

La competencia estratégica como factor de influencia en el desarrollo de la competencia comunicativa¹

MILAGROS MUSCHIETTI PIANA

Universidad Católica Argentina
milagros.mp@gmail.com

Recibido: 19 de noviembre de 2019 – Aceptado: 6 de diciembre de 2019

Resumen: En el presente trabajo se presenta la importancia de la competencia estratégica en el proceso de aprendizaje de lenguas basado en el enfoque por acción y centrado en el alumno y su proceso, y se destaca su impacto en la competencia comunicativa y lingüística.

Se ofrecerá un caso práctico sobre cómo se puede implementar el trabajo sobre la competencia estratégica en nuestras clases diarias. El propósito de carácter didáctico es proponer actividades y materiales complementarios basados especialmente en el entrenamiento en estrategias de aprendizaje que puedan enclavarse perfectamente en una actividad o material de clase determinados, pero que a su vez, posea la flexibilidad necesaria para ser utilizado como complemento de otros materiales para la clase de E/LE. Subyacen este propósito dos cuestiones centrales: por un lado, la reconocida importancia que revisten hoy día la autonomía del aprendizaje, el aprendizaje reflexivo y el *Life Long Learning*, y por otro, un análisis previo que ha permitido detectar un vacío respecto de la integración de la competencia estratégica tanto en el currículo de ELE como en los materiales disponibles en el mercado para ELE.

A partir de la puesta en práctica de dichos materiales en clases pluriculturales con jóvenes y adultos en Argentina se pudo observar que los estudiantes mejoran su competencia comunicativa y lingüística cuando comienzan a hacer uso sistemático de las estrategias de aprendizaje. Sin embargo, para que esto suceda se necesitan profesores dispuestos a moverse del papel de director para poder guiar, facilitar y animar a los alumnos a hacer su propio camino.

Palabras clave: estudiante autónomo – estrategias de aprendizaje – enfoque por acción – aprendizaje orientado al proceso – enseñanza centrada en el alumno – enseñanza de español lengua extranjera

¹ Este artículo se desprende de la Memoria de Máster *Materiales para el desarrollo de estrategias de aprendizaje en la clase de español como lengua extranjera* realizada en el marco de la *Maestría en Formación de Profesores de Español como Lengua Segunda o Extranjera* de la Universidad de Barcelona en el año 2011.

Strategic competence as a factor in the development of communicative competence

Abstract: This paper presents the importance of strategic competence in the process of language learning with an approach that is action-orientated, student-centred and has a focus on the process, thus, highlighting the impact on linguistic and communicative competence. Due to lack of material, that include among their activities the development and practice of learning strategies and that are systematically diverse, we have designed a paper with this specifically in mind. Moreover, it was written based on a specific classroom manual, however, it is versatile enough to be used in correlation with any other textbook to teach Spanish as a foreign language. The use of this material in multicultural class setting in Argentina, demonstrated that students improved their communicative and language competence when they begin language learning strategies systematically. However, for this to happen you need teachers willing to shift from a directive approach to one of a guide, which in turn facilitates and encourage students to develop their own personal direction.

Keywords: Learner Autonomy – Learning Strategies – Action Orientated Learning – Focus on the Learning Process – Student-Centered Approach – Spanish FL

¿Qué es la competencia estratégica?

Hace ya varios años que en la enseñanza y aprendizaje de lenguas extranjeras se habla de la competencia comunicativa como el pilar o el centro de la clase de idiomas. Sin embargo, el término se ha ido ampliando desde su primera concepción hasta la actualidad. En el siguiente cuadro, tomado de Celce-Murcia (2007:43), se podrá apreciar la evolución cronológica de este concepto cuyo origen se encuentra en la lingüística teórica en el marco de la gramática generativa y que luego ha recibido influencias de teorías de la antropología y de la sociolingüística. De ahí su carácter interdisciplinar.

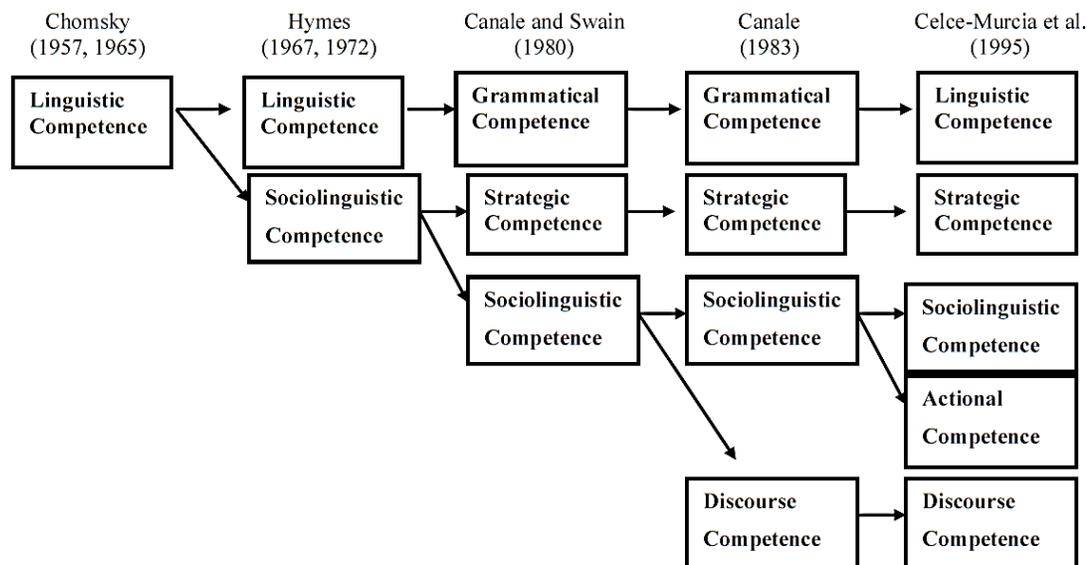


Figura 1. Evolución cronológica de la “competencia comunicativa” tomado de Celce-Murcia (2007:43)

A partir de las definiciones de Canale y Swain (1980) podemos observar que la competencia comunicativa incluye:

- *la competencia lingüística* entendida como el dominio del código lingüístico (morfología, sintaxis, reglas de puntuación, de formación de palabras, etc.);
- *la competencia estratégica* entendida como las estrategias verbales y no verbales para compensar fallos de comunicación;
- *la competencia sociolingüística* entendida como el uso apropiado de la lengua en los diferentes contextos.

Más tarde Canale (1983) incorpora *la competencia discursiva* entendida como el uso de elementos de cohesión para la organización coherente y articulada de los enunciados; En resumen, la competencia comunicativa implica una serie de habilidades y subcompetencias dentro de las cuales se encuentra la habilidad para comunicarse, para un intercambio mutuo entre individuos que promueve la cooperación e implica necesariamente la negociación de significados. Desde esta perspectiva, la competencia estratégica queda reducida exclusivamente a lo que en la actualidad conocemos como estrategias de compensación, concepto que desarrollamos más adelante en este artículo.

La aparición del Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCER) en el año 2002 ha explicitado una serie de competencias generales de los alumnos o usuarios de la lengua que exceden la competencia comunicativa. El mismo MCER las

clasifica como diferentes saberes interrelacionados: el saber declarativo (los conocimientos), el saber hacer (las destrezas y habilidades), el saber ser (la competencia existencial) y el saber aprender (la capacidad de aprender). Este no fue el primer documento que puso el foco en una serie de competencias dentro de las cuales encontramos a las estrategias de aprendizaje (véanse Wenden y Rubin, 1987; O'Malley y Chamot, 1990; Oxford, 1990) pero son innegables tanto la fuerte influencia que ha tenido y tiene actualmente este Marco junto a su *Companion Volume*² (Consejo de Europa, 2018) como el vuelco que ha significado en todo lo relativo a la enseñanza de lenguas a nivel mundial.

Desde entonces el profesorado necesariamente tuvo que empezar a preguntarse con mayor seriedad acerca de la utilidad del uso de estrategias en la clase de idiomas. Monereo, Castelló, Clariana, Palma y Pérez (1999) ensayan una respuesta a este interrogante:

El aprendizaje centrado exclusivamente en la adquisición de contenidos específicos, en su mayor parte de tipo declarativo, sin la enseñanza asociada y explícita de estrategias de aprendizaje conduce a un conocimiento inerte que no puede emplearse de manera funcional (p. 41).

El estudiante a menudo conoce la información relevante que le permitiría resolver un determinado problema, pero no es capaz de emplearla de forma espontánea. La utilización de estrategias, al requerir una toma consciente de decisiones, adaptadas a las condiciones de cada situación, y orientadas a unos objetivos, hace que esos conocimientos resulten accesibles y, por lo tanto, útiles.

Entonces ¿de qué hablamos cuando hablamos de competencia estratégica? La competencia estratégica podría explicarse como la habilidad de utilizar estrategias para superar ciertas limitaciones respecto del nivel de lengua. Oxford (1990) define a las estrategias de aprendizaje como “acciones concretas que se llevan a cabo de forma consciente o inconsciente, para tornar el aprendizaje más fácil, rápido, eficaz y transferible a nuevas situaciones” (p. 8).

