



Comparación entre Estrategias de Aprendizaje de Alumnos que estudian una segunda Lengua y los que estudian con un solo Idioma.

Autor: *Cecenarro, Estela Marina.*

Dirección: Facultad de Humanidades, Universidad Nacional de Catamarca.
Belgrano 300. 4700 – San Fernando del Valle de Catamarca (Argentina).

Este trabajo forma parte de un Proyecto denominado: “Relación entre estrategias de estudio y niveles de logros en el aprendizaje del Inglés”.

En las 2^{das} Jornadas de Ciencia y Tecnología, el año pasado expusimos el equipo de Investigación la primera etapa del proyecto: Selección y Consulta bibliográfica.

Este segundo año estamos en la recolección de datos. Parte de esta tarea es exponer una de las experiencias que vamos a realizar en la mencionada etapa: se intentará explorar en aquellos alumnos que están aprendiendo un segundo idioma, en este caso 2^{do} año de Inglés, qué tipos de estrategias de aprendizaje logran con respecto a los alumnos que trabajan con un solo idioma (2^{do} año del Profesorado de Letras).

El proyecto toma como antecedentes otras investigaciones y un vasto marco teórico cuyos autores se nombran al final del trabajo. Investigaciones anteriores demostraron que el aprendizaje exitoso de una lengua, como también en otras disciplinas, depende en gran medida de las estrategias de aprendizaje de que se valen los alumnos. Se toma como concepto base de Estrategia de aprendizaje a los pensamientos y/a comportamientos que los individuos usan para comprender, aprender o retener información. Ampliando este concepto también consideramos las **ESTRATEGIAS** desde la definición de Monereo, (1992:-26)

“...Las **estrategias de aprendizaje** son procesos de toma de decisiones (conscientes e intencionales) en los cuales el alumno elige y recupera de manera coordinada, los conocimientos que necesita para cumplimentar una determinada

demanda u objetivo, dependiendo de las características de la situación de aprendizaje...”. Esto supone que las *técnicas* pueden considerarse elementos subordinados a la utilización de **estrategias**, también los métodos son *procedimientos* susceptibles de formar parte de una **estrategia**.

Es decir, la estrategia se considera como una guía de las acciones que hay que seguir, y que, obviamente, es anterior a la elección de cualquier otro *procedimiento* para actuar.

Este trabajo de campo, responde al Proyecto de Investigación que se fundamenta en los hallazgos obtenidos en dos trabajos de investigación anteriores:

- a. El Proyecto de Investigación titulado “Incidencia de la iniciativa y participación en clase de los alumnos de lengua extranjera en el dominio oral de estructuras gramaticales y vocabulario”, que tuvo como objetivo fundamental medir ---tomando como población elegida los alumnos del primer año de Lengua Inglesa del Profesorado y Traductorado de Inglés de la Universidad Nacional de Catamarca --- el grado de incidencia en el aprendizaje de la iniciativa y participación en clase. Dicha investigación arrojó como resultado la clara noción de que los más elevados logros en el aprendizaje de un idioma extranjero no dependen significativamente de la participación de los alumnos en clase, ni tampoco de su edad, conocimientos previos de la lengua o del tiempo dedicado al estudio, sino que señalaba al uso de las estrategias de aprendizaje como variable de fundamental incidencia en los logros obtenidos en el dominio del Inglés.
- b. La Tesis de Maestría “Lectura- El lector frente a dos lenguas”, realizada por una de las integrantes del presente equipo de investigación (¹), la cual demostró también que en los buenos rendimientos de lectura en una segunda lengua juegan un papel preponderante las estrategias de lectura que los lectores poseen.

De acuerdo a los últimos estudios se ha llegado a la conclusión de que el éxito de un alumno no reside exclusivamente en la metodología de la enseñanza ni en el profesor, por lo que el centro de la investigación se ha puesto en el alumno.

El investigador Rubrin sugería en 1975 de que el buen alumno tiene mucho que enseñarnos en cuanto a las Estrategias de aprendizaje. Estudiar al alumno significa estudiar los procesos mentales que realiza para aprender, y como es imposible llegar a ellos directamente, solo se lo puede lograr a través de sus manifestaciones.

De acuerdo a las teorías que actualmente tratan sobre el valor de lo cognitivo podemos deducir que la información se almacena como conocimiento declarativo (lo que sabemos) y conocimiento procesal (lo que sabemos hacer), que incluye habilidades cognitivas complejas. Cada tipo de conocimiento es aprendido de

¹ BOSCH DE PAIS, Graciela Alicia (Magíster en Lingüística).

diferentes maneras. Los procesos que llevan al conocimiento procesal son de particular importancia porque el lenguaje está representado dentro de la teoría como una habilidad cognitiva compleja.

Por lo expresado, aspiramos a conocer y hacer conocer cómo trabajan los buenos alumnos para poder ayudar a los que no lo son a lograr similares resultados.

