LA ENSEÑANZA DE ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE: LA COMPRENSIÓN AUDITIVA CON TEXTOS DE VÍDEO

Ana María Schwartz, Ph.D.
University of Maryland Baltimore (UMBC)
Baltimore, Maryland, USA

1. INTRODUCCIÓN

Las destrezas auditivas y su desarrollo son temas de creciente importancia para el proceso enseñanza/aprendizaje de lenguas extranjeras. Sin duda se puede decir que el proceso de escuchar es un proceso complejo que va más allá de la audición y que envuelve no sólo el texto (lo que se escucha) sino también los conocimientos previos del oyente. Investigadores como Lund (1991) y Færch y Kasper (1986) sugieren que el oyente diestro emplea un repertorio de estrategias cognitivas relacionadas con el texto (de arriba-abajo o *top-down*), y con los conocimientos previos del oyente (de abajo-arriba o *bottom-up*), de una manera interactiva y flexible, logrando así un nivel de comprensión auditiva superior. Qué estrategias se usan depende de factores como el tipo y contenido del texto, el nivel de comprensión que se necesita lograr (determinado por el propósito de la tarea), su competencia general, y su experiencia del mundo.

2. UN MODELO DE APRENDIZAJE DE COMPRENSIÓN AUDITIVA

El modelo que se describirá a continuación se ha elaborado para intentar modificar el comportamiento del estudiante-oyente de menor destreza con tareas que emulen las combinaciones de estrategias que ejecuta el oyente diestro. Este modelo combina instrucción y práctica en cuatro estrategias cognitivas empleadas por el oyente diestro: 1) hacer inferencias; 2) sondeo para encontrar detalles (*scanning*); 3) sondeo para encontrar ideas principales (*skimming*); y 4) hacer resúmenes. El modelo incluye instrucción y práctica en tres estrategias metacognitivas: 1) seleccionar de antemano a lo que se va a prestar atención; 2) planificar; y 3) comprobar y evaluar la comprensión. También incluye elementos de la teoría motivacional cognitiva de atribución. Este modelo se basa, entre otros, en el trabajo de Wang y Palincsar (1989), y de Rubin (1988).

2.1. LAS ESTRATEGIAS COGNITIVAS

Las estrategias cognitivas se han definido como tareas auditivas específicas que directamente operan en el texto. Para hacer inferencias el oyente usa toda la información lingüística y no-lingüística a su disposición: para adivinar el sentido de lo que ha oído; para predecir lo que ha de suceder; o para completar lo que no ha oído. La estrategia de sondear para encontrar las ideas principales (*skimming*) incluye seleccionar información para relacionarla con otras ideas ya comprendidas. Mientras que el objetivo de *skimming* es extraer ideas, el objetivo de sondear para encontrar detalles (*scanning*) es identificar o seleccionar

ASELE. Actas VI (1995). ANA MARÍA SCHWARTZ, PH.D. La enseñanza de estrategias de aprendiza...
Centro Virtual Cervantes

palabras individuales y frases cortas. La cuarta y última estrategia cognitiva del modelo, hacer resúmenes, se define como elaborar versiones abreviadas del texto, o de partes del texto, en las palabras del oyente.

2.2. Las estrategias metacognitivas

Las estrategias metacognitivas ayudan al oyente a dirigir y regular su propio aprendizaje. Éstas son más generales y se pueden aplicar en todas las situaciones de aprendizaje. Por ejemplo, decidir de antemano a qué se va a prestar atención ayuda al oyente a mantener la información en su memoria a corto plazo (*short-term*). Aquí el oyente decide el enfoque, ya sea lingüístico o semántico, o del sentido global del texto. Planificar incluye identificar el propósito de la tarea, describir la tarea o situación, determinar los requisitos de la tarea, estimar sus recursos lingüísticos, y determinar qué vocabulario o estructuras necesita para completar la tarea. De acuerdo con O'Malley y Chamot (1990) planificar también supone evaluar la tarea para decidir si se procede a partir del texto (*bottom-up*) o de sus propios conocimientos (*top-down*). Por último, el oyente debe comprobar su comprensión y las inferencias que hizo mientras estaba escuchando, y al final de la tarea evaluar no sólo su comprensión del texto sino también si ha progresado en sus destrezas de comprensión auditiva.

2.3. El componente atribucional y otras características del modelo

Las atribuciones son ideas o inferencias sobre uno mismo, sobre otros, o sobre por qué ha ocurrido algo. En el ámbito académico, "las atribuciones son las razones que los estudiantes dan para explicar su rendimiento" (Corno y Mandinach, 1983:91). El componente atribucional, basado en las teorías motivacionales cognitivas de Weiner (1985), ha sido introducido para fomentar la asignación de triunfos o fracasos no a la capacidad, sino al propio esfuerzo del estudiante o a la elección de la estrategia debida para la tarea; esto le hace más responsable por su propio aprendizaje.

Todo programa de instrucción de estratregias de aprendizaje debe ser guiado por cuatro factores. Estos factores parecen apoyar el mantenimiento de las estrategias y su transferencia de un tipo de tarea a otro y por eso fueron incorporados al diseño del modelo.

1. La instrucción de estrategias debe ser presentada, practicada, y evaluada dentro de la misma materia que se está enseñando, así su aplicablidad a ésas y a tareas similares se hace evidente.
2. La instrucción debe ser explícita, es decir, se debe informar a los estudiantes qué estrategias se están presentando, cómo usarlas, en qué contextos, y su importancia y utilidad.
3. Se deben presentar ambas estrategias cognitivas y metacognitivas conjuntamente, ya que así se provee al estudiante de destrezas específicas para la tarea y generales para su organización y evaluación.
4. Finalmente, se deben crear conexiones explícitas entre el nivel de esfuerzo del estudiante, el uso correcto o incorrecto de estrategias particulares, y sus logros o fracasos en la tarea que se ha señalado.

ASELE. Actas VI (1995). ANA MARÍA SCHWARTZ, PH.D. La enseñanza de estrategias de aprendiza...

Centro Virtual Cervantes

3. UNA INVESTIGACIÓN DEL MODELO

El modelo descrito se puso a prueba para comprobar si estudiantes de español como segundo idioma lograrían un nivel de comprensión superior después de participar en un programa de aprendizaje de comprensión auditiva. Los estudiantes-participantes fueron estudiantes de nivel intermedio: matriculados en un curso de tercer semestre de español para principiantes, en una universidad en los Estados Unidos de Norteamérica. El texto auditivo fue un texto "auténtico", un programa dramático de la RTVE. Este texto fue presentado en ocho módulos de vídeo interactivo en el que se programaron actividades de práctica de las cuatro estrategias cognitivas auditivas. También se programaron recomendaciones y sugerencias sobre las estrategias metacognitivas y la importancia del esfuerzo personal. Por ejemplo, en una sesión se presentaba un trozo de vídeo seguido por ejercicios de comprensión auditiva. Estos ejercicios presentaban las estrategias cognitivas solas o en combinación. A continuación aparecían explicaciones, sugerencias, y preguntas metacognitivas o atribucionales para apoyar el trabajo auditivo. Los participantes contestaban los ejercicios o las preguntas en el ordenador y así recibían la devolución indicada. Los cuarenta y dos estudiantes que participaron en las ocho sesiones, espaciadas una vez por semana durante el semestre, participaron en este programa de aprendizaje entre cuatro y cinco horas y media en total.

Para comprobar qué combinación de estrategias daría mejor resultado, los estudiantes fueron divididos en tres grupos: un grupo solamente participó en la práctica de estrategias auditivas (cognitivas), otro grupo participó en esta práctica y recibió recomendaciones y sugerencias metacognitivas. El tercer grupo participó en la práctica de estrategias, y recibió ambas sugerencias metacognitivas y sobre su esfuerzo personal. La hipótesis que guiaba la investigación proponía que el tercer grupo, el que habría de recibir los tratamientos cognitivos, metacognitivos, y de atribución, tendría logros mayores en la comprensión auditiva. Para comprobar la hipótesis se administraron *pre-tests y post-tests* usando un filme español. Los resultados de los exámenes se sometieron al análisis de covarianza, usando los resultados de los *pre-tests* como factor de covariación.

