

Estrategias de aprendizaje en un curso de lectura y escritura del inglés como segunda lengua. Fase III.

Nila Mendoza de Hopkins

*Departamento de Idiomas Modernos
Facultad de Humanidades y Educación
Universidad del Zulia
Maracaibo, Venezuela*

Ronald Mackay

*Concordia University,
Montreal, Canadá*

Resumen

Este artículo reporta los resultados del tercer y último año de un proyecto de investigación en el cual se analiza la forma como los alumnos de un curso de Lectura y Escritura del Inglés como lengua extranjera responden a las exigencias hechas por tipos de ejercicios específicos de comprensión y expresión escrita.

Tal como se hizo en los dos años anteriores de este proyecto, se recogió la información de los cinco alumnos más aventajados y los cinco menos aventajados a través de la técnica "Pensando en voz alta". Los sujetos habían terminado un curso de Lectura y Escritura que duró 64 horas de clases. A los alumnos se les entregó un instrumento que consistía en un texto de lectura y un conjunto de ejercicios idénticos en naturaleza a los tipos de ejercicios que usaron durante el curso de instrucción. Se analizó la información para categorizar las estrategias usadas por los alumnos.

Recibido: 11-01-96

Aceptado: 23-02-96

Los hallazgos de esta etapa de la investigación confirmaron los de los dos años anteriores: los estudiantes más aventajados siguen usando más estrategias de aprendizaje que los menos, pero en comparación con los años anteriores, en los alumnos menos aventajados se produjo un incremento en el uso de las estrategias, de 55% a 93%. Este logro es altamente significativo ya que demuestra que se alcanzó uno de los objetivos fundamentales de esta investigación como era conscientizar a los alumnos menos aventajados en el uso de esas estrategias.

Palabras claves: Estrategias de aprendizaje; Lectura y Escritura; Inglés Lengua Extranjera.

Learning Strategies in an English as a Foreign Language Reading and Writing Course. Phase III.

Abstract

This is the third year report of a research into the manner in which EFL students respond to the demands made by particular types of reading comprehension and composition exercises.

As in the two previous years of this research project, "think aloud" data were collected from the five most successful and the five least successful students who had just completed a 64-hour Reading and Writing Course. An elicitation instrument was administered and it consisted of a reading text and a set of exercises identical in nature to those used during the course of instructions. The data were analyzed to categorize the strategies used by the students to complete the exercises.

Findings, in this stage, confirmed those of the two previous years: successful students continue using more strategies than unsuccessful students do, but comparing the results of the two previous years with this one, there was an increment from

55% to 93% in the use of strategies by part of the unsuccessful students. The main aim of this research project, "to make students conscious of the importance of the use of learning strategies", was accomplished.

Key words: Learning Strategies, Reading and Writing, EFL.

Introducción

Este trabajo de investigación, en su tercera y última etapa, analiza las estrategias de aprendizaje que usan los alumnos más y menos aventajados en su quinto semestre en un curso de Lectura y Escritura Inglesa como Lengua Extranjera pertenecientes a la Mención Idiomas Modernos de la Escuela de Educación de la Facultad de Humanidades y Educación de la Universidad del Zulia.

Durante los tres años que duró este proyecto de investigación, se plantearon dos objetivos fundamentales: 1. Investigar la efectividad de los tipos de ejercicios basados en las convenciones lingüísticas de la cohesión textual y de la coherencia retórica, en el desarrollo de las destrezas de comprensión y expresión escrita en el inglés como lengua extranjera. 2. Crear un libro de texto basado en las características antes expuestas. Este libro de texto sería usado, en un futuro, por los alumnos en materias relacionadas con el desarrollo de las destrezas de comprensión y expresión escrita del inglés como lengua extranjera.

La hipótesis fundamental de este proyecto de investigación era que a través de los materiales instruccionales que se diseñaban y cuya atención estaba centrada en las convenciones lingüísticas relacionadas con la cohesión textual y las convenciones retóricas relacionadas con la coherencia retórica del discurso, se llegaba a la comprensión oral y expresión del discurso escrito en el proceso de enseñanza aprendizaje de una lengua extranjera. El enfoque de enseñanza y los materiales usados se considerarían exitosos si los lectores aventajados

mostraban esas estrategias más ampliamente y los menos aventajados no.

