre'.
- c) Promediar los valores obtenidos, por categorías de estrategias, en el caso de cada alumno.
- d) Extraer de dichos datos los correspondientes a los alumnos exitosos y no exitosos, y calcular los promedios de frecuencia correspondientes a cada una de dichas categorías.
- e) Calcular los coeficientes de correlaciones de Pearson entre calificaciones y frecuencias de uso de estrategias por categorías, como también las correlaciones entre tipos de estrategias, obteniéndose de esta manera las matrices correspondientes.

2.4. Resultados y discusión

A continuación, se presentan los resultados obtenidos mediante el procesamiento de los datos². En las tablas correspondientes, incluidas en el Apéndice, se consignan el valor del coeficiente de correlación, el tamaño de la muestra examinada, en paréntesis, y el nivel de significación del coeficiente de correlación. En este apartado, se registran los resúmenes de la información contenida en las tablas, seguidos de la discusión de los resultados por cada nivel.

SEGUNDO AÑO

Alumnos no exitosos

Producción escrita (ver Tabla 1)

Correlaciones entre calificación y categorías de estrategias

metacognitivas: - débil
 cognitivas: - mediana
 socioafectivas: + débil

Correlaciones entre categorías de estrategias

metacognitivas/cognitivas: + mediana
 metacognitivas/socioafectivas: + muy débil
 cognitivas/socioafectivas: + mediana

Comprensión de lectura (ver Tabla 2)

Correlaciones entre calificación y categorías de estrategias

metacognitivas: - débil
 cognitivas: - débil
 socioafectivas: - débil

Correlaciones entre categorías de estrategias

metacognitivas/cognitivas: + mediana
 metacognitivas/socioafectivas: + muy débil
 cognitivas/socioafectivas: - muy débil

² El procesamiento estadístico de los datos en que se apoya este trabajo fue realizado por el profesor Nelson Allendes, de la Facultad de Ciencias Físicas y Matemáticas de la Universidad de Chile, a quien agradecemos su valiosa colaboración.

Al comparar las correlaciones asociadas a la producción y comprensión escritas en este grupo de alumnos, se observa que prevalecen las magnitudes débiles y de signo negativo, lo que se evidencia especialmente en el caso de la comprensión de lectura. Por otra parte, las correlaciones entre categorías de estrategias son principalmente de signo positivo y de magnitud ya sea mediana o muy débil.

El reducido número de sujetos exitosos de segundo año no permite establecer una matriz de correlaciones. No se cuenta, por consiguiente, con datos equivalentes a los obtenidos en relación con los demás grupos.

TERCER AÑO

Alumnos no exitosos

Producción escrita (ver Tabla 3)

Correlaciones entre calificación y categorías de estrategias

metacognitivas:	- mediana
cognitivas:	- alta
socioafectivas:	+ mediana

Correlaciones entre categorías de estrategias

metacognitivas/cognitivas:	+ débil
metacognitivas/socioafectivas:	+ muy débil
cognitivas/socioafectivas:	- muy alta

Comprensión de lectura (ver Tabla 4)

Correlaciones entre calificación y categorías de estrategias

metacognitivas:	+ débil
cognitivas:	- mediana
socioafectivas:	- alta

Correlaciones entre categorías de estrategias

metacognitivas/cognitivas:	+ alta
metacognitivas/socioafectivas:	- mediana
cognitivas/socioafectivas:	- mediana

La distribución de signos y magnitudes en este grupo (no exitosos de tercer año), en lo que a las dos habilidades en cuestión se refiere, es más bien heterogénea en el caso de las correlaciones entre calificación y tipos de estrategias. De todos modos, se observa un predominio de los signos negativos y una ostensible disminución de correlaciones débiles en comparación con los sujetos no exitosos de segundo año.

Alumnos exitosos

Producción escrita (ver Tabla 5)

Correlaciones entre calificación y categorías de estrategias

metacognitivas:	- alta
cognitivas:	- mediana
socioafectivas:	- débil

Correlaciones entre categorías de estrategias

metacognitivas/cognitivas:	+ alta
metacognitivas/socioafectivas:	+ débil
cognitivas/socioafectivas:	+ mediana

Comprensión de lectura (ver Tabla 6)**Correlaciones entre calificación y categorías de estrategias**

metacognitivas:	- muy débil
cognitivas:	- mediana
socioafectivas:	- muy débil

Correlaciones entre categorías de estrategias

metacognitivas/cognitivas:	+ alta
metacognitivas/socioafectivas:	+ mediana
cognitivas/socioafectivas:	+ mediana

Es posible establecer algunas comparaciones en lo que se refiere a las correlaciones calificación-categorías de estrategias y aquellas entre categorías de estrategias, en cuanto a las habilidades de comprensión y producción escritas de los alumnos exitosos de tercer año. En primer lugar, los signos son homogéneos: todos negativos, en el caso de las primeras correlaciones, y todos positivos, en el caso de las categorías de estrategias. Por otra parte, las magnitudes, con excepción de la correlación entre calificación y estrategias metacognitivas, son similares o iguales.