Descontamos que el conocimiento de las estrategias de los que se valen los buenos alumnos para alcanzar los resultados esperados guiará a los profesores en cómo presentar Instrucción basada en esas estrategias y le permitirá además idear otras nuevas y más efectivas.

Los resultados obtenidos en un estudio llevado a cabo por Dart y Clarke (1991), que indican que favorecer en los estudiantes de profesorado la comprensión del propio proceso de aprendizaje produce un incremento en la percepción que tienen éstos de su competencia académica, en diferentes aspectos de la autogestión del aprendizaje, en la motivación intrínseca, en el resultado de las estrategias utilizadas y en el enfoque profundo al aprendizaje. Estos resultados son complementarios a los obtenidos por Pérez Cabomí (1993) en una investigación realizada con el objetivo de enseñar a estudiantes del profesorado de uso regulativo de algunos procedimientos de aprendizaje en la que los resultados muestran que los estudiantes formados en este sentido aprenden los contenidos de manera más significativa.

La formación del Profesor como aprendiz estratégico de su materia abarca un período más amplio que el de la formación inicial como profesional de la enseñanza. El docente a lo largo de la formación continuada durante el ejercicio profesional deberá seguir siendo un aprendiz estratégico de su materia, en función de las necesidades de formación que se le planteen.

En este sentido, parece evidente que esta formación continuada del profesor como aprendiz tendrá que servir de base para poder explicar a los estudiantes, posteriormente, a través de la realización de tareas o la resolución de problemas, el valor y la utilización de los procedimientos de aprendizaje que enseña. Deberá proporcionarles la posibilidad de descubrir cuándo y por qué es necesario utilizar un procedimiento en particular, ayudarles a reflexionar sobre cómo adoptar los procedimientos aprendidos a nuevas situaciones, y favorecer en los estudiantes, a través de un proceso sistemático y continuo, la autonomía, la reflexión y la regulación de su proceso de aprendizaje. Por este motivo planteamos las siguientes preguntas:

- ❖ *¿Qué ha de aprender el profesor respecto al uso estratégico de los procedimientos de aprendizaje?*

Si analizamos más ampliamente las características del aprendiz estratégico que hemos señalado anteriormente, los trabajos realizados indican dos requisitos fundamentales que éste debe poseer.

- ❖ El primero hace referencia a la reflexión sobre el estado de los propios conocimientos y habilidades, e implicaría ser capaz de plantearse y dar respuesta a cuestiones como las siguientes: -¿Soy capaz de anotar sintéticamente las ideas que expone un conferenciante? ¿Puedo recordar después de una semana de clase los nombres y apellidos de todos mis alumnos? ¿Dispongo de los recursos necesarios para dirigir adecuadamente una reunión? ¿Sé cómo ampliar mis conocimientos sobre mi propia especialidad?.

Esta valoración de los conocimientos o habilidades en una situación hipotética, conforman una autoimagen cognitiva que adquiere un protagonismo relevante a la hora de predecir el éxito ante una tarea concreta y permite tomar decisiones que faciliten la consecución de un objetivo.

- ❖ El segundo requisito se refiere a la capacidad que tiene el aprendiz de regular su actuación para realizar una tarea o resolver un problema, e implicaría ser capaz de plantearse y dar respuesta a interrogantes como los siguientes: -Al iniciar la tarea ¿Cuáles son los objetivos que pretendo conseguir? ¿Qué parámetros he de tener en cuenta para resolverla? ¿Qué conocimientos necesitaré para efectuarla? Durante la realización de la tarea, ¿Estoy consiguiendo los objetivos que pretendo? ¿Son adecuados los procedimientos que estoy utilizando? ¿Estoy ajustando mi actuación al tiempo de que dispongo? Al finalizar la tarea, ¿He conseguido los objetivos propuestos inicialmente? Si volviera a empezar ¿Qué fases del proceso modificaría?

Así, esta regulación se refleja en la planificación que el aprendiz realiza antes de comenzar una tarea que hace mientras trabaja y en las revisiones que efectúa posteriormente. En palabras de Wittrock (1986), los estudiantes que utilizan la autorregulación de su cognición son buenos investigadores, porque tienen la habilidad de reparar por sí mismos los problemas que han de resolver.

- ❖ *¿Cómo ha de aprender el profesor el uso estratégico de los procedimientos de aprendizaje?*

La segunda cuestión que nos planteamos está estrechamente relacionada con la anterior. Como hemos manifestado, el aprendiz no se convierte en estratégico en forma espontánea, sino que precisa de una formación intencionada al respecto. Es por este motivo por lo que en las últimas décadas han surgido diversas propuestas que, bajo los títulos de “Enseñar a pensar”, “Enseñar a aprender”, “Aprender a

aprender”, u otros similares han tenido como objetivo formar a los aprendices en el uso estratégico de los procedimientos de aprendizaje.

