

Comentarios al artículo: La mujer y las estrategias de aprendizaje en la adquisición de la lengua inglesa

Susana Martín Leralta

Universidad Nebrija.

smartinl@nebrija.es

Martín Leralta, S. (2010). Comentarios al artículo: La mujer y las estrategias de aprendizaje en la adquisición de la lengua inglesa. *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada* (2010) 8.

RESUMEN

El presente artículo analiza el artículo "La mujer y las estrategias de aprendizaje en la adquisición de la lengua inglesa", de María Dolores Corpas Arellano, y reflexiona tanto sobre el papel de las estrategias en el aprendizaje de LE, como acerca de los métodos de toma de datos para la investigación en este ámbito.

Palabras clave: estrategias del aprendiz, diferencias individuales, elicitación de estrategias

ABSTRACT

This article examines the article "Women and learning strategies in the acquisition of English" by María Dolores Arellano Corpas, and reflects both on the role of learning strategies in the LE, as on methods for research data collection in this area.

Keywords: Learner strategies, individual differences, strategies elicitation.

El artículo "La mujer y las estrategias de aprendizaje en la adquisición de la lengua inglesa", de María Dolores Corpas Arellano, aborda el tema de las estrategias de aprendizaje y su relación con la adquisición del inglés como lengua extranjera.

No cabe duda de la pertinencia del asunto, máxime cuando se trata del estudio de las estrategias empleadas por los alumnos de cuarto curso de Educación Secundaria Obligatoria, un tramo del sistema de enseñanza formal en el que el aprendizaje de inglés se constituye como una de las asignaturas en que los alumnos manifiestan mayores dificultades.

El artículo se estructura en dos grandes bloques. En primer lugar, la autora plantea los fundamentos teóricos de su propuesta, destacando las características propias de las estrategias que inciden positivamente en el aprendizaje de la LE. En segundo lugar, se presenta el estudio empírico, en el que la autora recaba información acerca de las estrategias utilizadas por los alumnos del mencionado curso, para correlacionarlas primero con el sexo de los aprendices y, seguidamente, con su rendimiento académico en la asignatura de inglés. Así, se pretende arrojar luz acerca de la contribución de las estrategias al aprendizaje, teniendo en cuenta las diferencias entre hombres y mujeres.

Llama la atención el título del artículo, que quizá pueda despertar unas expectativas que no se ven plenamente satisfechas, dado que no se profundiza en el estudio del uso de las estrategias por parte de las mujeres, sino que se limita a comparar las que utilizan los aprendices según su sexo.

La autora parte de la premisa, ya en la introducción, de que el rendimiento en el aprendizaje de una LE aumenta con una aplicación adecuada de las estrategias de aprendizaje, una hipótesis ampliamente respaldada por la bibliografía específica en este ámbito de estudio.

A partir de aquí, y con el objetivo manifiesto de ayudar a los alumnos a mejorar en su proceso de aprendizaje del inglés como lengua extranjera (EFL), se propone establecer una correlación entre tres parámetros: uso de estrategias, sexo del aprendiz y rendimiento académico en la asignatura de EFL.

Tres son los objetivos planteados por Corpas (epígrafe 3) y que revisaremos a lo largo de este artículo: conocer qué estrategias de aprendizaje utilizan los alumnos de cuarto de la ESO y su frecuencia de uso, conocer la diferencia en el uso según el sexo de los aprendices, y conocer y valorar el uso de las estrategias en la adquisición de EFL, según el sexo de los aprendices y su relación con el rendimiento académico.

Si bien no es la primera vez que se estudia la diferencia en el uso de estrategias entre aprendices según su sexo, el hecho de que el grupo meta esté constituido por aprendices de Educación Secundaria Obligatoria, justifica el estudio por perseguir unos objetivos específicos diferentes, al tiempo que hace prever que las conclusiones sean distintas y aplicables a la mejora de la enseñanza en este determinado contexto.

Del mismo modo, la correlación entre el uso de las estrategias y los resultados de aprendizaje lingüístico obtenidos, ha sido y continúa siendo uno de los puntos centrales de la investigación en este campo, habida cuenta de que sólo si se demostrara empíricamente que las estrategias son las responsables de la mejora en el aprendizaje lingüístico, se justificaría su inclusión en los programas de enseñanza de LE. No obstante, y a pesar de los años transcurridos en la investigación sobre estrategias y la cantidad de estudios acometidos, la determinación empírica del grado en que las estrategias son las responsables de la mejora en el aprendizaje de la lengua, continúa siendo un aspecto necesitado de investigación (Chamot, 2005).