El MCER define la capacidad de aprender (el saber aprender) como “la capacidad de observar y de participar en nuevas experiencias y de incorporar conocimientos nuevos a los ya existentes, modificando estos cuando sea necesario” (2002:104). Explica también que esta capacidad ayuda a los estudiantes a hacer un mejor uso de las oportunidades toda vez que colabora para que ellos puedan abordar nuevos desafíos de aprendizaje con mayor autonomía y eficacia. Este saber aprender comprende la reflexión sobre el sistema de lengua, las destrezas fonéticas generales, las destrezas de estudio y las destrezas de descubrimiento y análisis.

Vamos a analizar las destrezas de estudio que, según el MCER (2002) comprenden una variedad de capacidades, entre las cuales se señalan:

- la capacidad de hacer uso eficaz de las oportunidades de aprendizaje (hacer un uso rápido, activo y frecuente de la L2, colaborar en parejas y grupos, etcétera),

² Common European Framework Of Reference For Languages: Learning, Teaching, Assessment. Companion Volume With New Descriptors. 2018.

la capacidad de utilizar materiales disponibles para el aprendizaje independiente,

- la capacidad de utilizar y organizar materiales para el aprendizaje autodirigido,
- la capacidad de aprender con eficacia partiendo de la observación directa y la participación en los acontecimientos de comunicación mediante el desarrollo de destrezas perceptivas, analíticas y heurísticas (de descubrimiento y análisis),
- el reconocimiento de cualidades y carencias propias como alumno,
- la capacidad de identificar necesidades y metas propias, y
- la capacidad de organizar estrategias y procedimientos propios para conseguir estos fines de acuerdo a las características y recursos que cada uno tiene.

Podemos equiparar este saber aprender con la competencia estratégica definida por Oxford. Es importante en este punto destacar que las estrategias de aprendizaje (en adelante EA) están orientadas hacia un fin mayor: la competencia comunicativa. Las EA son herramientas útiles que contribuyen a que los alumnos participen activamente en intercambios auténticos y se aproximen cada vez más a desarrollar plenamente su competencia comunicativa.

Según Oxford (1990), las estrategias de aprendizaje son acciones específicas que les permite a los estudiantes ser **más independientes**, y que a su vez expanden el **rol del profesor**, están orientadas a la **resolución de problemas**, **no siempre son observables**, a menudo son **conscientes**, **pueden enseñarse**, son **flexibles**, apuntalan el aprendizaje **directa e indirectamente**, involucran diferentes **facetas/áreas del estudiante** (no solo la cognitiva) y son influenciadas por una variedad de factores.

Luego, las clasifica en dos grandes grupos: las directas y las indirectas³. (Ver figura 2)



Figura 2. Clasificación de las estrategias según Oxford (1990)

³ Las traducciones de todos los nombres de las estrategias provenientes de la clasificación de R. Oxford son de la autora del trabajo.

Las **estrategias directas** son usadas para trabajar con la lengua meta en una variedad de situaciones y tareas específicas y comprenden:

- **Estrategias de compensación**, para usar la lengua a pesar de los vacíos de conocimiento e incluyen aquellas para superar las limitaciones al hablar o escribir en la nueva lengua como por ejemplo usar circunloquios o sinónimos, ajustar o aproximar el mensaje, seleccionar el tema, inventar palabras, entre otras.
- **Estrategias de memoria**, para recordar y recuperar la nueva información, e incluyen por ejemplo crear asociaciones mentales entre conceptos o palabras agrupándolos o poniéndolos en contexto, hacer mapas conceptuales o relacionar una nueva palabra con una imagen o sonido conocido.
- **Estrategias cognitivas**, para comprender y producir la lengua meta, que el estudiante usa para manipular o transformar dicha lengua. Comprenden estrategias para crear estructura para el material de entrada y de salida como por ejemplo tomar notas, resaltar o destacar y resumir informaciones, y otras para practicar, analizar y razonar la lengua deductivamente.

Las **estrategias indirectas**, en cambio, son usadas para el manejo general del aprendizaje y comprenden:

- **Estrategias afectivas**, para regular las emociones, dentro de las cuales se encuentran algunas utilizadas para reducir el nivel de ansiedad usando técnicas de relajación, música, o la risa y otras para darse ánimo a través de afirmaciones positivas y recompensas a uno mismo por los logros obtenidos.
- **Estrategias metacognitivas**, para coordinar el proceso de aprendizaje que incluyen aquellas que ayudan al estudiante a planificar su aprendizaje estableciendo objetivos y prioridades y a evaluarlo identificando los propios errores y autoevaluando el proceso de aprendizaje.
- **Estrategias sociales**, para aprender con otros que implican cooperar con los pares o con usuarios expertos de la lengua meta, establecer empatía a través del entendimiento cultural y hacer preguntas para verificar si hemos entendido correctamente o para clarificar una idea o concepto.

El total de la clasificación de Oxford son sesenta y tres estrategias que se pueden apreciar en las figuras 3 y 4 dedicadas a las estrategias directas e indirectas respectivamente.

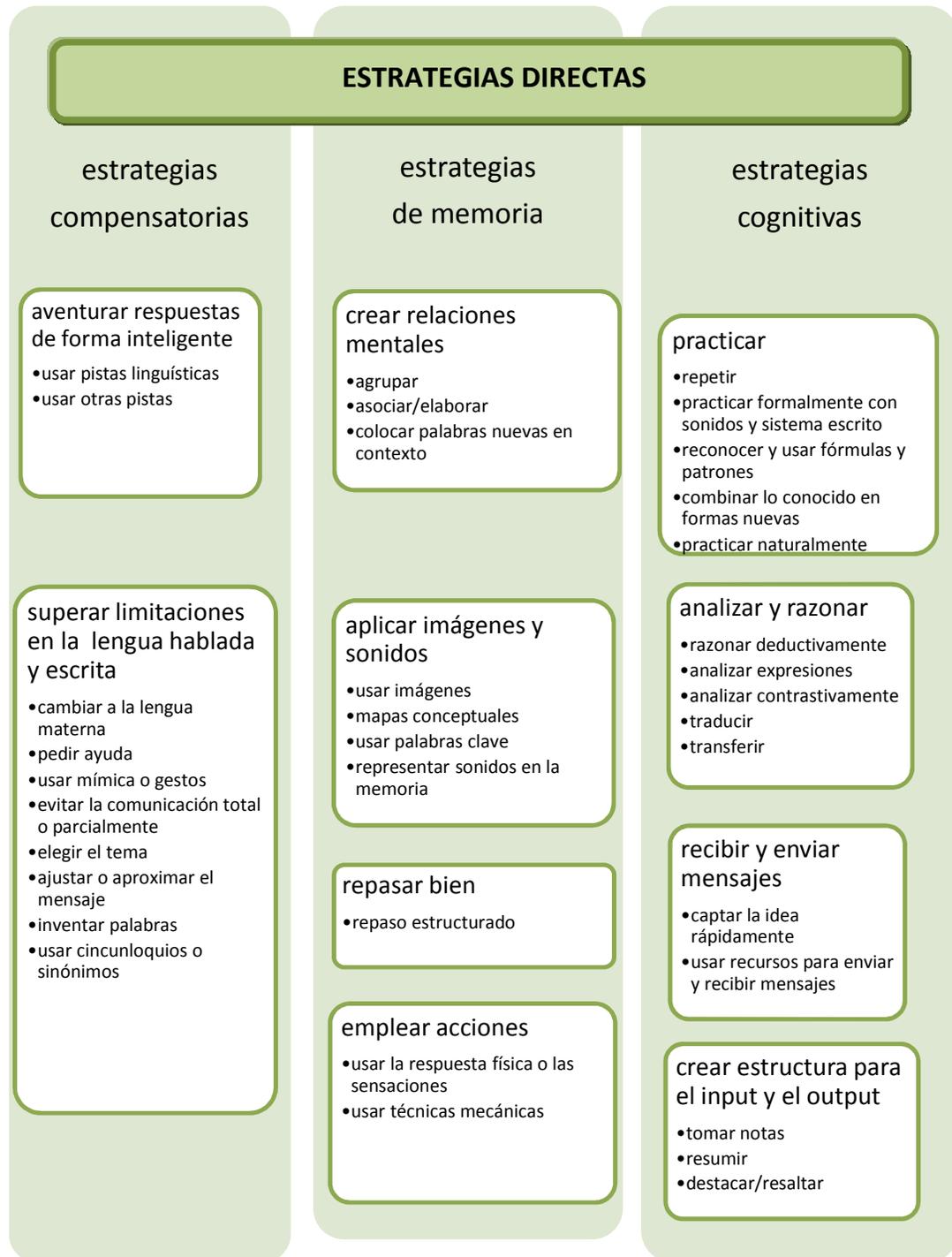


Figura 3. Clasificación de estrategias directas según Oxford (1990)