Aunque los programas existentes parten de títulos e incluso, en ocasiones, de objetivos similares, difieren entre ellos en diversos aspectos. Entre las diferencias más destacadas nombraríamos las siguientes:

- ❖ La generalidad o especificidad de las habilidades que se pretenden potenciar. Algunos de estos programas tienen la finalidad de mejorar en los aprendices las habilidades implicadas en la solución de problemas o algunas habilidades cognitivas básicas como observar, clasificar, etc, mientras otros, desde una óptica menos ambiciosa en cuanto a la amplitud de la propuesta, se centran en actividades académicas básicas como la lectura o las matemáticas.
- ❖ La modalidad organizativa adoptada. Las opciones organizativas abarcan desde los cursos intensivos, concentrados en cortos períodos de tiempo y generalmente desconectados del contenido académico, hasta las propuestas en las que la formación se plantea de manera integrada, a través de los contenidos curriculares.
- ❖ Los estudiantes que tienen acceso al programa. Mientras algunas propuestas son accesibles a cualquier tipo de estudiante, otras requieren determinadas competencias previas de los participantes.

Si bien la diversidad de los programas propuestos dificulta el planteamiento de unas directrices comunes, participamos de la opinión de Baker y Brown (1984), que consideran que cualquier programa que tenga como objetivo formar en el uso estratégico de los procedimientos de aprendizaje ha de cumplir, para ser efectivo, tres requisitos generales: entrenamientos y práctica en el uso de procedimientos de aprendizaje; revisión y supervisión en la utilización de éstos; y análisis del resultado de estos procedimientos y de su utilidad en situaciones educativas reales.

En opinión de estos autores, opinión que es compartida y corroborada por otros investigadores, los programas que cumplen únicamente el primero de estos requisitos, no consiguen que los estudiantes hagan un uso estratégico de los procedimientos de aprendizaje, porque no aprecian las razones por las que tales procedimientos son beneficiosos, y no desarrollan las habilidades que les permiten saber cómo, cuándo y en qué situaciones deben utilizarlos.

Hemos apuntado a la necesidad de formar profesores estratégicos, que aprendan los contenidos de su especialidad de forma intencional, empleando estrategias de aprendizaje, que planifiquen, regulen y evalúen reflexivamente su actuación docente, que enseñen estrategias de aprendizaje a sus alumnos a través de los contenidos que explican.

Esta formación debería efectuarse previamente en el seno de la formación universitaria con el fin de prevenir lagunas y carencias que luego, durante el desarrollo

de la práctica profesional, tenderán a acentuarse. Pero, ¿Cuál es el pensamiento del profesor recién titulado con respecto a lo que significa enseñar y aprender? Siguiendo el preciso análisis que realiza Prawat (1992) sobre las teorías o creencias que la formación inicial suele inculcar en los futuros profesores, ajenas e incluso opuestas a una perspectiva constructivista de la enseñanza y del aprendizaje, podrían identificarse diversas preconcepciones (ideas subjetivas y de carácter intuitivo) que resultan predominantes, al tiempo que difíciles de extinguir.

Según MONEREO (1992:2), en primer lugar, los profesores noveles muestran una clara tendencia a considerar el contenido y a los estudiantes como entidades relativamente estáticas, ante cuyas pequeñas variaciones el profesor debe acomodar su estilo y su ritmo de enseñanza. Este pensamiento tiende a desestimar tanto la actualización con respecto a la propia disciplina, y en particular sobre su didáctica, como la identificación de la cantidad y calidad de los conocimientos previos de los estudiantes, lo que a su vez dificulta que estos alumnos puedan aprender nuevos procedimientos de manera significativa, y logren utilizarlos algún día con un sentido estratégico.

En segundo lugar, estos profesores suelen exhibir una concepción ingenua del constructivismo, según la cual, actividad y aprendizaje son fenómenos semejantes. El principio de que el niño debe estar activo frente a su aprendizaje suele interpretarse en el sentido de que hacer cosas conlleva de por sí aprendizaje. Lógicamente, lo que realmente asegura que un procedimiento se aprenda no es el hecho de ejecutarlo en numerosas ocasiones sobre múltiples temas, sino lograr conectar algunas de sus fases con operaciones procedimentales previamente adquiridas. La “metáfora gimnástica” por la cual la mente vendría a ser un músculo que es necesario fortalecer mediante la ejercitación (haciendo pesas) se halla aún muy extendida en las escuelas en oposición a una “metáfora elástica”, cercana a los actuales planteamientos psicopedagógicos, que considera la mente como una goma que puede y debe ser estirada por el docente para lograr niveles superiores de aprendizaje y desarrollo.

En tercer lugar, estos docentes insisten en perpetuar la distinción entre comprensión y aplicación, por una parte, y entre aprendizaje y resolución de problemas por otra, distinción además sustentada por algunas taxonomías educativas muy extendidas (por ejemplo, las de Gagné o Bloom). Si resulta muy difícil desvincular la comprensión de un fenómeno de la aplicación funcional que puede derivarse de esa comprensión, en el caso del conocimiento procedimental comprender o aprender un método es difícilmente separable de poder aplicarlo o poder usarlo en la resolución de un problema.