El propósito final de este trabajo era investigar la manera de ayudar a los alumnos menos aventajados a alcanzar, si no las mismas, al menos destrezas similares a los alumnos más aventajados cuando leen en una lengua extranjera. Estas destrezas se esperaban alcanzar y desarrollar conscientizando a los alumnos en el uso de las estrategias de aprendizaje cuando leen en inglés como lengua extranjera.

Justificación de la investigación

Existe la hipótesis (Allen y Howard, 1982) que para promover el desarrollo exitoso de las destrezas de lectura y escritura, se debe exponer a los educandos no solamente a la ilustración de la organización gramatical de la oración, sino también a la ilustración de la lengua en sus dos características adicionales: 1. Los aspectos lingüísticos formales que se emplean para promover la cohesión lexical y gramatical entre las oraciones, y entre las unidades más largas que forman el discurso. 2. Las convenciones retóricas que se emplean para promover la coherencia semántica del discurso.

La literatura consultada sugiere que el uso de los materiales de enseñanza que involucran esos principios y el efecto que produce en los aprendientes han sido poco estudiados. En La Universidad del Zulia se ha diseñado material bajo esos lineamientos: Mendoza, N. (1994); Torres de Allio, L. (1992), Carmona, D. (1991); sin embargo hasta el momento de comenzar este proyecto de investigación, no se había hecho un intento formal de tratar de establecer una relación directa entre los diferentes tipos de ejercicios y el incremento de las destrezas de una segunda lengua por parte de los estudiantes. Nosotros, nos proponemos intentar llenar esa necesidad.

En este artículo reportaremos los resultados obtenidos en esta última fase del proyecto de investigación propuesto.

La muestra

De los 20 estudiantes que participaron en el curso Lectura y Composición Inglesa I, se recogió la muestra de 10. Igual que en los dos años anteriores, la muestra se recogió de los 5 alumnos más aventajados y los 5 menos aventajados. El criterio de más y menos aventajados se basó en la nota final que obtuvieron los estudiantes como resultado de la evaluación continua que se aplicó durante las 64 horas (un semestre académico de clase) que duró el curso de instrucción.

Los autores de este proyecto de investigación creen que la muestra que representa los extremos de la actuación de los estudiantes en un curso (Patton, 1990:169) permite recoger una información más rica que si se toma al azar. La comparación de las estrategias de aprendizaje (aplicadas a la lectura y a la escritura) de los alumnos más y menos aventajados será de importancia relevante. La muestra de los extremos (opuesta a la muestra al azar) tiene una fuerte tradición en las investigaciones referentes a una segunda lengua (Stern 1975; Rubin 1975; Gillette, 1987). Existe evidencia substancial que el escudriñamiento de los casos extremos es capaz de proporcionar discernimiento, el cual es relevante para el diseño y el mejoramiento de programas para la enseñanza de una segunda lengua (Naiman et. al. 1975; Hosenfeld 1976-77).

Recolección de la información

Igual que en los dos años anteriores de esta investigación, se aplicó la técnica "Pensando y Leyendo en Voz Alta." Esta técnica de introspección, que incluye auto-observación por parte del alumno, ha ido ganando terreno como una forma de investigar las estrategias que los alumnos usan cuando estudian una lengua extranjera. (Hosenfeld, 1977; Cohen y Hosenfeld, 1981; Mann, 1982; Faerch y Kasper, 1987; Cohen, 1987). En una breve revisión de la historia de la investigación de las estrategias empleadas por los educandos cuando estudian una lengua extranjera, Rubín (1987:19) sugiere que

este campo de estudio data desde 1966 con la publicación del libro "The Method of Inference in Foreign Language Study" (Carton, 1966). En una revisión complementaria, Cohen (1987) llega hasta el estudio de "The Good Language Learner" llevada a cabo por Naiman, Frolich, Stern y Todescu (Naiman et. al. 1975). Nosotros, por consiguiente, repetimos los principios fundamentales que subyacen en el enfoque de este proyecto de investigación tal y como fue reportado en el primer año de nuestra investigación (Mendoza de Hopkins & Mackay, 1994).