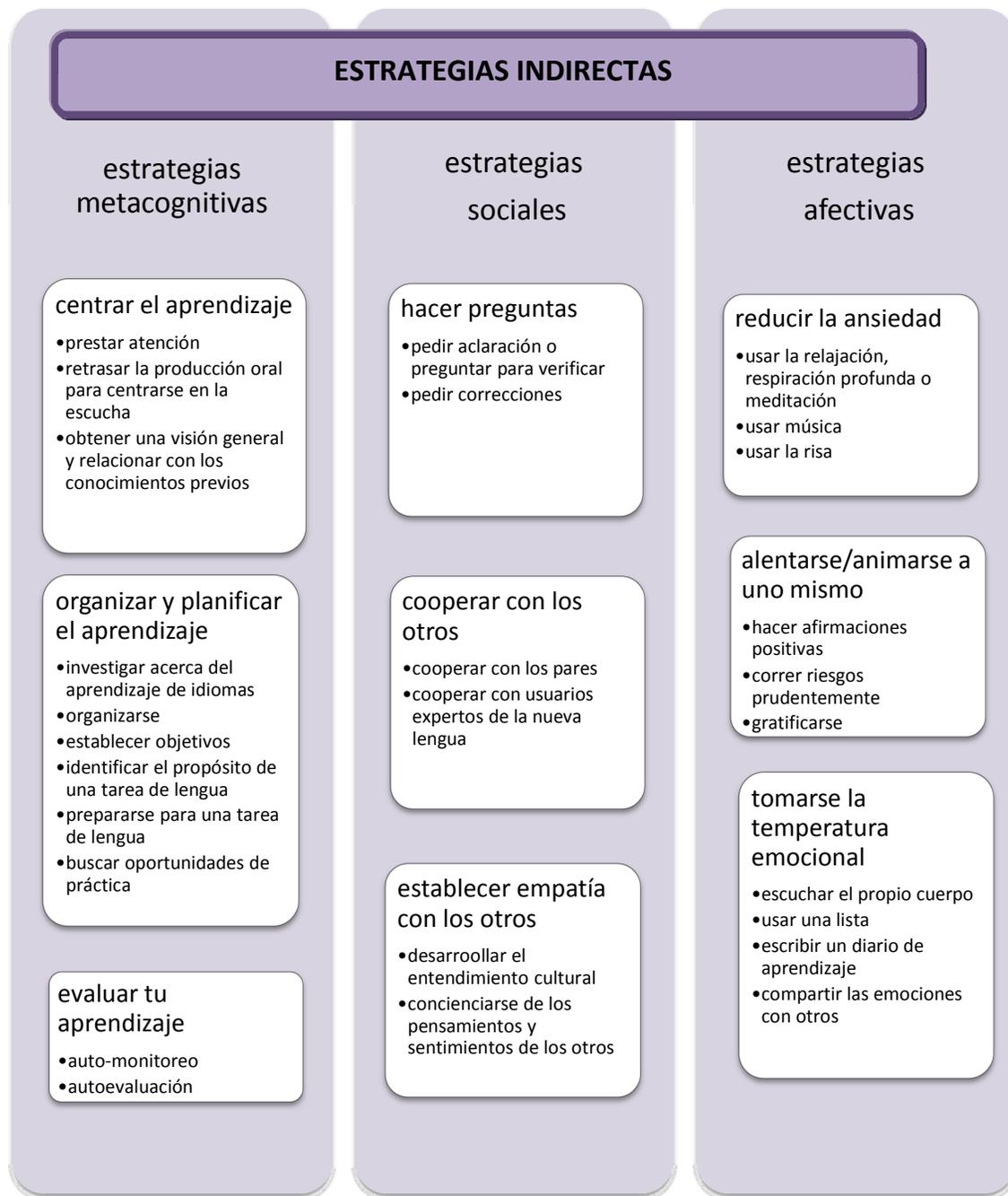


Figura 4. Clasificación estrategias indirectas según Oxford (1990)

Oxford (1990) hace una analogía entre esta clasificación y el teatro asimilando las estrategias directas a los actores quienes trabajan con el director (las estrategias indirectas) muy de cerca para lograr el mejor resultado posible. “El director es el encargado de organizar, focalizar, guiar, corregir, preparar, alentar, animar al actor, a la vez que debe asegurarse de que este coopere con los demás actores en la obra.”⁴ (p. 15).

⁴ Traducción nuestra

Lo que plantea Oxford entonces es que el director es una especie de guía interna y apoyo del actor. Con el paso del tiempo y de las experiencias, las funciones del director y del actor confluyen en el estudiante a medida que este se responsabiliza de su aprendizaje. El profesor anima al estudiante a tomar una o varias de las funciones que antes le estaban reservadas únicamente al profesor como corregir o decidir qué hacer y en qué momento. De esta manera, las funciones de los profesores dejan de ser tan directivas y pasan a ser más facilitadoras.

A lo largo de la historia se han hecho muchas clasificaciones respecto de las estrategias de aprendizaje, e incluso hoy los expertos difieren en sus definiciones más básicas de estrategias directas e indirectas o en si una determinada estrategia pertenece a un grupo o al otro. Sin embargo, la clasificación de Oxford, ha sido recogida por numerosos autores en muchos casos sin modificaciones ni agregados lo cual implicaría dos cosas: que la clasificación es clara y útil para analizar las EA, y que existe un acuerdo tácito con la misma.

Vimos ya que el MCER trata la competencia estratégica dentro de las actividades de lengua, esto es comprensión, expresión e interacción tanto orales como escritas.

Por su lado, en el año 2007 el Consejo de Europa a través de sus Niveles de referencia para el español del Plan curricular del Instituto Cervantes (en adelante, PCIC) hace un desarrollo, en términos de objetivos y contenidos de enseñanza y aprendizaje, de los niveles comunes de referencia establecidos por el MCER. Este documento establece con gran detalle lo que se espera del alumno como aprendiente autónomo distribuyendo los objetivos para esta dimensión en seis áreas: control del aprendizaje, planificación del aprendizaje, gestión de recursos, uso estratégico de procedimientos de aprendizaje, control de los factores psicoafectivos y cooperación con el grupo. El planteamiento dentro de la dimensión de estudiante autónomo es modular, es decir, no se establecen objetivos determinados para cada etapa o nivel. El Consejo de Europa (2007) sugiere que el usuario del PCIC determine los criterios de distribución de estos objetivos ajustándose a las características particulares del programa, curso y de los estudiantes en cuestión como así también de otros factores pertinentes relativos a la situación de enseñanza y aprendizaje. De manera que propone objetivos en tres fases: de aproximación, de profundización y de consolidación. El minucioso inventario de procedimientos de aprendizaje de esta obra refleja en gran medida el acuerdo tácito con la descripción de las EA propuesta por Oxford que mencionamos anteriormente.

Más tarde –en el año 2018– el *Companion Volumen* introduce un mayor detalle y nuevos descriptores dentro de las actividades de lengua al mismo tiempo que amplía el concepto de mediación que propone el MCER. Así, las novedades son la *mediación de textos para uno mismo* y la *mediación de conceptos*⁵. En ambos casos podemos observar una relación directa con algunas de las estrategias descritas por Oxford. Por ejemplo, la mediación de textos implica procesarlos, tomar notas y transferir información⁶; estas son

⁵ Traducción nuestra

⁶ Traducción nuestra

estrategias descritas por la citada autora dentro de la categoría estrategias cognitivas (directas). En cuanto a la mediación de conceptos, las estrategias de colaboración en un grupo (facilitar la interacción cooperativa con los pares y colaborar para construir significado⁷) son equiparables a las estrategias sociales (indirectas) de la obra citada.

Luego del análisis de las características descritas por Oxford, el MCER, el *Companion Volumen* y el PCIC, podríamos afirmar que las EA son una parte fundamental en el proceso de enseñanza y aprendizaje tal como lo entendemos actualmente, es decir, orientado a la acción y a los procesos, y encaminado a la toma de responsabilidad del estudiante de su propio proceso de aprendizaje y a su autonomía.

El hecho de que las EA sean a menudo observables facilita la tarea del profesor como colaborador o guía. Sin embargo, es cierto que muchas de las estrategias no son observables a los ojos del profesor por su propia naturaleza (por ejemplo, las de memoria) o porque son utilizadas fuera de clase en intercambios naturales y auténticos. El nivel de conciencia respecto del uso de EA puede variar de un estudiante a otro (algunos usan estrategias de forma intuitiva o sin pensar) o de un momento a otro (después de mucha práctica pueden utilizarse en forma automática). Afortunadamente, y a diferencia de la personalidad y del estilo personal de aprendizaje de cada estudiante, las EA se pueden enseñar. Oxford sugiere que el entrenamiento y evaluación de las mismas se enfoque en concienciar a los estudiantes de qué estrategias están usando y cuán útiles les resultan.

