

USO DE DIFERENTES ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE POR PARTE DE BUENOS Y MALOS ESTUDIANTES DE ESPAÑOL COMO LENGUA EXTRANJERA

Leyla Hasbún Hasbún

Introducción

El aprender una lengua extranjera en un medio pobre en oportunidades para la adquisición, no es una tarea fácil. En casi toda aula de clase hay estudiantes que luchan en vano por progresar en una lengua extranjera. A los profesores les gustaría saber por qué algunos de sus alumnos que asisten a clases regularmente, hacen sus tareas y declaran que se esfuerzan al máximo, no tienen éxito, mientras que otros, con aparentemente menos esfuerzo, avanzan rápida y fácilmente en la nueva lengua. Una posible respuesta a esta interrogante es que estos dos grupos de estudiantes están usando diferentes estrategias de aprendizaje.

El mal estudiante de lenguas

En una investigación con estudiantes con poca habilidad para las lenguas, Ilyin (1983) los clasifica en tres grupos: los principiantes, los estudiantes deficientes que están en otros niveles, y los estáticos. Los sujetos de este estudio tienen muy poca educación formal y, según Ilyin, han sido forzados a avanzar muy rápidamente y a cubrir material muy difícil para ellos, por lo que nunca pueden emparejarse con sus compañeros. Estas circunstancias promueven el fracaso continuo, y disminuyen la habilidad y la autoestima.

También hay miedo y fracaso en las aulas universitarias. Muchos estudiantes se quejan de que siguen al pie de la letra los consejos de sus instructores y de los compañeros más avanzados, pero no obtienen ningún fruto. Demuth (1987) explica que la Universidad de Boston ha creado una secuencia de lenguaje alternativa para aquellos estudiantes que tienen algún

grado de dislexia, tienen un buen rendimiento académico en otras áreas pero mala preparación en la gramática de su propia lengua, o que han tenido experiencias psicológicas traumáticas como estudiantes de lenguas.

Esta secuencia se diferencia del programa regular en que promueve el disfrute de la experiencia de aprendizaje y se concentra en desarrollar destrezas metacognoscitivas más apropiadas. Algunas de las actividades que se llevan a cabo son practicar buenos hábitos de estudio, tomar parte activa en el lenguaje, y repasar la gramática de su lengua materna.

En un ensayo sobre la relación entre la aptitud y la actitud, y la adquisición y aprendizaje de lenguas, Krashen (1981) caracteriza al buen y al mal estudiante. Considera dos rasgos del buen estudiante. Primero, adquiere la lengua - no la aprende- y busca abundante material lingüístico de entrada. Segundo, tiene un filtro afectivo bajo. Añade, que este estudiante puede o no recurrir al aprendizaje consciente, pero si lo hace, es un óptimo usuario del monitor, o sea, de aquella parte del sistema interno del aprendiz que examina conscientemente y que, de vez en cuando, altera la forma gramatical de su producción verbal. Emplea el aprendizaje como un complemento a la adquisición bajo las circunstancias apropiadas.

Por otro lado, Krashen describe tres tipos de malos aprendices. El peor es el que ni aprende ni adquiere la lengua. Esto se debe a factores actitudinales como falta de interés en la lengua extranjera y sus hablantes, o baja aptitud o falta de inclinación hacia la gramática. Este estudiante parece no derivar ningún provecho del aula o del ambiente natural.

Los otros dos tipos de malos aprendices son el mal usuario y el sobre usuario del monitor.

El primero progresará hasta donde sus actitudes le permitan llegar, y el segundo se verá limitado por su conocimiento consciente y le faltará espontaneidad.

Estrategias de Aprendizaje

Entre los primeros inventarios de estrategias se encuentra el de Rubin (1975). Aduce esta autora que el aprendizaje efectivo de una lengua depende, al menos, de tres variables: aptitud, motivación y oportunidad, las cuales interactúan. Por esta razón, el maestro debe estar consciente de los procesos de aprendizaje y poner mucha atención a las estrategias cognitivas, para así acomodar a las necesidades de los estudiantes la información de entrada que les da.