Igual que en los años 93 y 94 de esta investigación, la información se obtuvo por medio de un instrumento de obtención de información en la forma de una unidad pedagógica, idéntica en naturaleza a aquellos materiales usados en el curso de instrucción. Por lo tanto; los estudiantes estaban completamente familiarizados con el tipo de lectura proporcionada, así como también con los ejercicios escritos que contenía dicho instrumento.

Al igual que los dos años anteriores de este proyecto de investigación, la información consistió en las respuestas orales individuales, de los 10 estudiantes seleccionados, a las actividades propuestas en el instrumento. Las respuestas orales incluían tanto las respuestas a las actividades que contenía el instrumento como los comentarios verbales sobre las estrategias que ellos hacían cuando realizaban los ejercicios, o después de haberlos realizado. El procedimiento de la recolección de la información tomó alrededor de 30 minutos por cada estudiante.

La definición operacional de "estrategia" en este estudio es la empleada por Cohen (1987: 92) "Those thought processes that learners consciously choose to use in accomplishing learning task." (Aquellos procesos de pensamiento que los aprendientes seleccionan conscientemente para usarlos cuando realizan actividades de aprendizaje).

Al comienzo de cada sesión individual de recolección de la información, el investigador le daba a cada estudiante una copia del instrumento. El investigador le informaba al alumno

que él debía responder a cada actividad describiendo en voz alta todo el proceso que empleaba en la ejecución de dichas actividades. Se le dijo que podía hacer los comentarios mientras realizaba la actividad, o inmediatamente después de haberla realizado. No se les pidió que nombraran las estrategias usadas ya que el nombre de muchas de ellas eran desconocidas por los alumnos. Cada estudiante era libre de expresar lo que él creía que era su experiencia.

El investigador estaba en libertad de intervenir sólo cuando el alumno tenía dificultad para explicar el proceso que estaba realizando, o para romper un largo tiempo de silencio. El investigador, sin embargo, limitaba sus intervenciones para no conducir al alumno a una respuesta determinada. Esto se hizo siguiendo el criterio de hosenfeld (1984: 23) quien dice que las intervenciones son valiosas siempre y cuando no conduzcan al estudiante a dar una respuesta.

Análisis de la información obtenida en 1995

La información recogida en 1995 se analizó en la misma forma que se analizó la de 1994. (Mendoza & Mackay, 1994).

Cada entrevista produjo información sobre cada uno de los 5 tipos de ejercicios que representaba el instrumento. Para simplificar el análisis de la misma, se transcribió toda la información. La información se analizó usando la metodología de comparación constante propuesta por Erickson (1986). Esta metodología permite al investigador proyectar categorías que representan el contenido completo de la información a la vez que la reducen a tipos de estrategias específicas, emergentes.

Los 6 tipos de estrategias que se identificaron en 1994 (Mendoza & Mackay, 1994) se usaron nuevamente para analizar la información recogida en 1995. Cada una de esas estrategias se describe a continuación.

Tipos de estrategias

1. Leer/releer el pasaje y los ejercicios con un propósito específico.

El rasgo crucial de esta clase de estrategia es la noción clara de propósito que el estudiante identifica para alcanzar esta estrategia. Ejemplos de estrategias de propósito aparecen en afirmaciones como:

[Leo (o releo) el pasaje/ejercicio para ...]

- comprender lo que hago...
- comprender esa parte del pasaje...
- encontrar el referente...
- comparar...
- analizar...
- identificar la idea principal o las ideas secundarias...
- comparar las palabras del ejercicio con las palabras del pasaje...
- identificar la secuencia...
- confirmar la comprensión...
- descartar...
- hacer diagramas...

2. Leer intensivamente sin un propósito específico

Este tipo de estrategia contrasta con la anterior en virtud de la **falta de propósito claramente identificado** asociada con la actividad de lectura. Esta estrategia aparece en aseveraciones como:

- Leo el pasaje...
- Solamente leo...
- Debo leer otra vez.
- Leo las oraciones...