Lo anterior no sucede con las correlaciones en el caso de los alumnos no exitosos de tercer año, cuyos signos y magnitudes se caracterizan por una cierta variabilidad.

CUARTO AÑO*Alumnos no exitosos***Producción escrita (ver Tabla 7)****Correlaciones entre calificación y categorías de estrategias**

metacognitivas:	+ muy alta
cognitivas:	+ mediana
socioafectivas:	- débil

Correlaciones entre categorías de estrategias

metacognitivas/cognitivas:	+ mediana
metacognitivas/socioafectivas:	- mediana
cognitivas/socioafectivas:	- alta

Comprensión de lectura (ver Tabla 8)**Correlaciones entre calificación y categorías de estrategias**

metacognitivas:	+ muy alta
cognitivas:	+ muy alta
socioafectivas:	- débil

Correlaciones entre categorías de estrategias	
metacognitivas/cognitivas:	+ alta
metacognitivas/socioafectivas:	- débil
cognitivas/socioafectivas:	- débil

En ambas habilidades destacan las correlaciones positivas altas en el caso de las correlaciones calificación-categorías de estrategias del grupo no exitoso de cuarto año. Esto no sucede en el caso de las estrategias socioafectivas donde las correlaciones para ambas habilidades son débiles y negativas. Esta relativa homogeneidad no se observa en estos mismos sujetos en lo que se refiere a las correlaciones entre categorías de estrategias.

Alumnos exitosos

Producción escrita (ver Tabla 9)

Correlaciones entre calificación y categorías de estrategias	
metacognitivas:	- débil
cognitivas:	- alta
socioafectivas:	+ débil
Correlaciones entre categorías de estrategias	
metacognitivas/cognitivas:	+ muy débil
metacognitivas/socioafectivas:	+ débil
cognitivas/socioafectivas:	- mediana

Comprensión de lectura (ver Tabla 10)

Correlaciones entre calificación y categorías de estrategias	
metacognitivas:	- muy débil
cognitivas:	- alta
socioafectivas:	- muy alta
Correlaciones entre categorías de estrategias	
metacognitivas/cognitivas:	- débil
metacognitivas/socioafectivas:	+ muy débil
cognitivas/socioafectivas:	+ mediana

En el caso de las correlaciones entre calificaciones y categorías de estrategias, se observa cierta homogeneidad en cuanto a signos y magnitudes, con excepción de las estrategias socioafectivas. Tal homogeneidad no es igualmente perceptible en estos mismos sujetos, exitosos de cuarto año, a propósito de las correlaciones entre categorías de estrategias.

Interesa destacar la marcada diferencia que caracteriza las correlaciones entre calificación-tipos de estrategias del grupo exitoso de cuarto año (negativas, débiles y altas, en general) y las correspondientes del grupo no exitoso (positivas y altas). Por otra parte, las correlaciones entre categorías de estrategias no son fácilmente comparables entre los grupos exitoso y no exitoso por su heterogeneidad.

Al comparar las correlaciones entre calificación y grupos de estrategias de los alumnos exitosos y no exitosos de cuarto año con sus correspondientes de

tercero, llama la atención que los exitosos de cuarto exhiban correlaciones similares a los exitosos de tercero, en tanto que las correlaciones entre los no exitosos de cuarto y tercero varían ostensiblemente: con excepción de las estrategias socioafectivas, los signos en el curso superior, en general, son ahora positivos y las magnitudes, altas. Por otra parte, no se aprecia una tendencia específica si se comparan las correlaciones entre categorías de estrategias en lo que respecta a los alumnos no exitosos de tercero y cuarto años. Sin embargo, los exitosos experimentan un cambio importante ya que, en tercer año, los signos son invariablemente positivos, y las magnitudes, principalmente altas y medianas, en tanto que en cuarto se obtienen correlaciones débiles y ocasionalmente negativas.