En cuarto y último lugar, estos profesores en formación tienen una visión del currículum prefijada que responde más a un “mapa de carreteras” con itinerarios fijos por los que necesariamente debe pasarse para llegar a unas metas predeterminadas que a una “matriz de ideas” que debe ser explorada en unos períodos de tiempo delimitados. El profesorado, tal como apunta Sancho (1993), se ha

formado en una disciplina acotada y en la aplicación prescriptiva de unas fórmulas didácticas, no en el uso deliberado y curricularmente relevante de una metodología de enseñanza que favorezca la transferencia y aplicación reflexivas de procedimientos de aprendizaje.

La influencia de esas preconcepciones resulta muy inoportuna para formar profesores que empleen estrategias para aprender sobre su materia, para preparar e impartir sus clases y, cómo objetivo en sí mismo, para potenciar su empleo entre los alumnos. Hacer frente a estas ideas supone conseguir que los docentes tomen conciencia del enorme impacto que tienen los sistemas de enseñanza y evaluación que utilizan, sobre la forma como sus alumnos aprenden, y vencer las resistencias existentes sobre la rentabilidad de ese empeño.

El enfoque Académico Cognitivo de aprendizaje de una lengua (CALLA), propone el uso de esta enseñanza como enfoque metodológico, basado en cuatro importantes proposiciones O' MALLEY y CHAMOT ,(1987.p.240):

1. Los alumnos mentalmente activos son mejores estudiantes. Los alumnos que organizan la información nueva y la relacionan conscientemente con conocimientos previos tienen más eslabones cognitivos que ayudan a la comprensión y la memoria que aquellos alumnos que abordan cada nueva tarea como algo que debe ser memorizado a fuerza de repetición mecánica.
2. Las estrategias pueden ser enseñadas. Aquellos alumnos a quienes se enseña a usar las estrategias y a quienes se proporciona suficiente práctica para usarlas aprenderán mejor que aquellos que no tienen experiencia en estrategias de aprendizaje.
3. Las estrategias de aprendizaje se transfieren a tareas nuevas. Una vez que los alumnos se han acostumbrado a usar las estrategias de aprendizaje, las usarán también en tareas similares a las actividades de aprendizaje en las que fueron inicialmente preparados.
4. El aprendizaje lingüístico académico es más efectivo si se usan estrategias de aprendizaje. Ese aprendizaje en alumnos de Inglés como segunda lengua está regido por algunos principios que son los mismos que gobiernan la lectura y la solución de problemas para hablantes nativos del Inglés.

Las estrategias de aprendizaje pueden clasificarse en tres tipos:

- ❖ Estrategias metacognitivas: que suponen procesos ejecutivos de planeamiento para aprender, monitoreo de la propia comprensión y producción, y evaluación de cuán bien se ha logrado el objetivo de aprendizaje.
- ❖ Estrategias cognitivas: en las cuales el estudiante interactúa con el material a aprender manipulándolo mentalmente (por ejemplo,

elaborando imágenes mentales, o trabajando sobre conceptos o habilidades adquiridas antes) o físicamente (por ejemplo, agrupando los elementos a aprender en categorías coherentes, o tomando notas de la información importante que debe recordarse).

- ❖ Estrategias socio-afectivas: en las que el estudiante puede interactuar con otra persona para ayudarse en su aprendizaje –cooperando mutuamente, o haciendo preguntas para tener mayor claridad conceptual– o puede usar algún tipo de control afectivo para ayudarse en su tarea de aprendizaje.

Al estudiar las estrategias de aprendizaje usadas en diferentes contextos se ha llegado a la conclusión de que hay un grupo de estrategias generales de aprendizaje que pueden ser de especial utilidad para los estudiantes que están aprendiendo tanto una lengua como contenidos conceptuales, O'Malley y CHAMOT (1987). Serían estrategias de aprendizaje nucleares o esenciales, que no son aplicables solamente a una variedad de tareas de aprendizaje sino que son también características de aquellos estudiantes altamente efectivos de un idioma.

Algunas de las estrategias que aparecen son a menudo consideradas **habilidades de estudio**. Pero las habilidades de estudio describen comportamientos manifiestos, como tomar notas, redactar resúmenes o usar bibliografía, mientras que las estrategias de aprendizaje generalmente tienen que ver con procesos mentales no-observables. Los estudiantes necesitan aprender habilidades de estudio –el comportamiento manifiesto asociado con las estrategias de aprendizaje– y también necesitan aprender a usar estrategias no-observables como el monitoreo de la comprensión, la elaboración a partir de conocimientos previos, y el hacer inferencias.