Rubin confeccionó una lista preliminar de características que había observado en los buenos estudiantes. En resumen, este tipo de aprendiz:

- está dispuesto a adivinar y lo hace bien
- tiene un fuerte deseo de comunicarse o de aprender de la comunicación
- con frecuencia es desinhibido
- está preparado para atender a la forma práctica
- corrige mentalmente su propio lenguaje y el de sus compañeros
- pone atención al significado

Es importante notar que esta lista incluye, no solo estrategias de aprendizaje y de comunicación, sino también variables de personalidad.

En un artículo más reciente, Rubin (1981, p.118) se propuso describir los procesos cognoscitivos más importantes usados en el aprendizaje de un segundo idioma, y los problemas para observar las estrategias cognitivas. Primero, hizo la diferencia entre los procesos cognoscitivos, o categorías de acción *general*, y las estrategias cognitivas, o acciones *específicas*, que contribuyen directamente al proceso de aprendizaje.

Para recoger información acerca del uso de las estrategias, creó un instrumento que aún está incompleto, pero que identifica amplias categorías donde caben la mayoría de las estrategias de aprendizaje y comunicación. Incluye

procesos que contribuyen directamente al aprendizaje, como clasificación, memorización, razonamiento deductivo, autocorrección, adivinanzas, práctica y otros que solo contribuyen indirectamente por ejemplo buscar oportunidades para practicar y trucos de producción.

Reiss (1985) investigó cuáles de las estrategias propuestas por Rubin eran las más usadas por los buenos aprendices y cuáles otras eran de menor importancia. También se preguntó si había otras estrategias no mencionadas en dicho inventario, y añadió otra: el uso de recursos mnemotécnicos.

Reiss preparó dos cuestionarios. El primero, un instrumento compuesto por ítems de escogencia múltiple, le fue administrado a la muestra total. En las alternativas, se describen comportamientos que, presuntamente, reflejan lo que hacen los buenos aprendices, la mayoría de las personas, y finalmente, los malos aprendices. El segundo cuestionario era más corto y ahí se les pedía a los sujetos escoger de una lista de estrategias que empleaban más frecuentemente. Este segundo instrumento se le aplicó únicamente a buenos estudiantes. (Estos dos cuestionarios se encuentran en los apéndices del artículo de Reiss (1985).

Los resultados del primer cuestionario indican una correlación significativa entre la autoevaluación de los sujetos y el puntaje que obtuvieron en el cuestionario, por lo que las estrategias observadas por Rubin fueron confirmadas. La única excepción fue la variable de personalidad de "extroversión" la cual resultó innecesaria.

Por otro lado, los resultados del segundo cuestionario reforzaron los del primero. Reiss encontró que las estrategias que los buenos estudiantes usaron más frecuentemente fueron el escuchar atentamente en clase y contestar mentalmente las preguntas del profesor aunque no fueran dirigidas a ellos. Otras fueron el escuchar a los compañeros y mentalmente corregir sus errores, y aplicar mentalmente la materia nueva mientras que hablaban mentalmente con ellos mismos. Este descubrimiento llevó a Reiss a afirmar que el buen aprendiz de lenguas es un hablante silencioso (Ver Seliger, 1983).

Metodología y Resultados

El presente trabajo es similar al realizado por Reiss (1985) y pretende verificar si el mal

estudiante de lenguas usa estrategias de aprendizaje significativamente diferentes a las empleadas por los buenos estudiantes.

93 estudiantes, 39 hombres y 54 mujeres, participaron en este trabajo realizado en la Universidad de Indiana en el campus de Bloomington durante dos semestres consecutivos.

La muestra se tomó de los grupos cuyos profesores aceptaron participar en este proyecto de investigación. Fue realizado con 13 grupos del curso Español Elemental 150, o sea el segundo semestre del programa de primer año, y un grupo de Español Elemental 125, un curso diseñado para estudiantes que reprobaron Español Elemental 100.

Todos los sujetos hablaban inglés como lengua materna y ninguno planeaba graduarse en español. Solo 14 estudiantes, el 15,1%, mencionó algún interés personal en aprender español y los 79 restantes, el 84,9%, aceptó haberse matriculado en el curso únicamente para cumplir con un requisito de lengua extranjera. La edad de los sujetos iba de los 18 a los 31 años, con un promedio de 20,7.

