

## ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE METACOGNITIVAS EN LA COMPRESIÓN DE LECTURA EN INGLÉS COMO SEGUNDA LENGUA: UN ESTUDIO DE CASOS<sup>1</sup>

ALFONSINA DODDIS Y PATRICIO NOVOA  
Universidad de Chile

En este trabajo se informa sobre el uso de estrategias de aprendizaje metacognitivas en el ejercicio de la habilidad de comprensión lectora por parte de dos aprendientes de inglés como lengua extranjera. Este estudio es de tipo longitudinal y de carácter cualitativo, y el corpus está constituido por los informes verbales de los sujetos. Se inscribe en el enfoque investigativo diferencial y tiene como marco teórico el modelo de estrategias de aprendizaje de O'Malley y Chamot (1990). A partir del análisis de los datos, es posible establecer una vinculación entre la condición de alumno exitoso y el uso de estrategias metacognitivas.

### 1. INTRODUCCIÓN

En términos generales, los estudios de adquisición de segundas lenguas intentan identificar ya sea los rasgos compartidos por los aprendientes de una segunda lengua o bien las diferencias existentes entre ellos. En el primer tipo de investigación, se busca establecer un perfil general del proceso de adquisición de una segunda lengua, lo que implica la percepción de dicho proceso como un fenómeno estable y universal. Sobre esta base, ha sido posible dar cuenta de las similitudes que caracterizan a los aprendientes. En la segunda aproximación, se percibe este proceso como un fenómeno variable en que intervienen factores individuales y situacionales. Efectivamente, la investigación diferencial, según Skehan (1991), "examina tanto los atributos a partir de los cuales los aprendientes se diferencian unos de otros como la forma en que tales variaciones se relacionan con el éxito en el aprendizaje de lenguas" (p. 290)<sup>2</sup>. Si bien en la investigación en adquisición de segundas lenguas han prevalecido los estudios que buscan rasgos generalizables, recientemente se ha observado una valorización de los estudios diferenciales (Ellis 1985, Skehan 1989 y

Para correspondencia y solicitudes de separatas, dirigirse a: Alfonsina Doddis. Departamento de Lingüística, Universidad de Chile. Casilla 10136, Santiago de Chile.

<sup>1</sup> Una versión anterior de este trabajo fue comunicada en el XI Encuentro de la Sociedad Nacional de Profesores de Lenguas Extranjeras en la Enseñanza Superior. Universidad de Chile, Facultad de Filosofía y Humanidades, Departamento de Lingüística. 1998.

<sup>2</sup> Las traducciones de las citas han sido realizadas por los autores de este trabajo.

1991). En la medida en que la indagación de que damos cuenta busca identificar las vinculaciones entre el uso de estrategias de aprendizaje y el éxito o no éxito en el ejercicio de la habilidad de comprensión de lectura, el presente estudio se inscribe en el ámbito de la investigación diferencial.

Las estrategias de aprendizaje han sido caracterizadas como procesos mentales, conscientes o inconscientes, y como comportamientos. Asimismo, diferentes autores han atribuido distintos grados de generalidad a su concepción de estrategias. Por ejemplo, Oxford (1989, en Ellis 1994: 531) las describe como “conductas o acciones empleadas por los aprendientes para hacer su proceso de aprendizaje de lenguas más exitoso, autocontrolado y agradable”. Por su parte, Stern (1983) sostiene que la noción de estrategia debe aplicarse a “tendencias o características generales de la aproximación adoptada por el aprendiente de una lengua” (p. 405).

La vinculación entre las estrategias de aprendizaje y los diferentes niveles de éxito en la adquisición de una segunda lengua puede ser especificada tanto cualitativa como cuantitativamente. Cualitativamente, es posible identificar las distintas clases de estrategias y las combinaciones de ellas que caracterizan a los aprendientes ‘exitosos’ y ‘no exitosos’. Por otra parte, cuantitativamente, se puede determinar la frecuencia de uso de estrategias por parte de dichos aprendientes. En la investigación sobre el uso de las estrategias de aprendizaje en la adquisición de segundas lenguas, diferentes autores han destacado el valor de la introspección realizada por los sujetos, la que se manifiesta en informes verbales que permiten a los investigadores extraer los datos requeridos (Cohen 1991, Ellis 1994). Teóricamente, los estudios de informes verbales han sido avalados por el modelo del procesamiento de la información, que da cuenta, entre otros aspectos, de los procesos que permiten acceder a la información depositada en la memoria de largo plazo, recuperarla y reportarla (Ericsson y Simon 1993).

## 2. EL ESTUDIO

Informamos aquí sobre el uso de estrategias de aprendizaje metacognitivas en el ejercicio de la habilidad de comprensión lectora por parte de dos aprendientes de inglés como lengua extranjera. Se trata de un estudio longitudinal, de carácter cualitativo, cuyo corpus está constituido por los informes de los sujetos. Este trabajo, como ya se explicara, se inscribe en el enfoque investigativo diferencial y su marco teórico está constituido por el modelo de estrategias de aprendizaje de O’Malley y Chamot (1990).

