

Estrategias de Aprendizaje para la Producción Oral en FLE

Marbelis Gómez y Tepey Matos

Universidad de Los Andes
marbegomez@hotmail.com;tepey@ula.ve

Resumen

La presente investigación parte de la irregularidad observada en cuanto a la poca participación y escasa competencia comunicativa oral de los estudiantes de la asignatura Francés I, correspondiente al pensum de estudios de la Escuela de Idiomas Modernos de la Universidad de Los Andes. Este estudio tuvo como objetivo determinar la incidencia de las estrategias de aprendizaje empleadas por los estudiantes de Francés I para la producción oral del francés como lengua extranjera. La fundamentación teórica estuvo basada en los planteamientos de Cyr (1998), Chamoto y O'Malley (1987), Oxford (1985, 1990) y Rubin (1989). Esta es una investigación de tipo descriptiva y participaron en ella 17 estudiantes de la referida materia. Se usó como instrumento de recolección de datos la encuesta, para el reconocimiento de las estrategias de aprendizaje aplicadas por los estudiantes y, posteriormente, para el análisis de la incidencia que tuvieron las estrategias utilizadas por ellos en la producción oral. La investigación arrojó como resultado que los estudiantes utilizaron más estrategias cognitivas que metacognitivas y socio-afectivas, produciéndose como consecuencia un aprendizaje basado en estrategias que no conducen a una concientización del conocimiento lingüístico aprendido, sino a la asimilación mecánica del contenido.

Palabras clave: Estrategias de aprendizaje, producción oral, metacognición.

Stratégies d'Apprentissage pour la Production Orale en FLE

Résumé

Ce travail naît de l'irrégularité observée par rapport au manque de participation et à l'insuffisante performance orale des apprenants du cours Français I, correspondant à l'École de Langues Modernes de l'Université des Andes. Notre étude a eu comme but celui de déterminer le rapport entre les stratégies employées par les étudiants de Français I et leur production orale en français langue étrangère. Les bases théoriques consultées s'appuient sur les propositions de Cyr (1998), Chamot et O'Malley (1987), Oxford (1985,1990) et Rubin (1989). Il s'agit d'une recherche de type descriptive et 17 étudiants du cours mentionné y ont participé. L'enquête a été l'instrument employé pour la collecte des informations, afin de connaître les stratégies appliquées par les apprenants, et d'analyser le rapport entre leurs stratégies et leur production orale. Les résultats ont montré que les étudiants emploient plus de stratégies cognitives que métacognitives et socioaffectives; cela produit, en conséquence, un apprentissage basé sur des stratégies qui ne conduisent pas à une conscientisation des connaissances linguistiques apprises, mais à l'assimilation mécanique du contenu.

Mots-clés: Stratégies d'apprentissage, production orale, métacognition.

Learning Strategies Used in Oral Production by Students of French as a Foreign Language

Abstract

This paper presents the results of a research involved in oral production and speaking communicative competence difficulties faced by students of French I, a subject from Modern Languages School at the University of Andes. Its main goal was to determine the relationship between learning strategies used by learners of French I and their oral production. The theoretical foundations from Cyr (1998), Chamot & O'Malley (1987), Oxford (1985, 1990) and Rubin (1989) support this study. This research follows a descriptive analysis of a data collected from a sample of 17 students of the mentioned subject, gathered from a survey in order to recognize learning strategies used by students and to analyze the effects of these strategies in oral production. The results hereto obtained

showed that students employ more cognitive than metacognitive and socioaffective strategies, therefore producing a learning process based on strategies that do not give raise to linguistic consciousness of learned knowledge, but a mechanical assimilation of content.

Key words: Learning strategies, oral production, metacognition.

Introducción

La presente investigación tiene su origen en la observación de un fenómeno bastante común en las salas de clases de lenguas extranjeras: la escasa participación oral de los estudiantes y la débil competencia comunicativa en esta destreza, mostrada por la mayoría de ellos.

En este estudio se pretende enfrentar algunas de las preguntas –quizás las más comunes– que nos planteamos los docentes con frecuencia: ¿Qué está fallando en el proceso de enseñanza/aprendizaje? ¿Por qué razón los estudiantes no logran comunicarse oralmente? ¿Cómo se les puede ayudar?

Con el fin de dar respuesta a estas interrogantes, nos hemos apoyado en las bases teóricas desarrolladas en este ámbito y las aplicamos a los datos provistos por nuestra propia experiencia. Decidimos abordar la problemática de la producción oral de nuestros estudiantes desde una de las perspectivas de la ciencia cognitiva sobre la adquisición de lenguas: **el uso de estrategias para su aprendizaje**. Ahora bien, tal vez resulte importante acotar en este punto que el fin de esta investigación no se limita únicamente a inventariar las estrategias que emplea la población seleccionada, sino que más bien pretende analizar la incidencia del empleo de las mismas en el desempeño de los estudiantes.

Partimos de la convicción de que todo proceso de enseñanza reduce sus posibilidades de logros si no se toman en consideración las estrategias que implementa el aprendiz para apropiarse de los contenidos. Cualquier esfuerzo sincero en recursos instruccionales sofisticados u originales, actividades lúdicas de enseñanza, así como un adecuado y coherente plan de evaluación y el establecimiento de objetivos y propósitos alcanzables por el aprendiz, se verían seriamente comprometidos si no se plantearan interrogantes en relación a cómo aprenden los alumnos.

Dadas estas premisas, nuestro cuestionamiento básico inicial se dirigió hacia las mencionadas estrategias, que entenderemos, para efectos de esta investigación, como “*el comportamiento intencional y reflexiones con que los aprendices se ayudan a comprender, aprender o recordar información nueva*” (Richards y Platt, 1997:152).

En nuestra búsqueda, encontramos elementos relacionados con esta definición, que son claramente observables y otros que no lo son, por lo que nos vimos enfrentadas, como muchos de nuestros colegas, a la necesidad de refutar el viejo paradigma de la impenetrabilidad del cerebro, por mucho tiempo visto como una

“caja negra” y a apoyarnos en los estudios más recientes que rompieron ese esquema y que nos permitirían indagar más profundamente sobre lo no-observable.

Marco teórico

Los estudios cognitivos, tienen un origen distante que puede situarse en la fuerte presencia, durante buena parte del siglo pasado, de las teorías mecanicista y behaviorista de Watson y Skinner (1924), a cuyos postulados se opone rotundamente Chomsky (1960), mostrando que el lenguaje es demasiado complejo como para aprenderlo solamente a través de mecanismos, nace entonces el mentalismo. En los años 70-80 y ciertamente influenciadas por los intentos de explicación anteriores, surgen las teorías interaccionistas de Piaget (constructivismo) y de Vygotsky (teoría social) que pregonan la relación existente entre el desarrollo del lenguaje de los niños y su desarrollo cognitivo en la interacción social (Abry, 2000:16-17).