3.1. RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN

Hubo diferencias numéricas en la dirección planteada por la hipótesis, esto es, todos los grupos tuvieron aumentos del *pre-test al post-test*, y el tercer grupo tuvo los mayores aumentos. No obstante, los resultados no tuvieron significancia estadística. Los tratamientos produjeron una variación de 32%. Aunque estos resultados son decepcionantes, no son excepcionales. Como Rees-Miller (1993) y Skehan (1991) han mencionado, investigaciones de este tipo han obtenido resultados significativos en el campo educativo en general, pero en el campo de enseñanza de segundos idiomas, los resultados obtenidos han sido muy similares a éstos. Para una discusión a fondo de los resultados de esta investigación lean a Schwartz (1992).

3.2. DEVOLUCIÓN SOBRE LA UTILIDAD DE LAS ESTRATEGIAS Y ACTIVIDADES

Al final de la investigación los estudiantes fueron sometidos a una encuesta diseñada para establecer preferencias en cuanto a la utilidad de cada estrategia cognitiva y de las actividades en que fue practicada. Se presentaron doce tipos de actividades, varias de las cuales serán descritas a continuación.

ASELE. Actas VI (1995). ANA MARÍA SCHWARTZ, PH.D. La enseñanza de estrategias de aprendiza...
Centro Virtual Cervantes

Las actividades que los estudiantes evaluaron como las más útiles (y también las preferidas) fueron las actividades de vocabulario. Estos resultados son similares a los obtenidos por Horwitz (1988) y otros en sus investigaciones. Siguiendo el ejemplo del oyente diestro, las actividades, denominadas en la investigación *Keyword* (palabra clave) y *Keyphrase* (frase clave), utilizan estrategias de abajo-arriba de sondeo (*skimming y scanning*) y de arriba-abajo (hacer inferencias) de una manera integrada. Este tipo de actividad dirige a los estudiantes a adivinar el significado de la palabra o frase examinando todos los indicios posibles: cognados, el contexto en imagen, el contexto lingüístico, y los conocimientos previos de la trama y de los personajes. Una gran ventaja de usar el vídeo interactivo como medio de instrucción es la posibilidad de dar una devolución instantánea a través del ordenador. De esa manera los estudiantes pueden comparar y comprobar sus respuestas cuando todavía las tienen frescas en la mente.

Las segundas actividades seleccionadas por los estudiantes en orden de utilidad y preferencia, fueron aquéllas donde dependían de la imagen para acertar el sentido de la parte auditiva en el texto del video. En estas actividades, denominadas *Visual Clues* (pistas visuales) o *Silent Viewing* (visionar sin sonido), los estudiantes se apoyaban en una variedad de señales como expresiones faciales, el sitio circundante, gestos y ademanes, y el lenguaje corporal en general. Los estudiantes indicaron que "leían" las imágenes (sobre todo cuando visionaban sin sonido) y después, teniendo ya una idea de lo que pasaba, podían comprender la parte auditiva con más facilidad. Kozma (1991) ha comentado que el input visual de un texto de video es de mayor beneficio para aquéllos que no tienen suficientes conocimientos previos de lo que están visionando. En el caso de estudiantes que carecen de capacidad lingüística, el input visual parece proveer suficientes detalles situacionales para facilitar la comprensión del mensaje.

No todos los estudiantes-participantes valoraron las actividades de predicción. Algunos de ellos mencionaron que no querían predecir lo que iba a pasar cuando no estaban seguros, porque no les gustaba encontrar más tarde que estaban equivocados. Es posible que el estilo de aprendizaje del estudiante afecte a su uso de la estrategia de inferencia en las actividades de predicción, ya que hay indicios de que el que tiene un nivel bajo de tolerancia de ambigüedad se siente muy incómodo con este tipo de actividad.

Las actividades de hacer resúmenes fueron las más complejas de las presentadas, ya que éstas implican no sólo comprender los elementos del texto sino también la integración de la información. Hacer resúmenes es difícil hasta en el idioma nativo y es quizás la estrategia más afectada por la competencia lingüística del individuo. Obviamente, estas actividades fueron las más difíciles para los participantes en la investigación. Las respuestas a las encuestas indican que algunos estudiantes tomaron los resúmenes como un desafío, por ejemplo, uno de ellos dice: "me gustaban las paráfrasis porque me hacían pensar". En cambio, otros sólo encontraron frustraciones: "a veces sólo comprendía el tema de la conversación".