### 2.1. Preguntas de investigación

Se formularon las siguientes preguntas de investigación:

1. ¿Qué relación existe entre la condición de alumno ‘exitoso’ y ‘no exitoso’ y el uso de estrategias de aprendizaje metacognitivas en el ejercicio de la habilidad de comprensión de lectura?

2. ¿Qué cambios experimenta el uso de estrategias de aprendizaje metacognitivas en el ejercicio de la habilidad de comprensión de lectura por parte de alumnos ‘exitosos’ y ‘no exitosos’ en distintas etapas del proceso de adquisición de la segunda lengua?
3. ¿Qué diferencias existen entre alumnos ‘exitosos’ y ‘no exitosos’ en su uso de estrategias de aprendizaje metacognitivas en el ejercicio de la habilidad de comprensión de lectura?
4. ¿Qué diferencias existen entre alumnos ‘exitosos’ y ‘no exitosos’ en cuanto a los cambios que experimenta su uso de estrategias de aprendizaje metacognitivas en el ejercicio de la habilidad de comprensión de lectura en distintas etapas de su proceso de adquisición de la segunda lengua?

## 2.2. Marco teórico

Como ya señaláramos, para este trabajo se ha adoptado la concepción de estrategia de O’Malley y Chamot (1990). Apoyados en el modelo de control adaptativo del pensamiento propuesto por Anderson (1976, 1980, 1983), estos autores conciben las estrategias de aprendizaje como “los procesos mentales o comportamientos utilizados por los individuos para comprender, aprender y retener información nueva” (p. 1).

Anderson establece una diferencia entre conocimiento ‘declarativo’ (lo que sabemos acerca de las cosas, información estática en la memoria) y ‘procedimental’ (lo que sabemos hacer, información dinámica en la memoria). El autor da cuenta del proceso de aprendizaje de una habilidad como una instancia de transición desde el conocimiento declarativo al procedimental. Esta transición se desarrolla en tres etapas: en la primera, etapa cognitiva, “la información es registrada en la memoria como hechos para los cuales no hay procedimientos de activación disponibles”; en la etapa asociativa, se “clasifica la información en sistemas de producción más eficientes”, y en la etapa autónoma, “los procedimientos son cada vez más automáticos ... se continúan generalizando las producciones y se discriminan más finamente las ocasiones en que determinadas producciones pueden utilizarse” (en Ellis 1994: 388-389). En estos términos, se puede dar cuenta, por una parte, de la adquisición de una segunda lengua como una habilidad cognitiva compleja y, por otra, de la adquisición de las estrategias de aprendizaje como un procedimiento cognitivo complejo. O’Malley y Chamot recogen este último concepto para describir las estrategias de aprendizaje.

Para los propósitos de nuestro estudio reconocemos en nuestros sujetos –estudiantes universitarios de lengua y lingüística inglesas– la capacidad de recuperar la información sobre el uso de estrategias de aprendizaje, depositada en la memoria como conocimiento procedimental, y comunicarla verbalmente como conocimiento declarativo.

En la taxonomía de estrategias de aprendizaje de O’Malley y Chamot (1990), se distinguen tres categorías de estrategias: metacognitivas, cognitivas y socioafectivas. Las metacognitivas apelan al conocimiento del sujeto de sus propios procesos

cognitivos y cumplen, entonces, una función reguladora del aprendizaje (ver Cuadro 1); las estrategias cognitivas cumplen una función de procesamiento de los materiales de aprendizaje; las socioafectivas, en tanto, están constituidas por los procesos de interacción y de control afectivo asociados al aprendizaje.