Estas teorías sobre la adquisición de la lengua materna se extienden rápidamente hacia la adquisición de las lenguas extranjeras y segundas, abriendo así las puertas a una nueva corriente: la RAL (Investigación sobre la Adquisición de las Lenguas, según sus siglas en francés). Innumerables autores han escrito alrededor de este tema, generando diversas hipótesis sobre la adquisición, entre las cuales podemos mencionar como más importantes: la hipótesis contrastiva, que explica la adquisición a través de las transferencias e interferencias que tienen lugar entre la lengua materna y la extranjera; la hipótesis de la identidad que asegura la existencia de leyes naturales universales que rigen todas las lenguas y que llevan al aprendizaje por generalización; el análisis de errores que se revela más bien como una necesidad didáctica que permite localizar los errores y reflexionar sobre ellos (Mallet y Blanc, 2000).

Toda estas hipótesis, hayan prevalecido o no, revelan, en todo caso, la existencia de procesos cognitivos en la adquisición, lo que hace que surja una corriente englobadora y general: la corriente cognitiva que impone la necesidad de entrar en “la caja negra” del estudiante, como mencionáramos anteriormente. Para ello, se hace necesario echar mano de nuevas teorías de referencia. En este sentido, la psicología cognitiva, la inteligencia artificial y el tratamiento de la información, generan respuestas muy productivas en muchos campos, siendo el de la adquisición de lenguas extranjeras uno de ellos (Mallet y Blanc, 2000: 3-14). En los años 70, estas teorías conducen a la descripción del buen estudiante de lenguas y necesariamente comienzan a surgir los primeros trabajos sobre las estrategias de aprendizaje (Stern, 1975; Rubin, 1975, Naiman et al, 1978; Cyr, 1996; Rubin, 1987; O'Malley y Chamot 1987 y 1990; Oxford, 1985 y 1990; Wenden y Rubin, 1987; Wenden, 1991).

De entre todos estos autores haremos referencia sólo a algunos con especial énfasis. Así, de Wenden y Rubin (1987:19) extraeremos una definición de estrategias, que complementa la de Richards y Platt, expuesta más arriba:

Las estrategias de aprendizaje se refieren a cualquier tipo de operación, disposición, plan, hábito que el estudiante utilice para lograr más fácilmente procurarse, almacenar, recuperar y utilizar las informaciones, a saber, lo que los estudiantes hacen para aprender y para regular su aprendizaje.

Por otro lado, resumiremos las taxonomías más importantes a las que han sido sometidas dichas operaciones. Oxford (1990) propone dos tipos de estrategias: directas (de memoria, cognitivas y de compensación) e indirectas (metacognitivas, cognitivas y sociales). Rubin (1989) hace una clasificación que refleja las tres etapas de la construcción del saber: comprensión de la lengua extranjera, integración de ésta en la memoria a largo plazo y reutilización de lo aprendido. Finalmente, O'Malley y Chamot, reaccionan de manera crítica ante estas clasificaciones, especialmente ante la de Oxford, pues un inventario tan extenso puede generar problemas al presentar demasiadas subcategorías que se solapan y se confunden entre ellas. Además, en principio, no parece haber ningún tratamiento especial que permita hacer sobresalir algunas como las más importantes y productivas (citadas por Cyr, (1998). Por otro lado, Cyr completa la crítica indicando que entre las estrategias indirectas podrían entrar muchas que, justamente de manera indirecta, permiten la buena adquisición de una lengua, incluso el hecho de dormir bien; según el autor, tal amplitud puede resultar en una tergiversación casi absoluta.

Estas críticas abrieron el camino a una tipología mejor aceptada, pues está mucho más sintetizada y rigurosa que las precedentes, la de O'Malley y Chamot (1990), que podemos observar en la Tabla 1. Las investigaciones en psicología cognitiva y en educación llevaron a las autoras a dividir las estrategias en tres grandes categorías: metacognitivas, cognitivas y socioafectivas. Es justamente esta taxonomía la que se encuentra en la base del análisis de nuestros datos y la que será por lo tanto el objeto de las líneas que siguen. Esta clasificación de las estrategias responde, desde nuestro punto de vista, al *qué* (cognitivo), *cómo* (metacognitivo) y *por qué* (socioafectivo) de lo que se hace en el proceso de aprendizaje.

Algunos antecedentes

La investigación sobre las estrategias de aprendizaje en lengua extranjera ha tenido un auge especial en el ámbito anglosajón. Las primeras observaciones empíricas sobre la conducta de los aprendices condujeron a Stern y Rubin (1975) a elaborar el perfil del buen aprendiz de lenguas. Al examinar las estrategias y los procesos cognitivos que utilizaban los estudiantes para aprender una lengua, los autores formularon teorías sobre el tratamiento de la información lingüística, y así, establecieron procedimientos y elaboraron instrucciones que servirían a otros en su aprendizaje (Rubin, 1975:49, citado por Cyr, 1998).

TABLA 1
 Clasificación de las estrategias de aprendizaje según O'Malley y Chamot (1990)

Estrategias Metacognitivas
consisten en reflexionar sobre el proceso de aprendizaje, comprender las condiciones que lo favorecen y organizar o planificar sus actividades, autoevaluarse o autocorregirse.
<ol style="list-style-type: none"> 1. Anticipación o planificación 2. Atención general 3. Atención selectiva 4. Auto-gestión 5. Auto-regulación 6. Identificación de un problema 7. Autoevaluación
Estrategias Cognitivas
Implican una interacción entre el aprendiz y la materia de estudio, una manipulación mental y física de la misma y la aplicación de técnicas específicas para resolver un problema o ejecutar una tarea de aprendizaje.
<ol style="list-style-type: none"> 1. Repetición 2. Utilización de recursos 3. Clasificación y agrupamiento 4. Toma de notas 5. Deducción o inducción 6. Substitución 7. Elaboración 8. Resumen 9. Traducción 10. Transferencia de conocimientos 11. Inferencia
Estrategias socioafectivas
Implican una interacción con otros (locutores nativos o similares) para favorecer el aprendizaje de la lengua, al igual que el control o gestión de la dimensión afectiva personal que acompaña el aprendizaje.
<ol style="list-style-type: none"> 1. Solicitar aclaración / verificación 2. Cooperación 3. Control de emociones 4. Autoreforzo

Fuente: Cyr, 1998: 39.

También descubre Rubin que en el aula, el profesor se interesa más por las respuestas que dan los estudiantes que por los procesos que les permiten llegar a esas respuestas. De igual forma, observa que algunos aprendices son más hábiles para describir sus estrategias que otros y que muchos de ellos necesitan entrenamiento en ellas. Son estas observaciones las que suscitan una diferenciación entre las estrategias que se encuentran directamente relacionadas con el aprendizaje y otras relacionadas de manera indirecta.

Más tarde, en los años ochenta, Rebecca Oxford retoma las apreciaciones de Rubin y la tipología de Chamot, y las amplía de tal manera que propone una nueva clasificación de las estrategias de aprendizaje de una L2. A través de sus investigaciones, Oxford populariza el término de estrategias de aprendizaje en los educado-

res de L2 y les propone una serie de ejercicios para su aplicación en el aula con el fin de que los estudiantes aprendan a utilizar estas estrategias (Cyr, 1998).

En la misma década de los ochenta, un grupo de investigadores dirigido por Michael O'Malley y Anna Chamot tratan de establecer una base teórica partiendo de los conocimientos acumulados en cuanto a la adquisición de L2 y a la psicología cognitiva. O'Malley y Chamot (1990) consideran que las investigaciones anteriores y los modelos de competencia de comunicación no toman en cuenta, de manera satisfactoria, el rol de la cognición ni las estrategias en el proceso de aprendizaje.