Este es un punto controvertido en sí mismo, en tanto que existe una discusión acerca de si es posible ser consciente del proceso que se sigue cuando se aprende un contenido o se resuelve una tarea. Monereo *et al.* (1994) explica que puede ser consciente si entendemos al proceso mental como “el conjunto de operaciones que se encargan de gestionar los conocimientos de distinta naturaleza que intervienen en la realización de una tarea, es decir, lo que pensamos y hacemos para clasificar unos datos, comparar unas reglas, observar unos cambios, representar un fenómeno, etcétera” (p. 39). En cambio –explica que– no podemos decir que el proceso cognitivo es consciente si lo consideramos como el funcionamiento de los mecanismos mentales que se activan automáticamente cuando atendemos, comprendemos o memorizamos.

De modo que, si es posible reflexionar y hacer conscientes aquellas operaciones que gestionan nuestros conocimientos, cada estudiante puede comenzar analizando las suyas propias e ir comprobando su eficacia y eficiencia. Este puede ser un muy buen punto de partida para el desarrollo de las EA en la clase de E/LE. Especialmente para estudiantes que se muestren reticentes o demasiado confiados en sus recursos actuales y sin intenciones de probar cosas nuevas.

⁷ Traducción nuestra

¿Por qué estrategias de aprendizaje?

Aprender una lengua es aprender a comunicarse en esa lengua y poder ser uno mismo comunicándose e integrando todos los conocimientos previos y del mundo que se tienen, todas las experiencias vividas, aprovechando “todo lo que se es, se tiene y se quiere para seguir aprendiendo” (Fernández López, 2004:413). En este sentido, es fundamental atender a las diferencias individuales de los aprendices y las consecuencias en los estilos de aprendizaje y en los resultados que se obtienen.

Todos usamos estrategias para resolver problemas o lograr ciertos objetivos en nuestras vidas cotidianas. Las estrategias que usamos son innumerables y de lo más diversas, y esto se corresponde con nuestra persona, nuestra forma de pensar, de ver el mundo, de actuar y también con las situaciones, problemas u objetivos en cuestión. No utilizamos las mismas estrategias para recordar la lista del supermercado que para descifrar un código en clave del cual tenemos ciertas pistas.

Las estrategias que usamos cuando aprendemos una lengua también son muchas y muy variadas. Muchas veces no somos conscientes de lo que hacemos, de los procesos que realizamos cuando aprendemos, y desconocemos qué estrategias podrían sernos útiles para determinadas situaciones de aprendizaje. Lo que sí sabemos es que se aprende mejor cuando se aplican las estrategias apropiadas.

En este sentido, no debemos olvidar los nuevos roles del profesor como diagnosticador, guía, facilitador y co-comunicador. Si bien el rol del docente es facilitar el aprendizaje el desafío estará en encontrar el balance adecuado entre dedicarse exclusivamente al contenido y guiar a los estudiantes en su aprender a aprender.

Para esto es necesario concebir los roles del profesor y de los estudiantes de manera muy diferente a la tradicional. Como señala Fernández López (2001) el estudiante autónomo

no espera a que le den consignas de lo que hay que hacer, cómo y cuándo, sino que se esfuerza, valora sus propias dificultades, solicita ayuda, evalúa los diferentes recursos, asume la responsabilidad de su propio aprendizaje, desarrolla confianza en sí mismo y ensaya con la mejor forma de aprender (Fernández López, 2001, 10)

Y a su vez, el profesor queda atento a las necesidades de estos estudiantes, observa los procesos de aprendizaje, los guía y los motiva y es capaz de adaptarse a nuevas soluciones.

La competencia estratégica en la clase de E/LE

Dentro del aula necesitamos de cierta metodología que nos permita estructurar de forma didáctica los contenidos, el *input*, los recursos y procesos en pos de ciertos objetivos. Esto no es menos válido para el desarrollo de la competencia estratégica, dado que no se trata de la mera enseñanza de técnicas o acciones específicas, sino de una “ejercitación sistemática a largo plazo de los tres componentes, cognitivo,

metacognitivo y socioafectivo, que intervienen en el aprendizaje lingüístico” (Martín Leralta, 2008).

Si bien sabemos que algunos hemos desarrollado ciertas destrezas de estudio y heurísticas sin planificación ni organización especiales, consideramos que no podemos esperar o exigir que todos los alumnos lo logren de ese modo. Tampoco podemos dar por sentada la aceptación de responsabilidad sobre su propio proceso de aprendizaje. Sugerimos entonces que se realice un trabajo paulatino de transferencia de responsabilidad del profesor al estudiante, que al alumno se lo anime a la reflexión personal y a compartirla con los compañeros, que se le provean opciones metodológicas diversas y que se despierte la conciencia metacognitiva de forma sistemática.

En la bibliografía se utiliza el término entrenamiento (*training*) estratégico porque, como indica Oxford (1990), es lo suficientemente abarcativo y hace referencia a la posibilidad de cambiar los hábitos y costumbres mediante la ejercitación de determinadas habilidades.

Uno de los puntos esenciales para la incorporación del trabajo estratégico en la clase E/LE es la negociación con los propios estudiantes del qué, cómo y porqué de este. Otro punto central es que los estudiantes puedan ver con claridad los beneficios de largo plazo –es decir, más allá del curso que están tomando– en los que dicho entrenamiento redundará. Si no conocen los objetivos o no logran ver los beneficios potenciales, difícilmente se mostrarán interesados en estas actividades.

Del mismo modo, debemos establecer que se trata de un proceso muy personal e individual y por tanto, la utilidad de cierta actividad o estrategia variará de un alumno a otro. Ante una palabra nueva, algún estudiante necesita escribir la traducción y otro prefiere inventar una frase que contenga el ítem léxico, ponerla en contexto. Cada uno utiliza una EA que le resulta rentable y significativa personal, porque como señalan Giovannini, Martín Peris, Rodríguez Castilla y Simón Blanco (1996:23) hay muchos caminos de aprendizaje que pueden ser igualmente correctos.

Por lo tanto, y como sugiere el MCER (2002), es indispensable desarrollar la capacidad de reconocer cualidades y carencias propias como alumno y la capacidad de identificar necesidades y metas propias. Existen cuestionarios de análisis de necesidades y objetivos y también de estilos cognitivos y de aprendizaje que sirven como punto de partida de un portafolio del estudiante al comienzo de un curso (véase por ejemplo Giovannini et. al., 1996; Richards y Lockhart, 1994/1998). A través de ellos los estudiantes hacen una primera reflexión sobre sus estilos personales de aprendizaje, reconocen sus propias fortalezas y debilidades y también sus preferencias respecto del aprendizaje de E/LE. A su vez, se plantean objetivos para el curso y esto se negocia con el profesor transformándose así en una herramienta sumamente significativa para los estudiantes y también para el profesor. Un estudio a gran escala con alumnos adultos de inglés llevado a cabo en Australia ha demostrado que los diferentes estilos cognitivos de los alumnos afectan las preferencias por un estilo de aprendizaje concreto (Willing, 1988 citado en Richards y Lockhart, 1998). Lo interesante de estos resultados es que nos indican que los profesores debemos buscar formas de acomodar la enseñanza a dichas preferencias, pero sin poner a los alumnos en casilleros y sin olvidar que estas

preferencias o estilos pueden responder a factores culturales generales o a factores relacionados con la cultura académica de dichos estudiantes.

Otro posible punto de partida para la incorporación del trabajo estratégico en la clase de E/LE es el Inventario de Estrategias para el Aprendizaje de Idiomas (SILL por sus siglas en inglés) desarrollado por Oxford (1990:283-291) para estudiantes angloparlantes que aprenden una nueva lengua. El mismo presenta 80 ítems con afirmaciones relacionadas al aprendizaje de una segunda lengua. Los estudiantes deben seleccionar de una escala de del 1 al 5 lo que ellos hacen cuando aprenden una segunda lengua. La escala se refiere a la frecuencia con que hacen las actividades descritas en cada ítem. Una vez completado, los alumnos reciben una hoja de trabajo donde transcriben sus respuestas y un perfil de los resultados obtenidos. La utilidad de este inventario reside en la concienciación acerca del tipo de estrategias que cada uno utiliza y la frecuencia con que lo hace. Debe tenerse en consideración que dicho inventario fue diseñado para un contexto educativo y sociolingüístico específico y que para aplicarlo tal como está los estudiantes deberían tener un dominio alto del inglés. Se han hecho algunas adaptaciones en español y destinado a estudiantes de de esta lengua en Estados Unidos -cuya lengua materna es el inglés- (veáse por ejemplo Roncel, 2007).

Una vez que decidimos trabajar con las EA en clase debemos ser conscientes que se trata de un proceso y no de una acción de única vez. Y como todo proceso, requiere de un trabajo consistente y sistemático a lo largo de todo el curso de E/LE. Entonces, así como un cuestionario de análisis de necesidades, el mismo SILL o alguna adaptación del este pueden ser el punto de partida de este proceso, luego podemos valernos de autoevaluaciones que permitan reflexionar y concienciar acerca del grado de avance en el curso y evaluar la eficacia de las estrategias utilizadas o en uso, o la necesidad de nuevas EA.

