

ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE EN LA LECTURA INTERCOMPRESIVA: ASPECTOS METODOLÓGICOS Y ANÁLISIS DE DATOS A PARTIR DE DOS INSTRUMENTOS

Trovarelli, Sandra
sandra.trovarelli@gmail.com

Lauría de Gentile, Patricia
patlauria@yahoo.com

Tomasini, Stefania
stefaniamaria@hotmail.com

Aranda, Verónica
veronicaaranda.ingles@gmail.com

Facultad de Lenguas, UNC

En el marco del proyecto de investigación *Estrategias de aprendizaje para el desarrollo de la intercomprensión en lenguas germánicas en hispanohablantes*, realizado en la Facultad de Lenguas, Universidad Nacional de Córdoba, período 2016-2017, se presenta este trabajo que describe algunos aspectos metodológicos relativos a la selección de una taxonomía de estrategias y a su aplicación en la etapa análisis de datos. En primera instancia, se comparan las taxonomías de estrategias de aprendizaje de Oxford (1990), Chamot y O'Malley (1994) y Lutjeharms (2002); mientras que las dos primeras se refieren a estrategias de aprendizaje en general, la tercera considera también los procesos de intercomprensión. En segundo lugar, se presentan dos de los cuatro instrumentos desarrollados: la *ficha de observación* y el *registro etnográfico*, diseñados específicamente para la recolección de datos sobre el uso de estrategias durante el dictado de un curso de intercomprensión en lenguas germánicas para hispanohablantes con conocimientos de inglés. Asimismo, se detalla la metodología cuali-cuantitativa empleada para explorar los datos obtenidos. Este trabajo concluye con la presentación de los resultados preliminares y de algunas de las acciones futuras previstas, que incluyen la triangulación de los datos con el resto de los instrumentos.

Introducción

El relevamiento de estrategias de aprendizaje es considerado como una tarea de gran dificultad ya que supone un desafío poder acceder a los procesos cognitivos que dirigen la utilización de una u otra técnica para resolver los dilemas que presentan la comunicación oral o escrita en una lengua extranjera (Lauría de Gentile, Barrea & Tomasini 2016: 99). La utilización de estrategias de aprendizaje, entendidas como “acciones que los aprendientes de una lengua segunda o extranjera realizan para controlar y mejorar su propio aprendizaje”¹ (Oxford 1990: 9), al ser producto de procesos no observables, constituyen un objeto de

¹ Original en inglés, traducción de las autoras

investigación que exige agudizar la destreza para diseñar estudios confiables y válidos. El desafío principal consiste en el desarrollo de instrumentos que permitan, indirectamente, acceder de un modo *objetivo* a esos procesos internos e individuales denominados estrategias. El trabajo que describimos en esta ponencia ha intentado acceder a las estrategias de aprendizaje que emplean hispanohablantes con conocimientos básicos de inglés en un curso de intercomprensión en alemán y neerlandés. El enfoque intercomprensivo se enmarca dentro de la didáctica del plurilingüismo, de la enseñanza de lenguas terceras (L3) y del desarrollo de competencias parciales.

En este contexto, se define la intercomprensión como la “comprensión lectora de textos en una lengua que no se ha aprendido activamente, a partir de buenos conocimientos de otra lengua extranjera de la misma familia lingüística”² (Möller & Zeevaert 2010: 218).

Marco conceptual

Entre las diversas taxonomías de estrategias existentes, se distinguen dos en particular, la de Oxford (1990) y la de Chamot y O’Malley (1994).

Oxford (1990) desarrolló una clasificación detallada en la que propuso dos categorías principales de estrategias: *directas* e *indirectas*, y a las cuales subdividió en otros grupos más específicos. Las *directas* involucran el procesamiento mental de la lengua meta (L2) y se diferencian en: *estrategias cognitivas*, que emplea el aprendiente para darle sentido a su propio aprendizaje y le permiten comprender y procesar información de distintas formas (por ejemplo, tomar notas o realizar resúmenes), *estrategias de memoria*, relacionadas con el almacenaje y retención de información, y *estrategias de compensación*, que ayudan a subsanar lagunas de conocimiento y a continuar con la comunicación. Las estrategias *indirectas* contribuyen al aprendizaje de la lengua sin involucrar directamente la L2. Dentro de esta categoría se incluyen: *estrategias metacognitivas*, de utilidad para la regulación del aprendizaje y la cognición (por ejemplo, agrupación, planificación y evaluación), *estrategias afectivas*, que se ocupan de aspectos emocionales del aprendiz como, por ejemplo, el control de la ansiedad, o la adopción de una actitud positiva y, por último, *estrategias sociales*, las cuales tienen como finalidad facilitar la interacción en una situación comunicativa y favorecer el aprendizaje.