A la hora de definir las estrategias de aprendizaje (epígrafe 2), Corpas incide en tres características: que parten de la iniciativa del alumno, que están constituidas por una secuencia de actividades controladas por el sujeto que aprende, y que son deliberadas y planificadas por el propio estudiante.

Analicemos más detalladamente la relación entre conciencia e intencionalidad, y uso de las estrategias. La psicología cognitiva distingue entre los componentes declarativo, procesual y metacognitivo del conocimiento. Las estrategias pertenecen al conocimiento procesual, que se basa en la ejecución de destrezas tanto psicomotrices como mentales, y está compuesto por procedimientos individuales cuya doble función consiste en elegir los elementos necesarios del conocimiento declarativo para realizar un objetivo, y en enlazar la información necesaria mientras se ejecuta la acción, teniendo en cuenta siempre la limitación de la capacidad humana para procesar la información.

Este tipo de conocimiento no está disponible conscientemente a voluntad del individuo y su verbalización sólo se logra tras alcanzar un determinado grado de dominio, es decir, que los aprendices sólo pueden hacer formulaciones sobre los procedimientos que emplean para usar el conocimiento declarativo cuando dominan la puesta en práctica de tales procedimientos.

Esto ha llevado a que la cuestión de la conciencia en el uso de las estrategias haya sido ampliamente discutida en la bibliografía. Bialystok (1990), por ejemplo, concluyó de su estudio que los niños podían utilizarlas después de haber sido sometidos a una instrucción formal, pero que no eran conscientes de su uso, mientras que otros estudios más recientes han reportado resultados similares con adultos (Martín, 2009).

Por lo tanto, si bien estamos de acuerdo en que las estrategias son planes de acción potencialmente conscientes, que puede llevar a cabo de manera controlada el aprendiz, conviene tener en cuenta que la intencionalidad y la conciencia en el uso de las estrategias no tiene lugar de manera automática, ni se observa en todos los sujetos, ni se produce para la aplicación de todas las estrategias.

La repercusión que de aquí se deriva para el análisis del artículo que nos ocupa, nos lleva a formular las siguientes preguntas: ¿Están los alumnos de cuarto de la ESO en condiciones de identificar las estrategias que utilizan para dar cuenta de ellas? ¿Es el cuestionario la herramienta de toma de datos más indicada para elicitar las estrategias que usan en el aprendizaje de EFL? Intentaremos apuntar algunas hipótesis al respecto un poco más adelante, puesto que conviene aclarar antes algunas cuestiones en relación con los objetivos de investigación planteados por Corpas.

Para alcanzar el primero de los objetivos, conocer qué estrategias de aprendizaje utilizan los alumnos de cuarto de la ESO y su frecuencia de uso, la autora emplea un cuestionario (recogido en Madrid, 1998) que clasifica las estrategias en cuatro grupos, de acuerdo a su aportación a los planos metacognitivo, cognitivo y socioafectivo del aprendizaje: sensibilización y motivación, adquisición y codificación, automatización y evaluación. La muestra de población encuestada es de 94 alumnos de cuarto de la ESO, 48 mujeres y 46 varones. Si bien el cuestionario no se adapta para el grupo meta, se avala su validez por un juicio de expertos llevado a cabo por el profesorado de inglés del centro en el que se realiza el estudio. No obstante, habría sido esclarecedor recoger en el artículo las cuestiones que se sometieron al juicio de los expertos y los criterios con los que se llevó a cabo.

Dado que el único instrumento empleado en la investigación ha sido el cuestionario, debemos tener presente una premisa fundamental: es diferente el uso de las estrategias del reporte que los aprendices hacen de aquéllas que creen usar. Es decir, el cuestionario nos ayuda a conocer las estrategias que los alumnos identifican y consideran que emplean, mientras que sólo la observación con el apoyo de otros métodos de toma de datos (reportajes verbales y actividades de práctica lingüística, por ejemplo) sirve para detectar las que verdaderamente se usan y, lo que es más importante, su eficacia al servicio de la resolución de las tareas de lengua extranjera.

El uso del cuestionario como método de toma de datos para estudiar la competencia estratégica se remonta a los estudios de finales de los años 80. Si bien todas las herramientas empleadas a este efecto proporcionan una visión importante de los procesos mentales inobservables, se ha comprobado empíricamente que influyen en los datos recabados, por lo que conviene conocer los inconvenientes de cada uno de ellos, de cara a controlar la posible incidencia negativa en la información obtenida. En lo que al cuestionario se refiere, debemos contemplar cuatro aspectos: sus ventajas e inconvenientes para estudiar la competencia estratégica; la construcción, la administración y la resolución por parte del aprendiz. Veamos brevemente cada uno de ellos.