Algunas de las estrategias pueden ayudar a la motivación. Por ejemplo, la auto-evaluación es importante para aumentar la motivación, porque los estudiantes aprenden a atribuir su éxito a su propio esfuerzo y no a habilidades innatas incontrolables. Otras estrategias que ayudan en la motivación son el auto-gobierno –en el cual los estudiantes establecen metas e imponen las condiciones que les ayudan a aprender–, y el hablarse a sí mismos (self-talk) --- con la cual aprenden a controlar su ansiedad con respecto a una tarea asignada.

Los docentes CALLA proveen a sus alumnos repetidas oportunidades de poner en práctica las nuevas estrategias en una variedad de tareas, de modo que finalmente la estrategia se convierte en parte integrante del proceso de conocimiento del alumno. La práctica de estrategias puede hacerse durante todo tipo de actividades de aprendizaje, tanto en grupos grandes como en equipos de aprendizaje cooperativo. Los alumnos también pueden turnarse pensando en voz alta cuando resuelven problemas y luego discutir sus estrategias con otros compañeros. Aquellos alumnos que ya han desarrollado estrategias efectivas pueden proporcionar asesoramiento a otros compañeros sobre cómo usar las estrategias. Al comienzo de este

entrenamiento, los docentes recuerdan a los alumnos que usen las estrategias enseñadas, pero luego lo hacen menos frecuentemente de modo que los alumnos puedan comenzar a usarlas independientemente.

Los alumnos también necesitan aprender a evaluar su propio uso de estrategias. Para ello el entrenamiento incluye actividades tales como anotar las estrategias usadas inmediatamente después de completar una tarea, discutir y analizar las estrategias usadas en diferentes tareas, y mantener especies de diarios dialogados sobre el uso de estrategias, en los cuales cada alumno anota la conversación con el profesor sobre sus estrategias.

Para ayudar a los alumnos a usar las estrategias también fuera del aula, los docentes incentivan conversaciones sobre cómo se ven los estudiantes a sí mismos como estudiantes y acentúan la utilidad de las estrategias de aprendizaje como apoyos a la motivación. También puede colaborar con la transferencia de estrategias a tareas nuevas la práctica adicional de estrategias en tareas académicas asignadas en cursos comunes, o el recordar a los alumnos usar las estrategias en otras clases a las que asisten. Algunas de esas nuevas tareas en las que se usan las estrategias deberían estar relacionadas a la formación cultural de los alumnos, para que puedan apreciar la utilidad de las estrategias de aprendizaje en otras actividades de su vida fuera del aula.

En resumen, la enseñanza de estrategias de aprendizaje puede jugar un papel muy importante en la educación de alumnos anglo-parlantes, al mostrarles cómo usar las técnicas de aprendizaje efectivas para el aprendizaje de una lengua y de contenidos conceptuales, como también aquellos que se forman en otras disciplinas.

Las sugerencias prácticas de Rubin y Thompson (1982) sobre la aplicación de las estrategias de aprendizaje son especialmente útiles para los alumnos adultos altamente motivados que son ya autónomos. Los docentes podrían usar las sugerencias de aplicación de esas estrategias para proveer el andamiaje necesario a los adultos menos motivados. Para la enseñanza, las estrategias y habilidades sugeridas deberían ser organizadas dentro de una secuencia educativa en la cual los docentes se aseguren de que los alumnos están concientes de sus propios procesos mentales y estrategias disponibles, quizás deban dar ejemplos de las estrategias y luego proporcionar una ejercitación amplia y oportunidades de evaluación para desarrollar competencia procedimental en las estrategias. Una adaptación de esta naturaleza presupone un conocimiento acabado por parte del docente del marco teórico y naturaleza de las estrategias de aprendizaje y de los procesos cognitivos, así como la habilidad para diseñar material de enseñanza basado en las actividades sugeridas.

Si admitimos, siguiendo los planteamientos de Popper (1990), que todo aprendizaje implica una modificación de algún conocimiento previamente aprendido, debemos afirmar que únicamente podemos aprender de la experiencia en la medida en que hemos aprendido a aprender de ella, es decir, si somos capaces de emplear

una suerte de procedimientos que manipulen la información seleccionada del entorno (generalmente por otros) para conectarla a los significados que ya poseíamos.

Un concepto psicológico del que en los últimos tiempos oímos hablar a menudo y que está muy relacionado con las estrategias de aprendizaje, es la metacognición.

La metacognición, entendida como la capacidad de conocer, analizar y controlar los propios mecanismos de aprendizaje, incluiría también el conocimiento y control de los factores personales, entre los que destacaríamos el autoconcepto, la autoestima y la autoeficacia.