En la propuesta de Chamot y O’Malley (1994) se distinguen tres categorías de estrategias: las *cognitivas*, *metacognitivas* y *socio-afectivas*. Mientras que las *estrategias cognitivas* se ocupan de tareas específicas referidas al aprendizaje, cumplen una función de procesamiento de los materiales de aprendizaje e involucran una manipulación directa del mismo, las *metacognitivas* apelan al conocimiento de los propios procesos cognitivos del aprendiente y cumplen una función reguladora del aprendizaje; en particular, se encargan de la planificación, monitoreo y evaluación de las actividades de aprendizaje. Las *socio-afectivas* se relacionan con actividades de mediación social y negociación con otras personas y están constituidas por procesos de control afectivo asociados al aprendizaje.

Ambas taxonomías brindan un espectro completo de las estrategias a ser utilizadas durante los procesos de aprendizaje (Trovarelli 2013: 39) e incluyen las estrategias *metacognitivas*,

² Original en alemán, traducción de las autoras

cognitivas y socio-afectivas. Sin embargo, Oxford (1990) agrupa éstas, y otras estrategias, dentro de las estrategias *directas e indirectas*.

En lo que respecta a las estrategias de lectura en intercomprensión, encontramos un antecedente en Lutjeharms (2002). Esta autora no presenta una taxonomía en sentido estricto, sino que lista diversas estrategias que se aplican directamente a la lectura en lengua extranjera y en lenguas emparentadas. En su artículo, menciona estrategias para resolver problemas en el aprendizaje de la lengua extranjera (por ejemplo, pedir ayuda, buscar términos desconocidos en un diccionario, etc.) y además contempla el concepto de *transferencia*, tanto a nivel *intra lingüístico* como *interlingüístico*. El concepto de transferencia se define según Reissner (2007) como “la traslación de conocimientos y saberes existentes en nuevos contextos y situaciones de aprendizaje para facilitar el aprendizaje” (citado por Wilke 2013: 31).

La decisión de elegir la taxonomía de Chamot y O'Malley (1994) para el análisis de las estrategias en el contexto observado está relacionada con que los comportamientos de los aprendientes relevados por nuestros instrumentos se pueden relacionar de un modo más claro y preciso con las estrategias listadas y definidas en esta taxonomía. Esto nos permitió trasladar de manera confiable la información obtenida de las observaciones realizadas en el curso e interpretarla para reconocer las posibles estrategias empleadas por los participantes. En la propuesta de Oxford (1990), se describen estrategias como las de *memoria* y de *compensación* que no resultaron relevantes para nuestro estudio. En cuanto a las estrategias de transferencia (Lutjeharms 2002), que estuvieron presentes en el diseño del material, estas ya estaban incluidas en la taxonomía elegida, aunque con diferente nombre.

Aspectos metodológicos

a) Descripción de la ficha de observación (FO)

Para el diseño de la ficha de observación (FO), se tuvo en cuenta la secuencia de actividades previstas en el manual y, para cada secuencia, se listaron los posibles comportamientos de los aprendientes. Con este instrumento, se acordó observar tres alumnos por clase y, para cada clase, se asignaron dos observadoras. Por cada intervención o comportamiento, las observadoras tildaban la casilla correspondiente y se proveyó un espacio adicional para agregar descripciones no listadas en el instrumento. La decisión de un instrumento que siguiera las secuencias del manual y las posibles acciones en cada caso aspiraba a facilitar la tarea de seguimiento y recolección de datos por parte de las observadoras.

b) Descripción de registro etnográfico (RE)

El registro etnográfico (RE) tenía como finalidad complementar la FO con descripciones libres y más minuciosas de los comportamientos de todo el grupo de alumnos durante cada clase. Se elaboró un instructivo de los aspectos a observar: señalar las intervenciones docentes, diálogos entre los alumnos o con la docente durante la realización de los ejercicios, el tipo de interacción al resolver las actividades, entre otros. La ventaja de este instrumento fue la posibilidad de contar con mayores detalles sobre las intervenciones de los estudiantes.

Ambos instrumentos fueron ajustados durante su puesta a prueba, de acuerdo con los comentarios de las observadoras. También se acordaron criterios que permitieran tener parámetros comunes durante la observación de las clases.

c) Análisis de datos obtenidos

A partir de los datos relevados en las FO, se diseñó una planilla en la cual se incluyeron las posibles estrategias metacognitivas, cognitivas y socio-afectivas de aprendizaje propuestas por Chamot y O'Malley (1994) y se estableció la relación con las tareas observables incluidas en la FO. Posteriormente se cuantificó la cantidad de instancias en las cuales los alumnos observados habían hecho uso de las estrategias. En algunas ocasiones, el RE sirvió como instrumento de constatación o aclaración de datos recabados a través de la FO, ya que, a veces, las tildes en la FO no evidenciaban claramente el uso de una estrategia en particular. Finalmente, luego de un arduo y minucioso proceso de análisis de los datos, las cifras fueron plasmadas en otra planilla denominada "de conteo" donde figura la frecuencia de utilización de cada una de las estrategias de aprendizaje relevadas en las doce clases del curso.