Basados en estos estudios, muchos autores han implementado metodologías de investigación de campo, buscando demostrar en su quehacer diario, lo que sus predecesores establecieron. En el caso particular de nuestra Universidad encontramos por ejemplo, trabajos como los de Goilo (2005), quien hace una reseña sobre el uso de las estrategias metacognitivas de automonitoreo y autoevaluación en la producción oral del inglés lengua extranjera.

Por otra parte, en Villalobos (1990) encontramos un análisis profundo sobre las estrategias utilizadas por los estudiantes de lenguas extranjeras y sobre las implicaciones educativas de dichas estrategias. El autor presenta sucesivamente una comparación entre las estrategias utilizadas en la adquisición de la lengua materna y en el aprendizaje de la lengua extranjera, concentrándose especialmente en estas últimas; un cotejo de las diversas definiciones y taxonomías a las que han sido sometidas las estrategias de aprendizaje; una muestra de la correlación que existe entre las estrategias y las cuatro habilidades lingüísticas de los estudiantes y, una serie de recomendaciones para los docentes, basadas en las implicaciones educativas de las estrategias de aprendizaje. En su investigación, el autor nos hace notar igualmente que la mayor parte de trabajos producidos en el ámbito de las estrategias de aprendizaje, consideran casos de estudiantes de inglés en medios anglófonos, lo que le hace sugerir el desarrollo de nuevas líneas de investigación que consideren el caso de estudiantes de esa misma lengua en medios no anglófonos y menciona el caso especial del inglés en Venezuela.

Desde entonces, los estudios en área de la enseñanza del inglés, tanto a nivel de bachillerato como a nivel universitario, han proliferado en nuestro país, mas no en la enseñanza del francés como lengua extranjera (FLE), cuyas implicaciones, a nivel de estrategias de aprendizaje han sido ampliamente estudiadas, en un sentido general, pero muy escasamente en nuestro ámbito nacional. Lo que hace de éste, un campo relativamente poco explorado; por lo que se justifica el desarrollo de la investigación propuesta.

Los datos y la metodología

Para poder expresarse en lengua oral, el estudiante se sirve de una serie de estrategias que le permiten alcanzar un determinado nivel en su desempeño. La in-

quietud por descubrir los factores que conllevan a los estudiantes de Francés I a manifestar ciertas deficiencias en su producción oral y en el logro de tal nivel, nos llevó a observar detenidamente el uso de estas estrategias. Para valorarlas, hemos analizado la actuación de un grupo de 17 estudiantes de la asignatura en cuestión, del semestre B-2007 (oct. 2007- feb. 2008), de las carreras Idiomas Modernos y Educación, mención Lenguas Modernas de la Universidad de los Andes.

Este estudio se llevó a cabo desde dos perspectivas diferentes: por un lado, hemos realizado observaciones de la actuación de los estudiantes, con el fin de describir las estrategias observables empleadas por ellos en la elaboración de su discurso oral; por el otro, se utilizó la encuesta como instrumento explícito de recolección de datos para el análisis.

La encuesta presentaba un total de 4 preguntas que contenían opciones de estrategias de aprendizaje relacionadas con la producción oral, y clasificadas según la tipología de estrategias de O'Malley y Chamot (ver instrumento incluido como anexo). Se usaron como referencia las estrategias de aprendizaje señaladas en el Manual de Francés *Tout va bien 1 (livre de l'étudiant)*¹, en su sección *Réfléchissons (reflexión)*. Éstas fueron parcialmente modificadas para adaptarlas a la investigación. Este método fue utilizado durante el curso de Francés I para complementar actividades de conceptualización y de producción oral.

Una vez recolectados los datos, procedimos a su análisis, esencialmente cuantitativo, sin olvidar, como es claro, ciertas reflexiones que surgirían de un estudio a dominante cualitativa. En primer lugar, clasificamos las estrategias registradas en los tres tipos expuestos por O'Malley y Chamot en sus trabajos, a saber: cognitivas, metacognitivas y socio-afectivas y procedimos a un conteo simple que nos arrojó datos sobre el porcentaje de uso de cada tipo de estrategia, habiendo presentado el mayor porcentaje de uso las estrategias cognitivas.

En segundo lugar, hicimos un análisis cualitativo, especialmente sobre los registros orales, en donde no se habla explícitamente de las estrategias utilizadas y donde éstas no siempre resultan directamente visibles y por lo tanto no pueden ser cuantificadas, pero sí inferibles. Es así como completamos los datos que nos llevarían a nuestras conclusiones. Es importante acotar que por razones de tiempo y por otras metodológicas, nos concentramos con especial énfasis en los datos directos arrojados por las encuestas.

Resultados y discusión

La investigación arrojó como resultado parcial que los estudiantes, a pesar de servirse de los tres tipos de estrategias, utilizaron más las cognitivas que las metacognitivas y las socio-afectivas. La encuesta que se aplicó presentaba preguntas explícitas sobre las estrategias que utilizan los estudiantes en la producción oral, tales como: ¿Cuáles son las estrategias que usted usa para realizar una dramatiza-

ción? ¿Qué hace usted cuando debe presentar un diálogo oral a partir de una situación determinada? ¿Cómo procede usted cuando improvisa un diálogo?. Las respuestas a estas preguntas fueron respuestas cerradas presentadas como opciones, entre las que los estudiantes debían escoger. A continuación desglosamos, según las respuestas obtenidas y según nuestras observaciones, las estrategias utilizadas por la muestra de estudiantes:

Estrategias cognitivas: “Las estrategias cognitivas son las que implican una interacción entre el estudiante y la materia objeto de estudio, una manipulación mental y física de esta materia y la aplicación de técnicas específicas para resolver un problema o ejecutar una tarea de aprendizaje” (Cyr, 1998:47) Estas estrategias son muy concretas en relación con los otros dos tipos, lo que hace que normalmente sean observables (Wenden, 1987). Entre ellas encontramos: La práctica de la lengua, la memorización, la toma de notas, el ordenamiento en grupos, la clasificación, la revisión, la inferencia, la deducción, la documentación, la traducción y la comparación con otra lengua conocida, el parafraseo, la elaboración y el resumen.