En un sentido muy amplio, entendemos por autoconcepto el conocimiento de las propias capacidades mentales y por autoestima entendemos el valor o evaluación afectiva que el individuo realiza de sí mismo. Recordemos lo que pensaba Ana respecto a su capacidad en Matemáticas (*Los problemas siempre me salen mal. Lo haré mal como las otras veces. A mí me cuestan las Matemáticas*). Ambos constructos, autoconcepto y autoeficacia, están, estrechamente vinculados, hasta tal punto que no existe demasiado acuerdo entre los diversos autores y estudiosos del tema sobre si son una misma cosa (Rosenberg, 1979) o hay que diferenciarlos (Moreno, 1988; Watkins y Dhawan, 1989) Sin embargo, parece que, en general, se ha aceptado que el autoconcepto incluye tanto aspectos cognitivos como evaluativos/afectivos, constituyendo una organización cognitivo-afectiva que influye en la conducta. La mayoría de investigaciones realizadas se han centrado en los aspectos afectivos del autoconcepto, es decir, en la autoestima y en su relación con el rendimiento académico.

Pero nuestro interés en este trabajo no es analizar la relación existente entre el autoconcepto-autoestima y el rendimiento académico, sino sus influencias en el proceso de enseñanza-aprendizaje de estrategias. Si estas suponen una estrecha relación con la conciencia, regulación y toma de decisiones, es evidente que *la percepción y valoración de las propias habilidades puede determinar el comportamiento más o menos estratégico*.

La regulación en el comportamiento estratégico implica el conocimiento, control y valoración de las capacidades que el aprendiz o el enseñante ponen en marcha en el proceso de enseñanza y aprendizaje y la consecuente toma de decisiones para optimizar este proceso.

Así, plantearse cuestiones como: “Yo no soy bueno en Matemáticas” “Soy demasiado nervioso para realizar este tipo de tareas” o “Nunca se me dan bien este tipo de cosas” (valoraciones personales parecidas a las que hacía Ana, en sentido negativo), o bien las de Miguel, en sentido positivo, como: “*Los entiendo bien, siempre acierto el resultado*” condicionarán la actuación posterior. Pero no podemos quedarnos (el enseñante y el aprendiz tampoco, si quieren actuar en forma estratégica) en el simple planteamiento inicial o diagnóstico que uno hace acerca de sus propias capacidades, sino que hay que observar, las consecuencias que se pueden derivar de

ello y tomar las decisiones más pertinentes. Es muy distinto ante la valoración “Yo no soy bueno en matemáticas”, pensar: “Nunca podré resolver problemas matemáticos”, o bien “Voy a intentarlo con la ayuda de alguien más”, lo que implicaría poner en marcha una conducta estratégica propiamente dicha. Es el caso de Ana, que después de “diagnosticar” cuál es su situación cognitiva ante las tareas de matemáticas expresa, de entrada, la voluntad de esforzarse (“*Tengo que prestar mucha atención. Si me esfuerzo conseguiré hacerlo bien*”).

Pero esta capacidad de pensar (conciencia) y actuar (regulación y toma de decisiones) acerca de las propias habilidades mentales, ¿Es algo fijo? ¿Es inherente al individuo? ¿Se aprende? ¿Se da en todas las etapas del desarrollo de la misma forma?

Aceptando algo que ya hemos dicho antes, de acuerdo con Nisbet: que existen dos tipos de factores personales que afectan el aprendizaje, los más o menos estables y permanentes y los transitorios o propios de una determinada situación, el conocimiento de las propias capacidades y limitaciones se va construyendo a lo largo del desarrollo de forma global y acerca de toda la actividad cognitiva. Se va formando progresivamente un *autoconcepto cognitivo* (de las capacidades mentales en general), un *autoconcepto académico* (de las capacidades mentales en relación a las tareas escolares) más o menos estable, pasando por diferentes etapas y variaciones a lo largo del desarrollo; parece que los primeros indicios aparecen alrededor de los dos años, con la autoevaluación respecto a estándares. A partir del momento en que se inicia el autoconocimiento y aparecen las primeras expresiones de autoreferencia (“mío”, “tuyo”), el niño empieza a planificar, evaluar y definir su propia acción, guiado por la experiencia, aunque los datos sobre los que fundamenta su reflexión consciente a menudo son producto del ensayo-error (Monereo, 1992). Su capacidad de reflexión aumentará de forma progresiva, siendo cada vez más hábil para considerar sus propios procesos de conocimiento como objeto de análisis y valoración. Por lo tanto, en la medida en que pueda despegarse y distanciarse de sus acciones más inmediatas y concretas, podrá conocer y emitir juicios acerca de sus propias capacidades y, especialmente, podrá formarse una apreciación estable sobre su nivel de competencia como aprendiz. Alrededor de los 10-12 años los niños pueden emitir juicios acerca de su capacidad en relación a las habilidades y al esfuerzo, diferenciándolas claramente y de forma objetiva Ruble (1984) puesto que analizan sus procesos de conocimientos considerándolos como objeto de reflexión. Esta evolución sería más o menos paralela a la de las estructuras intelectuales de las que habla Piaget, y, así, los diferentes niveles de desarrollo cognitivo comportarían, entre otras cosas, un progresivo aumento en la posibilidad de pensar acerca de las propias habilidades personales.