Como ya se ha mencionado, las estrategias metacognitivas y el componente atribucional fueron presentados como explicaciones, recomendaciones, sugerencias, o preguntas en forma de diálogo e intercaladas en las actividades. Por ejemplo, para la estrategia de planificar, a veces se creaba un modelo de cómo utilizar la estrategia usando el trozo de vídeo que habían visionado. También se describía cómo planificar si se visionaba un vídeo independientemente. Otras veces, para comprobar la comprensión mientras se visionaba un segmento, se les pedía que evaluaran si la estrategia que habían practicado les había dado resul-

ASELE. Actas VI (1995). ANA MARÍA SCHWARTZ, PH.D. La enseñanza de estrategias de aprendiza...
Centro Virtual Cervantes

tado y que examinarán por qué. Al final de cada sesión, los estudiantes-participantes completaban un formulario con preguntas evaluativas sobre su comprensión del vídeo y su uso de las estrategias.

El tratamiento atribucional constaba de menciones explícitas de cómo el uso de alguna estrategia les había ayudado a comprender algo específico en el vídeo. Si el programa detectaba que la respuesta a algún ejercicio era errónea, le preguntaba al estudiante si había usado la estrategia correctamente, explicando entonces lo que debía haber hecho. El diálogo atribucional establecía, explícitamente, la relación entre las estrategias que había usado el estudiante, su esfuerzo, y el nivel de comprensión que había obtenido.

En general, las respuestas de los participantes indicaron que encontraron su experiencia con el modelo de aprendizaje de estrategias auditivas instructivo y placentero. El 90% de los participantes indicó al final del semestre que estaba de acuerdo en que era posible mejorar su comprensión auditiva usando las combinaciones de estrategias presentadas y el 88% indicó que, en efecto, su comprensión había mejorado.

4. CONCLUSIÓN

El ambiente monolingüe en que frecuentemente se aprenden las lenguas extranjeras no facilita la práctica fuera de las horas de clase. Sin embargo, la gran cantidad de programas de televisión, filmes, y otros tipos de video tan fácilmente obtenible puede proporcionar, fuera de clase, no sólo horas de práctica auditiva y oportunidades para adquirir vocabulario, sino también conocimientos de otras culturas y dialectos, y más aún, entretenimiento. Presentando la comprensión auditiva como *proceso*, no como producto, e incorporando estrategias de aprendizaje a nuestro plan de estudios, ayudaremos a nuestros estudiantes de español lengua extranjera a llegar a ser oyentes autónomos.

ASELE. Actas VI (1995). ANA MARÍA SCHWARTZ, PH.D. La enseñanza de estrategias de aprendiza...

Centro Virtual Cervantes

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

CORNO, L. y MANDINACH, E. (1983): "The role of cognitive engagement in classroom learning and motivation", *Educational Psychologist*, 18, 1.

FÆRCH, C. y KASPER, G. (1986): "The role of comprehension in second-language learning", *Applied Linguistics*, 7, 2.

HORWITZ, E. (1988): "The beliefs about language learning of beginning university foreign language students", *Modern Language Journal*, 72, 3.

KOZMA, R. (1991): "Learning with media", *Review of Educational Research*, 61, 2.

LUND, R. (1991): "A comparison of second language listening and reading comprehension", *Modern Language Journal*, 75, 2.

O'MALLEY, M, y CHAMOT, A. (1990): *Learning strategies in second language acquisition*, New York, Cambridge University Press.

REES-MILLER, J. (1993): "A critical appraisal of learner training: Theoretical bases and teaching implications", *TESOL Quarterly*, 27, 4.

RUBIN, J. (1988): *Improving foreign language listening comprehension* (Report No. 017AH70028), Washington, D.C., Department of Education.

SCHWARTZ, A. (1992): *The effects of interactive video training in listening techniques, metacognition, and attribution on the listening comprehension of second language video*, (unpublished dissertation), UMI #9315722.

SKEHAN, P. (1991). "Individual differences in second language learning", *Studies in Second Language Acquisition*, 13, 3.

WANG, M. Y PALINCSAR, A. (1989): "Teaching students to assume an active role in their learning", en M. Reynolds (Ed.), *Knowledge base for the beginning teacher*, Oxford, Pergamon.

WEINER, B. (1985): "An attributional theory of achievement motivation and emotion", *Psychological Review*, 92, 4.

ASELE. Actas VI (1995). ANA MARÍA SCHWARTZ, PH.D. La enseñanza de estrategias de aprendiza...

Centro Virtual Cervantes