3. CONCLUSIONES

A partir de la observación global de los resultados obtenidos, es posible reconocer algunas tendencias en el empleo de estrategias de aprendizaje en las habilidades de comprensión y producción escritas por parte de los sujetos de la investigación.

Si se compara a los alumnos exitosos de tercero y cuarto años, se reconoce una tendencia hacia un uso más restringido de estrategias por los sujetos del curso superior. Si se suscribe la postura de Anderson, recogida por O'Malley y Chamot, en cuanto a las etapas de desarrollo del proceso de aprendizaje, es posible postular que los sujetos exitosos del nivel superior se encuentran, por su condición de tales, en la etapa autónoma; vale decir, habrían alcanzado algún grado de procedimentalización en su uso de estrategias de aprendizaje. Esta afirmación avala la definición de estrategia propuesta por O'Malley y Chamot (1990), que fundamenta este trabajo.

En el caso de los alumnos no exitosos de segundo, tercero y cuarto años, la tendencia reflejada en los datos descritos en el apartado anterior opera en sentido contrario. En efecto, las correlaciones entre calificación y categorías de estrategias en el segundo año, mayormente negativas y débiles, experimentan un proceso paulatino en la dirección de las correlaciones altas y positivas, lo que se aprecia en los datos correspondientes del cuarto año. Podríamos afirmar, entonces, que los alumnos no exitosos de tercero y cuarto se caracterizan por su ubicación en la etapa asociativa, presumiblemente en trayecto hacia una etapa de procedimentalización de su conocimiento de estrategias de aprendizaje.

Por lo tanto, el buen aprendiz, según este estudio, no manifiesta hacer uso frecuente de estrategias de aprendizaje en su proceso de adquisición de la lengua, a diferencia del sujeto no exitoso, que evoluciona hacia una frecuencia alta de uso.

En un estudio relacionado, si bien en un contexto diferente, Ehrman y Oxford (1995), mediante la aplicación de la encuesta SILL, han obtenido resultados similares con sujetos exitosos "de alto nivel educacional". Al respecto, señalan que "la correlación entre destrezas cognitivas y proficiencia fue baja, y no hubo una correlación significativa entre otros tipos de estrategias... y

proficiencia" (p. 78). Asimismo, los resultados de este trabajo son comparables con los hallazgos informados en nuestro estudio sobre estrategias de aprendizaje y comprensión y producción orales (Cepeda, Doddis y Novoa 1996).

En lo que se refiere a las correlaciones entre categorías de estrategias en el caso de los alumnos exitosos, éstas son particularmente importantes en el tercer año: son todas positivas y la mayoría, medianas o altas. Esto no ocurre con los exitosos de cuarto año: aun cuando la mayor parte de las correlaciones conservan sus signos positivos, las magnitudes descienden perceptiblemente hasta alcanzar valores débiles.

Es posible reconocer una tendencia similar en los alumnos no exitosos por cuanto las correlaciones entre tipos de estrategias en el nivel de segundo año, principalmente positivas, experimentan cambios de signo a negativas, en tercer año, y concluyen, en cuarto año, siendo mayormente negativas. Aunque el patrón de desarrollo de esta tendencia no es regular, ella queda claramente de manifiesto al contrastar las correlaciones de los grupos extremos, segundo y cuarto años.

Las tendencias percibidas en el desarrollo de los grupos exitosos y no exitosos en las combinaciones de estrategias empleadas por los sujetos sugieren, al igual que en el caso de las otras correlaciones, un movimiento hacia la etapa de procedimentalización.

En lo que concierne a la relación entre las habilidades de comprensión y producción escritas, no se observa un patrón reconocible ya sea de similitudes o diferencias en las correlaciones establecidas, excepto en aquéllas entre calificación y categorías de estrategias asociadas a la comprensión de lectura de los alumnos exitosos de tercero y cuarto. Éstas son sistemáticamente negativas y con una tendencia a la magnitud alta, lo cual incide también en el rol que se atribuye a la procedimentalización vinculada a las estrategias de aprendizaje.

Para concluir, cabe señalar que estos hallazgos, si bien significativos para el proyecto al que pertenecen, se ven limitados por variables tales como el tamaño reducido de la muestra (lo cual incide, en parte, en la determinación del nivel de significación de las correlaciones establecidas) y las reservas que, frecuente y justificadamente, se expresan en relación con las técnicas introspectivas. Es nuestro propósito, por consiguiente, evaluar estos hallazgos críticamente en etapas posteriores de nuestra investigación.