Resultados

Los resultados muestran una tendencia clara: las metacognitivas, como la *autoevaluación* (33,82%) y la *atención selectiva* (20,56%), tuvieron una considerable presencia. En parte, su empleo fue anticipado en un análisis preliminar de la FO y está relacionado con los principios aplicados en su momento para el diseño del material (Lauría de Gentile et al. 2016).

Las estrategias cognitivas *elaboración de conocimientos previos* (9,42%) y *resumir* (8,89%) fueron las más frecuentes de esta categoría. En cuanto a las estrategias de transferencia, estas se reflejan en las cognitivas *deducir/inducir* (5,44%) y *realizar inferencias* (7,03%). Estos porcentajes podrían indicar el rol significativo que el fenómeno de la transferencia inter e intra lingüística posee en el contexto de la ILG.

Las estrategias que tuvieron menor representación son las socio-afectivas (7,83%); sin embargo, resulta llamativo que tanto la *consulta a un experto*, por ejemplo el profesor, como la *consulta a los pares* sean estrategias que se utilizaron en igual proporción.

Conclusión

Los desafíos encontrados durante el análisis de los datos revelan que, a pesar de que los instrumentos habían sido cuidadosamente elaborados, consensuados en largas reuniones de trabajo y puestos a prueba, algunas características del diseño de la FO y el RE así como de su implementación debieran ser revisados en futuros trabajos de investigación. Sería recomendable incluir algunas sesiones adicionales de entrenamiento para los observadores, en las que se logran acuerdos aún más precisos sobre el modo de llenar la FO y el RE para que los datos recabados tengan mayor confiabilidad y puedan ser interpretados con mayor certeza.

Por otra parte, al momento del análisis, la interpretación del valor de cada tilde en la FO así como algunos comentarios en el RE no resultó simple, dado que, en algunos casos, un mismo comportamiento podía constituir evidencia del empleo de más de una estrategia. En este trabajo se presentaron varias instancias de esta dificultad.

Este estudio será profundizado, en la última etapa del proyecto de investigación, por medio de la triangulación de estos datos con los recabados a través de encuestas a los alumnos. Esa etapa permitirá concluir acerca de cuáles son las estrategias más frecuentemente empleadas por hispanoparlantes con conocimientos de inglés para desarrollar la intercomprensión en lenguas germánicas.

Referencias

- Chamot, Anna Uhl/ O'Malley, J. Michael. (1994): *The CALLA Handbook: Implementing the Cognitive Academic Language Learning Approach*. Reading, MA: Addison Wesley.
- Lauría de Gentile, Patricia/ Merzig, Brigitte/ Trovarelli, Sandra/ van Muylem, Micaela/ Wilke, Valeria (2016): *INTERGER: Manual de Intercomprensión en Lenguas Germánicas para Hispanohablantes*. Córdoba, Argentina: Editorial Brujas.
- Lauría de Gentile, Patricia/ Barrea, Irina/ Tomasini, Stefania (2016): "Research instruments for exploring strategy use in the context of an intercomprehension in Germanic Languages (IGL) course". En Banegas, D.; López Barrios, M.; Porto, M. y Soto, M.A. (coord.): *ELT as a multidisciplinary endeavour*. San Juan, Argentina: 41st FAAPI Conference, pp. 97-106.
- Lutjeharms, Madeline. (2002): "Lesestrategien und Interkomprehension in Sprachfamilien". En: Kischel, G. (ed.): *EuroCom. Mehrsprachiges Europa durch Interkomprehension in Sprachfamilien*". Aachen: Shaker, pp. 119-135.
- Möller, R./ Zeevaert, L. (2010). "Da denke ich spontan an 'Tafel': Zur Worterkennung in verwandten germanischen Sprachen". En: *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung*, 21, 2, pp. 217-248.
- Oxford, Rebecca (1990): *Language learning strategies. What every teacher should know*. Boston, MA: Heinle & Heinle.
- Trovarelli, Sandra (2013): "La relevancia de las estrategias de aprendizaje en la intercomprensión en lenguas germánicas". En: *Lenguaje y Texto*, 37, pp. 37-44.
- Wilke, Valeria (2013): "El fenómeno de la transferencia en la intercomprensión en lenguas emparentadas." En: *Lenguaje y Texto*, 37, pp. 29-35.