La mayoría de los sujetos, el 71%, había tomado español en secundaria, y el 49% tenía familiares o amigos que hablaban español. Finalmente, solo el 18% había visitado un país hispano-hablante.

MATERIALES Y PROCEDIMIENTOS

Para determinar cuáles de las estrategias propuestas por Rubin (1975) eran usadas más frecuentemente, se les pasaron a los sujetos los dos cuestionarios diseñados por Reiss (1985).

Cuestionario A

En el presente estudio, el cuestionario A es una modificación del cuestionario largo de Reiss. Primero se cambió la página introductoria que pide información personal. Se mantuvieron las preguntas sobre sexo del sujeto y autoevaluación como estudiante de lenguas y se eliminaron otras sobre variables de personalidad no relacionadas con el presente estudio. En su lugar, se añadieron preguntas sobre lengua materna, contacto con hispanohablantes,

número de años de estudio del español, y nota obtenida en el curso anterior.

En segundo lugar, se usó la palabra "español" en vez de "lenguas extranjeras" y finalmente, las alternativas de las preguntas de escogencia múltiple fueron organizadas en forma aleatoria. En el cuestionario original, siempre "a" era hipotéticamente el comportamiento de los buenos aprendices, "b" el del estudiante promedio, y "c" el del mal estudiante. Se consideró que esta secuencia puede llevar al sujeto a descubrir un patrón y modificar sus respuestas para reflejar un comportamiento que percibe como deseable.

CUADRO 1

Relación entre estrategias de aprendizaje y variable de personalidad con las preguntas del Cuestionario A

Variable de Personalidad	Preguntas	Estrategias Aprendizaje	Preguntas
Introversión Extroversión	3, 12, 21	Adivinar	1,10,19
Tolerancia a la ambigüedad	8, 17, 27	Deseos de comunicación	2, 11, 20
Alta/Baja		Atención a la forma	4, 13, 22
		Práctica	5, 14, 23
		Autocorrección	6, 15, 24
		Atención al significado	7, 16, 25
		Uso de recursos mnemotécnicos	9, 18, 26

En el cuestionario A, hay 27 preguntas. A cada una de las estrategias o variables de personalidad estudiadas se les asignó 3 preguntas.

Calificación del cuestionario: Se les pidió a los sujetos marcar una sola alternativa y se aplicó el procedimiento usado por Reiss. A cada pregunta se asignó 1,0 ó -1 puntos y a cada estrategia puntajes entre 3 y -3 puntos.

Estrategias: El presente trabajo se basa en las definiciones de estrategias propuestas por Rubin (1975).

1. **Adivinar:** El buen adivinador usa su conocimiento intuitivo de la gramática, pistas en el vocabulario familiar y pistas en la redundancia del mensaje. Hace inferencias en relación con el propósito o punto de vista del mensaje.
2. **Deseo de comunicarse o aprender de la comunicación:** El buen aprendiz está dispuesto a ensayar muchas cosas con el fin de enviar su mensaje. Usa la circunlocución; el parafraseo, gestos, o términos cognados.
3. **Atención a la forma:** Constantemente busca patrones en el lenguaje. Analiza, categoriza y sintetiza el lenguaje y trata de distinguir las pistas relevantes de las irrelevantes. Aún más, una persona aprende más fácilmente su tercera o cuarta lengua porque ha practicado la atención a los rasgos formales.
4. **Práctica:** Busca oportunidades para usar la lengua. Por ejemplo, repite, procura participar en clase, asiste a películas en la lengua extranjera, y conversa con hablantes de la lengua.
5. **Autocorrección:** Inspecciona su propio lenguaje y el de otros. Constantemente controla que su lenguaje sea percibido correctamente y que alcance los estándares que ha aprendido. Este control es reflejo de su participación activa en el proceso de aprendizaje. Siempre está procesando información, aún cuando el maestro no se dirija a él. Puede aprender de sus errores. Esta visión se diferencia del concepto de "monitor" presentado por Krashen (1982).
6. **Inhibición:** Con frecuencia es desinhibido. Está dispuesto a parecer tonto o a cometer equivocaciones si el resultado del intento produce una comunicación aceptable. También puede tolerar cierto grado de vaguedad.