En síntesis, para que la actuación de un alumno sea considerada como estratégica es necesario que:

- Realice la tarea o actividad encomendada.
- Evalúe su actuación.
- Acumule conocimiento acerca de en qué situaciones puede volver a utilizar esa estrategia, de qué forma debe utilizarse y cuál es la bondad de ese procedimiento.

Por lo tanto, la forma de trabajo y los contenidos de clase deben contemplar todas estas cuestiones. Y para esto no debemos dejar de lado el cambio significativo que debe darse no solo en el papel de los alumnos, sino también del profesor. Si los profesores no estamos convencidos de las ventajas que tiene el desarrollo de estudiantes autónomos tanto para el proceso de aprendizaje como para otros ámbitos y momentos de la vida, difícilmente podamos fomentar la autonomía en nuestras aulas⁸.

⁸ Es interesante el cuestionario para profesores que proponen al respecto Giovannini et. al. (1996:22).

Cómo trabajar las estrategias de aprendizaje en la clase

Existen dos formas de trabajar las EA en la clase: de forma aislada o con relación a los contenidos, textos y/o unidades del libro que se use. Muchos autores⁹ insisten en que el uso de estrategias está indisolublemente asociado a las actividades de aprendizaje concretas que realiza el alumno. El modelo de instrucción de estrategias que proponen no está separado de un curso tradicional, sino que forma parte de las actividades didácticas, es decir, son actividades relacionadas con la reflexión, exploración, descubrimiento y puesta en práctica de estilos y estrategias que están dentro y forman parte de las actividades didácticas habituales. Las razones para inclinarse por esta postura son sus numerosas ventajas. En primer lugar, porque le da al material y al trabajo en clase una coherencia y cohesión que de otro modo es difícil de lograr. En segundo lugar, el hecho de trabajar o reflexionar sobre un texto o actividad que se acaba de realizar ofrece la posibilidad de aplicar una estrategia y/o evaluar su utilidad de forma práctica y directa. Además, les da a los estudiantes un sentido de completitud de la actividad en cuestión y los resultados son visibles en el momento. Esto mismo es lo que sugiere Martín Leralta (2008), quien propone una secuencia de pasos necesarios para ejercitar el uso de las estrategias de manera integrada en la situación habitual de aprendizaje formal; una sucesión de etapas flexibles adaptables al curso académico completo, independientemente de su duración.

De la investigación de Martín Leralta (2007; 2008) se desprende que si se trabajan las EA de forma independiente, se corre el riesgo de que se tornen demasiado abstractas, que los estudiantes no puedan ver la relación que tiene ese momento de la clase con los contenidos que aprendió hasta el momento y que entonces, no las transfiera ni las aplique a otras situaciones de aprendizaje. No debemos olvidar que la competencia estratégica no se reduce a una serie de herramientas utilizables en ciertas circunstancias y situaciones sino que debe ser extrapolable a innumerables situaciones comunicativas y de aprendizaje.

En definitiva, parece más indicado enseñar siempre a pensar sobre la base de un contenido específico que tiene unas exigencias y unas características particulares, pero asegurándonos de que al menos una buena parte de las operaciones mentales realizadas nos sean útiles también para pensar en otras cosas, en situaciones diferentes. Es decir, sin abdicar de las posibilidades de generalización que definen a las estrategias.

Finalmente, al incluir el desarrollo de EA dentro de las otras actividades de clase es más económico, toda vez que evita el tener que diseñar actividades o textos totalmente nuevos a este efecto. El solo hecho de proponer alguna modificación o actividad de extensión, o una nueva consigna a lo ya propuesto puede ser suficiente.

⁹ Veáse Ellis, Cohen, Chamot & O'Malley.

Situación actual: la didáctica de la competencia estratégica.

Hace ya varios años sabemos que la competencia estratégica debe ser un componente más del currículo. El MCER lo plantea en el 2002 (en su versión en español) aunque deja en manos de sus usuarios la determinación de qué estrategias desarrollar y cómo enseñarles a los alumnos a hacerlo. Luego, en el año 2007 el Plan Curricular del Instituto Cervantes (PCIC) hace su interpretación y adaptación a ELE del MCER estableciendo con gran detalle lo que se espera del alumno como aprendiente autónomo en cada uno de los seis niveles de lengua. Es decir, contamos con bibliografía valiosísima que nos guía para lograr la integración de la competencia estratégica a la enseñanza de lenguas. Sin embargo, rara vez observamos en las instituciones educativas un plan consensuado y detallado para este fin. En su lugar, observamos profesores que con escasa o nula guía y acompañamiento ponen en práctica actividades y propuestas aisladas que buscan desarrollar la competencia estratégica con mayor o menor sistematicidad según sus posibilidades. También sabemos que, ante la falta de tiempo o espacio en los programas o cronogramas de clase, las actividades destinadas al aprender a aprender serán las que primero se sacrifiquen o se posterguen.

Asimismo, existe cierto vacío en los manuales de E/LE con relación a este tema. La gran mayoría de los manuales que están en el mercado no consideran la competencia estratégica dentro de sus objetivos y por consiguiente no la trabajan. En general, muchos incluyen una sección de autoevaluación al final de la unidad o del libro con preguntas guía o afirmaciones que reflejan los descriptores del MCER ("puedo /soy capaz de..."), pero luego no proponen ninguna forma de trabajo para mejorar los aspectos débiles. Algunos llegan a hacer algún trabajo estratégico aunque insuficiente o poco consistente. Y solo unos pocos, como "Procesos y Recursos. Curso de Español para extranjeros"¹⁰ y "Con Dinámica: competencias y estrategias"¹¹, lo hacen de forma explícita y sistemática. El manual "Procesos y Recursos...", compuesto por un único libro del alumno está destinado a estudiantes de nivel avanzado o superior y trabaja a lo largo de las diferentes unidades unos módulos dedicados a las EA. Es notable el extenso, variado y sistemático trabajo de la competencia estratégica que se lleva a cabo a lo largo de dicho manual desarrollando los seis tipos de estrategias que distingue Oxford (compensatorias, metacognitivas, sociales, afectivas, de memoria y cognitivas) y promoviendo el aprendizaje autónomo y cooperativo (mediante tareas de parejas y grupo y de coevaluaciones).

"Con dinámica: competencias y estrategias" plantea el trabajo estratégico a lo largo de las unidades pero de un modo menos esquemático: a través de pequeñas actividades a lo largo del libro de clase y del libro de actividades va desarrollando los diferentes tipos de estrategias directas e indirectas.

Creemos que gran parte de los profesores observan esta misma carencia de los manuales a la vez que se sienten un poco incapaces de generar actividades de este tipo.

¹⁰ Ver López López E., Rodríguez Castilla M. Y Topolevsky Bleger M. (1999).

¹¹ Ver Ainciburu M., González Rodríguez V., Navas Méndez A., Tayefeh E., Vázquez G. (2009).

Frente a esta realidad, con la seguridad de que el entrenamiento estratégico no es tarea sencilla y que, a su vez, requiere de un esfuerzo conjunto que lo integre en el currículo habitual de ELE, nos proponemos brindar ideas concretas de aplicación práctica y simple en las clases de ELE. Estas no pretenden ser más que una guía y buscan ser flexibles y adaptables a diferentes cursos, contenidos y situaciones de enseñanza aprendizaje.

Propuestas para la clase de ELE

A continuación presentamos cinco propuestas para integrar en un curso de ELE. Estas fueron diseñadas como material complementario del libro *Aula del Sur 2* orientado a un nivel A2 y con la finalidad de ser utilizadas en cursos regulares y grupales de ELE dirigidos a adultos. Sin embargo, en la mayoría de los casos el lector podrá modificarlas, adaptarlas y extrapolarlas a otros materiales, contextos de aprendizaje y niveles de lengua.

Propuesta 1. Mis objetivos en este curso.

La primera unidad del manual citado ya trabaja con las estrategias indirectas al abordar cuestiones relacionadas con el estilo de aprendizaje. A través de un texto llamado *Terror en las aulas* se abordan las estrategias afectivas (*tomarse la temperatura emocional*) al reflexionar acerca de cómo se sienten en diferentes situaciones de aprendizaje o en la clase e identificarse con problemas o dificultades de otros estudiantes de idiomas.

Nuestra propuesta está planteada como una extensión de la tarea final titulada *Para aprender español...* mediante la cual se deben dar consejos a otros estudiantes de español. (Ver Figura 5)

El objetivo que se persigue es desarrollar las estrategias metacognitivas de *organizar y planificar el aprendizaje*, especialmente la de *establecer objetivos*. Estudiar sin saber cuáles son los objetivos es como viajar sin saber cuál es el norte. De allí, la importancia de establecer al comienzo del curso objetivos de aprendizaje específicos acompañados de un tiempo límite para cumplirlos. Este tiempo debe establecerse de acuerdo a las posibilidades reales de cumplimiento y debe servir como referencia temporal para, llegado el momento, revisar si se alcanzaron los objetivos (y en qué medida) o no.

Lo que se intenta con esta actividad es integrar la reflexión (realizada a lo largo de la unidad) sobre fortalezas y debilidades, las estrategias que cada uno utiliza actualmente y los estilos de aprendizaje con el establecimiento de objetivos a corto y largo plazo para el curso. Una cuestión esencial es establecer que cada uno tendrá sus propios objetivos y que lo más importante es que sean posibles, alcanzables y acordes al tiempo establecido para cumplirlos.

Si bien esta es una actividad sumamente personal, dependiendo de las características de los alumnos y sus culturas, puede proponérseles compartir sus objetivos con los demás compañeros, siempre respetando los límites de intimidad de cada alumno, ya que algunos pueden sentirse ridículos, avergonzados o invadidos en su intimidad. Por tanto, queda a criterio del profesor hacerles la propuesta o no, sin olvidar que ante la duda, una excelente opción es dejar la decisión en manos de los alumnos. En definitiva, ellos son los dueños y los responsables de su proceso de aprendizaje.

APRENDER A APRENDER 1 (unidad 1)
Planificación del aprendizaje - Mis objetivos en este curso

➔ **En esta actividad vamos a:**
- Escribir nuestros objetivos para este curso

1. Tus compañeros van a darte un listado de recomendaciones para aprender español.

1a. Leé las recomendaciones, pensá cuáles de esas cosas no hacés y proponete dos objetivos a realizar a lo largo del curso.

1b. Pensá por lo menos dos actividades muy concretas y posibles para vos.

1c. Escribí tus objetivos incluyendo un tiempo razonable para cumplirlos.

**Para mejorar mi español voy a hacer un intercambio con un/a nativo/a una vez por semana durante el próximo mes...*

Para mejorar mi español en este curso voy a...

Es mejor pensar en un objetivo pequeño pero posible (y no uno muy grande e imposible)

1 _____

2 _____

3 _____

4 _____

! Es muy importante saber hacia dónde vamos para poder llegar ahí.

Figura 5. Aprender a aprender 1. Mis objetivos en este curso (Muschietti Piana, S/A)

Propuesta 2. ¿Cómo va todo?

No debemos olvidar que la conciencia metacognitiva se construye poco a poco de modo que en una instancia posterior del curso deberemos incorporar alguna sección del tipo *¿Cómo va todo?*, mediante la cual los estudiantes puedan hacer una valoración de su progreso.

El objetivo de la siguiente sección es, entonces, trabajar con dos juegos de estrategias metacognitivas. Por un lado, evaluar su aprendizaje a través de una autoevaluación del progreso individual, tomando como base los objetivos planteados en la sección *Aprender a Aprender 1: Mis objetivos en este curso*. Y por el otro, organizar y planificar el aprendizaje, estableciendo nuevos objetivos de aprendizaje o reformulando parcial o totalmente los anteriores. (Ver Figura 6a, 6b, 6c)

Además, se busca integrar las estrategias mencionadas con dos estrategias afectivas del juego alentarse /animarse a uno mismo: hacer afirmaciones positivas y gratificarse por los logros obtenidos.

Oxford (1990) destaca la importancia de hacer afirmaciones positivas sobre el propio desempeño individual en forma regular y especialmente antes de una tarea de lengua potencialmente compleja. Y afirma que hacerlo puede mejorar cada una de las cuatro macrodestrezas. Estas afirmaciones pueden tener una doble función según el momento en que se hagan. Antes o durante una tarea de lengua funcionan como aliento a uno mismo, y luego de un muy buen desempeño tales afirmaciones funcionan como una autogratificación. En cuanto a este último aspecto, Oxford señala que los estudiantes necesitan muchas más gratificaciones y con mayor regularidad que las que pueden obtener de otras personas (profesores, compañeros, etcétera). Además explica que las gratificaciones más poderosas y provechosas suelen provenir de los mismos estudiantes. De allí la necesidad de que los estudiantes descubran formas de gratificarse por su buen desempeño en una tarea de lengua. Las gratificaciones varían de una persona a otra y por tanto deben ser significativas personalmente para el estudiante. Es así, que se ha incorporado en la tabla del apartado 3 la columna “Premio” para que cada alumno elija lo que personalmente le sea significativo.

En la fase 4 de la esta sección se propone la confección de un cuaderno de aprendizaje. Como explica Oxford (1990:198), estos son una especie de autorreportes en donde se vuelcan pensamientos, sentimientos, logros, problemas, impresiones acerca de los profesores y de los compañeros de clase, etc. La gran mayoría son de corte bien subjetivo y estilo libre sin restricciones en cuanto a la forma y el contenido. Sin embargo, la autora señala que darles a los estudiantes cierta guía respecto de la forma y los contenidos puede ser muy provechoso. Probablemente estos cuadernos de aprendizaje sean menos personales, pero sus autores se mostrarán menos reacios a compartirlos con el profesor o los compañeros.

Para completar la última fase de la actividad (*Tu cuaderno de aprendizaje*) se recomienda darles entre diez y quince minutos de tiempo en clase para definir las cuestiones principales del cuaderno y dejar su armado como deberes. De este modo,

cada uno podrá dedicarle el tiempo que sea necesario a la elaboración de su cuaderno (puede llevarles quince minutos o una hora). Para lograr un mejor aprovechamiento de esta herramienta es importante que los estudiantes comprendan sus bondades y puedan experimentarlas. Para esto, se recomienda que los traigan a clase y que todos los días escriban algo en él. Si en futuras clases va a utilizarse el cuaderno de aprendizaje como base para discusiones acerca de las estrategias de aprendizaje, o si el profesor planea leerlo, es esencial que los estudiantes lo sepan desde el comienzo, ya que este tipo de documento se considera privado. Al mismo tiempo, los profesores deben recordar que esta es una herramienta más que los estudiantes pueden encontrar útil y cómoda, o no. De modo que se recomienda motivarlos a su confección, y hacer uso explícito del mismo durante las clases con cierta regularidad, pero no establecer el cuaderno de aprendizaje como una obligación. De lo contrario, se perdería el sentido de autonomía del aprendizaje y se desvirtuaría el propósito que se persigue con el entrenamiento estratégico.

APRENDER A APRENDER 5 (unidad 4)
¿Cómo va nuestro aprendizaje?

En esta actividad vamos a:
*- reflexionar sobre los objetivos planteados para el curso y lo que hoy podemos hacer bien en español,
- formular nuevos objetivos y crear nuestro cuaderno de aprendizaje.*

1. Leé tus objetivos de la actividad Aprender a Aprender 1 - Unidad 1.

- ¿Estás haciendo esas actividades?
- ¿Con qué frecuencia?
- ¿Lograste alguno de tus objetivos?

2. Escribí tres cosas que podés hacer bien en español en cualquiera de las cuatro destrezas (escuchar, hablar, leer y escribir). Recordá ser lo más específico posible.

- * Hoy he comprendido todo lo que la profesora ha dicho en clase.
- * He tenido una conversación con la secretaria de la escuela casi sin problemas.
- * Entiendo los correos electrónicos que me envía mi amigo mexicano.
- * Hoy usé una expresión nueva en español y estoy contento/a por eso.
- * Comprendo cuando una persona me pide o me dice la hora en la calle.

1 _____

2 _____

3 _____

Figura 6a. Aprender a aprender 5. ¿Cómo va nuestro aprendizaje? (Muschietti Piana, S/A)

3. ¿Necesitás continuar con los mismos objetivos?
 ¿Querés cambiar algo de esos objetivos? ¿Preferís establecer
 objetivos totalmente nuevos?

Escribí en el cuadro tus objetivos para esta semana y este mes para cada destreza. Poné una fecha para revisarlos y elegí un premio por lograr tus objetivos. El premio puede ser muchas cosas: un helado, una sesión de masajes, un aplauso de tus compañeros, etcétera.

Objetivos de esta semana	Fecha de revisión:	Premio
Escuchar:		
Hablar:		
Leer:		
Escribir:		
Objetivos de este mes	Fecha de revisión:	Premio
Escuchar:		
Hablar:		
Leer:		
Escribir:		

* Voy a leer una noticia del diario esta semana y anotar las ideas principales. Fecha: 7 de septiembre. Premio: un chocolate.

* Voy a hacer mapas conceptuales con los contenidos nuevos de este mes. Fecha: 30 de septiembre. Premio: comprarme algo de ropa.

Figura 6b. Aprender a aprender 5. ¿Cómo va nuestro aprendizaje? (Muschiatti Piana, S/A)

4. Tu cuaderno de aprendizaje

4a. Vamos a preparar nuestro cuaderno de aprendizaje. En grupos, piensen cuáles de estas secciones puede tener y qué otras prefieren ustedes.

- Mis objetivos
- Mis estrategias de aprendizaje
- Vocabulario y expresiones nuevas
- Mis reglas gramaticales

- Mis errores y cómo resolverlos
- Mis trabajos escritos
- Notas sobre mis conversaciones en español

4b. Ahora, cada uno va a preparar su propio cuaderno de aprendizaje y sus secciones.

Ideas para un cuaderno de aprendizaje:

- Elegí un cuaderno o carpeta cómoda
- Usá la cantidad de secciones que te parecen importantes a vos
- Usá un color diferente para cada sección
- Escribí algo en tu cuaderno de aprendizaje todos los días o regularmente

Revisar con frecuencia tus objetivos y tus logros te ayuda a evaluar tu progreso. El cuaderno de aprendizaje puede ser una excelente forma de organizar tu aprendizaje.



Figura 6c. Aprender a aprender 5. ¿Cómo va nuestro aprendizaje? (Muschietti Piana, S/A)

Propuesta 3. ¿Cómo organizar el vocabulario nuevo?

La siguiente propuesta se inserta dentro de una unidad del texto citado en la cual se presenta una importante cantidad de vocabulario nuevo relacionado con las viviendas, los muebles, su descripción, etc. Proponemos entonces una actividad orientada a desarrollar la estrategia metacognitiva de organizar y planificar el aprendizaje, específicamente a las formas de organizar el vocabulario nuevo. Y también dos juegos de estrategias de memoria: aplicar imágenes y sonidos, y crear relaciones mentales. El objetivo es promover la reflexión y descubrir en el intercambio con los compañeros de clase diferentes formas de organizar el vocabulario, valorar las ventajas y desventajas de cada una y seleccionar o crear una nueva para poner en práctica. La misma puede realizarse o bien al final de la unidad o, a criterio del profesor y según las necesidades de los estudiantes, en algún momento intermedio de la misma. Según lo experimentado con diferentes grupos, ha sido muy valiosa antes de la tarea final *La casa ideal* ya que ha tenido la doble función de desarrollar la competencia estratégica y repasar los contenidos léxicos de la unidad antes de realizar dicha tarea.

Se proponen tres formas de organizar el vocabulario de la unidad (ver Figura 7a y 7b). La primera propuesta es un diccionario personal mixto (monolingüe y bilingüe al mismo tiempo) y temático. Con esto se intentan mostrar algunas variantes posibles para hacer un diccionario personal. La segunda, es también una especie de diccionario personal pero con frases donde se incorporan en negritas las expresiones o palabras nuevas y se acompañan con una ilustración. La estrategia que se muestra aquí es la de poner el nuevo vocabulario en contexto y de relacionarlo con una imagen. La tercera de ellas es un mapa conceptual que permite hacer una jerarquización con un apoyo visual muy claro y simple. Si son bien elaborados los mapas conceptuales permiten visualizar lo que se sabe, construir significados más ricos estimulando el aprendizaje significativo al ser cada alumno consciente de lo que aprende, trazar rutas de aprendizaje (qué sé, dónde tengo dudas o vacíos, qué relación existe entre unos conceptos y otros), recordar mejor lo estudiado o aprendido, personalizar el conocimiento al convertirlo en un proceso de investigación y aprendizaje individual. Un papel importante que debe cumplir el profesor en este punto es el de transmitir la idea de que las opciones propuestas son solo algunas ideas, que no hay formas correctas o incorrectas de hacerlo y que algunos preferirán una forma y otros otra. Pero el profesor deberá animarlos a compartir las estrategias que usa cada uno y a valorar las de los compañeros con el objetivo de enriquecerse, conocer y probar estrategias nuevas. Para que la actividad sea realmente enriquecedora, es fundamental la realización de su fase 3, ya que es la forma de que los estudiantes pongan en práctica lo que descubrieron en esta actividad. Para respetar los tiempos de todos los estudiantes, una buena idea es que esta fase quede de

deber para la casa y así cada uno podrá disponer del tiempo que necesite individualmente.

Si las características del grupo lo permiten, puede además proponerse la elaboración de un cuaderno o libreta de aprendizaje en el que se incluyan diferentes secciones (objetivos de aprendizaje, estrategias de aprendizaje y vocabulario, expresiones y estructuras) para poder organizar y planificar el aprendizaje de manera más efectiva. En este punto, se debe procurar no sobrecargar a los estudiantes con tanta información nueva. Quizás determinados grupos puedan –según su entrenamiento estratégico previo– realizar su cuaderno de aprendizaje en este momento del curso y quizá otros no. Siempre hay tiempo de hacerlo, con lo cual puede dejarse para otra clase o para un poco más adelante.

Un resultado interesante obtenido con uno de los grupos pilotados fue que la mayoría de ellos reconocieron que recordaban mejor el vocabulario o las expresiones nuevas colocándolas dentro de un contexto. Esto llevó a que cuando se encontraban con alguna palabra que resultaba difícil siempre buscaran alguna frase creativa en la que insertar el nuevo ítem léxico. Así ellos mismos generaron un hábito de forma natural que además suscitaba la risa por las frases o contextos que creaban. En consecuencia, un día decidí llevarles muchas palabras recortadas de revistas y en grupos debían formar frases coherentes y bien cohesionadas. La gran mayoría de palabras eran conocidas por el grupo. De este modo fueron poniendo en práctica una variedad de estrategias de memoria haciendo relaciones mentales, poniendo las palabras en contexto, creando asociaciones con un sentido personal, pero también las integraron con una de las estrategias cognitivas del grupo de "practicar" (ver Figura 3): combinar lo conocido de nuevas y diferentes formas para producir una secuencia mayor (en este caso una frase).

APRENDER A APRENDER 2 (unidad 2) ¿Cómo organizar el vocabulario nuevo?



En esta actividad vamos a:

- Descubrir diferentes formas de organizar el vocabulario nuevo

1. Mirá estas tres formas de organizar el vocabulario trabajado en esta unidad y luego reflexioná con tus compañeros.

DICCIONARIO PERSONAL

PARTES DE LA CASA

(la) cocina → lugar para cocinar
(el) dormitorio/ (la) habitación → lugar para dormir
(el) comedor → lugar para comer
(el) escritorio → lugar para trabajar o estudiar

MUEBLES

(la) mesa = table
(la) silla = chair
(la) lámpara = lamp

MUEBLES

La mesa es **redonda**



La silla es de **madera**



La **lámpara** está sobre el **escritorio**

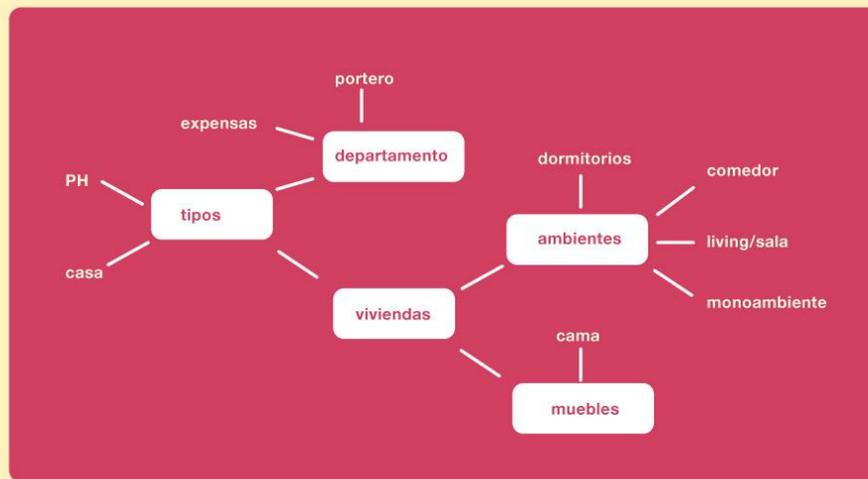


Figura 7a. ¿Cómo organizar el vocabulario nuevo? (Muschiatti Piana, S/A)

1b. En grupos reflexionen:

- ¿De qué forma organizan el vocabulario nuevo?
- ¿Usan alguna de estas formas para organizar y recordar el vocabulario?
- ¿Qué tipo de información incluye cada una de las opciones?
- ¿Cuál les parece más útil a cada uno para organizar el vocabulario de esta unidad?
¿Por qué?
- ¿De qué forma se pueden combinar estas tres estrategias?
- ¿Cuál(es) podrían usar para el vocabulario y las expresiones aprendidas en la unidad?

2 Mi propia estrategia

Elegí una de las 3 formas propuestas u otra de las propuestas por ustedes y organizá todo el vocabulario de esta unidad.

Un cuaderno de aprendizaje es una buena forma de organizar el vocabulario, expresiones y estructuras. Además, podés incluir en el mismo tus objetivos y estrategias



Figura 7b. ¿Cómo organizar el vocabulario nuevo? (Muschietti Piana, S/A)

Propuesta 4. ¿Cómo lo explico?

¿Cómo lo explico? es una actividad que puede realizarse con vocabulario o expresiones de cualquier unidad o actividad específica y que permite ir completándola con más y más expresiones o vocabulario a lo largo de un curso. Solo se necesitan las tarjetas con vocabulario o expresiones nuevas y una bolsa para colocarlas.

El objetivo es trabajar las estrategias de compensación: *usar circunloquios o sinónimos para sobrepasar las limitaciones* tanto en la expresión oral como en la expresión escrita. Al mismo tiempo, funciona como práctica y repaso de vocabulario y – en algunos casos- de estructuras gramaticales trabajadas en la unidad (por ejemplo el *se impersonal*).