Retomando lo medular de este trabajo, después de haber analizado el marco teórico que lo respalda (1^{ra} fase del Proyecto), se realizará un trabajo de campo -entre otros-, que consiste en aplicar una evaluación comparativa entre los alumnos de

2^{do} año del Profesorado de Inglés, con los alumnos del 2^{do} año del Profesorado de Letras.

El objetivo es medir en qué medida incide el manejo de dos lenguas en el desarrollo de estrategias de aprendizaje.

La primera parte del trabajo consiste en darles una semana antes –aproximadamente- un texto básico ⁽²⁾, (Ver anexo), de la materia común de los Profesorados, Didáctica y Currículum, que después de más de cinco años de ayudante en dicha Cátedra me permite inferir que es un documento de fácil acceso, con esto quiero decir que no requiere de la mediación del docente en la lectura.

De este documento, se les anunciará a los alumnos, servirá para un trabajo práctico (Ver anexo). El mismo consiste en una evaluación semi-estructurada, es decir, con preguntas de respuesta única y otras donde se podrá evaluar las habilidades de juicio crítico, resumen, memoria, etc; además de la facilidad para tabular los resultados.

En una segunda etapa se les solicitará a los alumnos que realicen durante 10 minutos un análisis introspectivo y anoten en un borrador que actividades realizaron para interpretar el texto.

Pudiendo ser la respuesta anónima.

Y en una tercera etapa se le entregará un Cuestionario para analizar que técnicas utilizan para estudiar y aprender. (Ver Anexo).

Conclusión:

Exploraciones bibliográficas e investigaciones en el campo de la enseñanza de una lengua demostraron que el aprendizaje depende en gran medida de las estrategias de estudio empleadas. Este trabajo intentará identificar las estrategias de aprendizaje que utilizan alumnos para aprender Inglés y realizar un análisis comparativo con las estrategias de aprendizaje de los alumnos que trabajan con un solo idioma, en este caso el Profesorado de Letras. Esta comparación, a través de la recolección de datos, ya explicada en el cuerpo del trabajo tiene como finalidad:

- ❖ Comprobar si el estudio de dos idiomas agudiza las estrategias de aprendizaje o son distintas.
- ❖ Qué estrategias utilizan los alumnos de mayor y menor rendimiento.
- ❖ Si los docentes dan importancia en el proceso de enseñanza a las estrategias.
- ❖ Cómo se las aprende, internalizan e influyen positivamente en el aprendizaje.
- ❖ E identifican aquellas estrategias de estudio usadas por los buenos alumnos de la población a estudiar.

² ANDER- EGG, E. (1998) "La Planificación Educativa", Edit. Magisterio Río de la Plata, Buenos Aires. P.P. 98-113.

Una hipótesis es suponer al proceso como aquella a lo que accedemos sólo una vez que la decisión se hace presente. Si aceptamos la hipótesis debemos aceptar simultáneamente cierta inversión en la cadena causa efecto. Sabemos que la pedagogía encuentra su fuerza en la causalidad lineal: al gesto de enseñar le sigue - en ocasiones propicias- el aprendizaje.

¿Que ocurre si invertimos la cadena? ¿Cuál es el provecho de suponer que el **aprendizaje** es un efecto que precede a la enseñanza? ¿Dónde ubicamos en consecuencia al sujeto del **aprendizaje**?

Veamos los senderos que se abren a partir de esta operación. En primer lugar, si bien el pensar el **aprendizaje** como efecto no anula el hábito compulsivo de diseñar **estrategias** para anticiparlo y controlarlo, dejando lugar a la riqueza del término contingencia y a la posibilidad de restituir el vigor temporal del acto de educar.

En segundo lugar, permite introducir una idea relativamente sustraída en el ejercicio pedagógico la brecha que separa a la causa (**enseñanza**) de su efecto (**aprendizaje**), es lo que llamamos, "*libertad*".

En tercer lugar, en esa brecha no se constituye aquello que conocemos como la relación óptica: **enseñanza-aprendizaje** si no, que, por el contrario, se construye en la decisión misma de aprender elaborando **estrategias** que requiere, por consiguiente de algún sistema que regule continuamente el desarrollo de los acontecimientos, como ser:

- ❖ La reflexión consciente que realiza el alumno, al explicarse el significado de los problemas que van apareciendo y al tomar decisiones sobre la posible resolución en una especie de diálogo consigo mismo.
- ❖ Supone una verificación permanente del proceso de **aprendizaje**, de tal manera que este control se produce en los distintos momentos del mismo.

De ninguna manera se deja de lado la importancia del docente y el enseñar: ya que los hombres aprenden mientras enseñan aprender a enseñar, mejor, esforzándonos en comprender los motivos que nos impulsan a tomar determinadas decisiones mientras realizamos una sesión de clase.