Cuestionario B.

Este cuestionario es una lista de 20 estrategias. Los sujetos seleccionaron las cinco que usan con mayor frecuencia. A diferencia de Reiss (1985), este cuestionario se le aplicó a toda la muestra. Además, se administró una semana después del primero para que las respuestas fueran lo más independientes posibles de las del A.

Resultados

Cuestionario A.

En términos generales, los datos recogidos son congruentes con los obtenidos por Reiss (1985), a pesar de que los sujetos de Reiss confesaron un mayor uso de estrategias neutrales o buenas. Esto puede ser resultado del ordenamiento que dio a las alternativas. Sin embargo, a pesar de esto, la desviación estándar (7,52: Reiss; 7,01 Hasbún) y el rango de respuestas (31 puntos; Reiss; 34 puntos Hasbún) resultaron muy parecidos.

CUADRO 2

Comparación de Resultados

	Reiss (1985) n = 98	Hasbún (1987) n = 93
Rango	-8 a 23 (31 pts)	-15 a 19 (34 pts)
Mediana	13	7
Media	11,80	6,60
Desviación Estándar	7,52	7,01

De acuerdo con la estructura del cuestionario, hay tres preguntas dirigidas a cada una de las estrategias de aprendizaje y variables de personalidad. Cada una tiene un puntaje posible entre -3 y 3. El rango de los puntajes grupales de todas las variables va de -279 a 279 (3 puntos x 93 sujetos). En el estudio de Reiss (1985), los puntajes grupales van de -294 a 294 (3 puntos x 98 sujetos). En el cuadro No.3, se comparan los puntajes totales por estrategia en el presente estudio y en el de Reiss (1985) y se compara su orden.

CUADRO 3
Comparación de los puntajes totales

Reiss (1985) n = 98 rango de puntaje: -294 a 294		Hasbún (1987) n = 93 rango de puntaje: -279 a 279	
Autocorrección	206	Autocorrección	145
Atención a la forma	175	Atención al significado	121
Atención al significado	165	Adivinar	117
Adivinar	133	Atención a la forma	98
Práctica	129	Tolerancia a la ambigüedad	88
Tolerancia a la ambigüedad	125	Práctica	77
Deseos de comunicación	120	Deseos de comunicación	29
Introversión/Extroversión	73	Introversión/Extroversión	-19
Recursos nemotécnicos	43	Recursos nemotécnicos	-34

CUADRO 4

Puntajes promedio de los aprendices de lenguas buenos y malos

Buenos aprendices de lenguas n = 35 rango: -3 a 3		Malos aprendices de lenguas n = 15 rango: -3 a 3	
Autocorrección	1,91	Autocorrección	1,40
Adivinar	1,69	Adivinar	1,07
Atención al significado	1,60	Práctica	1,07
Atención a la forma	1,43	Atención al significado	1,00
Deseo de comunicación	1,06	Atención a la forma	0
Práctica	0,97	Deseo de comunicación	-0,27
Recursos nemotécnicos	0,17	Recursos nemotécnicos	-1,37

El Cuadro No.3 muestra que, en ambos estudios, la autocorrección fue la estrategia que obtuvo puntaje más alto, mientras que el deseo de comunicación, el uso de recursos mnemotécnicos y la introversión/extroversión, los más bajos.

En el presente estudio, la correlación entre la nota obtenida en Español Elemental I y el puntaje total en el primer cuestionario fue de 0,36 el cual es estadísticamente significativo a $p < 0,0005$.

De la muestra total, se analizaron los cuestionarios de dos submuestras: los estudiantes con nota A o superior y los estudiantes de C o inferior. El Cuadro No.4 compara el promedio de los puntajes totales por estrategia.

El puntaje promedio en todas las estrategias es más alto para los buenos aprendices.