Considerando el listado de estrategias de este tipo que acabamos de mencionar, cabe clasificar entre ellas las siguientes respuestas aportadas por los 17 estudiantes cuando se les preguntó sobre su manera de proceder en la producción oral:

Estrategias	Resultado /17 estudiantes	Estrategias	Resultado /17 estudiantes
• Tratar de pensar en francés	12	• Preparar o realizar el diálogo a partir de lo que ya sabe	16
• Buscar utilizar las palabras que ha aprendido	17	• Realizar el diálogo por escrito luego leerlo	2
• Inventar el diálogo en L1 y traducirlo posteriormente al francés	7	• Realizar el diálogo por escrito leerlo y luego dramatizarlo	14
• Utilizar solamente las palabras que conoce	17	• Responder mentalmente las preguntas realizadas a otros	16
• Consultar el libro y el cuaderno para seleccionar el material a utilizar	14	• Hablar rápido aunque se equivoque	7
• Consultar el diccionario	16		

Estrategias metacognitivas: “Las estrategias metacognitivas consisten esencialmente en reflexionar sobre el propio proceso de aprendizaje, comprender las condiciones que lo favorecen, organizar o planificar sus actividades con la intención de aprender, de autoevaluarse y autocorregirse” (Cyr, 1998:42). Entre ellas tenemos por lo tanto: la anticipación o planificación, la atención (dirigida o selectiva), la autogestión, el automonitoreo, la identificación del problema y la autoevaluación; lo que nos lleva a clasificar en este grupo las siguientes estrategias de las respuestas de nuestros estudiantes:

Estrategias	Resultado /17 estudiantes	Estrategias	Resultado /17 estudiantes
• Pensar en el personaje que va a interpretar (edad, rol, sexo)	12	• Corregirse mutuamente antes de interpretar el diálogo	12
• Pensar en el personaje que interpretará el interlocutor	11	• Preparar la pronunciación, la entonación y los gestos	13
• Considerar la normas de la lengua que se deben respetar	12	• Preparar las expresiones o léxico a utilizar correspondiente al tema	6
• Pensar en el inicio y el final de la situación	12	• Tratar de pronunciar correctamente	7
• Preparar las frases que utilizará al momento de la representación	16	• Hablar lenta pero correctamente	1
• Leer atentamente las consignas	10		

Estrategias socio-afectivas: “Las estrategias socioafectivas implican una interacción con los otros con el fin de favorecer la apropiación de la lengua extranjera, tanto como el control o la gestión de la dimensión afectiva personal que acompaña el aprendizaje” (Cyr,1998:55). Son estrategias socio-afectivas: la auto-sugestión o self-talk, la cooperación, las preguntas aclaratorias y de verificación, la gestión de las emociones o la reducción de la ansiedad. De las encuestas podremos hacer entrar en esta taxonomía las siguientes estrategias:

Estrategias	Resultado /17 estudiantes	Estrategias	Resultado /17 estudiantes
• Tratar de hacerse entender sin desanimarse	5	• Tratar de hacer un diálogo creativo, original y divertido	7
• Solicitar al interlocutor repetición si no se comprende el diálogo	15	• Corregirse mutuamente en el interior del grupo	12
• Utilizar gestos, mímicas para ayudarse	8	• Preparar pronunciación, gestos y entonación	13
• Lanzarse en la conversación	10	• Preguntar al interlocutor cuando no se comprende la formulación	12
• Interrumpir la conversación para dar su opinión o pedir la palabra	4	• Ayudar a sus compañeros a responder una pregunta o a expresarse	11
• Hablar rápido aunque se equivoque	7		

En la sección de Anexos se muestra la tabla con los resultados que nos permitió realizar el análisis (Anexo 3) y los resultados en términos de porcentajes (Anexo 4).

Los resultados arrojados por el instrumento evidencian una marcada tendencia de la población seleccionada hacia el uso de las estrategias de aprendizaje cognitivas. De manera total, la población se inclinó por *buscar utilizar las palabras y expresiones que se aprenden y utilizar solamente las palabras que se conocen*. El resultado en estos dos ítems permite apreciar que los estudiantes conciben el aprendizaje de lenguas extranjeras en el sentido de incorporación progresiva del conocimiento, partiendo del léxico como unidad de aprendizaje fundamental. Para Oxford (1990) estas estrategias constituyen una práctica continua de la lengua que puede darse a través de la repetición, de la práctica de los sonidos y de la grafía en situación formal o natural. Igualmente en la clasificación de las estrategias de aprendizaje de Oxford, las estrategias mencionadas están directamente relacionadas con el aprendizaje de la lengua. Por otra parte, O'Malley y Chamot (1990) establecen una relación vinculante entre la práctica y la repetición con relación a la memoria, lo cual se convierte para un aprendiz inicial en la

prueba y el testimonio más fehaciente de que efectivamente está aprendiendo una lengua nueva. Quizás es por ello que estas estrategias hayan sido de la preferencia del total de la población.

Con una tendencia igualmente alta, pero no con el total de la preferencia de la población, se debe hacer referencia a las siguientes estrategias cognitivas: *Preparo el diálogo a partir de lo que ya sé* (16 de 17); *consulto el diccionario* (16 de 17); *respondo las preguntas en mi mente cuando son realizadas a otro* (16 de 17); *realizo el diálogo por escrito, lo aprendo y luego lo dramatizo* (14 de 17); *consulto el libro y el cuaderno para seleccionar el material del diálogo* (14 de 17); *trato de pensar en francés* (12 de 17). En estos ítems la memoria sigue siendo la destreza más explotada del aprendizaje del francés como lengua extranjera. O'Malley y Chamot (1990) opinan que este tipo de estrategias permiten el afianzamiento del aprendizaje en una etapa inicial. Memorizar se convierte en una actividad cotidiana para los estudiantes de esta población, apelando incluso a otras estrategias que tienen incidencia indirecta con la memoria como consultar el libro y el cuaderno de apuntes, consultar el diccionario o aprender estructuras completas de la lengua extranjera al tratar de pensar en francés o responder mentalmente mientras un compañero interviene.

Otras estrategias de aprendizaje cognitivas obtuvieron menor número de preferencia en los resultados. Éstas son: *prefiero hablar rápido aunque me equivoque* (7 de 17); *inventó el diálogo en mi lengua y luego lo traduzco* (7 de 17); *realizo el diálogo por escrito y luego lo leo* (2 de 17). En estas últimas estrategias cognitivas se aprecia que el conocimiento que debe pasar de la memoria a corto plazo a la memoria a largo plazo tienen una preferencia menor, por lo cual podríamos concluir que el alumno hace énfasis en la memorización a corto plazo, por lo menos en la etapa de iniciación en la que se encuentra. El preferir hablar rápido a pesar del error supone la búsqueda de conocimientos interiorizados en el inconsciente del aprendiz (Cyr, 1998). Esta interiorización genera en algunos casos la proyección de sueños, articulados en la lengua extranjera que se está aprendiendo. La aplicación reiterada de esta estrategia estimula otras estrategias como por ejemplo, pensar en lengua extranjera.

La espontaneidad de la estrategia de *hablar rápido a pesar del error* no supone la planificación de las intervenciones orales, como si ocurre en las otras dos estrategias mencionadas en el párrafo anterior. *Inventar diálogo en la lengua materna y luego traducirlo y, realizar el diálogo por escrito y luego leerlo* son estrategias que entienden la planificación pero con énfasis en el tránsito de una estructura lingüística a otra. Este énfasis entorpece la interiorización de la lengua que se desea aprender, a menos que el tránsito entre L1 y L2 se elabore a partir del ejercicio de comparaciones que desencadenen no sólo la toma de conciencia de las estructuras lingüísticas de L2, sino también de L1 (Cyr, 1990). Estrategias de aprendizaje como éstas demuestran lo difuso de encasillarlas en una clasificación rígida

o inflexible. Por ello afirmamos que hay estrategias que pueden ser cognitivas o metacognitivas a la vez, según el empleo que se les dé. En efecto, algunas estrategias no tienen límites bien definidos y aunque en esencia pueden clasificarse dentro de un tipo o de otro, en la realidad, cada una de ellas presenta aspectos cognitivos, metacognitivos y socioafectivos en una interrelación casi constante. De hecho, en vista de que las estrategias se usan por la necesidad de comunicar (con otros / algo a otros) y exigen, por lo tanto, de la apelación al interlocutor, de la solicitud de ayuda para formular bien lo que se quiere decir y asegurar su comprensión, entre otras cosas, éstas son en principio socio-afectivas. Por la necesidad de utilizar directamente la lengua y proceder de alguna manera ante ellas, son también esencialmente cognitivas y por exigir, aunque en menor medida, de la presencia de una cierta reflexión sobre lo que se hace o lo que se conoce, son también metacognitivas. Por lo que una clasificación discreta y definitiva que codifique sólo una opción de entre los tipos de estrategias, resulta una tarea difícil y deja residuos.