A fin de moderar el impacto de las limitaciones señaladas, se requeriría configurar una muestra de mayor tamaño que permitiera formular generalizaciones adecuadas, como asimismo diseñar un estudio longitudinal que facilitara la observación de las distintas etapas del proceso de adquisición durante un período, y diseñar y aplicar instrumentos que permitiesen establecer evidencia suficiente de los aportes introspectivos de los sujetos.

Satisfechas estas condiciones, sería posible contribuir a una caracterización más fina del buen aprendiente, particularmente en lo que dice relación con la calidad de la instrucción en estrategias de aprendizaje y la oportunidad con que ésta se imparta. Se crearían, de esta manera, condiciones adecuadas para un mejor desarrollo del proceso de procedimentalización, que hemos asociado, en este estudio, con los alumnos exitosos.

REFERENCIAS

- ABRAHAM, R. y R. VANN. (1987). Strategies of two language learners: A case study. En A. Wenden y J. Rubin (Eds.), *Learner strategies in language learning*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- ANDERSON, J. (1976). *Language, memory, and thought*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- ANDERSON, J. (1980). *Cognitive psychology and its implications*. San Francisco: Freeman. 2ª edic. (1985), 3ª edic. (1990).
- ANDERSON, J. (1983). *The architecture of cognition*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- BIALYSTOK, E. (1990). *Communication strategies. A psychological analysis of second language use*. Oxford: Basil Blackwell.
- CEPEDA, M., A. DODDIS y P. NOVOA. (1996). Estrategias de aprendizaje y niveles de competencia en las habilidades de comprensión y producción oral de estudiantes de inglés como L2. En *Actas del 9º Encuentro de SONAPLES*. Iquique: Universidad Arturo Prat.
- CHOMSKY, N. (1980). Rules and representations. *Behavioral and Brain Sciences* 3: 1-61.
- COOK, V. (1993). Linguistics and second language acquisition. Londres: The MacMillan Press Ltd.
- EHRMAN, M.E. y R. OXFORD. (1995). Cognition plus: Correlates of language learning success. *The Modern Language Journal* 79: 67-88.
- ELLIS, R. (1985). *Understanding second language acquisition*. Oxford: Oxford University Press.
- ELLIS, R. (1994). *The study of second language acquisition*. Oxford: Oxford University Press.
- MCNEILL, D. (1970). *The acquisition of language*. Nueva York: Harper Row.
- NAIMAN, N., M. FRÖHLICH, H.H. STERN y A. TODESCO. (1978). *The good language learner*. Toronto: Ontario Institute for Studies in Education.
- O'MALLEY, J.M. y A.U. CHAMOT. (1990). *Learning strategies in second language acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press.
- OXFORD, R. (1990). *Language learning strategies. What every teacher should know*. Nueva York: Newbury House Publishers.
- RUBIN, J. (1975). What the "good language learner" can teach us. *TESOL Quarterly* 9: 41-51.
- RUBIN, J. (1987). Learner strategies: Theoretical assumptions, research history and typology. En A. Wenden y J. Rubin (Eds.), *Learner strategies in language learning*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- SELIGER, H. (1984). Processing universals in second language acquisition. En F.R. Eckman, L.H. Bell y D. Nelson (Eds.), *Universals of second language acquisition*. Rowley, MA: Newbury House.
- SIEGLER, R.S. (1987). The perils of averaging data over strategies: An example from children's addition. *Journal of Experimental Psychology: General* 116: 250-64.
- SPOLSKY, B. (1985). Formulating a theory of second language learning. *Studies in Second Language Acquisition* 7: 269-88.
- STERN, H.H. (1983). *Fundamental concepts of language teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- STERNBERG, R.J. (1980). Sketch of a componential subtheory of human intelligence. *Behavioral and Brain Sciences* 3: 573-84.
- WODE, H. (1984). Some theoretical implications of L2 acquisition research and the grammar of interlanguages. En A. Davis y C. Cripser (Eds.), *Interlanguage: Proceedings of the Seminar in Honour of Pit Corder*. Edimburgo: Edinburgh University Press.