Los investigadores fueron capaces de distinguir entre afirmaciones de propósito, como las referidas en el tipo 1 de la estrategia, y afirmaciones que tenían la apariencia de propósito, pero que el estudiante podía, inclusive cuando se le preguntaba directamente, aclarar el propósito.

3. Uso del diccionario

Esta estrategia apareció en afirmaciones como:

- Uso el diccionario cuando es realmente necesario...
- Busco las palabras en el diccionario...
- Uso el diccionario cuando no sé las palabras...
- si no sé las palabras, las busco en el diccionario...
- Leo, subrayo, y luego busco las palabras en el diccionario...
- Primero subrayo las palabras cuando no las sé...

El uso del diccionario se manifestó como una de las estrategias más evidentes.

4. Uso explícito del conocimiento de la gramática

Este tipo de estrategia difiere de la anterior en virtud de su cercana identificación con el recuerdo y el uso explícito del conocimiento de la gramática. Esta estrategia se expresó en afirmaciones como:

- Recuerdo la gramática...
- Recuerdo mi conocimiento, la gramática que yo sé...
- Busco el sujeto y el objeto...
- Busco el referente...
- Busco las palabras de enlace...

5. Uso de las reglas de puntuación

Esta estrategia se produjo en un número muy bajo y tendió a ser expresada como estrategia que el alumno sabía que existía, pero de la cual no tenía un manejo adecuado. Se identificó en aseveraciones como:

- Recuerdo algunas reglas...
- Porque la puntuación es la misma en ambos idiomas
- Hay palabras que hacen la pausa

6. Uso de las claves fonológicas

Además de la observación directa del investigador cuando hacían uso de las claves fonológicas, esta estrategia se expresó en aseveraciones como:

- Trato de escucharme cuando leo...

- Cuando siento que necesito respirar, uso uno de los signos de puntuación...
- Trato de leer en voz alta...
- Hay una entonación y un sentido...

Esta clasificación de estrategia representa un intento más riguroso, por parte de los investigadores, de identificar las clases de estrategias opuesta al simple listado de las mismas como se hizo en el año 93 (Mendoza y Mackay, 1994).

Esta clasificación representa un análisis más económico y los autores creen que permitirá un escrutinio teórico más riguroso. Representa un análisis más económico ya que esta clasificación redujo todos los ejemplos reportados en la información obtenida a sólo 6 tipos de estrategias en total.

Uso de las estrategias por actividades

El instrumento de obtención de la información estaba compuesto de una actividad de lectura y 5 ejercicios relacionados con la misma. Este mismo instrumento fue el que se usó con los dos grupos de estudiantes seleccionados en el año 93 y 94. La actividades eran las siguientes:

- Una actividad de información: especificar si la información que contenían tres oraciones dadas aparecían o no en el pasaje
- Una actividad de referencia: basados en algunos pronombres que estaban subrayados en el pasaje (referentes), buscar la referencia y decir si el referente se mencionaba antes o después de la referencia.
- Una actividad de reorganización de oraciones: organizar 4 oraciones en un párrafo coherente.
- Una actividad de puntuación: reemplazar la puntuación que había sido removida de un párrafo de 6 líneas.
- Una actividad de identificación de la idea general del pasaje: establecer en una sola línea la idea principal del pasaje.

Las seis estrategias nombradas previamente y que los estudiantes usaron en cada una de las actividades se estudiaron y los resultados se presentan en los siguientes gráficos:

Actividad de información:

| <i>ESTRATEGIAS</i> | <i>MÁS AVENTAJADOS</i> | <i>MENOS AVENTAJADOS</i> |
|--|------------------------|--------------------------|
| <i>LEER/RELEER CON UN PROPÓSITO</i> | 18 | 20 |
| <i>LEER SIN UN PROPÓSITO</i> | 2 | 1 |
| <i>USAR EL DICCIONARIO</i> | 19 | 14 |
| <i>USO DEL CONOCIMIENTO GRAMATICAL</i> | 0 | 2 |
| <i>USO DE LAS REGLAS DE PUNTUACIÓN</i> | 0 | 0 |
| <i>USO DE CLAVES FONOLÓGICAS</i> | 4 | 0 |
| <i>TOTAL DE FRECUENCIA</i> | 43 | 37 |

TABLA 1. Número de frecuencias de cada tipo de estrategia reportada como más y menos aventajados.

El gráfico número 1 ilustra que ambos grupos de estudiantes usan las estrategias, en este tipo de actividad, casi con la misma frecuencia.

Actividad de referencia:

| <i>ESTRATEGIAS</i> | <i>MÁS AVENTAJADOS</i> | <i>MENOS AVENTAJADOS</i> |
|--|------------------------|--------------------------|
| <i>LEER/RELEER CON UN PROPÓSITO</i> | 10 | 9 |
| <i>LEER SIN UN PROPÓSITO</i> | 2 | 0 |
| <i>USAR EL DICCIONARIO</i> | 0 | 0 |
| <i>USO DEL CONOCIMIENTO GRAMATICAL</i> | 3 | 11 |
| <i>USO DE LAS REGLAS DE PUNTUACIÓN</i> | 0 | 0 |
| <i>USO DE CLAVES FONOLÓGICAS</i> | 0 | 0 |
| <i>TOTAL DE FRECUENCIA</i> | 15 | 20 |

TABLA 2. Número de frecuencias de cada tipo de estrategia reportada como más y menos aventajados.

Los alumnos más aventajados y los menos usan la estrategia de leer con un propósito con la misma frecuencia. Además los alumnos menos aventajados reportaron el uso del conocimiento gramatical para ayudarse en la ejecución de la actividad de referencia con más frecuencia que los alumnos más aventajados.

Actividad de reordenamiento de las oraciones:

| <i>ESTRATEGIAS</i> | <i>MÁS AVENTAJADOS</i> | <i>MENOS AVENTAJADOS</i> |
|--|----------------------------|------------------------------|
| <i>LEER/RELEER CON UN PROPÓSITO</i> | 28 | 13 |
| <i>LEER SIN UN PROPÓSITO</i> | 3 | 3 |
| <i>USAR EL DICCIONARIO</i> | 1 | 0 |
| <i>USO DEL CONOCIMIENTO GRAMATICAL</i> | 12 | 1 |
| <i>USO DE LAS REGLAS DE PUNTUACIÓN</i> | 0 | 0 |
| <i>USO DE CLAVES FONOLÓGICAS</i> | 0 | 0 |
| <i>TOTAL DE FRECUENCIA</i> | 44 | 17 |

TABLA 3. Número de frecuencias de cada tipo de estrategia reportada como más y menos aventajados.

Este año tanto los alumnos más aventajados como los menos reportaron la actividad de reordenamiento de las oraciones como difícil. Los estudiantes más aventajados respondieron a esta dificultad usando el doble de la lectura con un propósito específico que lo que lo hicieron los menos aventajados. Igual que en los resultados obtenidos en 1994, pareciera que al enfrentarse a tareas difíciles, los estudiantes más aventajados recurren a un número mayor de estrategias y con más frecuencia que los menos aventajados.

Actividad del uso de los signos de puntuación:

| <i>ESTRATEGIAS</i> | <i>MÁS AVENTAJADOS</i> | <i>MENOS AVENTAJADO S</i> |
|--|----------------------------|-----------------------------------|
| <i>LEER/RELEER CON UN PROPÓSITO</i> | 23 | 9 |
| <i>LEER SIN UN PROPÓSITO</i> | 3 | 0 |
| <i>USAR EL DICCIONARIO</i> | 0 | 0 |
| <i>USO DEL CONOCIMIENTO GRAMATICAL</i> | 14 | 5 |
| <i>USO DE LAS REGLAS DE PUNTUACIÓN</i> | 15 | 7 |
| <i>USO DE CLAVES FONOLÓGICAS</i> | 1 | 0 |
| <i>TOTAL DE FRECUENCIA</i> | 56 | 21 |

TABLA 4. Número de frecuencias de cada tipo de estrategia reportada como más y menos aventajados.

Los alumnos más aventajados reportaron usar casi tres veces con más frecuencia las estrategias que los menos aventajados (56/21). Los alumnos menos aventajados usaron estrategias similares a los más aventajados, pero con menos frecuencia.

Actividad de identificación de la idea general:

| <i>ESTRATEGIAS</i> | <i>MÁS AVENTAJADOS</i> | <i>MENOS AVENTAJADO S</i> |
|--|----------------------------|-----------------------------------|
| <i>LEER/RELEER CON UN PROPÓSITO</i> | 19 | 5 |
| <i>LEER SIN UN PROPÓSITO</i> | 4 | 3 |
| <i>USAR EL DICCIONARIO</i> | 2 | 0 |
| <i>USO DEL CONOCIMIENTO GRAMATICAL</i> | 4 | 0 |
| <i>USO DE LAS REGLAS DE PUNTUACIÓN</i> | 0 | 0 |
| <i>USO DE CLAVES FONOLÓGICAS</i> | 4 | 1 |
| <i>TOTAL DE FRECUENCIA</i> | 33 | 9 |

TABLA 5. Número de frecuencias de cada tipo de estrategia reportada como más y menos aventajados.

Los estudiantes más aventajados usan más estrategias con mayor frecuencia que los menos aventajados. En particular los más aventajados reportaron usar cuatro veces más la estrategia de leer con un propósito específico que los menos aventajados.

Panorámica de la frecuencia de todas las estrategias usadas en las 5 actividades:

| <i>ESTRATEGIAS</i> | <i>MÁS AVENTAJADOS</i> | <i>MENOS AVENTAJADOS</i> |
|--|------------------------|--------------------------|
| <i>LEER/RELEER CON UN PROPÓSITO</i> | 98 | 56 |
| <i>LEER SIN UN PROPÓSITO</i> | 14 | 7 |
| <i>USAR EL DICCIONARIO</i> | 22 | 14 |
| <i>USO DEL CONOCIMIENTO GRAMATICAL</i> | 33 | 19 |
| <i>USO DE LAS REGLAS DE PUNTUACIÓN</i> | 15 | 7 |
| <i>USO DE CLAVES FONOLÓGICAS</i> | 9 | 1 |
| <i>TOTAL DE FRECUENCIA</i> | 191 | 104 |

TABLA 6. Número de frecuencias de cada tipo de estrategia reportada como más y menos aventajados.

Los estudiantes más aventajados reportaron usar substancialmente con más frecuencia la estrategia de leer con un propósito específico que los menos aventajados (191/104). A pesar de que ambos grupos reportaron el uso del diccionario para reducir la incertidumbre del significado de las palabras desconocidas, los más aventajados lo hicieron con más frecuencia (22/14). Los alumnos más aventajados reportaron usar el conocimiento explícito de la gramática (33/19), los signos de puntuación (15/7) y el uso de las reglas de fonología (9/1) con mayor frecuencia que los menos aventajados.

Conclusiones del año 1995

La información recogida en el tercer año de esta investigación indica que los alumnos más aventajados reportaron tener acceso a un número mayor de estrategias que los menos aventajados cuando leen textos en inglés como lengua extranjera. Más aún, los alumnos más aventajados usan estas estrategias con más frecuencia y con más

flexibilidad que los alumnos menos aventajados. Estos hallazgos confirman los de los años anteriores.

El resultado más notable obtenido en la información recogida en el año 95 es; sin embargo, que a pesar de que los alumnos más aventajados siguen utilizando un número más alto de estrategias que los menos aventajados, este año hubo un aumento substancial en el número de estrategias usadas por los alumnos menos aventajados. Mientras que los alumnos más aventajados registraron 176 usos de estrategias en 1994 y 191 en 1995, los alumnos menos aventajados registraron 54 usos en 1994 y 104 en 1995. Si comparamos estas cifras, vemos que se produjo un incremento del 8.5% en el uso de las estrategias por parte de los alumnos más aventajados, y de un 92.6% en los menos aventajados.

¿Cómo se puede explicar este incremento, en particular el incremento substancial en las estrategias usadas por los alumnos menos aventajados?. Enumeraremos a continuación algunas explicaciones parciales:

1. Estrictamente hablando, los sujetos en estudio de los tres años que duró el proyecto de investigación no son **directamente** comparables. Las clases que se enseñaron en estos tres años (93-94-95) no representan grupos iguales, ni se pretendía que lo fueran. Los grupos eran simplemente los estudiantes que se inscribieron durante esos semestres para cursar la materia "Lectura y Composición Inglesa I" (es decir toda la clase). Los sujetos seleccionados para la recolección de la información no representaban grupos iguales tampoco. Eran simplemente los cinco estudiantes mas aventajados y los cinco menos aventajados de cada grupo de acuerdo a la nota final que los alumnos obtuvieron de la evaluación continua que se aplicó durante todo el semestre que duró cada curso. De manera que si se intentara comparar los resultados obtenido en el año 94 y 95, por ejemplo, no serían en efecto comparables.
2. La información representa el uso de las estrategias de lectura por parte de los estudiantes al final del curso de

instrucción. El uso de las estrategias, por consiguiente, incluye el resultado de esas 16 semanas de clases. Más aún, el instrumento usado para recoger las estrategias de aprendizaje por parte de los estudiantes era un test que encajaba en el curriculum. Es decir, el instrumento era idéntico en naturaleza (no en contenido) a los materiales instruccionales que se usaban en el salón de clase para impartir el curriculum. Por lo tanto, la actuación de los estudiantes durante la sesión de la recolección de la información es el resultado del proceso enseñanza-aprendizaje que se llevó a cabo durante las semanas previas durante el curso.

3. Los materiales usados en el proceso enseñanza-aprendizaje en el curso estaban siendo diseñados y ensayados por los autores de esta investigación con un propósito: **incitar el acrecentamiento de las estrategias de lectura en el aprendiente y conscientizar al estudiante del uso de las mismas.** El instructor era libre de usar los resultados de cada año de investigación para mejorar el proceso enseñanza-aprendizaje del año subsiguiente. Era entonces de esperarse, que, el instructor, habiéndose dado cuenta al final de los dos primeros años de investigación que los alumnos menos aventajados usaban menos estrategias de aprendizaje que los más aventajados, motivara a los primeros a ocuparse de usar más estrategias de aprendizaje cuando leían en un idioma extranjero. El instructor (quien es el investigador principal de este proyecto) parece haber tenido éxito en este propósito ya que el incremento del uso de las estrategias de lectura en los últimos dos años por parte de los alumnos **menos aventajados** fue de un 93%.

Uno de los objetivos propuestos en esta investigación, tal como lo dijimos al comienzo de este artículo, era diseñar un libro de texto basado en las convenciones lingüísticas de la

cohesión textual y de la coherencia retórica. Ese objetivo también se logró y el libro de texto se diseñó en su totalidad (Mendoza de Hopkins & Mackay, 1995). Este libro tienen como objetivo primordial conscientizar a los alumnos en el uso de las estrategias de lectura. Los ejercicios de este libro de texto, entre otros propósitos, entrena y motiva al estudiante a buscar información específica, a buscarle sentido a lo que lee, transferir información textual a gráficos y viceversa, extraer la idea general de un texto, tomar y escribir notas, ordenar oraciones y párrafos en forma coherente, re-escribir párrafos a través de claves dadas, escribir composiciones guiadas, estudiar las palabras, establecer la función retórica de un texto, buscar la oración que enuncia el tópico y la idea que la controla, colocar signos de puntuación, buscar la referencia de un referente dado. Todos estos ejercicios están basados en tipologías propuestas y probadas como eficientes tales como la de Lancaster University (1979), Grillete, F. (1981), Kennedy, Ch. y Bolitho, R. (1984), Howard, J. y Carver, P. (1990). El diseño del libro es nuestra creación y esperamos con ellos ayudar a los alumnos menos aventajados de los cursos de lectura y escritura del inglés como lengua extranjera a adquirir estrategias particulares para resolver algunos problemas es el aprendizaje de una lengua extranjera.