Bibliografía:

- ANDER- EGG, E. (1996), "La planificación educativa", Edit. Magisterio del Rio de la Plata, Buenos Aires.
- ANTELO, E. (2001), "El renegar de la escuela", Edit. Santillana, Buenos Aires.
- BRANSFORD, D Y STEIN, B. (1988), "Solución ideal de problemas", Edit Labor, Barcelona.
- BOSCH DE PAIS, G., Tesis de Maestría, "Lectura- El lector frente a dos lenguas" , Catamarca.
- COLL, C. (1987), Psicología y currículum. Una aproximación psicopedagógica a la elaboración del currículum escolar". Edit. Laia, Barcelona.
- LITWIN, E. (1997), "Enseñanza e innovaciones en las aulas para el nuevo siglo", Edit. El Ateneo, Bs. As.
- MONEREO y otros (1992), "Estrategias de Aprendizaje y Enseñanza" Edit. Pascal, Madrid.
- O' MALLEY , J.M. y A.U. CHAMOT (1990), " Learning Strategies in Secon Lenguaje Acquisition", Cambridge University Press, Cambridge.
- PERKINS, D. (1995), "La escuela inteligente, de el adiestramiento de la memoria a la educación de la mente", Edit Gedisa, Barcelona.
- PRESSLEY, M. y otros: "A Prier of reseca on cognitive strategy Instruction: The Important Issues and how to Address the Educational Psychology Review", vol2, Núm 1; 1-58.
- RIQUELME, G. (1996), "La educación para el mundo del trabajo", Edit. Novedades Educativas, Bs. As.
- SCHMECK, R. R. (1988), "Leaning Strategie and Learning Styles", Edit. Plenum Pres, New York.
- VALLS, E. (1993), "Los procedimientos: aprendizaje, enseñanza y evaluación", Edit. Ice/Morsori, Barcelona.
- ZABALA, A. y otros (1993), "Como trabajar contenidos procedimentales en el aula", Edit. Groó/Ice, Barcelona.

Anexo:

TRABAJO PRÁCTICO ESCRITO:

Después de haber leído el documento de ANDER- EGG: ¿"Qué es eso del Currículum"?. Responder las siguientes preguntas:

1. Coloque V (verdadero) ó F (falso) según corresponda. (2 P)
 - a. Existe un acuerdo unánime sobre la concepción curricular. ()
 - b. La actual teoría curricular no incluye a los contenidos. ()
 - c. El currículum organiza (planifica) y guía la labor educativa. ()
 - d. El currículum se adopta a la realidad de las finalidades del Sistema Educativo. ()
 - e. Lo organizado curricularmente debe ser fielmente respetado, siguiendo paso a paso lo preestablecido. ()

2. Indique de la siguiente lista cuáles son las características del currículum (1 P)
 - Organizador
 - Planificador
 - Dificulta
 - Flexible
 - Intransigente
 - Irreal
 - Aplica la teoría a la práctica
 - Disgrega
 - Unifica
 - Contenidos a desarrollar

- 2.a. De la lista seleccione una característica y explíquela. (1 P)

3. Marque con una X la respuesta correcta sobre: (2 P)
 - El currículum "oculto" (según la sociología)
 - a- Reproduce un modelo social dado
 - b- Agranda el abismo entre las clases sociales
 - c- Representa las expectativas

4. Enumere los niveles de concreción curricular. (2 P)

5. Indique cuáles son los aspectos fundamentales a tener en cuenta cuándo se elabora el Proyecto Curricular Institucional. (Como mínimo tres). (2 P)

GUÍA DE TÉCNICAS DE ESTUDIO:

PROFESORADO:

Te solicitamos que respondas con la mayor sinceridad posible las preguntas que hacemos a continuación. Tienen como objetivo ayudar en el proceso de estudio y aprendizaje. Si deseas puedes ser anónimo.

1. Cuántas veces leíste el documento?
2. De las lecturas realizadas, Cuáles de las que se enumeran abajo realizaste?. Marcar con una X (cruz), pueden darse más de dos opciones.
 - Lectura rápida.
 - Lectura analítica
 - Lectura párrafo por párrafo
3. Utilizaste el diccionario cuándo no comprendiste el significado de una palabra?
4. Subrayaste con un color las ideas principales y con otro las secundarias?
5. Realizas anotaciones al margen de un párrafo?
6. Después de leer el documento preparaste algo escrito que te ayude a la memoria. Abajo se realiza una lista de propuestas. Marcar con una X (cruz) las que pones en práctica.
 - Resumen
 - Síntesis
 - Mapas conceptuales
 - Cuadros
 - Otros
7. Te autoevaluaste después de leer el documento, cómo y cuánto aprendiste?
8. Si la respuesta anterior fue positiva. Cómo lo hacés?
9. Te enseñaron técnicas de estudio ?
10. Si tu respuesta anterior fue positiva. Quién lo hizo? Marcar con una X (cruz) según corresponda:
 - Mis padres:
 - Hermanos:
 - Docentes (aclarar de la 2^{ria} o Nivel Terciario):
 - Compañeros:
 - Otros:.....Quienes?
 - Solo: