

VENTAJAS EN LA INCORPORACIÓN DE ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE EN LA ENSEÑANZA DE IDIOMAS. ESTUDIO CUALITATIVO

M^a Teresa Blanco
Universidad de Westminster

Margarita R. Pino Juste
Universidad de Vigo

Beatriz Rodríguez
UNED

RESUMEN

El artículo se centra en el estudio cualitativo de la tipología y las ventajas e inconvenientes que existen en la incorporación de estrategias de aprendizaje para el dominio de un nuevo idioma. Además, perfila los principios educativos y la metodología utilizada por los profesores que introducen estas estrategias en las clases de idiomas.

Entre las conclusiones, podemos señalar que los profesores insertan más estrategias metacognitivas en las dinámicas del aula. El tratamiento de las estrategias se produce al principio de la clase sobre todo por parte de aquellos profesores que ven las estrategias como objeto de enseñanza y durante las clases por parte de aquellos que consideran más importante una concienciación sobre la utilización de las mismas. La finalidad de la introducción de estrategias en el aula es motivar al alumnado y facilitar la autonomía e independencia del estudiante en su aprendizaje.

Palabras clave: estrategias de aprendizaje, enseñanza secundaria, metodología de aula, enseñanza de idiomas, metodología cualitativa.

ABSTRACT

The article focuses on a qualitative study of the typology, advantages and disadvantages of incorporating learning strategies for the mastering of a new language. It presents an outline of the methodological characteristics and educational principles used by teachers who introduce these strategies in their classroom dynamics.

Among the conclusions, we can point out that teachers emphasize metacognitive strategies in classroom dynamics. Strategies are dealt with at the beginning of the class especially by those teachers who see them as the object of teaching or during the class by those that consider more important to raise consciousness about their use. The purpose of this introduction is both to motivate students and to facilitate autonomous and independent learning.

Key words: learning strategies, High school, methodology in the classroom, language teaching, qualitative methodology.

1. PLANTEAMIENTO TEÓRICO

El estudio sobre las ventajas del uso de las estrategias de aprendizaje o del aprender a aprender no es nuevo (Nisbet Shucksmith, 1986; Beltrán, 1998; Pozo y Monereo, 1999), pero en la enseñanza de las lenguas los estudios sobre la aplicación de estas técnicas al dominio o adquisición de una segunda lengua aparecen en la literatura alrededor de los años noventa con los trabajos de Oxford (1990), O Malley y Chamot (1990), Cohen (1998) y Macaro (2006).

Se considera que la calidad y cantidad de estrategias que los alumnos utilizan cuando aprenden es uno de los factores que diferencian a los buenos estudiantes (González y Díaz, 2006), de ahí la importancia del tema.

De hecho cuando se han enseñado estrategias eficaces a los estudiantes de bajo rendimiento estos han llegado a rendir más y mejor. También se ha conseguido identificar a los estudiantes que obtienen mejores resultados en sus estudios. Estos controlan sus procesos de aprendizaje, se dan cuenta de lo que hacen, captan las exigencias de la tarea y responden adecuadamente, planifican y examinan sus propias realizaciones pudiendo identificar los aciertos y las dificultades, emplean estrategias de estudio pertinentes en cada situación, valoran los logros obtenidos y corrigen sus errores (Díaz Barriga y Hernández Rojas, 2003).

Una cuestión difícil es la clasificación de las estrategias ya que se ha realizado desde una variedad de enfoques. No vamos a detenernos en el estudio de las diferentes clasificaciones ya que el objetivo de nuestra investigación es la generación de información para contrastar la realidad con la teoría existente en este campo, pero concretando nuestro trabajo en conocer que tipo de estrategias ofrecen los profesores a sus alumnos para facilitar el aprendizaje de un nuevo idioma y describir las ventajas e inconvenientes más comunes que encuentran en este proceso, así como la metodología y los materiales empleados.

2. MÉTODO

2.1. Contexto y participantes

El estudio se ha realizado entre los profesores de la provincia de Pontevedra que imparten clase de inglés en el nivel de bachillerato en los Institutos de Educación Secundaria y los profesores de las Escuelas de Idiomas de cualquier lengua que estaban entrenando a su alumnado en el curso 2007-2008 en estrategias de aprendizaje. En total participaron 31 profesores: veintiocho de ellos mujeres y solamente tres hombres cuyas edades oscilan entre los 34 y los 52 años. Siete de ellos imparten clase en Escuelas de Idiomas y veinticuatro en Bachillerato. Todos ellos tienen como mínimo diez años de experiencia docente y han implementado alguna vez programas de estrategias de aprendizaje para facilitar el rendimiento académico en el dominio del idioma.

La condición de que tuviesen en marcha algún tipo de programa o actividad no formal de introducción de estrategias hizo muy difícil la selección de la muestra ya que muy pocos profesores lo hacen de forma explícita o consciente.

Para las entrevistas grupales se tuvo en cuenta que el número de personas participantes estuviese centrado entre cinco y siete. Para que el grupo resultase homogéneo se decidió establecer un grupo de profesores de bachillerato formado por siete personas y otro de enseñanzas de idiomas formado por otros siete miembros (Silva, 1994, p. 255).

Por lo tanto, la investigación tiene un planteamiento metodológico cualitativo, transversal y descriptivo con el fin de interpretar los fenómenos en términos de los significados que las personas ofrecen..

2.2. Instrumento

En este estudio se ha optado por realizar entrevistas en profundidad a aquellos profesores que utilizaban estrategias de aprendizaje para la enseñanza de un nuevo idioma. Además se han grabado dos clases y realizado entrevistas en grupo para facilitar la comprensión de los resultados de las entrevistas individualizadas.

Se pretende una obtención de datos a través de fuentes cognitivas y emocionales de las reacciones de los entrevistados ante sus experiencias docentes de utilización de estrategias de aprendizaje en el aula para la enseñanza de un segundo idioma, para lo cual la investigación se centra en las experiencias subjetivas de quienes se han expuesto a la situación (Merton, Fiske y Kendall, 1990).

Para ello, se han tenido en cuenta cuatro criterios: la no direccionalidad (tratar que la mayoría de las respuestas sean espontáneas o libres), la especificidad (animar al entrevistado a dar respuestas concretas), la amplitud (indagar en la gama de evocaciones experimentadas por el sujeto) y profundidad y contexto personal (intentando sacar las implicaciones afectivas y con carga valórica de las respuestas de los sujetos, para determinar si la experiencia tiene significación central o periférica). (Valles, 1997, p. 185).

Para conseguir estos criterios se ha cuidado con detalle la selección de los sujetos (definidos por su experiencia docente, experiencia de implementación de estrategias, sexo y nivel educativo) con el fin de incluir todos los componentes que reproduzcan, mediante su discurso, relaciones relevantes, facilitando la localización y saturación del espacio simbólico sobre el tema a investigar. No consideramos relevante la cantidad sino la variabilidad en el número de entrevistados, dado que un mayor número de los mismos no supone mayor información, sino que implica mayor redundancia.

Como explica McCracken (1988, p. 17), en éste tipo de estudios lo importante no es la generalización, sino atisbar el complicado carácter, organización y lógica de la cultura. Por lo tanto, se optó por ir realizando entrevistas hasta que la diversidad de respuestas de los informantes dejó de ser significativa y empezaron a repetirse los datos.

A pesar del tiempo que conlleva la realización de entrevistas, y sus evidentes limitaciones de fiabilidad y validez, se ha optado por ella dada su capacidad de obtención de datos contextualizados, elaborada por los entrevistados, en sus palabras y expresiones.

Para el profesor Corbetta (2003), con la entrevista el investigador no pretende entrar en el mundo estudiado hasta el punto de alcanzar la identificación que le permita verlo con los ojos de

sus personajes sino que su objetivo es acceder a la perspectiva del sujeto estudiado: comprender sus categorías mentales, sus interpretaciones, sus percepciones y sus sentimientos.

Para facilitar la comprensión y realizar el análisis de la información obtenida en la entrevista se optó por grabar dos clases de quince de los profesores participantes con el fin de entender mejor el significado de los relatos.

Además, se organizaron dos grupos de discusión. Estos están considerados como una técnica específica dentro de una categoría más amplia como son las entrevistas grupales orientadas a la obtención de información cualitativa.

Los grupos de discusión tenían como objetivo facilitar la comprensión de los datos aportados por los sujetos durante las entrevistas individualizadas. Para ello se realizaron dos entrevistas grupales, una por cada grupo de profesores, en un escenario formal expresamente diseñado para esta actividad y el estilo de conducción fue la entrevista semidirigida con un formato de entrevista e interrogaciones estructuradas (Essomba 2003, p. 133-134).

2.3. Procedimiento de análisis

Para sintetizar y estructurar las contribuciones aportadas por los entrevistados se siguieron las fases típicas de un análisis cualitativo de textos (la reducción de la base de datos original, la reconstrucción de vínculos y la comparación de resultados). Nuestro estudio, en esta primera fase de análisis cualitativa, se caracteriza por reducir una gran cantidad de datos de texto identificando segmentos significativos para el objetivo de la investigación.

El análisis de la información se realizó a partir del despliegue y depuración inicial, reduciendo los datos en unidades categoriales de significado para el estudio (Hernández Pina, 2001). Las categorías de análisis definidas, que se presentan en el apartado de resultados, emergen de la información recogida focalizada en el objetivo central de investigación y se determinaron a través de procedimientos de análisis cualitativos y naturalistas al aflorar de la propia información recogida.

Para reforzar la validez interna hemos constituido las categorías teniendo en cuenta su consistencia a través de la configuración de elementos comunes, su repetición, singularidad y credibilidad (Fleet & Cambourne, 1984). La fiabilidad de las codificaciones de las categorías fue discutida y consensuada con el grupo de investigadores que colaboran en el proyecto (Goetz & Lecompte, 1988).

Hemos guardado el anonimato de los participantes que aparecen en los ejemplos expuestos en el apartado de resultados (Cohen, Manion y Morrison, 2000). De este modo se le asignó a cada entrevista un número (E1, E2, etc.) y se añadió las iniciales EI si el profesor pertenecía al grupo de Escuela de Idiomas o "ES" si pertenecía al grupo de profesores de Enseñanza Secundaria.

3. RESULTADOS

Para facilitar la comprensión de los resultados se han organizado éstos en categorías de manera que definen una temática. Por lo tanto, en este apartado exponemos los datos obtenidos en el

estudio en función de las categorías seleccionadas ilustrándolos con diferentes fragmentos significativos de los relatos recopilados.

1. Tipología de estrategias y su utilización

La totalidad del grupo de profesores entrevistados enseña estrategias porque las considera muy importantes:

“Las estrategias son muy válidas para hacer al alumnado independiente por eso en las que más hincapié hago son en aquellas que les ayudan a aprender a aprender” (E6ES).

Fundamentalmente, nos encontramos que los profesores tienen dos formas distintas de incorporar las estrategias de aprendizaje a la dinámica del aula. Aquellos que consideran las estrategias como objeto de enseñanza y los que priorizan la toma de conciencia sobre la importancia de su utilización.

Los primeros suelen dedicar un tiempo concreto a explicar la estrategia y a poner ejemplos de cómo se utiliza. Suelen preguntar al alumnado si están utilizando la nueva estrategia y si les resulta eficaz. Lo entendemos más claramente en el siguiente relato:

“yo lo que hago es explicar la técnica, como se hace vamos, y también en que puede serle útil y ya después les dejo que la utilicen cuando crean oportuno” (E15ES).

En el segundo caso el profesorado se centra fundamentalmente en la concienciación de la importancia de utilizar estrategias para lograr mayor eficacia en el aprendizaje. Se parte de que el alumnado ya conoce la mayoría de las estrategias y utiliza aquellas que le han sido útiles. Seleccionamos este relato muy esclarecedor:

“No enseño estrategias, entendiendo “enseñar” en el sentido tradicional. Lo que yo hago es facilitar que los alumnos tomen conciencia de las estrategias de aprendizaje que usan. Además, les proporciono información sobre la gran variedad de estrategias disponibles para aprender lenguas, les animo a que exploren nuevas estrategias y sobre todo, les animo a que adopten un comportamiento “estratégico” en su proceso de aprendizaje” (E5E1).

Sobre el tipo de estrategias que trabajan los profesores nos encontramos que mayoritariamente consideran más importantes las estrategias metacognitivas.

“... lo que más trabajo son estrategias de compensación: aprender a sustituir palabras, explicarlas, dar un ejemplo, etc., cuando no saben la palabra precisa que deben utilizar, deducir el significado de una palabra por el contexto, sobre todo al leer, etc.” (E7ES).

“Es importante utilizar recursos nemotécnicos para solucionar problemas puntuales. Por ejemplo, muchos alumnos confunden before con after. Les enseño a que recuerden productos de uso corriente que se utilizan habitualmente después de: aftershave, aftersun, AfterBite...” (E31ES).

“Para mí es fundamental trabajar estrategias metacognitivas que hacen referencia a la planificación, control y evaluación por parte del estudiante de su propio aprendizaje. Aunque estas estrategias no involucran directamente la lengua extranjera, son muy útiles ya que sirven para apoyar y controlar su aprendizaje” (E6ES).

El profesorado está de acuerdo en que este tipo de estrategias permiten a los estudiantes anticiparse, planificar y evaluar el éxito del aprendizaje.

“Las habilidades metacognitivas activan y potencializan el pensamiento, proporcionan un aprendizaje más profundo y contribuyen a mejorar la ejecución de los estudiantes. Por lo tanto, el desarrollo de estrategias que conduzcan al estudiante a planificar, controlar y evaluar su propio aprendizaje y progreso en la lengua extranjera parece ejercer tanta influencia como aquellas estrategias que enfatizan la interacción y el input lingüístico para el logro de una comunicación efectiva” (E6ES).

Aunque también existen algunos casos más minoritarios donde las trabajan todas.

“En las sesiones dedicadas a estrategias trabajamos sobre todo las cognitivas y metacognitivas. También algunas sociales y afectivas. Todas ellas aplicadas al desarrollo de expresión oral, expresión escrita, comprensión oral, comprensión escrita, y aprendizaje del vocabulario y la gramática” (E5EI).

La razón por la cual se incorporan las estrategias al programa de estudios es fundamentalmente porque han decidido utilizar un enfoque comunicativo.

“Porque en mi institución utilizamos un enfoque comunicativo.... Además, creo que es esencial que los alumnos reflexionen sobre los procesos de aprendizaje del vocabulario y la gramática, ya que estos son, desde mi punto de vista, los “ingredientes básicos” de una lengua” (E5EI).

En los grupos de discusión se intentó determinar cuáles son las razones por las cuales la utilización de estrategias de aprendizaje resulta importante en el enfoque comunicativo. Las razones parecen ser las siguientes:

- a.- Las estrategias de aprendizaje de una lengua extranjera tienen como propósito principal el desarrollo de la competencia comunicativa, que constituye a su vez el fundamento del enfoque comunicativo en la enseñanza de las lenguas extranjeras donde el estudiante pasa a desempeñar un papel más activo y de mayor responsabilidad en el aprendizaje de la lengua extranjera, de ahí que requiera de herramientas más específicas entre las que se encuentran las estrategias de aprendizaje.
- b.- Los estudiantes de una lengua extranjera más perceptivos son aquellos que son conscientes de las estrategias apropiadas y las usan para aprender y comunicarse en esa lengua.
- c.- Las estrategias son acciones conscientes que los estudiantes realizan para mejorar su aprendizaje. Ya que las estrategias son conscientes, se posibilita una participación activa del estudiante en su selección y uso.
- d.- Las estrategias no deben constituir una acción aislada, sino que deben ser parte de un proceso con el fin de lograr una tarea de aprendizaje.

Con ello se pretende lograr varios objetivos, enumeramos los más repetidos en los grupos de discusión:

- a.- Romper el mito de que “alguna gente es buena para las lenguas y otra gente no”, de que o “eres bueno o no”. Genera una actitud muy derrotista.
- b.- Facilitar que tomen conciencia de lo que hacen para aprender. La mayoría no se han parado a reflexionar sobre esto.

- d.- Que exploren nuevas estrategias y/o que se planteen el aprendizaje de una forma estratégica.
- e.- Que tengan “más instrumentos” y se sientan más seguros de sí mismos, a la hora de abordar el aprendizaje autónomo o el aprendizaje en clase.
- f.- Que disfruten más del proceso de aprendizaje.

2. Ventajas de incorporar las estrategias a la dinámica del aula

Unánimemente los profesores opinan que las estrategias facilitan el aprendizaje a aquellos alumnos que peor nivel tienen por lo que tienden a nivelar la clase. A su vez, los profesores de las escuelas de idiomas señalan particularmente que se adaptan a cualquier edad por lo que son fáciles de introducir.

Además ofrecen una serie de ventajas. Recogemos un ejemplo de cada una de las más señaladas.

a.- “La dinámica de grupo siempre mejora después de las sesiones: se muestran más cooperativos con sus compañeros y parecen más seguros de sí mismos cuando participan y hacen preguntas” (E9ES).

b.- “Los alumnos, en general, se muestran muy receptivos a este tipo de discusiones e información. Escuchan con mucha atención lo que favorece la concentración y en definitiva el aprendizaje” (E13ES).

- c.- “Mejora mucho la organización de sus apuntes de clase y sobre todo se produce un mayor éxito en los exámenes” (E24ES).
- d.- “Favorece la propia independencia del alumnado en el proceso de aprendizaje” (E17EI)
- e.- “Les ayuda a ser más autónomos y también les proporciona instrumentos que pueden utilizar cuando se enfrentan a otros tipos de aprendizajes (otras lenguas, por ejemplo, incluida la materna)” (E3ES).
- f.- “Mi experiencia me dice que a largo plazo el aprendizaje es más significativo, sobre todo para el aprendizaje de vocabulario y de normas o reglas gramaticales” (E5EI).
- g.- “Considero que una de las ventajas fundamentales es la motivación sobre todo cuando utilizas técnicas grupales o cuando les señalas herramientas que faciliten aprovechar los tiempos muertos durante el día” (E8ES).
- h.- “Un factor importante es la motivación ya que el alumno considera viable y que puede llevar a cabo la tarea que le encomiendas” (E2ES)

Como podemos deducir las ventajas que aporta la utilización de estrategias para el aprendizaje de una segunda lengua están centradas en capacidades como: motivación, autonomía, organización, independencia, etc. o también en fomentar dinámicas de grupos y aumentar los logros académicos.

3. Dificultades más comunes que encuentran los profesores para enseñar estrategias

La mayoría de los profesores opinan que se le dedica poco tiempo a la enseñanza de estrategias. Las razones que esgrimen son las siguientes:

- a.- “La “falta de tiempo” durante el curso académico. Los temarios están muy llenos de contenido, y hay que cubrir lo básico de todos los temas porque los alumnos son evaluados al final de curso de esos contenidos. Por eso cuesta tanto “hacer tiempo” durante las clases para reflexionar sobre estrategias de aprendizaje” (E27ES).

Otro texto interesante señala:

“Las estrategias no son algo que se enseñe un día y ya queda sabido, hay que dedicarle mucho tiempo para que puedan desarrollarlas y utilizarlas de manera autónoma y espontánea” (E25ES).

- b.- “La resistencia inicial de algunos alumnos, sobre todo los mejores de la clase, que piensan que deberíamos de centrarnos en el nuevo idioma y no dedicar tiempo al aprendizaje de estrategias” (E10EI).
- c.- “La falta de materiales didácticos. Hay que diseñarlo todo personalmente, eso lleva mucho tiempo” (E11EI).
- d.- “Con principiantes hay que reflexionar sobre estrategias en su lengua materna, ya que no han adquirido todavía suficiente vocabulario para hablar sobre estos temas en la lengua meta. Eso quita tiempo para practicar la lengua meta” (E5EI).
- e.- “Una de las principales dificultades es la ansiedad del alumnado por finalizar. Enseguida quieren ver resultados sin reflexionar en el proceso de aprendizaje ni en las herramientas que necesitan para llegar con éxito a la meta” (E6ES).
- f.- “Debemos ser conscientes que las estrategias no conducen por si mismas al éxito en el aprendizaje sino que es necesario un entrenamiento. Aunque hay alumnado que utiliza estrategias la mayoría no es consciente de ello” (E1EI).

4. Metodología de implementación y materiales o recursos empleados

Todos los profesores entrevistados estaban muy implicados en la actividad docente y mostraban gran preocupación por mejorar los resultados académicos de su alumnado. Son conscientes de que las estrategias no se generan espontáneamente y es necesario un programa de entrenamiento más o menos planificado. En torno al nivel de planificación existen muchas discrepancias. Desde los profesores más espontaneistas que señalan que se pueden introducir aprovechando las actividades del aula hasta los que opinan que deben programarse actividades concretas en función del contenido del programa.

En este último caso, el profesorado opina que se debe incluir el entrenamiento en las actividades normales del aula de forma natural pero explícita, proporcionando a los estudiantes oportunidades para practicar las estrategias y transferirlas a nuevas tareas. El profesor debe adecuar el entrenamiento a las necesidades comunicativas reales de los estudiantes en cada situación particular.

Entre los principios educativos que sugieren para conseguir un aprendizaje más eficaz destaca adaptarse a las necesidades de su alumnado sobre todo en los primeros cursos.

“Si el alumno no entiende lo que le estás diciendo, no sirve de nada. En los primeros cursos es vital comprobar su nivel y acomodarse a sus necesidades” (E17EI).

Además, en los grupos de discusión se llegó a un consenso en torno a los siguientes principios:

- a.- Partir de las necesidades del alumnado
- b.- Trabajar desde un enfoque comunicativo, ya que este enfoque, cuyo propósito fundamental es establecer la comunicación en la lengua estudiada, se basa en las necesidades propias de cada estudiante. El enfoque comunicativo debe partir de las necesidades de comunicación del aprendiz y dar respuesta a las mismas. El objetivo fundamental de un programa de enseñanza de lengua extranjera con una orientación comunicativa debe ser proporcionar a los alumnos la información, la práctica y la experiencia necesarias para abordar sus necesidades de comunicación en el idioma.
- c.- Utilizar un modelo constructivista de aprendizaje planteando actividades y propuestas de aprendizaje relacionadas con sus experiencias previas, con sus intereses y diseñar actividades abiertas, creativas... que eviten la falta de interés.
- d.- Lograr expectativas positivas del profesorado para que crezca la confianza en aumentar nivel de logros, sobre todo, si se trabaja en equipo.
- e.- Necesidad de investigar sobre la propia enseñanza de modo que se pueda conocer los errores en el proceso y corregirlos o introducir nuevos aportes para mejorar los resultados.

Hemos podido distinguir fundamentalmente dos tipos de metodología en la implementación de las estrategias en el aula. Normalmente los profesores que consideran las estrategias como objeto de enseñanza lo hacen al principio de la clase:

“Las propongo al comenzar las clases para darles relevancia y que el alumnado compruebe que lo considero algo importante” (E12EI).

“Al principio de la clase ya que así las puede utilizar durante las actividades que propongo en las mismas” (E23ES)

Y, sin embargo los profesores que priorizan la toma de conciencia sobre la importancia de la utilización de diferentes estrategias lo hacen durante las actividades que van proponiendo en clase.

“Normalmente, cuando sugiero una actividad les señalo varias formas de sacar provecho y les digo que cada uno elija la que mejor le convenga” (E14ES).

También hemos encontrado dos casos que no planifican la incorporación de las estrategias y “casi siempre trabajo las estrategias de manera integrada con el desarrollo habitual de la clase y con frecuencia sin planificación, cuando surge alguna ocasión propicia, para hacerles conscientes de su importancia” (E4EI).

La totalidad de los profesores señalan la escasez de materiales concretos para trabajar estrategias de aprendizaje en el aula de idiomas, así que la mayoría se inclina por elaborarlo de forma personal.

“Los materiales que empleo son materiales elaborados por mi misma: una presentación PowerPoint y fotocopias de esta presentación para cada alumno” (E5EI).

La presentación PowerPoint permite “presentar en cada sesión las estrategias de una forma muy clara: poca información en cada diapositiva, uso motivador de colores, dibujos relevantes etc. y la fotocopia para el alumno me parece esencial. Pienso que es fundamental que se lleve el resumen de las estrategias para que pueda utilizarlo como material de referencia” (E5EI).

“No utilizo materiales específicos porque no los encontré todavía. A veces, trabajo con actividades incluidas en el libro de texto que trabajan alguna estrategia específica y otras elaboró yo materiales concretos muy sencillos” (E6ES).

Con respecto a la evaluación que se realiza sobre las ventajas de la utilización de estas técnicas es meramente observacional ya que no existe una investigación exhaustiva sobre el tema:

“Compruebo que utiliza las estrategias trabajadas en las demás actividades que se van haciendo en el aula durante el curso y de vez en cuando pregunto si han tenido alguna dificultad y si las consideran útiles y también cual es más útil y porque. Pero le dedico poco tiempo porque si no no se avanza” (E11EI).

Aunque la mayoría está de acuerdo en que aprender a aprender implica la capacidad de reflexionar sobre como aprendemos y actuar en consecuencia, autorregulando nuestro propio proceso de aprendizaje mediante el uso de estrategias flexibles y apropiadas que se transfieren y adaptan a nuevas situaciones.

4. Conclusiones y discusión

A la luz de los datos aportados podemos decir que el profesor que enseña estrategias de aprendizaje para la enseñanza de idiomas incorpora éstas a la dinámica del aula bien al principio de la clase o bien durante las mismas y lo hace fundamentalmente para motivar a su alumnado y facilitar la autonomía e independencia del aprendiz.

Existen dos posturas en la enseñanza, aquellos profesores que ven las estrategias como objeto de enseñanza y aquellos que consideran más importante una concienciación sobre la utilización de las mismas.

Es decir, en la primera postura nos encontraríamos algunos programas de enseñanza de lenguas extranjeras que preparan y presentan apartados especiales sobre estrategias; en ocasiones estos se trabajan de forma aislada, sin embargo, las investigaciones previas demuestran de manera consistente que la instrucción de estrategias más efectiva ocurre cuando se integra en el funcionamiento normal de la clase (Cohen, 1998; Oxford & Leaver, 1996).

En el segundo caso se prioriza la concienciación sobre la utilización de estrategias, sosteniendo que el objetivo principal de la instrucción de estrategias es crear conciencia en los estudiantes sobre las mismas y luego permitir a cada uno seleccionar las más apropiadas para alcanzar sus metas de aprendizaje. De hecho, Oxford (2001) señala que cuando el o la estudiante conscientemente escoge estrategias que se adaptan a su estilo de aprendizaje y a la tarea que tiene entre manos, estas estrategias se convierten en una útil caja de herramientas para una autorregulación del aprendizaje activa, consciente y con un fin determinado (p. 359).