Bibliografía

- Allen, JPB. & Howard, J. (1982). **Subject Related in ESL. Programming Evaluation.** TESOL. Quarterly 18 (3).
- Bolinho, R. & Kennedy, Ch. (1984). **English for Specific Purposes.** Roger Flavell Editor. Macmillan
- Carmona, D. (1991). **Inglés Instrumental para Estudiantes de Educación Especial. Nivel I LUZ,** Maracaibo. Sin publicar
- Carton, A. (1966). **The Method of Inference in Foreign Language Study.** The Research Foundation of the City of New York, N.Y.
- Cohen, A.D. & Hosenfeld, C. (1981). **Some Uses of Mentalistic Data in Second Language Research.** Language Learning 31:2,258-315.
- Cohen, A.D. (1987). **Using Verbal Reports in Research on Language Learning,** in Faerch, C. & Kasper, G. (eds) (1987). **Introspection in Second Language Research.** Multilingual matters, Clevedon. England.
- Erickson, F. (1986). **Qualitative Methods in Research on Teaching.** In M. Wittrock (Ed). **Handbook of Research on Teaching,** 3rd. Edition (pp 191-61). New York Macmillan.
- Faerch, C. & Kasper, G. (eds) (1987). **Introspection in Second Language Research.** Multilingual matters, Clevedon. England.
- Gillette, B. (1987) **Two Successful Language Learners: An Introspective Approach.** In Faerch & Kasper 1987, op.cit.
- Grellete, F. (1981). **Developing Reading Skills.** Cambridge University Press.
- Hosenfeld, C. (1976). **Learning about Learning: Discovering our Students' Strategies.** Foreign Language Annals 9, 117-29.
- Hosenfeld, C. (1977). **A Preliminary Investigation of the Reading Strategies of Successful and Non-successful Second Language Learners.** System. 5, 110-123.
- Hosenfeld, C. (1984). **Case Study of Ninth Grade Readers.** In Alderson, Ch. & Urquhart, A.H. (1984). **Reading in a Foreign Language.** Longman, London, England.
- Howard, J. & Carver, P. (1991). **Getting There. Changing Modes of Transportation.** OISE Press. The Ontario Institute for Studies in Education. (OISE). Ontario, Toronto Canadá.
- Lancaster University, (1979). **Typology Exercise.** Lancaster, England.

- Mendoza de Hopkins, N. & Mackay, R. (1995). **English Reading and Writing: Canadian Studies.** Universidad del Zulia & Concordia University. Sin publicar.
- Mendoza de Hopkins, N. (1994) **English for Specific Purposes. Pedagogical Sciences. Book 1.** Edihuz. LUZ, Maracaibo.
- Mendoza de Hopkins, N. & Mackay, R. (1994). **Examining the Learning Strategies Employed by Successful and Unsuccessful EFL Students in an ESP Course. 1st. Phase.** Revista Encuentro Educacional. Vol 1. No. 2, pags 171-180. Universidad del Zulia. Facultad de Humanidades y Educación, Maracaibo.
- Mendoza de Hopkins, N. & Mackay, R. (1994). **Estrategias de Aprendizaje en un Curso de Lectura y Escritura del Inglés como Lengua Extranjera. Fase II.** Reporte presentado al CONDES. La Universidad del Zulia. Maracaibo. Sin publicar.
- Mann, S. (1982). **Verbal Report as Data: A Focus on Introspection.** In Dingwall, S., Mann, S. & Katamba, F. (eds), **Methods and Problems of Doing Applied Linguistic Research.** Lancaster: Dept. of Linguistic and Modern English Language. University of Lancaster. England.
- Naiman, N., Frolich, M. & Todesco, A. (1975). **The Good Language Learner.** Modern Language Center. Ontario Institute for Studies in Education, Toronto, Canadá.
- Patton, M.Q. (1990). **Qualitative Evaluation and Research Methods.** 2nd. Edition. Sage Publications, Newbury Park, C.A. USA:
- Rubin, J. (1975). **What the "Good Language Learner" can Teach us.** TESOL Quarterly 9, 41-51.
- Stern, H.H. (1975) **What Can we Learn from the Good Language Learner.** The Canadian Modern Language Review. 31:4,304-18.
- Torres de Allio, L. (1992). **Inglés para Biología y Química.** LUZ, Maracaibo. Sin publicar.