APÉNDICE³

Tabla 1
SEGUNDO AÑO. ALUMNOS NO EXITOSOS: PRODUCCIÓN ESCRITA

	CALIFICACIÓN	METACOGN.	COGNITIV.	SOCIOAFEC.
CALIFICACIÓN	1,0000 (14) 0,0000	-0,2308 (14) 0,4273	-0,4323 (14) 0,1226	0,1229 (14) 0,6756
METACOGN.	-0,2308 (14) 0,4273	1,0000 (14) 0,0000	0,5173 (14) 0,0582	0,0509 (14) 0,8627
COGNITIV.	-0,4323 (14) 0,1226	0,5173 (14) 0,0582	1,0000 (14) 0,0000	0,4425 (14) 0,1131
SOCIOAFEC.	0,1229 (14) 0,6756	0,0509 (14) 0,8627	0,4425 (14) 0,1131	1,0000 (14) 0,0000

Tabla 2
SEGUNDO AÑO. ALUMNOS NO EXITOSOS: COMPRENSIÓN DE LECTURA

	CALIFICACIÓN	METACOGN.	COGNITIV.	SOCIOAFEC.
CALIFICACIÓN	1,0000 (14) 0,0000	-0,2813 (14) 0,3299	-0,3349 (14) 0,2419	-0,2569 (14) 0,3759
METACOGN.	-0,2813 (14) 0,3299	1,0000 (14) 0,0000	0,6181 (14) 0,0185	0,0270 (14) 0,9269
COGNITIV.	-0,3349 (14) 0,2419	0,6181 (14) 0,0185	1,0000 (14) 0,0000	-0,0896 (14) 0,7607
SOCIOAFEC.	-0,2569 (14) 0,3753	0,0270 (14) 0,9269	-0,0896 (14) 0,7607	1,0000 (14) 0,0000

Tabla 3
TERCER AÑO. ALUMNOS NO EXITOSOS: PRODUCCIÓN ESCRITA

	CALIFICACIÓN	METACOGN.	COGNITIV.	SOCIOAFEC.
CALIFICACIÓN	1,0000 (4) 0,0000	-0,3868 (4) 0,6132	-0,7448 (4) 0,2552	0,5169 (4) 0,4831
METACOGN.	-0,3868 (4) 0,6132	1,0000 (4) 0,0000	0,3130 (4) 0,6870	0,0356 (4) 0,9644
COGNITIV.	-0,7448 (4) 0,2552	0,3130 (4) 0,6870	1,0000 (4) 0,0000	-0,9228 (4) 0,0772
SOCIOAFEC.	0,5169 (4) 0,4831	0,0356 (4) 0,9644	-0,9228 (4) 0,0772	1,0000 (4) 0,0000

³ Los cálculos para la determinación de correlaciones se realizaron con el programa estadístico Statgraphics Statistical Graphics System. Versión 5.0 (1991).

Tabla 4
 TERCER AÑO. ALUMNOS NO EXITOSOS: COMPRESIÓN DE LECTURA

	CALIFICACIÓN	METACOGN.	COGNITIV.	SOCIOAFEC.
CALIFICACIÓN	1,0000 (4)	0,1365 (4)	-0,3991 (4)	-0,6558 (4)
	0,0000	0,8635	0,6009	0,3442
METACOGN.	0,1365 (4)	1,0000 (4)	0,7267 (4)	-0,5655 (4)
	0,8635	0,0000	0,2733	0,4345
COGNITIV.	-0,3991 (4)	0,7267 (4)	1,0000 (4)	-0,3897 (4)
	0,6009	0,2733	0,0000	0,6103
SOCIOAFEC.	-0,6558 (4)	-0,5655 (4)	-0,3897 (4)	1,0000 (4)
	0,3442	0,4345	0,6103	0,0000

Tabla 5
 TERCER AÑO. ALUMNOS EXITOSOS: PRODUCCIÓN ESCRITA

	CALIFICACIÓN	METACOGN.	COGNITIV.	SOCIOAFEC.
CALIFICACIÓN	1,0000 (5)	-0,6600 (5)	-0,6238 (5)	-0,1808 (5)
	0,0000	0,2255	0,2608	0,7711
METACOGN.	-0,6600 (5)	1,0000 (5)	0,8277 (5)	0,1055 (5)
	0,2255	0,0000	0,0836	0,8659
COGNITIV.	-0,6238 (5)	0,8277 (5)	1,0000 (5)	0,6260 (5)
	0,2608	0,0836	0,0000	0,2586
SOCIOAFEC.	-0,1808 (5)	0,1055 (5)	0,6260 (5)	1,0000 (5)
	0,7711	0,8659	0,2586	0,0000