La evaluación que realizan los profesores del estudio sobre las ventajas de la utilización de estas técnicas es meramente observacional ya que no llevan a cabo una investigación exhaustiva sobre el tema. Tanto el alumnado como el profesorado deben comprobar la utilidad de las estrategias empleadas y cómo afecta su uso al proceso de aprendizaje y a los resultados en la realización de las tareas realizadas y por tanto, al desarrollo del aprendizaje de la lengua extranjera.

Observamos que los profesores entrevistados no tienen problemas en hacer cambios durante sus clases, están muy implicados en la actividad docente, se adaptan a las necesidades de su alumnado, trabajan desde un enfoque comunicativo y defiende un modelo constructivista de aprendizaje y consideran importante la investigación sobre su propia práctica docente.

En principio, parecen poseer las características que Beltrán (1993) señala para el “docente estratégico”, ya que es un experto que posee una amplia base de conocimientos, con una función de mediador y un modelo para el estudiante. Además piensa la eficacia de sus propias acciones y toma de decisiones en consonancia con las necesidades educativas de su alumnado.

Sin embargo, hemos detectado una casi total ausencia de uso de las tecnologías de la información y la comunicación en las actividades diseñadas. Esto puede deberse a la escasez de materiales o a la deficiente formación del profesorado en este campo.

En este apartado metodológico y de uso de materiales, Oxford (2001, p. 359) enfatiza que los estilos de aprendizaje de cada estudiante pueden contribuir o chocar con una metodología de instrucción dada. Si hay armonía entre (a) el estudiante (en términos de preferencias de estilo y estrategia) y (b) la metodología y materiales de instrucción, es probable entonces que el estudiante se desempeñe bien, sienta confianza y experimente poca ansiedad. Si hay choques entre (a) y (b), el estudiante con frecuencia tiene un desempeño deficiente, no tiene confianza y experimenta considerable ansiedad. Algunas veces estos choques producen serias debilidades en la interacción profesor-estudiante. Estos conflictos también pueden llevar a un completo rechazo de la metodología de enseñanza, del profesor o de la materia por parte del estudiante desanimado.

En función de estos datos sugerimos, a grandes rasgos, las siguientes líneas de actuación:

- 1.- La introducción de enseñanza de estrategias en los cursos de formación inicial y continua del profesorado de forma que los profesores puedan investigar y reflexionar sobre este tema.
- 2.- Apoyo institucional a la introducción e investigación sistemática de programas de enseñanza de estrategias en los cursos de lenguas extranjeras. Destacaríamos la necesidad de investigar, sobre todo, los efectos específicos en el rendimiento, la motivación del alumnado, las dinámicas de grupo, la autonomía en el aprendizaje, etc.
- 3.- Diseño de materiales específicos para la enseñanza y/o toma de conciencia de estrategias de aprendizaje donde el alumnado se comprometa activamente, mediante la manipulación y la interacción, asumiendo un papel más activo en su propio aprendizaje, supervisando y evaluando su progreso, explorando y satisfaciendo sus propios intereses y necesidades.
- 4.- Incorporación en el aula de las TIC para la enseñanza de estrategias. Algunas de estas herramientas son los blogs, las tutorías on-line, las clases y conferencias a distancia: con los sistemas de videocomunicación, las bibliotecas virtuales.

Además estas técnicas, desde un punto de vista pedagógico, nos permiten seguir de forma detallada el progreso del estudiante, realizar una comunicación interpersonal con intercambios de información y diálogo, mejorar las funciones tutoriales y docentes, la realización de trabajos colaborativos compartiendo la información y realizando documentos conjuntos, el acceso a la información y contenidos de aprendizaje: simulaciones, textos