Parecen usar las estrategias más consistentemente, como si se percataran de que el uso debe ser así para ser efectivo. Eso indica que la mayor diferencia se produce en atención a la forma y deseo de comunicación.

Cuestionario B

El cuadro No.5 presenta el porcentaje de sujetos en la muestra total (n = 93), en los buenos aprendices (n = 35) y los malos aprendices (n = 15) que escogieron cada una de las 21 estrategias del cuestionario B como una de las cinco más usadas por ellos cuando estudiaban español.

Al comparar las escogencias de los aprendices buenos y malos, es evidente una gran preferencia por las estrategias de autocorrección

por parte de los buenos aprendices. Las preguntas 3, 14 y 6, ejemplos de estas estrategias, fueron seleccionadas por el 77,7%, el 63,8% y el 33,3% de ellos. Sin embargo, estas mismas preguntas fueron seleccionadas solo por el 53%, 40% y 20% de 15 malos aprendices. Por otro lado, la pregunta 17, "usar el apéndice del texto u otros libros de referencia", y la 18, "traducir todo al inglés", fueron las favoritas entre los malos aprendices con un 60% cada una. Obviamente, ellos prefieren las estrategias de práctica de tipo formal.

Finalmente, se compararon los resultados del cuestionario B en este estudio y en el de Reiss (1985). En ambos estudios, las preguntas 3 y 14, ejemplos de autocorrección, fueron las señaladas con mayor frecuencia. Estos resultados son congruentes con los del cuestionario A.

La pregunta 4, único ejemplo de adivinar, también fue escogida frecuentemente, pero más en el estudio de Reiss, y las preguntas No.5 y 17, ejemplos de práctica formal, fueron seleccionadas únicamente por 25% de los sujetos en ambos estudios.

Existe una diferencia más amplia en "el deseo de comunicación". Mientras que en el estudio de Reiss (1985) la pregunta No.10, "buscar oportunidades para usar español", y la No.8, "practicar con un amigo o hablante nativo", fueron la cuarta y séptima estrategias más citadas con un porcentaje del 60,5% y 42% respectivamente, en el presente estudio fueron la decimotercera y novena respectivamente con solo 16,6% y 25%.

En relación con el uso de recursos mnemotécnicos, la pregunta No.12, "recordar usando rimas", y la No.13, "recordar usando acrósticos", fueron escogidas por un número despreciable de sujetos en ambos estudios. Sin embargo, la No.11, "recordar mediante asociaciones mentales en inglés", fue la octava con 42% en el estudio de Reiss y la tercera en este con el 52,7%.

Discusión

Cuestionario A.

Reiss (1985) y Hasbún (1987).

Los puntajes totales para cada estrategia y variable de personalidad fueron muy similares

en ambos estudios. La autocorrección superó a todas las otras estrategias y parece ser una de las más eficientes en la clase. Esto corrobora los hallazgos de Ramírez (1986), quien encontró que la habilidad o el deseo de corregir el lenguaje propio o el de otros resultó con puntajes mayores en cuatro pruebas diferentes.

En el presente estudio y en el de Reiss (1985) los deseos de comunicación, la ausencia de inhibición y el uso de recursos mnemotécnicos resultaron con los puntajes menores. Sin embargo, hay una diferencia de grado en las dos últimas: mientras que Reiss (1985) encontró muy poco uso, los puntajes en este estudio fueron negativos. En otras palabras, los sujetos parecen ser introvertidos y preferir estrategias de aprendizaje tradicionales en vez del uso de recursos mnemotécnicos. Estos resultados corroboran los de Nyikos y sus colegas (1987), en el sentido que los estudiantes universitarios se concentran en las estrategias de práctica formal y tienden a evitar otras que perciben como menos académicas, tales como el uso de la mnemotécnica o la búsqueda del uso auténtico de la lengua.