Se ha demostrado que, en los cuestionarios, los alumnos indican más estrategias y de diferente tipo que las que se detectan con otros métodos de toma de datos, lo que lleva a pensar que, con ellos, reportan más de las que verdaderamente emplean, y que pueden llevar al aprendiz a marcar las que considera que serían útiles o las cree que el profesor espera de él.

Efectivamente, el uso de estrategias en contextos académicos es el resultado de una variedad de factores como el *background* de conocimiento del tema tratado en clase y del aprendizaje, y el producto final o resultado que el profesor tiene en mente (Wenden 1991). De hecho, se ha observado que el profesor juega un papel importante en el uso de las estrategias que los aprendices dicen usar, y los estudios empíricos de los últimos años (Harris y Gaspar, 2001; Macaro, 2001; Grenfell, 2002; Martín, 2009) indican que el docente puede influir tanto positiva como negativamente en el uso que los aprendices hacen de las estrategias.

Aquí habría que plantearse, por lo tanto, si la identificación de las estrategias por medio del cuestionario se corresponde realmente con el uso estratégico de los informantes del estudio.

En cuanto a la construcción del cuestionario, nos preguntamos si todas las estrategias en él recogidas son adecuadas para aplicarlas a las tareas de aprendizaje lingüístico a las que son sometidos los alumnos de cuarto de la ESO y, por lo tanto, susceptibles de ser usadas en el aprendizaje de EFL, puesto que, de lo contrario, la herramienta carecería de validez de contenido.

De acuerdo con Cohen (2003), las estrategias no son “buenas” ni “malas” en sí mismas, sino en cuanto actúan de manera eficaz para los diferentes individuos, de acuerdo a su estilo personal de aprendizaje y a las características concretas de la tarea que deben resolver. Por esta razón, el cuestionario ha de recoger sólo aquéllas estrategias que sean aplicables a las tareas de EFL que deben realizar en el contexto académico los alumnos de cuarto de la ESO, teniendo en cuenta, además, que éstas se ajusten a su nivel cognitivo y a su estilo de aprendizaje.

En lo referente a la administración del cuestionario, ésta depende de si se ha administrado antes, durante o después de la realización de las actividades de LE, puesto que podría ser una herramienta para el andamiaje [*scaffolding*] del desarrollo de la competencia estratégica, o pudiera estar completamente desvinculado de las tareas de aprendizaje de EFL, lo que influiría en el número y tipo de las estrategias detectadas.

Finalmente, en lo que respecta a la resolución del cuestionario, ésta depende de si los alumnos han sido entrenados en el uso de las estrategias y familiarizados con el metalenguaje requerido para responder al cuestionario (si lo han aprendido durante el curso de inglés vinculado a la realización de tareas concretas que requiriesen el uso de las estrategias por las que se pregunta, por ejemplo).

De acuerdo con Wenden (1991), para que las estrategias se implementen de manera eficaz es necesario un conocimiento básico sobre el proceso de aprendizaje y sobre la naturaleza del lenguaje. Por esta razón, habría que asegurarse de que los informantes cuentan ya con este conocimiento y, por tanto, están en situación de responder adecuadamente al cuestionario.

Tal como han puesto de manifiesto las investigaciones, y según recoge Ellis (1997), existe una relación directa entre la capacidad cognitiva de los aprendices y la cantidad y complejidad de las estrategias que usan. Si observamos los datos obtenidos por Corpas, vemos que las estrategias reportadas como “empleadas con menos frecuencia” requieren un mayor nivel cognitivo y metacognitivo para su uso, y un mayor conocimiento metalingüístico para referirse a ellas, lo que podría llevarnos a pensar que quizá no todos los alumnos estén en condiciones de aplicarlas ni puedan comprender correctamente ciertas partes del cuestionario para responderlo.

Analizamos a continuación el segundo objetivo de investigación planteado por la autora: conocer la diferencia en el uso según el sexo de los aprendices. En primer lugar, se echa en falta que se haya empleado algún método de observación complementario al cuestionario, para poder dar cuenta de las diferencias entre hombres y mujeres en el uso de las estrategias vinculadas a la realización de las tareas lingüísticas. En segundo lugar, de la exposición de resultados presentada en el apartado 4.2. no se deduce claramente que la diferencia de uso entre ambos grupos (hombres y mujeres) sea significativa, cuestión que además debería contemplar el hecho de que la muestra de mujeres sea algo más elevada.

Similares son los resultados del tercer objetivo: conocer y valorar el uso de las estrategias en la adquisición de EFL, según el sexo de los aprendices y su relación con el rendimiento académico. La correlación con el rendimiento académico indica que la diferencia entre ambos grupos (hombres y mujeres) no es estadísticamente significativa. Por otra parte, y al igual que sucedía en la correlación entre uso de estrategias y sexo del aprendiz, no resulta posible valorar el uso de las estrategias si no se han tomado datos de la eficacia en su implementación y de su contribución a la realización de las tareas lingüísticas.