Cuadro 1

#### Taxonomía de estrategias metacognitivas

1. Planificación: anticipar el concepto o principio organizador de una tarea de aprendizaje (organización anticipada); proponer estrategias para realizar una tarea futura, generar un plan para las etapas, la secuencia, las ideas principales o las funciones del lenguaje que se emplearán en la realización de una tarea (planificación organizacional).
2. Atención dirigida: decidir, por anticipado, prestar atención en general a una tarea de aprendizaje e ignorar distractores irrelevantes; mantener la atención durante la ejecución de la tarea.
3. Atención selectiva: decidir, por anticipado, prestar atención a aspectos específicos del input lingüístico o a detalles situacionales que ayuden a la realización de una tarea; prestar atención a aspectos específicos del input lingüístico durante la ejecución de la tarea.
4. Autoadministración: percatarse de las condiciones que ayuden a realizar las tareas lingüísticas exitosamente y asegurarse de la presencia de esas condiciones; controlar la actuación lingüística para maximizar el uso de lo que ya se conoce.
5. Autorregulación: revisar, verificar o corregir la comprensión o la actuación durante el desarrollo de una tarea. Esta estrategia se ha codificado en las siguientes formas:
  - a. Autorregulación de la comprensión: revisar, verificar o corregir la comprensión.
  - b. Autorregulación de la producción: revisar, verificar o corregir la producción.
  - c. Autorregulación auditiva: usar "el oído" (cómo suena algo) para tomar decisiones.
  - d. Autorregulación visual: usar "el ojo" (cómo se ve algo) para tomar decisiones.
  - e. Autorregulación del estilo: revisar, verificar o corregir sobre la base de un registro estilístico interno.
  - f. Autorregulación de estrategias: hacer un seguimiento de la efectividad del funcionamiento de una estrategia.
  - g. Autorregulación del plan: hacer un seguimiento de la efectividad de un plan.
  - h. Autorregulación de la verificación: hacer el seguimiento, a lo largo del desarrollo de una tarea, de acciones emprendidas o posibilidades consideradas previamente.
6. Identificación de problemas: identificar explícitamente el punto central que requiere de solución en una tarea o identificar un aspecto de ella que dificulte la conclusión exitosa.
7. Autoevaluación: examinar los resultados de la propia actuación lingüística en relación con una medida interna de perfección y exactitud; juzgar el repertorio lingüístico, el uso de estrategias o la habilidad para realizar la tarea emprendida. Esta estrategia ha sido codificada en las tareas de reflexión en voz alta en los siguientes términos:
  - a. Autoevaluación de la producción: examinar el propio trabajo cuando la tarea está terminada.
  - b. Autoevaluación de la actuación: juzgar la propia ejecución general de la tarea.
  - c. Autoevaluación de la habilidad: juzgar la propia habilidad para realizar la tarea.
  - d. Autoevaluación de estrategias: juzgar el propio uso de estrategias cuando la tarea se ha completado.
  - e. Autoevaluación del repertorio lingüístico: juzgar el propio conocimiento de la L2 en los niveles de palabra, de frase, de oración o de concepto.

(O'Malley y Chamot 1990)

En la descripción de algunas de las estrategias metacognitivas de la taxonomía mencionada se recogen en una misma estrategia diversos aspectos de su uso. Además, puesto que se trata de una taxonomía aplicable a las diversas habilidades lingüísticas, se incluyen en ella realizaciones de estrategias vinculadas específicamente a dichas habilidades. Estas consideraciones determinaron una adaptación de la taxonomía (ver Cuadro 2). En esta modificación (a) se omitieron aquellas aplicaciones de una misma estrategia que no fueran pertinentes a la habilidad estudiada (por ejemplo, autorregulación auditiva) y (b) se atribuyó el carácter de estrategias autónomas a las distintas aplicaciones de una misma estrategia. En efecto, por una parte, se estableció una diferencia entre la evaluación del sujeto de su propia competencia para realizar una tarea relacionada con una determinada habilidad y la evaluación de su actuación al ejecutar una tarea específica (por ejemplo, autoevaluación de la habilidad y autoevaluación de la tarea). Por otra parte, se hizo una distinción entre las etapas en la aplicación de las estrategias (por ejemplo, atención dirigida antes de la realización de la tarea y durante su ejecución).

Cuadro 2

#### Taxonomía modificada de estrategias metacognitivas

1. Organización anticipada: anticipar el concepto o principio organizador de una tarea de aprendizaje.
2. Planificación organizacional: proponer estrategias para realizar una tarea futura, generar un plan para las etapas, la secuencia, las ideas principales o las funciones del lenguaje que se emplearán en la realización de una tarea.
3. Atención dirigida antes de la realización de la tarea: decidir, por anticipado, prestar atención en general a una tarea de aprendizaje e ignorar distractores irrelevantes.
4. Atención dirigida durante la realización de la tarea: mantener la atención durante la ejecución de la tarea.
5. Atención selectiva antes de la realización de la tarea: decidir, por anticipado, prestar atención a aspectos específicos del input lingüístico o a detalles situacionales que ayuden a la realización de la tarea.
6. Atención selectiva durante la realización de la tarea: prestar atención a aspectos específicos del input lingüístico durante la ejecución de la tarea.
7. Autoadministración general: percatarse de las condiciones que ayuden a realizar las tareas lingüísticas exitosamente.
8. Autoadministración de la tarea: controlar la actuación lingüística para maximizar el uso de lo que ya se conoce.
9. Autorregulación: revisar, verificar o corregir la comprensión o la actuación durante el desarrollo de una tarea.
10. Identificación de problemas antes de la realización de la tarea: identificar explícitamente el punto central que requiere de solución en una tarea.
11. Identificación de problemas durante la realización de la tarea: identificar un aspecto de la tarea que dificulte su conclusión exitosa.
12. Autoevaluación de la habilidad: juzgar el repertorio lingüístico, el uso de estrategias o la habilidad para realizar la tarea emprendida.
13. Autoevaluación de la tarea: examinar los resultados de la propia actuación lingüística en relación con una medida interna de perfección y exactitud.

Por último, nuestra distinción entre alumno exitoso y no exitoso se origina en el concepto de 'buen aprendiente'. Distintos autores se han propuesto describir a este aprendiente; por ejemplo, Rubin (1975, 1981), Naiman, Fröhlich, Stern y Todesco (1978), Huang y Van Naerssen (1985), Reiss (1985) y Lennon (1989). A partir de estas propuestas, Ellis (1994) propone un perfil del buen aprendiente caracterizado por: "(1) preocupación por la forma, (2) preocupación por la comunicación ... , (3) compromiso activo con las tareas de aprendizaje, (4) conciencia del propio proceso de aprendizaje y (5) capacidad para usar estrategias con flexibilidad de acuerdo con los requerimientos de la tarea" (p. 546).