En las otras cinco variables donde el orden de preferencia fue diferente, las más notables fueron atención a la forma y atención al significado. Los sujetos de Reiss obtuvieron su segundo mayor puntaje en atención a la forma. Dado que la autocorrección y la atención a la forma se relacionan y a veces se superponen, este comportamiento era de esperarse en un aula universitaria formal. Por el contrario, en este estudio, la atención al significado ocupó el segundo lugar y la atención a la forma el cuarto. Esta preferencia por el significado y no por la forma también fue patente cuando se compararon los buenos y malos aprendices, como lo muestra el Cuadro No.4. Con base en esta evidencia, se puede especular que tal vez hay un mayor énfasis en el aprendizaje funcional en el programa de español de la Universidad de Indiana que estimula la atención al significado.

Los aprendices buenos y malos

Al comparar la escogencia de las estrategias hecha por los aprendices buenos y malos, se puede concluir que la diferencia principal no estriba en las estrategias seleccionadas sino

CUADRO 5

Porcentaje de muestra total (M.T.) buenos aprendices (B.A.) y malos aprendices (M.A.) que confesaron el uso de las diferentes estrategias en el Cuestionario B.

Muestra total	B.A.	M.A.	Lista de Estrategias
31,2	27,7	46,7	Organizar el material –vocabulario, gramática, etc.– en fichas.
0,0	0,0	0,0	Grabar su propia voz y luego escuchar la cinta.
70,0	77,7	53,4	Escuchar atentamente en clase y contestar las preguntas que sean o no dirigidas a ustedes
33,3	38,8	46,7	Adivinar cuando se escucha o lee usando pistas del contexto o de la estructura
26,9	25,0	46,7	Escribir el material muchas veces.
34,4	33,3	20,0	Aplicar el material mentalmente (hablar consigo mismo silenciosamente)
0,0	0,0	0,0	Hacer canciones con la materia nueva.
17,2	25,0	6,7	Practicar lo que se ha aprendido con un amigo o hablante nativo.
32,2	41,6	20,0	Pedirle a un amigo que le haga un examen.
11,8	16,6	0,0	Buscar oportunidades para usar el idioma.
49,5	52,7	40,0	Recordar mediante asociaciones mentales en Inglés.
2,1	2,7	0,0	Recordar mediante el uso de rimas.
5,4	2,7	0,0	Recordar mediante el uso de acrósticos
48,4	63,8	40,0	Escuchar a los compañeros y corregir mentalmente errores.
7,5	5,5	0,0	Escuchar a los compañeros y corregir mentalmente errores
27,9	19,4	26,7	Resumir cada capítulo
36,5	25,0	60,0	Traducir todo al inglés.
43,0	25,0	60,0	Usar el apéndice del libro u otro libro de referencia.
14,0	8,3	20,0	Leer los apuntes después de cada clase.
2,1	0,0	0,0	Leer o preguntar acerca de los hispanohablantes y su cultura
6,4	0,0	13,3	Otra

más bien en el grado de uso, como se observa en el Cuadro No.4.

La autocorrección y el adivinar fueron las estrategias más usadas por ambos grupos. No obstante, los malos aprendices consistentemente confesaron menor grado de uso en ambos casos.

Como se dijo anteriormente, en ambos grupos la atención al significado resultó más

importante que la atención a la forma, lo cual es sorprendente ya que los malos aprendices recibieron puntajes negativos en "deseos de comunicación", una estrategia que parece íntimamente relacionada con la atención al significado.

La práctica parece ser una diferencia clave entre ambos grupos. A pesar de que los dos recibieron cerca del 35% de los puntos posibles

en esta estrategia, se colocó de sexta en los buenos aprendices y empató el segundo lugar en los malos. Esto quiere decir que a pesar de que ambos grupos usaron la misma estrategia con igual frecuencia, la práctica de los buenos aprendices surtió mayor efecto al estar acompañada de mayor atención a la forma y de un mayor deseo de comunicación el cual, en el caso de los malos aprendices, fue negativo. Consecuentemente, se puede suponer que hay una diferencia en la calidad de práctica de los malos aprendices. Sin la suficiente atención a la forma y sin ningún deseo de comunicación, la selección obvia es una serie de actividades de aprendizaje que llevan a la memorización y al aprendizaje mecánico que, a la larga, disminuyen los beneficios de la práctica. Como muestra el Cuadro No.6, sólo el 6,7% de los malos aprendices recibieron puntajes sobre el promedio o superiores en "atención a la forma", mientras que el 33,4% recibieron puntajes menores que el promedio, o muy bajos. Además, sólo el 20% recibieron puntajes altos o sobre el promedio en "deseos de comunicación", mientras que el 46,7% obtuvieron puntajes menores que el promedio.