- hipermedia, secuencias de video y audio y la recuperación y apoyo de la docencia tradicional a través del acceso a los contenidos de cada asignatura, ejercicios y bibliografía.
- 5.- Incorporar la utilización de técnicas cooperativas que faciliten la interacción positiva entre los estudiantes así como una exigibilidad individual que conlleve el dominio de nuevos conocimientos. El objetivo es optimizar el aprendizaje individual y de los compañeros (Goicoetxea Iraola y Pascual Hoyelos, 2002; Casal Madinabeitia, 2005).
 - 6.- Utilizar los principios educativos del modelo constructivista de aprendizaje donde los alumnos se conviertan en investigadores noveles y el profesor en un investigador experto. Aquí el profesor ayuda proporcionando habilidades cooperativas y estructurando el aprendizaje académico. Este planteamiento exige un cambio en la concepción social del profesorado sobre lo que supone enseñar, de ahí que la mejora de la enseñanza de idiomas pase por convertirse en un objeto social de de investigación prioritario.
 - 7.- Nos parece importante superar el denominado por Rosenthal & Jacobson (1968), efecto Pigmalión, es decir, sabemos que la confianza que los demás tengan sobre nosotros puede ayudarnos a alcanzar los objetivos más difíciles. Si el profesorado mantiene altas expectativas en el alumnado este tiende a mejorar sus resultados. Quizás pueda ayudar a este fin, el diseño y la planificación de programas sobre estrategias de aprendizaje apoyadas en un trabajo en equipo del profesorado y, sin olvidar el apoyo institucional que una labor como esta merece.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BELTRÁN, J. (1998).** Estrategias de aprendizaje. En Beltrán J. y Genoverd C. (Eds), *Psicología de la instrucción I. Variables y procesos básicos*. Madrid: Síntesis, pp. 383-428.
- CASAL MADINABEITIA, S. (2005).** *Enseñanza del inglés: aplicaciones del aprendizaje cooperativo*. Badajoz: Abecedario.
- COHEN, A. (1998).** *Strategies in Learning and Using a Second Language*. New York: Logman.
- COHEN, L., MANION, L. y MORRISON, K. (2000).** *Research Methods in Education*. London:
- CORBETTA, P. (2003).** *Metodología y técnicas de la investigación social*. Madrid: M Graw Hill.
- DÍAZ BARRIGA, F. y HERNÁNDEZ, R.G. (2003).** *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo*. Santa Fe de Bogotá: McGraw-Hill.
- ESSOMBA GELABERT, M.A. (2003).** *Els discursos sobre atenció a la diversitat en la comunitat educativa a Catalunya*. Barcelona: UAB (Tesi Doctoral).
- FLEET A, CAMBOURNE B. (1984).** The coding of naturalistic data. *Research in education*, 41, 1-15.
- GOETZ, J.P y LECOMPTE, M.D. (1988).** *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Madrid: Morata.
- GOICOETXEA IRAOLA, E. y PASCUAL HOYELOS, G. (2002).** Aprendizaje cooperativo: bases teóricas y hallazgos empíricos que explican su eficacia. *Educación XXI: Revista de la Facultad de Educación*, 5, 199-226.
- GONZÁLEZ MORALES, D. y DÍAZ ALFONSO, Y. M. (2006).** La importancia de promover en el aula estrategias de aprendizaje para elevar el nivel académico en los estudiantes de

Psicología (En línea). *Revista Iberoamericana de Educación*, 40(1), 1-17. Disponible en: <http://www.rioei.org/investigacion/1379Gonzalez.pdf> (Consulta 2009, 20 de marzo).

- HERNÁNDEZ PINA, F. (2001).** *Bases metodológicas de la investigación educativa*. Murcia: Diego Marín.
- MACARO, E. (2006).** Strategies for language learning and for language use: revising the theoretical framework. *The Modern Language Journal*, 90 (3), 320-337.
- MCCRACKEN, G. (1988).** *The long interview* (Qualitative Research Methods Series No. 13). Newbury Park, California, EE.UU.: Sage Publications.
- MERTON R. K., FISKE, M., & KENDALL, P. L. (1990).** *The focused problems and procedures*. Glencoe: IL: The Free Press.
- NISBET, J. y SHUCKSMITH, J. (1986).** *Learning strategies*. Londres: Routledge & Kegan Paul.
- OXFORD, R. (1990).** *Language learning Strategies. What every Teacher should Know*. Boston: Heinle & Heinle.
- OXFORD, R. L. (2001).** Language learning styles and strategies. En Celce-Murcia, M. *Teaching English as a second or foreign language*. Boston: Heinle & Heinle, pp. 359-366.
- OXFORD, R. L., y LEAVER, B. L. (1996).** A synthesis of strategy instruction for language learners. En Oxford R. L. (Ed). *Language learning strategies around the world: Cross-cultural perspectives*. National Foreign Language Resource Center. Manoa: University of Hawaii Press, pp. 227-246.
- POZO, J.I. y MONEREO, C. (Coord) (1999).** *El aprendizaje estratégico*. Madrid: Santillana.
- RODRÍGUEZ GÓMEZ, C., GIL FLORES, J. y JIMÉNEZ GARCÍA, E. (1999).** *Metodología de la investigación cualitativa*. Málaga: Aljibe.
- ROSENTHAL, R., & JACOBSON, L. (1968).** *Pygmalion in the classroom*. New York: Holt, Rinehart & Winston.
- SILVA MORENO, F. (1991).** La entrevista. En Fernández-Ballesteros, R. y Carrobbles, J. (coord). *Evaluación conductual. Métodos y aplicaciones*. Madrid: Ediciones Pirámide.
- VALLES, M. (1997).** *Técnicas cualitativas de Intervención Social: Reflexión, metodología y práctica profesional*. Madrid: Editorial Síntesis.