### 2.3. Metodología

#### 2.3.1. Sujetos

Este estudio de casos se realizó con dos sujetos, estudiantes universitarios de inglés como lengua extranjera del programa de Licenciatura en Humanidades con mención en Lengua y Literatura Inglesas de la Universidad de Chile. Estos estudiantes formaban parte del grupo de sujetos de una investigación más amplia, de la que se ha informado en otros trabajos (Doddis y Novoa 1996, Cepeda, Doddis y Novoa 1997, y Doddis y Novoa 1997). Uno de los sujetos provenía del grupo clasificado como exitoso y el otro, del no exitoso. Esta clasificación se estableció en 1994, al inicio de la investigación. Fueron descritos como exitosos los alumnos que obtuvieron una nota final de 5,1 (equivalente a 'bueno +') o más en la asignatura de Lengua Inglesa II y, como no exitosos aquellos que fueron evaluados con 4,1 ('suficiente +') o menos. Para cautelar la validez del estudio, se eligieron dos sujetos que hubiesen aprobado sus cursos de Lengua Inglesa II, III y IV sin repetición. El sujeto exitoso mantuvo su calidad de tal; a su vez, el alumno no exitoso de 1994 alcanzó la condición de exitoso al término del período observado, por lo cual nos referiremos a él también como 'inicialmente no exitoso'.

El plan de estudios de estos sujetos incluía un programa de aprendizaje de la lengua inglesa constituido por actividades sistemáticas orientadas específicamente a cuestiones fonéticas, fonológicas, morfosintácticas, semánticas, textuales y discursivas asociadas a tal adquisición. Este programa se desarrolló durante cuatro años con un promedio de ocho horas de clases semanales. El plan de estudios contenía también una serie de asignaturas lingüísticas e interdisciplinarias, tanto teóricas como aplicadas, referidas al estudio del lenguaje en general y a la lengua inglesa en particular. La enseñanza de estas asignaturas se extendió igualmente durante cuatro años, con ocho horas semanales en promedio.

#### 2.3.2. Procedimiento

##### 2.3.2.1. Recolección de datos

Con el propósito de determinar el desarrollo de la competencia de los sujetos en la L<sub>2</sub>, se consideraron sus calificaciones finales de los años 1994, 1995 y 1996. Por otra parte, para recoger la información sobre el uso de estrategias por parte de los

sujetos, se los entrevistó una vez al año durante el período señalado. Estas entrevistas tuvieron un formato semiestructurado (Cohen 1996) puesto que, si bien se realizaron a partir de un cuestionario preestablecido, en el cual se inquiría, en la lengua materna, sobre la percepción de los alumnos del ejercicio de su habilidad de comprensión de lectura, se permitió a sujetos y entrevistadores tanto elaborar como clarificar las ideas propuestas en el curso de la entrevista. Los tres entrevistadores (dos de ellos, autores del presente trabajo) fueron profesores de los sujetos en distintas asignaturas y niveles de su plan de estudios. Es razonable suponer que esta particular relación entre profesor-entrevistador y alumno-sujeto contribuyó positivamente tanto a la calidad como a la cantidad de información aportada por los sujetos<sup>3</sup>.

#### 2.3.2.2. *Procesamiento de datos*

Para identificar las estrategias metacognitivas empleadas por los sujetos en la realización de tareas de comprensión de lectura en las distintas etapas de su proceso de adquisición, los informes verbales, constituidos por las entrevistas mencionadas, fueron procesados sobre la base de la taxonomía modificada. Para este propósito, los investigadores examinaron las descripciones de los sujetos de la ejecución de distintos ejercicios de lectura y los contenidos proposicionales de tales descripciones fueron cotejados con aquellos de la caracterización de las estrategias de la taxonomía empleada. Durante el procesamiento de los datos, se realizaron registros cuantitativos del uso de las estrategias, vale decir, se consignó su frecuencia en el ejercicio de la habilidad de comprensión de lectura. Dependiendo del registro de ocurrencias de cada estrategia en ambos sujetos, se establecieron dos extremos, 'presencia constante' y 'ausencia total', y los grados intermedios, 'presencia parcial' y 'ausencia parcial'. Entendemos por presencia constante una ocurrencia o más de una determinada estrategia en cada uno de los tres años del estudio y por presencia parcial, una ocurrencia o más en dos de estos tres años. Ausencia parcial, a su vez, equivale a una ocurrencia o más en un solo año, mientras que ausencia total, naturalmente, se refiere al no uso de la estrategia en cuestión.

Se hicieron también registros cualitativos de las diferentes realizaciones de una misma estrategia dependiendo de su naturaleza. Para este propósito, se identificaron las cuatro variables siguientes: (1) la secuencia de acciones reconocibles en el uso de ciertas estrategias (como sucede en el caso de la planificación organizacional); (2) las diversas instancias de práctica buscadas por los alumnos (como es el caso de la aplicación de la estrategia de autoadministración general); (3) los diferentes aspectos de la tarea o de su contexto (en las estrategias de autorregulación y autoadministración de la tarea, por ejemplo) y (4) las evaluaciones del sujeto de su propia competencia (tal es el caso de la autoevaluación de la habilidad). Sobre la

<sup>3</sup> Agradecemos la colaboración de la profesora Marcelle Cepeda Jaña en la realización de las entrevistas y la generosa disposición de nuestros alumnos para participar en este estudio.

base de estas cuatro variables se estableció el concepto de 'complejidad'. A continuación, se cuantificaron las realizaciones de las variables en las estrategias correspondientes y se asignaron niveles de mayor o menor complejidad en el uso de estrategias informado: complejidad 'alta', 'mediana' y 'baja'. Dichos niveles fueron establecidos sobre la base del número de realizaciones de cada estrategia en el contexto de las variables mencionadas. En estos términos, se consideró complejidad alta a la ocurrencia de entre once y quince realizaciones de una misma estrategia a lo largo de los tres años; mediana, entre seis y diez realizaciones, y baja, entre cinco y una.

Los registros cualitativos permitieron establecer, por ejemplo, que el uso de la estrategia metacognitiva de planificación organizacional está configurado por una secuencia de realizaciones, como ya mencionáramos (lectura del texto en su totalidad, análisis del texto por párrafos, identificación de ideas principales, resolución de problemas léxicos y gramaticales, etcétera). Fue posible, igualmente, precisar que la estrategia metacognitiva de autoadministración general puede utilizarse a propósito de diferentes tipos de textos (artículos en diarios y revistas, cuentos cortos, poemas, etcétera). Sobre la base del número de realizaciones de cada estrategia en cada año del estudio, se configuró un patrón de desarrollo longitudinal. Este desarrollo se describió en términos de las fluctuaciones perceptibles en el uso de estrategias metacognitivas al ejercitar la habilidad de comprensión de lectura, y se planteó la existencia de un desarrollo regular (creciente, decreciente o estable) y otro irregular (cuando las fluctuaciones fueron erráticas).

La interpretación de los registros cuantitativos y cualitativos nos permitió determinar las vinculaciones entre la aplicación de estrategias y el nivel de competencia comunicativa de los dos sujetos. Para ello, se emplearon las siguientes variables: (a) presencia o ausencia de estrategias, (b) nivel de complejidad en su uso y (c) el desarrollo longitudinal de dicha complejidad.

#### 2.4. *Resultados y discusión*

Se discuten aquí los resultados obtenidos del análisis de los datos, i.e., del registro de presencia y ausencia de las distintas estrategias, el nivel de complejidad de ellas y las variaciones longitudinales observables en los sujetos.

En el sujeto exitoso destaca la presencia constante de la planificación organizacional, de la autoadministración general, de la autoadministración de la tarea y de la autoevaluación de la habilidad (ver Cuadro 3); es decir, el sujeto informa de su uso en todos los años. Esta presencia puede ser explicada ya sea por la instrucción recibida por el sujeto o por su condición de aprendiz exitoso.

Con excepción de la atención dirigida durante la realización de la tarea y de la autorregulación, las demás estrategias metacognitivas se encuentran ausentes. Las ausencias pueden ser explicadas por: (1) la procedimentalización del conocimiento de las estrategias en cuestión, (2) el no uso de dichas estrategias, (3) posibles traslapes conceptuales y descriptivos en la taxonomía y (4) el carácter subordinado de algunas estrategias en relación con la estrategia global de la cual son subsidiarias.



Cuadro 3

## ESTRATEGIAS METACOGNITIVAS

	EXITOSO				NO EXITOSO			
	Presencia	Ausencia	Complejidad	Longitudinalidad	Presencia	Ausencia	Complejidad	Longitudinalidad
Organización anticipada		total				parcial		
Planificación organizacional	constante		alta	estable	constante		alta	estable
Atención dirigida antes de la tarea		total				total		
Atención dirigida durante la tarea		parcial	baja			total		
Atención selectiva antes de la tarea		total				total		
Atención selectiva durante la tarea		total				parcial		
Autoadministración general	constante		alta	irregular	constante		mediana	creciente
Autoadministración de la tarea	constante		baja	creciente		parcial		
Autorregulación		parcial	baja			total		
Identificación de problemas antes de la tarea		total				total		
Identificación de problemas durante la tarea		total				total		
Autoevaluación de la habilidad	constante		mediana	creciente	parcial		baja	estable
Autoevaluación de la tarea		total				total		

Por otra parte, la complejidad del uso de estrategias metacognitivas del sujeto exitoso se manifiesta en la planificación organizacional (alta), la autoadministración general (alta) y la autoevaluación de la habilidad (mediana).

Como ejemplo, nos referiremos a la complejidad de la planificación organizacional. Esta estrategia, de carácter global, implica, según los informes del sujeto exitoso, las estrategias metacognitivas subordinadas de atención dirigida y selectiva y de identificación de problemas, todas ellas durante la ejecución de la tarea, y la autorregulación; las estrategias cognitivas subordinadas de recursos, toma de notas y resumen; y la socioafectiva de preguntas de clarificación de lenguaje. El

siguiente extracto de los informes del sujeto exitoso ilustra la complejidad a que aludimos<sup>4</sup>:

“(...) siempre leo el texto completo, al menos una vez ... después empiezo a analizar por párrafo ... y si es que no hay palabras que encuentre muy extrañas ... me pongo a subrayar las ideas principales, siempre. Ahora, si hay palabras que son como relevantes y no las conozco ... generalmente, si estoy en clases, le pregunto al profesor ... no las busco en el diccionario, o le pregunto a un compañero ... si estoy sola, ya ... bueno, recurro al diccionario ... si es muy relevante porque, si está claro, no me preocupo de eso y, después, depende si tengo que trabajar más a fondo con el texto; ahí subrayo las ideas principales, hago un *outline* o, si no, entro como a resumir (...)”

El sujeto eficiente comunica un bajo nivel de complejidad en su uso de las estrategias de atención dirigida durante la tarea, de autoadministración de la tarea y de autorregulación.

Longitudinalmente, se observan patrones regulares de desarrollo de la complejidad en el empleo de las estrategias metacognitivas de autoadministración de la tarea y autoevaluación de la habilidad (crecientes) y de la planificación organizacional (estable).

Los patrones crecientes de desarrollo de la complejidad en el uso de estrategias pueden ser explicados a partir del concepto de ‘buen aprendiente’ de Ellis (1994), que implica, entre otras características, una mayor “conciencia del propio proceso de aprendizaje” (correspondiente a la autoevaluación de la habilidad) y la “capacidad para usar estrategias con flexibilidad de acuerdo con los requerimientos de la tarea” (p. 546) (en el caso de la autoadministración de la tarea). Por su parte, el patrón de desarrollo estable de la planificación organizacional podría explicarse como consecuencia del proceso instruccional al que ha sido expuesto el sujeto. Por último, la estrategia de autoadministración general no muestra un patrón claro de desarrollo: la fluctuación en el nivel de complejidad es irregular durante los tres años del estudio.

Aunque las estrategias cognitivas y las socioafectivas no son el tema central de este estudio, es interesante señalar algunas características del uso de estas estrategias informado por el sujeto (ver Cuadro 4). Sus estrategias cognitivas están prácticamente ausentes, con excepción de las estrategias de recursos y de inferencia, ambas parcialmente ausentes y de complejidad baja. En el caso de las estrategias socioafectivas, no se perciben presencias o niveles de complejidad significativos. Se exceptúa el autorrefuerzo, que está parcialmente presente y tiene un desarrollo longitudinal estable, si bien su complejidad es baja.

En el sujeto inicialmente no exitoso destaca la presencia constante de las estrategias metacognitivas de planificación organizacional y autoadministración general, tal como sucede en el caso del alumno exitoso. Esta similitud podría explicarse como una consecuencia del proceso instruccional que compartieron los sujetos. A

<sup>4</sup> Los tres puntos indican pausas y los tres puntos entre paréntesis, omisiones de texto.

su vez, la autoevaluación de la habilidad exhibe una presencia parcial en el alumno no exitoso, a diferencia de la presencia constante de esta estrategia en el otro sujeto.

Cuadro 4

## ESTRATEGIAS COGNITIVAS

	EXITOSO				NO EXITOSO			
	Presencia	Ausencia	Complejidad	Longitudinalidad	Presencia	Ausencia	Complejidad	Longitudinalidad
Repetición		total				total		
Recursos		parcial	baja		parcial		baja	estable
Agrupación		total				total		
Toma de notas		total				total		
Deducción/ Inducción		total				total		
Sustitución		total				total		
Elaboración personal y autoevaluación		total				total		
Elaboración de mundo y académica		total				total		
Elaboración de imágenes		total				total		
Resumen		total				total		
Traducción		total				total		
Transferencia		total				total		
Inferencia		parcial	baja			total		

Las otras estrategias metacognitivas están ausentes en este sujeto, situación semejante a la del sujeto exitoso; con la excepción de la autoadministración de la tarea, parcialmente ausente en el sujeto no exitoso y de presencia constante en el exitoso. Esta diferencia podría constituir una de las variables que explica la disparidad en el nivel de competencia de los sujetos.

Como en el caso del sujeto exitoso, las ausencias en el uso de estrategias metacognitivas pueden atribuirse a los factores anteriormente señalados: procedimentalización, no uso de la estrategia, traslajos conceptuales en la taxonomía y subordinación de estrategias.

En lo que a complejidad en el uso de estrategias se refiere, se observa, respecto de la planificación organizacional, el mismo nivel de complejidad en el sujeto no exitoso que en el exitoso, alto en ambos casos. Sin embargo, el nivel de complejidad es diferente en las estrategias de autoadministración general y autoevaluación de la habilidad. Mientras que en el sujeto no exitoso se registra una complejidad mediana para la primera de estas estrategias y baja para la segunda, en el exitoso dichos niveles ascienden a alto y mediano, respectivamente. Encontramos también aquí una diferencia que puede explicar los niveles de competencia dispares de los dos sujetos.

El desarrollo longitudinal de la complejidad en el uso de la estrategia de planificación organizacional del alumno inicialmente no exitoso es igual al del sujeto exitoso, estable en ambos casos. No obstante, se observa una diferencia en el desarrollo longitudinal de la autoevaluación de la habilidad; estable en el caso del sujeto no exitoso pero creciente en el otro sujeto. Por otra parte, el desarrollo longitudinal en la autoadministración general del sujeto inicialmente no exitoso tiene un patrón creciente de complejidad, a diferencia del patrón irregular del exitoso.

El desarrollo creciente de la complejidad en el uso de la autoadministración general, conjuntamente con la similitud entre los sujetos en cuanto a presencia y desarrollo longitudinal de la planificación organizacional, explican, posiblemente, la transición del sujeto no exitoso a exitoso en el último año de nuestro estudio. Reconocemos en las siguientes citas una especificidad cada vez mayor en los reportes de búsqueda de instancias de práctica de la habilidad (tipos de textos), la que asociamos al patrón creciente de complejidad de uso de la estrategia de autoadministración general en el alumno inicialmente no exitoso:

Año 1994 / Primer año del estudio

“(...) tratar de leer la mayor cantidad de textos que lleguen a mis manos, que yo considere que van a incidir en la comprensión de lectura (...)”

Año 1996 / Tercer año del estudio

“Leer, leer harto ... libros, revistas en inglés ... a través de Internet uno tiene acceso ya sea a bajar la información e imprimirla o simplemente leerla en la pantalla ... y ésa es una de las cosas que hago bastante, leer cuanto texto tenga en inglés cerca, digamos, aunque no sea necesariamente académico, que no tenga que ver con los ramos, sino de todo, de todo un poco (...). Yo diría que sobre el 80% del material de Internet está en inglés ... y si no está en inglés, están las opciones que dicen inglés, francés, español. Por lo general, escojo justamente inglés para irme probando un poco ... cuánto entiendo de tal o cual materia; y como hay acceso a todos los temas, prácticamente, uno puede irse probando de a poco, ya sea escoger temas un poco más simples o más difíciles y ver de qué se trata ... y las revistas y los diarios ... conseguir material que a uno le puedan mandar de otra parte ... artículos de toda especie, desde lo que pueda ser espectáculos, ecología, lingüística, gramática ... o cualquier cosa ... libros, literatura simplemente”.

Las estrategias cognitivas del sujeto inicialmente no exitoso están mayoritariamente ausentes, exceptuando la estrategia de recursos, que se reporta como parcialmente presente, tiene una complejidad baja y un desarrollo longitudinal estable. Esta misma estrategia, como ya se señalara, se encuentra parcialmente

ausente en el alumno exitoso. Puede suponerse que el sujeto no exitoso se apoya con más frecuencia en elementos que le ayuden a realizar las tareas de aprendizaje. En síntesis, el uso de estrategias cognitivas informado por ambos sujetos no parece incidir en su diferenciación.

Sin embargo, se observan algunas diferencias entre los sujetos en lo que concierne a las estrategias socioafectivas. A la ausencia parcial de preguntas de clarificación de lenguaje del exitoso, se contraponen una presencia constante de la misma estrategia en el no exitoso, quien muestra un patrón de desarrollo longitudinal estable de esta estrategia. De todos modos, el nivel de complejidad es bajo para ambos sujetos. Las mismas diferencias se observan entre los sujetos en cuanto al empleo de la estrategia de cooperación. Por otro lado, el sujeto exitoso manifiesta un cierto nivel de aplicación de la estrategia de autorrefuerzo, a diferencia del inicialmente no exitoso.

### 3. CONCLUSIONES

Hemos intentado precisar la relación entre el nivel de competencia de los sujetos y su uso de estrategias de aprendizaje metacognitivas en el ejercicio de la habilidad de comprensión de lectura en términos de la presencia de dichas estrategias (entre los extremos de presencia constante y ausencia total), el nivel de complejidad en el uso de cada estrategia (complejidad alta, mediana o baja) y las fluctuaciones en el desarrollo de esta complejidad durante el período de tres años de nuestro estudio (estable, creciente, decreciente e irregular).

Se aprecian algunas diferencias entre los sujetos en cuanto al uso de estrategias, lo que permite postular cierto grado de vinculación entre las condiciones de exitoso y no exitoso y el empleo de estrategias de aprendizaje metacognitivas en la habilidad de comprensión de lectura. En primer lugar, se observa una diferencia importante entre los dos sujetos en la estrategia de autoadministración de la tarea: mientras el exitoso reporta un uso constante, en el no exitoso se encuentra prácticamente ausente (ausencia parcial). Se aprecia también una diferencia entre los sujetos en lo que se refiere a la autoevaluación de la habilidad, aunque bastante más moderada: el alumno exitoso declara emplear esta estrategia en forma constante en tanto que el no exitoso informa de un uso parcial.