Tabla 6
 TERCER AÑO. ALUMNOS EXITOSOS: COMPRESIÓN DE LECTURA

	CALIFICACIÓN	METACOGN.	COGNITIV.	SOCIOAFEC.
CALIFICACIÓN	1,0000 (5)	-0,0552 (5)	-0,4836 (5)	-0,0917 (5)
	0,0000	0,9298	0,4092	0,8834
METACOGN.	-0,0552 (5)	1,0000 (5)	0,8937 (5)	0,3735 (5)
	0,9298	0,0000	0,0409	0,5357
COGNITIV.	-0,4836 (5)	0,8937 (5)	1,0000 (5)	0,4064 (5)
	0,4092	0,0409	0,0000	0,4972
SOCIOAFEC.	-0,0917 (5)	0,3735 (5)	0,4064 (5)	1,0000 (5)
	0,8834	0,5357	0,4972	0,0000

Tabla 7
CUARTO AÑO. ALUMNOS NO EXITOSOS: PRODUCCIÓN ESCRITA

	CALIFICACIÓN	METACOGN.	COGNITIV.	SOCIOAFEC.
CALIFICACIÓN	1,0000 (4) 0,0000	0,9371 (4) 0,0629	0,5001 (4) 0,4999	-0,2100 (4) 0,7900
METACOGN.	0,9371 (4) 0,0629	1,0000 (4) 0,0000	0,6201 (4) 0,3799	-0,5321 (4) 0,4679
COGNITIV.	0,5001 (4) 0,4999	0,6201 (4) 0,3799	1,0000 (4) 0,0000	-0,6595 (4) 0,3405
SOCIOAFEC.	-0,2100 (4) 0,7900	-0,5321 (4) 0,4679	-0,6595 (4) 0,3405	1,0000 (4) 0,0000

Tabla 8
CUARTO AÑO. ALUMNOS NO EXITOSOS: COMPRENSIÓN DE LECTURA

	CALIFICACIÓN	METACOGN.	COGNITIV.	SOCIOAFEC.
CALIFICACIÓN	1,0000 (4) 0,0000	0,9606 (4) 0,0394	0,9510 (4) 0,0490	-0,2182 (4) 0,7818
METACOGN.	0,9606 (4) 0,0394	1,0000 (4) 0,0000	0,8278 (4) 0,1722	-0,2257 (4) 0,7743
COGNITIV.	0,9510 (4) 0,0490	0,8278 (4) 0,1722	1,0000 (4) 0,0000	-0,2126 (4) 0,7874
SOCIOAFEC.	-0,2182 (4) 0,7818	-0,2257 (4) 0,7743	-0,2126 (4) 0,7874	1,0000 (4) 0,0000

Tabla 9
CUARTO AÑO. ALUMNOS EXITOSOS: PRODUCCIÓN ESCRITA

	CALIFICACIÓN	METACOGN.	COGNITIV.	SOCIOAFEC.
CALIFICACIÓN	1,0000 (5) 0,0000	-0,2805 (5) 0,6476	-0,7580 (5) 0,1376	0,1391 (5) 0,8234
METACOGN.	-0,2805 (5) 0,6476	1,0000 (5) 0,0000	0,0113 (5) 0,9856	0,2848 (5) 0,6423
COGNITIV.	-0,7580 (5) 0,1376	0,0113 (5) 0,9856	1,0000 (5) 0,0000	-0,6211 (5) 0,2635
SOCIOAFEC.	0,1391 (5) 0,8234	0,2848 (5) 0,6423	-0,6211 (5) 0,2635	1,0000 (5) 0,0000

Tabla 10
 CUARTO AÑO. ALUMNOS EXITOSOS: COMPRENSIÓN DE LECTURA

	CALIFICACIÓN	METACOGN.	COGNITIV.	SOCIOAFEC.
CALIFICACIÓN	1,0000 (5)	-0,0320 (5)	-0,7035 (5)	-0,9659 (5)
	0,0000	0,9592	0,1849	0,0075
METACOGN.	-0,0320 (5)	1,0000 (5)	-0,1624 (5)	0,0402 (5)
	0,9592	0,0000	0,7942	0,9488
COGNITIV.	-0,7035 (5)	-0,1624 (5)	1,0000 (5)	0,5355 (5)
	0,1849	0,7942	0,0000	0,3523
SOCIOAFEC.	-0,9659 (5)	0,0402 (5)	0,5355 (5)	1,0000 (5)
	0,0075	0,9488	0,3523	0,0000