Por lo consiguiente, los malos aprendices parecen usar las estrategias eficaces menos frecuentemente y no parecen ser capaces de combinarlas acertadamente. El incremento en el empleo de la atención a la forma y el deseo de comunicación pueden mejorar el rendimiento de estos estudiantes, lo que confirmaría el criterio de Bialystok (1981) de que luego de cierto punto, la práctica de tipo formal no facilita el uso de la lengua. Por lo tanto, los malos aprendices del presente estudio podrían beneficiarse al complementar los ejercicios del texto y otros tipos de práctica formal con actividades más funcionales tales como conversar con hablantes del español o leer materiales auténticos.

Cuestionario B.

La escogencia de estrategias en los cuestionarios A y B fue similar en dos sentidos. Primero, la autocorrección fue la más citada, y segundo, los estudiantes parecen favorecer la práctica de tipo formal.

Sin embargo, al comparar los cuestionarios se nota cierta falta de consistencia. En el A

todos los sujetos recibieron puntajes negativos en el uso de recursos mnemotécnicos. Sin embargo, en el B, la pregunta No.11, ejemplo de esta estrategia, fue la segunda, con 49,5%. Una posible explicación para este fenómeno puede ser que a pesar de que los sujetos no usan rimas, acrósticos y otros recursos mnemotécnicos que se mencionan en el cuestionario, ellos sí forman asociaciones mentales en inglés para memorizar el vocabulario. En resumen, esta aparente falta de consistencia puede ser el resultado de definir las estrategias como categorías demasiado amplias que pueden ser interpretadas de manera diferente de acuerdo con diversas situaciones. Probablemente, esta categoría debe ser definida con mayor precisión.

La escogencia de estrategias de los malos aprendices parece indicar que a pesar de que emplean la autocorrección en el sentido social que se le ha dado en este estudio, tienden a concentrarse en actividades muy formales y que fácilmente pueden retrasar, o aún impedir, la adquisición. La traducción literal, por ejemplo, debe ser empleada sólo en circunstancias muy calificadas. Krashen (1982) señala que en este tipo de actividad el enfoque está totalmente en la forma y no en el significado global, en otras palabras, no hay equilibrio.

Estas estrategias pueden explicar el fracaso que experimentan muchos estudiantes a pesar de sus esfuerzos sinceros. Ellos necesitan complementar su trabajo con actividades no sólo más auténticas y funcionales, sino también con un enfoque más analítico de la lengua.

La segunda gran diferencia entre aprendices buenos y malos fue la pregunta No.10, "buscar oportunidades para usar español". Esta diferencia es difícil de explicar ya que parece haber una relación causa-efecto en dos sentidos. Los malos aprendices no se sienten preparados para buscar el uso auténtico del idioma porque no dominan la gramática y el vocabulario indispensables. Por otro lado, no alcanzan la verdadera adquisición del lenguaje, ya que no reciben suficiente material de entrada comprensible pero auténtico.

Una tercera diferencia fue que los buenos aprendices no mencionaron ninguna estrategia adicional, mientras que los malos aprendices citaron dos: "hacer todos los ejercicios del libro" y "conjuguar por escrito todos los verbos

CUADRO 6

Porcentaje de buenos estudiantes (BE) y malos estudiantes (ME), que indican todos los puntajes posibles en cada estrategia