En cuanto a la complejidad, es posible reconocer una tendencia a una complejidad menor en el uso de estrategias del sujeto inicialmente no exitoso. En efecto, los registros de la estrategia de autoadministración general indican una complejidad alta en el sujeto exitoso y mediana en el otro sujeto; por otra parte, la autoevaluación de la habilidad informada por el sujeto exitoso exhibe una complejidad mediana y la del no exitoso, una complejidad baja. Incluso, en el caso de la estrategia de planificación organizacional, donde ambos sujetos están ubicados en el mismo nivel (complejidad alta), el sujeto exitoso muestra una estructuración más elaborada de esta estrategia, ya que alcanza el límite superior de dicho tramo en circunstancias de que el otro sujeto se encuentra cerca del límite inferior.

Un hecho interesante en relación con la complejidad en el uso de estrategias metacognitivas está constituido por la forma en que los sujetos estructuran el uso de una estrategia global sobre la base de estrategias subordinadas. Por ejemplo, el sujeto exitoso organiza su planificación empleando como estrategias metacognitivas subordinadas la atención dirigida y selectiva durante la ejecución de la tarea y la identificación de problemas también durante la ejecución de la tarea, en circunstancias de que el sujeto inicialmente no exitoso apoya su planificación organizacional en la atención dirigida durante la realización de la tarea y en la autorregulación.

Longitudinalmente, en ambos sujetos la complejidad de la planificación organizacional es estable. Por otra parte, la autoadministración general experimenta un desarrollo irregular en el alumno exitoso y creciente en el inicialmente no exitoso. Las características mencionadas, reconocidas en el sujeto inicialmente no exitoso, i.e., el desarrollo longitudinal estable de la planificación organizacional y creciente de la autoadministración general podrían explicar, parcialmente, el desplazamiento de dicho sujeto a la condición de exitoso en el último año del estudio.

Por último, señalamos, como un hallazgo interesante, la preeminencia de las estrategias metacognitivas por sobre las cognitivas y las socioafectivas tanto en el caso del sujeto exitoso como en el del sujeto inicialmente no exitoso. Atribuimos este hecho a la formación académica, tanto lingüística como metalingüística, de los sujetos de este estudio.

## REFERENCIAS

- ANDERSON, J. (1976). *Language, memory and thought*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- ANDERSON, J. (1980). *Cognitive psychology and its implications*. San Francisco: Freeman. 2ª edición (1985), 3ª edición (1990).
- ANDERSON, J. (1983). *The architecture of cognition*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- CEPEDA, M., A. DODDIS y P. NOVOA. (1997). Estrategias de aprendizaje y niveles de competencia en las habilidades de comprensión y producción oral de estudiantes de inglés como L2. *Actas del X Encuentro de la Sociedad Nacional de Profesores de Lenguas Extranjeras en la Enseñanza Superior*. Iquique: Universidad Arturo Prat.
- COHEN, A.D. (1991). Feedback on writing: The use of verbal report. *Studies in Second Language Acquisition* 13: 133-159.
- COHEN, A.D. (1996). A synthesis of approaches to assessing language learning strategies. En R.L. Oxford, (Ed.), *Language learning strategies around the world: Cross-cultural perspectives*. Manoa, Hawai: Universidad de Hawai.
- DODDIS, A. y P. NOVOA. (1996). Estrategias de aprendizaje y niveles de competencia en comprensión y producción escritas en una segunda lengua. *Lenguas Modernas* 23: 133-150.
- DODDIS, A. y P. NOVOA. (1997). Estrategias de aprendizaje metacognitivas en la producción escrita en inglés como segunda lengua. *Lenguas Modernas* 24: 143-167.
- ELLIS, R. (1985). *Understanding second language acquisition*. Oxford: Oxford University Press.
- ELLIS, R. (1994). *The study of second language acquisition*. Oxford: Oxford University Press.
- ERICSSON, K.A. y H.A. SIMON. (1993). *Protocol analysis. Verbal report as data*. Edición revisada. Cambridge, MA: The MIT Press.
- HUANG, X. y M. VAN NAERSEN. (1985). Learning strategies for oral communication. *Applied Linguistics* 6: 287-307.

- LENNON, P. (1989). Introspection and intentionality in advanced second-language acquisition. *Language Learning* 39: 375-395.
- NAIMAN, N., M. FRÖHLICH, H. STERN y A. TODESCO. (1978). The good language learner. *Research in Education Series* No. 7. Toronto: The 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. L. (1989). Use of language learning strategies: A synthesis of studies with implications for teacher training. *System* 17: 235-247.
- REISS, M. (1985). The good language learner: Another look. *Canadian Modern Language Review* 41: 511-523.
- RUBIN, J. (1975). What the 'good language learner' can teach us. *TESOL Quarterly* 9: 41-51.
- RUBIN, J. (1981). Study of cognitive processes in second language learning. *Applied Linguistics* 11: 117-131.
- SKEHAN, P. (1989). *Individual differences in second language learning*. Londres: Edward Arnold.
- SKEHAN, P. (1991). Individual differences in second language learning. *Studies in Second Language Acquisition* 13: 275-298.
- STERN, H. (1983). *Fundamental concepts of language teaching*. Oxford: Oxford University Press.