Por ejemplo, algunas estrategias que han sido clasificadas como cognitivas, se hacen necesariamente socio-afectivas por ser usadas en la comunicación con un grupo, teniendo como base la motivación que genera el placer de comunicar como una estrategia para poder hacerlo. Otro ejemplo lo encontramos en la traducción, que es considerada como una estrategia cognitiva; ahora bien, la asociación del nuevo conocimiento con el conocimiento previo, tarea exigida por el trabajo que implica la traducción, es una estrategia metacognitiva.

De hecho, según O'Malley y Chamot (1990), hay un aspecto que engloba diferentes tipos de estrategias, éste es denominado "planificación o anticipación". Ahora bien, a pesar de que más del 90% de la población *prepara sus frases para utilizarlas en una representación* (16 de 17), un número significativamente menor *piensa en el personaje a interpretar* (12 de 17) o *piensa en el personaje de sus interlocutores* (11 de 17); o *toma en cuenta las normas del lenguaje* (12 de 17), o finalmente, *piensa en el principio o final de la situación* (12 de 17), actividades éstas que están relacionadas más con aspectos metacognitivos y socio-afectivos, que según este estudio, son siempre menos favorecidos por los estudiantes en su aprendizaje.

Al preferir algún tipo de estrategia de aprendizaje en detrimento de otras, a pesar de estar integradas por un mismo fin o propósito (la planificación de la intervención oral o de una representación), el estudiante evidencia su falta de conciencia de la pertinencia de las estrategias de aprendizaje según el contenido o situación didáctica planteada. Esta toma de conciencia viene dada, precisamente, por las estrategias metacognitivas. El interés del estudiante por memorizar una lengua lo lleva a inclinarse por las estrategias cognitivas sin sospechar que son las estrategias metacognitivas que lo capacitarían como un usuario autónomo, independiente y competente de la lengua extranjera.

Leer atentamente las consignas o indicaciones de los ejercicios, estrategia metacognitiva indispensable para obtener resultados positivos, ofrece un preocupante resultado que se ubica por debajo del 50% (6 de 17). *Tratar de pronunciar correctamente y preparar las expresiones o el léxico a utilizar correspondiente al tema asignado* son dos estrategias metacognitivas más que obtuvieron resultados muy bajos (7 de 17 y 6 de 17, respectivamente).

Las estrategias metacognitivas señaladas en el párrafo anterior son indispensables para una actitud auto-reguladora del aprendizaje. Para Cyr (1998), la auto-regulación en los procesos de aprendizaje es generalmente empleada por los estudiantes brillantes, por cuanto les otorga independencia y autonomía en relación al docente y a sus estrategias de enseñanza. Es decir, el estudiante aprende fundamentalmente por su propio esfuerzo, por sí mismo. Esta carencia de estrategias metacognitivas compromete seriamente el éxito de la población seleccionada, debido a la falta de objetivos y metas claras. Al respecto, O'Malley y Chamot (1985a: 99) explican que "*los estudiantes sin enfoque metacognitivo son esencialmente aprendices sin objetivos y sin habilidad para revisar su progreso, su producción y la orientación para aprendizajes futuros*".

Por otra parte, las estrategias socio-afectivas ofrecen dos ítems con puntuación alta: *solicitar al interlocutor repetir si no se comprende el enunciado* (15 de 17) y *preguntar al interlocutor cuando no se comprende la formulación* (12 de 17). No es coincidencia que los dos ítems estén relacionados con la solicitud de ayuda, sin embargo se sospecha que los estudiantes encuestados pensaban en el docente como interlocutor, por cuanto otros ítems relacionados con el trabajo en equipo (con sus pares) arrojaron resultados menores: *nos corregimos mutuamente en el interior del grupo* (12 de 17), *ayudo a mi compañero a responder una pregunta o a expresarse* (11 de 17). Otras estrategias vinculadas con la planificación pero desde una perspectiva socio-afectiva produjeron resultados según los cuales entre el 50% y el 75% de los encuestados las utilizan, demostrando un interés por involucrar en la planificación lo emocional. Entre estas estrategias tenemos: *preparo la pronunciación los gestos y la entonación* (13 de 17) y *utilizo gestos y mímicas para ayudarme* (8 de 17).

En otro sentido, lo espontáneo está estrechamente ligado con lo afectivo, dos estrategias o actitudes espontáneas fueron incluidas en el instrumento, arrojando un resultado, tal vez preocupante: *interrumpo la conversación para dar mi opinión o pedir la palabra* (4 de 17) y *me lanzo en la conversación* (10 de 17).

Aquí es necesario recordar la estrategia cognitiva de *preferir hablar rápido aunque se equivoque*, cuyo resultado es de 7 de 17, oscilando entre la misma puntuación de estas últimas estrategias socio-afectivas analizadas. Pensamos que estos resultados son preocupantes en el entendido de que la mejor manera de aprender es *hacer* y nuestros estudiantes, por el contrario, se cohiben de participar en los actos locutorios, por lo que vemos que se procuran con ello, mayores dificultades de adquisición. Pero

tal vez, el asunto se complica aún más, cuando se evidencian resultados negativos también en el uso de dos estrategias relacionadas con la gestión de emociones y la reducción de la ansiedad, que podrían ayudar a estimular y a manejar mejor la propia participación: *Trato de hacerme comprender sin desanimarme* (5 de 17) y *trato de hacer un diálogo imaginativo, creativo y divertido* (7 de 17).

Ahora bien, puesto aparte el análisis al que nos conducen los resultados mostrados por las encuestas, observamos, contradictoriamente, que los estudiantes muestran, en la situación presencial, el empleo de ciertas estrategias de manera bastante transparente. Por ejemplo, intentan calmarse a sí mismos, hacen esfuerzos constantes para reducir su propia ansiedad, lo que nos remite al uso de estrategias socio-afectivas que no se vieron reflejadas con especial interés en las encuestas. Esto nos conduce de nuevo a observar la relación directa que mantienen las estrategias cognitivas (preferidas por los estudiantes), especialmente con las socio-afectivas; por lo que pensamos que nuestros resultados no deberían analizarse de manera tajante.

Estas estrategias tienen que ver con la motivación y con los estados emocionales con los que podemos relacionar nociones como persistencia, intentos sucesivos, convicción de poder alcanzar la meta, ansiedad, toma de riesgos, etc. (Spielberger, Ch. et al, 1979. En O'Neil, 1979). Todos estos elementos fueron observados durante la actuación de los estudiantes en el momento de realizar actividades orales en el aula.

Por otro lado, de las estrategias que utilizaron nuestros estudiantes es importante acotar que la fuerte tendencia hacia el uso de las estrategias cognitivas, y muy poco uso aparente de los otros dos tipos de estrategias, quizá depende de la situación de aprendizaje de nuestros estudiantes.

Algunas consideraciones sobre la situación de aprendizaje

Si nuestro énfasis se centró en el análisis de la producción oral es porque hemos visto que nuestros estudiantes sufren de grandes deficiencias en este ámbito. Ahora bien, aquí debemos hacer una pequeña concesión y relativizar un poco, re-dirigiendo nuestra mirada hacia la labor docente y ya no solamente hacia la responsabilidad única del estudiante. De hecho, aunque algunas corrientes, como el análisis de errores (como nos lo hace notar Villalobos, 1990:67), ponían mucho énfasis en la producción en detrimento de la comprensión, por no poseer medios metodológicos que permitieran acceder a elementos de carácter introspectivo, en los años más recientes pareciera ocurrir lo contrario.

Pareciera que nos hemos volcado hacia la comprensión en detrimento de la producción, por un lado, por la necesidad que tenemos de demostrar nuestra capacidad de análisis sobre lo que no podemos observar.

Por otro lado, por el condicionamiento del contexto social. Así, debemos recordar que el, relativamente reciente, interés hacia la comprensión en adquisición de lenguas, está coincidiendo actualmente con el hecho de que, por lo menos en el caso de nuestra Escuela, las aulas de clases se han ido llenando cada vez con un número mayor de estudiantes, lo que, desde nuestro punto de vista implica que las actividades de producción y el análisis de las estrategias para alcanzarlas sean descuidadas tanto en la docencia como en la investigación (puesto aparte el caso de los cursos de fonética y fonología), por la falta del tiempo que exige la evaluación de esta habilidad. La consecuencia natural de este descuido es un importante descenso en el nivel de producción de nuestros estudiantes, lo que nos da una razón de más para interesarnos nuevamente en este punto de la adquisición.

A nivel de la investigación debemos decir además que hay también en los procesos de producción una vertiente de lo no observable que no se estudiaba profundamente antes de la aparición de las teorías cognitivas y que actualmente cobran gran importancia y cuentan con métodos que permiten su análisis. En efecto, si bien en nuestro trabajo las observaciones nos permitieron medir los aspectos visibles de la producción oral; las encuestas, por su parte, nos arrojaron datos muy importantes sobre lo no observable.

Necesidad de la enseñanza de las estrategias de aprendizaje para la producción oral

Ya muchos autores, como Cartier (2000) nos han llamado constantemente la atención sobre el hecho de que es muy importante enseñar estrategias de aprendizaje a nuestros estudiantes puesto que ya numerosas investigaciones han demostrado que los estudiantes que obtienen mejores resultados son aquéllos que utilizan estrategias de aprendizaje eficientes para alcanzar con éxito las metas académicas trazadas. En segundo lugar, es el conocimiento y manejo de estas estrategias el que asegura la autonomía en el aprendizaje y el aprendizaje significativo; en tercer lugar, se ha comprobado que su importancia es de por vida.

Según Cartier, la manera de enseñar las estrategias radica en llevar al estudiante constantemente a una concientización y posterior reflexión profunda sobre las estrategias que usa diariamente para aprender.

Esto lo llevaría a: seguir usando ciertas estrategias en ciertas situaciones; aplicar las mismas estrategias a situaciones diferentes; ajustar las estrategias que ya usa a situaciones nuevas y, a aumentar, según sus necesidades el repertorio de sus propias estrategias.

Dentro de los tres tipos de estrategias, la metacognición es la clave del éxito de los buenos estudiantes (Chamot et al, 1999) y su importancia en el aprendizaje de lenguas extranjeras es capital (Wenden, 1987). En este trabajo pudimos verifi-

car que los estudiantes debutantes, como además lo afirma Cyr (1998), usan pocas estrategias de este tipo; según otros estudios estas estrategias aparecen sobre todo en los buenos estudiantes de niveles avanzados. Goilo (2005) ha constatado igualmente en su trabajo, que “a pesar de la gran importancia que tienen estas estrategias metacognitivas, nuestros estudiantes de lenguas extranjeras las utilizan sólo esporádicamente y mucho menos que las estrategias cognitivas.” (2005:76) La autora hace el mismo énfasis en la importancia que tiene la enseñanza de estas estrategias a nuestros estudiantes.

Por otra parte, Villalobos insiste en el hecho de que las estrategias otorgan “al estudiante el control del proceso de aprendizaje. (...) En este nuevo paradigma y a través de la utilización de estrategias eficientes y apropiadas, se le concede poder al estudiante, al menos en cierto grado, para que adquiera la lengua de manera autónoma y autodirigida” (Villalobos, 2001: 38). Enseñar las estrategias a nuestros estudiantes, es por tanto una necesidad imperativa que requiere de una conciencia previa de los profesores sobre el uso y funcionamiento de las mismas. Es necesario preparar a los docentes en este sentido (Villalobos, 2001).

En cuanto a las estrategias propiamente del oral es importante destacar que, de acuerdo con Clark y Clark (1977) citados por Villalobos (1990), la producción de la palabra es un acto que se lleva a cabo en dos grandes tipos de actividades: preparación y ejecución; éstas a su vez tienen lugar en cinco etapas que pueden considerarse como cinco estrategias para la producción oral, sobre todo es importante recordar que estas estrategias son usadas también por los nativos en su lengua materna, lo que facilita su uso y aplicación en lengua extranjera:

- Planeamiento del discurso
- Planeamiento de las frases
- Planeamiento de los constituyentes de la frase
- Preparación articulatória
- Articulación

Ahora bien, aún dentro de estas cinco grandes etapas podremos conseguir otras sub-etapas, que se pueden considerar igualmente como estrategias de la producción oral. Es a partir de cada una de ellas que nos podemos plantear la elaboración y aplicación de un plan sobre la enseñanza de las estrategias necesarias para la producción oral de nuestros estudiantes.

Un ejemplo de esta tipificación de las estrategias según la etapa de la actividad, es el utilizado por Thomas Anderson, (1979) en su artículo *Study Skill and Learning Strategies* (en O’Neil, 1979), en el se describen las estrategias empleadas por sus estudiantes según las diversas etapas del proceso de la lectura. (prereading, during-reading y post-reading activities) En la primera etapa se usan estrategias tales como la clarificación de los criterios y objetivos de la actividad, una primera vi-

sualización muy general de las imágenes, títulos y elementos tipográficos resaltantes para medir la cantidad de conocimiento que se posee sobre el tema, etc. En la segunda, las implicaciones energéticas aumentan, al exigir el uso de estrategias más variadas y en la última etapa se encuentran generalmente estrategias que permiten el arraigamiento de los conocimientos.

Por otro lado, si bien las etapas de una actividad, en nuestro caso las de la producción oral, nos permiten determinar algunas de las estrategias empleadas por los estudiantes para aprender, éstas no ofrecen por sí solas todos los datos que nos conduzcan a una taxonomía lo suficientemente puntual puesto que las estrategias son de diversos tipos en un nivel más profundo que tiene que ver con los mecanismos que se movilizan al emplearlas. La consideración de estos mecanismos es la que condujo a otros autores como O'Malley y Chamot a dividir las en los tres tipos que ya hemos mencionado y que consideramos vale la pena reconsiderar en este punto, cuando pensamos en elaborar un plan. Es muy importante entonces que enseñemos a nuestros estudiantes que aparte de las tareas puntuales que deben hacer para aprender (estrategias cognitivas), tiene un gran valor la reflexión sobre ello (estrategias metacognitivas) y el aspecto emocional que deben imprimir a las tareas que los conducirán al éxito (estrategias socio-afectivas).

Conclusiones

La apropiación de una lengua extranjera es un fenómeno complejo ampliamente estudiado, con el fin de intentar entender lo que ocurre en los individuos mientras aprenden y con otro fin último que nos resulta siempre común: ayudar a mejorar el proceso de enseñanza en la medida en que nos sea posible modificar los fenómenos en base a los resultados obtenidos.

Los resultados parciales de esta investigación nos muestran que los estudiantes llevan a cabo un aprendizaje basado, mayoritariamente, en estrategias que, si bien, según los autores, son de suma importancia en la fase inicial en que se encuentran los estudiantes de la población estudiada, no conducen a una concientización del conocimiento lingüístico aprendido, sino a la asimilación mecánica del mismo. Esto porque, según Oxford, citada por Goilo, 2005 "Las estrategias metacognitivas, o la habilidad de pensar acerca del pensamiento (...) son de vital importancia para la internalización y posterior uso exitoso de la lengua que se aprende porque son las que contribuirán a la fijación y utilización del nuevo conocimiento" (2005: 76). Son estas últimas las más pertinentes para el desarrollo y consolidación de la producción oral.

Sin embargo, las estrategias de aprendizaje no son elementos fijos sino modificables (Wenden, 1987), las estrategias ineficientes pueden ser cambiadas o desechadas y nuevas estrategias pueden ser transferidas o adaptadas, consideramos, al igual que ciertos colegas, que nos encontramos en un punto coyuntural en el que el

docente puede intervenir de manera efectiva. De hecho, las deficiencias expuestas en el problema de esta investigación se corregirían a un ritmo acelerado si los estudiantes tomaran conciencia de las estrategias de aprendizaje que mejor les ayude para cada situación y contenido planteado. Esta toma de conciencia de las estrategias de aprendizaje viene dada por la aplicación especialmente de las estrategias metacognitivas, que pueden efectivamente, ser enseñadas en clase. Valga esta observación igualmente para el conocimiento y aplicación de las estrategias socio-afectivas que, a pesar de lo difícil e inexploradas que son para la investigación, facilitarían enormemente el desarrollo de la producción oral de la población analizada.

Hemos decidido excluir de este estudio, debido a las limitaciones impuestas por el tiempo, los factores sociológicos y sociolingüísticos relacionados con la adquisición, a pesar de ser éstos, factores de mucha importancia en este campo de estudio. Sin embargo, nos parece importante resaltar que la influencia de estos aspectos no escapó a nuestros sentidos y que pensamos que éstos podrían ser considerados en estudios posteriores, como aportadores de valiosos datos que pueden contribuir con el perfeccionamiento de nuestra labor docente.

También pudimos apreciar en nuestra revisión que autores como Atlan (2000) han encontrado en sus estudios que la escogencia de un tipo de estrategia u otro está determinado por el contexto de aprendizaje, en su caso, el estudio fue aplicado a 150 estudiantes de lenguas extranjeras con el uso de las nuevas tecnologías de comunicación e información TICE de un instituto universitario tecnológico en Francia, lo que nos llevará igualmente a considerar la influencia del contexto de estudio en la escogencia que hacen nuestros estudiantes de los tipos de estrategias.

Notas

1. Augé, Hélène; Cañada Pujols, M.D.; Martin, L.; Marlhens, Claire. "Tout Va Bien." Livre de l'élève 1 (2005): 168 pages. CLE International.

Referencias

- Abry, D. (2000). Introduction à didactique d'une langue étrangère (didactique du FLE). Grenoble 3. Francia : Université Stendhal.
- Atlan, J. (2000). L'utilisation des stratégies d'apprentissage d'une langue dans un environnement des TICE. *ALSIC Vol. 3*, número 1, pp. 109-123.
- Augé, H. et al (2005). Méthode de français Tout va bien ! livre de l'élève 1. Paris : Clé International.
- Cartier, S. (2000). *Enseigner les stratégies d'apprentissage aux élèves du collégial pour que leur français se porte mieux*. Consultado el 20 de mayo del 2008, en Correspondance Vol. 5 número 3. disponible en URL: <http://www.ccdmd.qc.ca/correspo/Corr5-3/Cartier.html>.

- Chamot, A. (1990). *Learning strategies in second language acquisition*. New York: Cambridge University Press.
- Chamot A., Barnhardt S., Beard P. y Robbins J. (1999). *The learning strategies handbook*. New York: Longman.
- Cyr, P. (1998). *Les stratégies d'apprentissage*. Paris: CLE International.
- Goilo, I. (2005). El uso de las estrategias metacognitivas de automonitoreo y de autoevaluación en la comprensión y producción oral del aprendiz de una lengua extranjera. *Entre Lenguas Vol. 10*, diciembre 2004-noviembre 2005, pp. 73-84.
- Mallet, B. y Blanc, N. (2000). *Approche cognitive de l'acquisition des langues étrangères*. France : Université Stendhal. Grenoble 3.
- O'Neil, H. y Spielberger, Ch. (1979). *Cognitive and affective learning strategies*. New York: Academic Press.
- O'Malley, J. M. y Chamot A. (1990). *Learning strategies in second language acquisition*. Cambridge Applied Linguistics Series. Cambridge England; New York: Cambridge University Press.
- Oxford, R.L. (1990). *Language learner strategies: what every teacher should know*. Rowley, Massachusetts: Newbury House.
- Richards J., Platt J. y Platt H. (1997). *Diccionario de lingüística aplicada y enseñanza de lenguas*. Versión española y adaptación Carmen Muñoz y Carmen Pérez. Barcelona: Ariel Referencia.
- Villalobos, J. (2001). Formación de docentes de lenguas extranjeras: un enfoque integrado. *Entre Lenguas. Vol. 7 Número 1*, pp. 37-49.
- Villalobos, J. (1990). *Theoretical aspects of learning strategies in a foreign language and its educational implications*. Mérida, Venezuela: Departamento de Idiomas Modernos ULA.
- Wenden, A. y Rubin, J. (1987). *Learner strategies in language learning*. Londres: Prentice/Hall International.
- Woolfolk A. (1986). *Psicología del aprendizaje*. Ciudad de México: Mc Graw Hill.