Puntajes Posibles	Adivinar		Deseos de comunicación		Atención a la forma		Práctica		Auto-corrección		Atención al significado		Uso de recursos memotécnicos	
	BE	ME	BE	ME	BE	ME	BE	ME	BE	ME	BE	ME	BE	ME
3	17,2	6,7	8,6	6,7	17,2	0	5,7	0	51,5	26,7	25,7	13,3	2,9	0
2	42,9	46,7	34,3	13,3	42,9	6,7	34,3	33,4	17,2	20,0	28,6	40,0	20,0	6,7
1	31,5	13,3	22,9	6,7	22,9	40,0	25,7	46,7	14,3	33,4	25,7	13,3	20,0	20,0
0	8,6	20,0	22,9	26,7	5,7	20,0	20,0	13,3	11,4	6,7	20,0	13,3	17,2	0
-1	0	6,7	11,4	20,0	8,6	20,0	14,3	6,7	2,9	13,3	0	13,3	5,7	13,3
-2	0	6,7	0	20,0	0	6,7	0	0	0	0	0	0	22,9	46,7
-3	0	0	0	6,7	2,9	6,7	0	0	2,9	0	0	6,7	11,4	13,3

nuevos en todos los tiempos estudiados". Una vez más, tenemos práctica formal. La segunda estrategia, principalmente, puede ser completamente sin sentido ya que no existe contexto alguno.

Finalmente, la reacción a la pregunta No.20, "leer o preguntar acerca de los hispanohablantes y su cultura", fue sorprendentemente baja considerando que el 49% de los sujetos tenía amigos que hablaban español y el 18% había visitado algún país de habla hispana. Una posible razón para un puntaje tan bajo es que la actividad No.20 no es percibida como académica y el 84,9% de los estudiantes llevan español sólo por llenar un requisito.

Finalmente, es importante hacer notar que los malos aprendices parecen no usar ninguna estrategia con la suficiente regularidad como para obtener beneficios significativos.

Bibliografía

- Bialystok, E. 1981. Plans, learner strategies and self direction in language proficiency. *Modern Language Journal* 65:23-35.
- Demuth, K. 1987. Addressing language learning difficulties in the classroom: Curriculum design and student response. Manuscrito no publicado. Boston University.
- Ilyin, D. 1983. What can be done to help the low-ability student? *System* 11:163-73.
- Krashen, S. 1981. Aptitude and attitude in relation to second language acquisition and learning. En K. Diller (ed.) *Individual Differences and Universals in Language Learning Aptitude*. Rowley, Massachusetts: Newsbury House, 155-175.

- _____. 1982. *Principles and Practice in Second Language Acquisition*. Oxford: Pergamon Press.
- O'Malley, J.M. and A. Chamot, G. Stewner-Manzanares, R. Russo and L. Kupper. 1985a. Learning strategies used by beginning and intermediate ESL students. *Language Learning* 35: 21-46.
- _____. 1985b. Learning strategy application with students of English as a second language. *TESOL Quarterly* 19: 557-84.
- Naiman, N. and M. Frohlichm, H. Sten and A. Todesco. 1978. *The Good Language Learner*. Toronto: Ontario Institute for Studies in Education, The Modern Language Center.
- Nyikos, M., R. Oxford and D. Crookall. 1987. Strategies for second language learning and acquisition in university students. *Memorias de la Conferencia sobre la Relación entre la Adquisición de una Segunda Lengua y el Aprendizaje de una Lengua Extranjera*.
- Ramírez, A. 1986. Language learning strategies used by adolescents studying French in New York schools. *Foreign Language Annals* 19: 131-41.
- Reiss, A. 1983. Helping the unsuccessful language learner. *The Canadian Modern Language Review* 41:511-23.
- _____. 1985. The good language learner: Another look. *The Canadian Modern Language Review* 41: 511-23.
- Rubin, J. 1975. What the "good language learner" can teach us. *TESOL Quarterly* 9: 41-52.
- _____. 1981. Study of cognitive processes in second language learning. *Applied Linguistics* 11: 117-31.
- _____. e. I. Thompson. 1982. *How to be a More Successful Language Learner*. Boston, Massachusetts: Heinle and Heinle.
- Seliger, H. 1983. Learner interaction in the classroom and its effect on language acquisition. En Herbert W. Seliger and Michael H. Long (editors). *Classroom Oriented Research in Second Language Acquisition*. Rowley, Massachusetts: Newbury House, 246-266.
- Tarone, E. 1980. Communication strategies, foreign talk, and repair in inter-language. *Language Learning* 30: 417-31.