Si revisamos las aportaciones de la bibliografía precedente en cuanto a la relación entre nivel de dominio lingüístico y uso de estrategias, Skehan (1989) afirma que las estrategias no determinan el nivel de dominio de la lengua, sino que son permitidas por él, es decir, que en distintos estadios de conocimiento lingüístico se ponen en práctica estrategias diferentes, y que los alumnos que mayor número emplean no son necesariamente los que mejor dominan el idioma. Igualmente, el estudio de Martín (2009) revela que no hay una relación directa entre el dominio lingüístico y la conciencia de uso de las estrategias, puesto que algunos sujetos con alta competencia en el uso de la LE no son capaces de identificar las estrategias que emplean, mientras que otros aprendices menos eficaces sí reconocen conscientemente las estrategias que aplican a la resolución de las tareas.

Las conclusiones a las que llega Corpas son de indudable interés, en tanto que recogen las estrategias identificadas por los alumnos de cuarto de la ESO como aquéllas que usan con diferente grado de frecuencia. No obstante, resulta bastante aventurado afirmar que los alumnos “desconfían” de las estrategias que dicen usar menos, puesto que no se les ha pedido ningún tipo de justificación de su preferencia en el uso de las estrategias; creemos que sólo podría llegarse a esta conclusión si, por ejemplo, se les sometiera a la realización de una tarea lingüística concreta y se les diera a elegir entre un repertorio de estrategias para resolverla, incluyendo posteriormente una evaluación de la elección y uso de la estrategia elegida.

Igualmente aventurada resulta la afirmación de que existe una correlación clara entre la utilización de las estrategias y el rendimiento académico, puesto que la diferencia en la calificación obtenida entre ambos grupos no ha sido estadísticamente significativa.

Finalmente, no puede deducirse que el empleo de las estrategias por parte de las mujeres sea más eficaz que en el caso de los hombres, dado que el cuestionario, como ya hemos explicado a lo largo de este artículo, no sirve para comprobar la eficacia en el uso de las estrategias.

A pesar de ello, no cabe duda de que el trabajo de Corpas resulta de gran utilidad e interés, en tanto que acomete un estudio necesario para mejorar los procesos de enseñanza/aprendizaje de EFL en el contexto de la ESO, y abre una línea de investigación que confiamos que dé pie a nuevos estudios.

Sería conveniente hacer un segundo estudio con métodos de toma de datos complementarios, que sirvan para relacionar el uso de las estrategias con la realización de tareas concretas de EFL, que redunden en un incremento de la capacidad cognitiva y metacognitiva de este tipo de alumnado, y puedan incidir positivamente en su proceso de adquisición lingüística.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Bialystok, Ellen (1990): *Communication strategies. A psychological analysis of second –language use*. Cambridge: Basil Blackwell.
- Cohen, Andrew D. (2003): “The learner’s side of foreign language learning: Where do styles, strategies, and tasks meet?”. En *IRAL* 41 (Págs. 279 – 291).
- Chamot, Anna Uhl (2005): “Language learning strategy instruction: current issues and research”. En *Annual Review of Applied Linguistics*, Vol. 25 (Págs. 112 – 230).
- Ellis, Rod (1997): *The study of second language acquisition*. Oxford: Oxford University Press.
- Grenfell, Michael (2002): “Developing learning strategies. Strategy use in the teaching and learning of modern foreign languages”. En A. Swarbrick (ed.), *Teaching Modern Foreign Languages in Secondary Schools. A reader*. London: Routledge/Falmer (Págs. 173 – 186).



Harris, Vee / Gaspar, Alberto (2001): *Helping learners learn: exploring strategy instruction in language classrooms across Europe*. Strasbourg: Council of Europe Publishing.

Macaro, Ernesto (2001): *Learning strategies in foreign and second language classrooms*. London: Continuum.

Madrid, Daniel (1998): *Guía para la investigación en el aula de idiomas*. Granada: Grupo editorial universitario.

Martín Leralta, Susana (2009): *Competencia estratégica para la comprensión auditiva en español como lengua extranjera*. Colección Monografías ASELE nº 12. Madrid: Ministerio de Educación.

O'Malley, J. Michael. / Chamot, Anna Uhl. (1990): *Learning strategies in second language acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press.

Skehan, Peter (1989): *Individual differences in second language learning*. London: Edward Arnold.

Wenden, Anita (1991): *Learner strategies for learner autonomy*. Cambridge: Prentice Hall.