Anexo 1

Versión en francés (*Esta versión fue la aplicada a los estudiantes*)

Universidad de los Andes
Facultad de Humanidades y Educación
Escuela de Idiomas Modernos
Departamento de Lengua y Literatura Francesas

Questionnaire sur les stratégies d'apprentissage

Sélectionnez la réponse selon les stratégies que vous utilisez en classe de français.
Plusieurs réponses sont possibles.

- 1. Comment procédez-vous quand vous improvisez un dialogue?**
 - J'essaie de prononcer correctement
 - J'essaie de me faire comprendre sans me décourager
 - Je cherche à réutiliser les mots que j'ai appris
 - J'utilise seulement des mots que je connais
 - Je préfère parler lentement mais correctement
 - Je préfère parler vite même si je fais des fautes
 - J'essaie de faire un dialogue imaginatif, original, amusant
 - Je demande à mon interlocuteur de répéter si je n'ai pas compris
 - J'essaie de penser en français
 - J'utilise de gestes et des mimiques pour m'aider.
- 2. Comment procédez-vous quand vous préparez une situation orale?**
 - Je pense au personnage que je vais jouer, je lui attribue un âge, une personnalité et des caractéristiques particulières.
 - Je pense au(x) personnage(s) qu'interprète(nt) mon ou mes interlocuteur(s) et j'adapte mes interventions en fonction de leurs caractéristiques et des réponses qu'il(s) donne(nt).
 - Je tiens compte des normes de langage à respecter: vouvoyer ou tutoyer, comment poser des questions, les mots à utiliser et à ne pas utiliser.
 - Je pense au début et à la fin qui correspond à ce type de situation.
 - Je prépare mes phrases pour les utiliser au moment de la représentation
- 3. Quelle est votre stratégie pour réaliser une dramatisation en classe de français?**
 - J'invente les dialogues dans ma langue et je les traduis après en français
 - Je prépare le dialogue à partir de ce que je sais déjà.
 - Je consulte le livre et le cahier pour sélectionner tout le matériel à utiliser
 - Je lis attentivement les consignes
 - Je prépare le dialogue par écrit et ensuite je le lis
 - Je prépare le dialogue par écrit, je l'apprends et ensuite je le joue
 - Nous nous corrigeons mutuellement à l'intérieur du groupe avant de jouer la scène
 - Pour la correction je pense aux critères déjà vus.
 - Je consulte le dictionnaire.
 - Je prépare la prononciation, les intonations, les gestes.
- 4. Quelles stratégies vous utilisez dans une conversation en classe de français?**
 - Je me lance dans la conversation en prenant la parole ou en demandant la parole
 - Je cherche les expressions ou le lexique à utiliser qui correspondent au thème de la conversation
 - Je demande de répéter quand je ne comprends pas une formulation.
 - Je réponds les questions dans ma tête quand elles sont posées à une autre personne.
 - J'interromps quelqu'un si j'ai une opinion à dire
 - J'aide mon camarade à répondre une question posée ou à s'exprimer

Anexo 2**Versión en español**

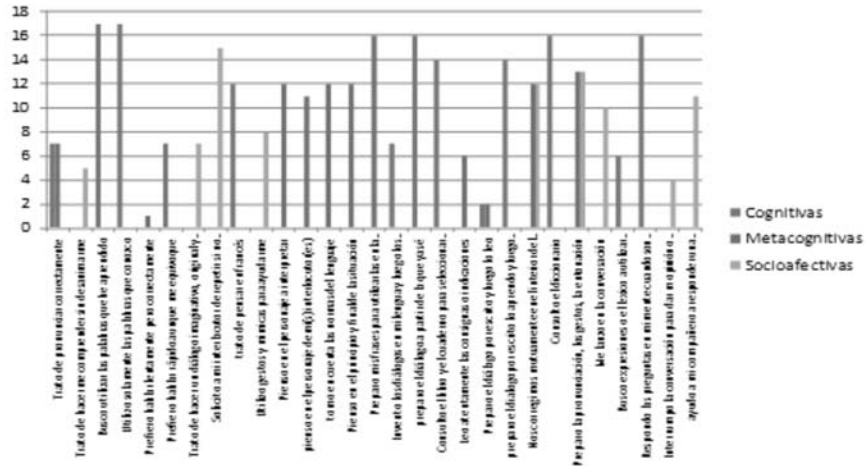
Universidad de los Andes
Facultad de Humanidades y Educación
Escuela de Idiomas Modernos
Departamento de Lengua y Literatura Francesas

Cuestionario sobre las estrategias de aprendizaje

Seleccione la (s) respuesta(s) según las estrategias que usted utiliza en clase de francés. Es posible escoger varias respuestas para cada pregunta

- 1. ¿Cómo procede usted cuando improvisa un diálogo?**
 - Trato de pronunciar correctamente
 - Trato de hacerme comprender sin desanimarme
 - Busco utilizar las palabras que he aprendido
 - Utilizo las palabras que conozco
 - Prefiero hablar lentamente pero correctamente
 - Prefiero hablar rápido aunque cometa errores
 - Trato de hacer un diálogo imaginativo, original, divertido
 - Solicito a mi interlocutor de repetir si no comprendí el enunciado
 - Trato de pensar en francés
 - Utilizo gestos y mímicas para ayudarme.
- 2. ¿Cómo procede usted cuando prepara una situación oral?**
 - Pienso en el personaje que je voy a representar, le atribuyo una edad, una personalidad y características particulares.
 - Pienso en el(los) personaje(s) que interpreta(n) mi o mis interlocutor(es) y adapto mis intervenciones en función de sus características y respuestas que él (ellos) da(n).
 - Tomo en cuenta las normas del lenguaje a respetar: vosear o tutear, cómo realizar preguntas, cuáles palabras a utilizar y cuáles no.
 - Pienso en el principio y fin que corresponde a ese tipo de situación.
 - Preparo mis frases para utilizarlas en el momento de la representación.
- 3. ¿Cuál es su estrategia para realizar una dramatización en clase de francés?**
 - Invento los diálogos en mi lengua y luego lo traduzco en francés
 - Preparo el diálogo a partir de lo que ya sé.
 - Consulto el libro y el cuaderno para seleccionar todo el material a utilizar
 - Leo atentamente las consignas o indicaciones.
 - Preparo el diálogo por escrito y luego lo leo
 - Preparo el diálogo por escrito, lo aprendo y luego lo dramatizo
 - Nos corregimos mutuamente en el interior del grupo antes de realizar la escena
 - Para la corrección, pienso en los criterios ya vistos.
 - Consulto el diccionario.
 - Preparo la pronunciación, la entonación, los gestos.
- 4. ¿Cuáles estrategias utiliza usted en una conversación en clase de francés?**
 - Me lanzo en la conversación tomando la palabra o solicitando la palabra
 - Busco las expresiones o el léxico a utilizar que corresponde al tema de la conversación
 - Solicito repetición cuando no comprendo una formulación.
 - Respondo las preguntas en mi cabeza cuando le son hechas a otra persona.
 - Interrumpo la conversación si tengo una opinión que dar o pida la palabra.
 - Ayudo a mi compañero a responder una pregunta o a expresarse.

Anexo 3
Tabla utilizada para el análisis



Anexo 4
Resultados en términos de porcentajes
Estrategias de aprendizaje

■ Cognitivas ■ Metacognitivas
■ Socioafectivas