El material está compuesto de la hoja de trabajo "Aprender a Aprender 8" de la unidad 6 (ver Figura 8) y un juego de tarjetas para recortar y colocar en una bolsa. Las tarjetas contendrán vocabulario acorde al nivel de lengua y unidad didáctica en los que se inserte.

Cada estudiante tomará una tarjeta de la bolsa y deberá explicar a su compañero dichas palabras usando sinónimos, explicaciones o ejemplos para que el compañero adivine.

Finalizadas todas las tarjetas, es importante hacer con el grupo de clase la reflexión sobre las estrategias trabajadas, qué utilidad tienen, cuándo podemos utilizarlas, en qué otras situaciones nos serán de utilidad. El objetivo de esta reflexión será hacerlos conscientes de que nunca conoceremos todas las palabras o términos en una lengua y que -incluso conociéndolos- es posible que en una situación determinada no podamos recordar el término exacto. En esas situaciones nos será útil poder usar sinónimos, explicar y describir con otras palabras lo que queremos decir tanto en el registro oral como escrito para no interrumpir la comunicación. Del mismo modo, cuando nuestro interlocutor no comprende algún término o idea que estamos transmitiendo (quizá porque no se corresponda con su nivel de lengua) podemos actuar como mediadores parafraseando o utilizando algunas de las técnicas anteriormente descritas para decir lo mismo con otras palabras (mediación).

Como explicaba anteriormente, esta práctica puede realizarse con expresiones y vocabulario de diferentes clases o unidades y se la puede introducir como repaso. Finalmente, en la fase 1c se propone que los estudiantes creen sus propias tarjetas para jugar con los demás compañeros. Esto les da un sentido de responsabilidad y participación mucho mayor en la actividad y en el curso. Son ellos mismos quienes deciden qué contenido practicar.

Se ha incluido la variante de que los estudiantes elaboren tarjetas doble faz con explicaciones o definiciones de un lado y la palabra o expresión correspondiente del otro porque se ha visto que en la práctica ayuda a desarrollar la estrategia de compensación en el canal escrito. Dichas tarjetas se incluyen en la bolsa y servirán para el juego pero a la inversa (los compañeros solo deberán leer las definiciones y tratar de adivinar la palabra o expresión).

Esta actividad puesta en práctica en reiteradas oportunidades con diferentes grupos ha demostrado ser una poderosa herramienta para superar obstáculos en la comunicación en español. Después de realizada, se ha observado que los alumnos comenzaban a transferir esta EA a otras actividades de clase cuando la falta de vocabulario específico resultaba ser un obstáculo. Cuando se les preguntó a los estudiantes si habían comenzado a utilizar esta EA fuera de clase, la mayoría de ellos respondió afirmativamente y valoró su utilidad para comunicarse en español tanto dentro como fuera de clase.

APRENDER A APRENDER 8 (unidad 6)
¿Cómo lo explico?

 **En esta actividad vamos a:**
-Desarrollar las estrategias para superar las limitaciones en la expresión oral y escrita.
-Repasar el vocabulario aprendido

1. ¿Cómo lo explico?

1a. Tomá una tarjeta de la bolsa y expícale a tu compañero esa palabra o expresión con una definición, un ejemplo o poniéndola en un contexto. Tu compañero debe adivinar la palabra.

CERVEZA	*Es una bebida alcohólica amarilla que se toma muy fría. *Quilmes es una marca de
----------------	--

1b. Reflexioná con tu compañero

- ¿Qué estrategias usaron para explicar las palabras o expresiones?
- ¿Para qué sirve esta actividad?
- ¿En qué otras situaciones pueden servir estas estrategias?

1c. Nuestras propias tarjetas
Eliján algunas palabras o expresiones que aprendimos en este curso. Tomen una tarjeta en blanco y de un lado escriban la palabra y del otro lado escriban una explicación, un sinónimo o un ejemplo que ayude para adivinar la palabra.
Pasen las tarjetas a otros compañeros y ahora ellos deben adivinar las palabras.

Cuando no sabemos o no podemos recordar una palabra, podemos usar sinónimos, explicar con otras palabras o dar un ejemplo para poder transmitir nuestra idea.



Figura 8. Aprender a aprender 8 ¿Cómo lo explico? (Muschietti Piana, S/A)

Propuesta 5. ¿Cómo decís? Más espacio, por favor.

Esta propuesta fue elaborada como complemento de una lectura que propone el libro *Aula del Sur 2* llamada *Lenguaje corporal* y su posterior reflexión acerca de las diferencias culturales en relación con este tema. El primer objetivo es concienciar a los estudiantes de todo lo que se puede comunicar a través del lenguaje no verbal y de que los códigos no verbales pueden ser muy diferentes entre culturas y esto puede llevar a malentendidos. Este mismo libro propone dos actividades en las que se trabaja más específicamente el uso de gestos para acompañar o reemplazar el discurso oral en diferentes contextos. Observamos así el trabajo de la estrategia social de desarrollar el entendimiento cultural. Esto significa establecer empatía con otra persona a partir del entendimiento de su cultura (en este caso, el lenguaje no verbal).

Se proponen entonces dos actividades como complemento y extensión de las mencionadas, en las cuales se trabajan las estrategias sociales de pedir aclaración o preguntar para verificar y la de cooperar con otros. Todas ellas orientadas a la comprensión e interacción oral (ver Figura 9). Es importante destacar que el profesor podrá realizar este tipo de actividades partiendo de cualquier texto que plantee la cuestión del lenguaje corporal y abra el debate sobre las diferencias culturales a este respecto.

El objetivo es animar a los estudiantes a la reflexión acerca de lo que hacen y pueden hacer cuando interactúan oralmente con un hispanohablante o un usuario experto de español. Pero también se hace extensible a la comprensión oral en general, como por ejemplo cuando escuchan la radio o ven una película o un programa de televisión.

Finalmente, para poner en práctica las estrategias anteriores se propone realizar la actividad *El consultorio: consejos para todos tus problemas* de forma oral y en pequeños grupos. De esta manera, cada estudiante presentará en el *consultorio* su problema o preocupación y los demás compañeros actuarán de consejeros. La consigna que deben cumplir es usar al menos una de las estrategias trabajadas en los apartados anteriores. Como actividad opcional se propone una representación de la situación de consultorio frente al resto de la clase y los compañeros tendrán que tomar nota de las estrategias de comprensión oral que usan sus compañeros en la interacción. De este modo, todos tienen un motivo para escuchar a sus compañeros al mismo tiempo que les permite observar desde afuera cómo otras personas emplean las diferentes estrategias.

Otra variante posible es filmar a cada grupo durante la representación. De esta manera podrán ver sus propias producciones, valorarlas, analizar el lenguaje no verbal y las estrategias de comprensión oral que cada uno utilizó. Y así, la grabación se convertirá en una poderosa herramienta de autoevaluación sobre el uso de EA.

APRENDER A APRENDER 9 (unidad 8)
¿Cómo decís? –Más despacio por favor

En esta actividad vamos a:
Desarrollar las estrategias sociales para la interacción y comprensión oral:
- hacer preguntas para verificar o para clarificar
- desarrollar el entendimiento intercultural y cooperar con otros

1. Lenguaje corporal

1a. Después de leer el texto de la página 67, pensá en tu propia cultura. ¿Cuál es el código que tienen respecto de los siguientes temas? ¿Qué significan en tu cultura estas actitudes durante una conversación?

- Mirar directamente a los ojos
- Hablar moviendo mucho las manos
- La distancia física
- Estar de brazos cruzados
- Cruzarse de piernas o mover los pies
- Sonreír mucho durante la conversación

1b. En grupos compartan sus ideas.

2. Gestos y ¿Cómo lo digo?

Después de hacer las actividades 5 y 6, vamos a reflexionar sobre las estrategias que usamos cuando no comprendemos a nuestro interlocutor en español (estrategias de comprensión oral).

2a. Cuando no entendés una palabra, una idea o un concepto que creés importante, ¿qué hacés para adivinar el significado? Compartí tus ideas con el grupo.

- Prestás atención a los gestos de la persona que está hablando.
- Prestás atención a la entonación de sus palabras o frases.
- Esperás hasta el final de la idea para ver si el contexto te ayuda a entender.
- Otra idea: ...

Gran parte del mensaje se transmite a través del lenguaje corporal. Cada cultura tiene sus propios códigos no verbales. Por eso, es importante conocerlos para entender a los nativos y expresarnos mejor en español.



Figura 9a. ¿Cómo decís? Más despacio, por favor. (Muschietti Piana, S/A)

2b. Cuando hablás con un nativo o un usuario experto y no entendés algo ¿qué hacés?
Mirá esta situación y relacioná las diferentes frases que puede decir el hombre con la estrategia que está usando en cada caso:



El hombre dice:	Estrategias que está usando:
1) Tu hijo está en el techo de tu casa.	a. Repite lo que entendió y luego pregunta sobre lo que es confuso.
2) Tu hijo está ¿dónde?	b. Le pide a la otra persona que hable más lento.
3) ¿Cómo decís?	c. Le pide a la otra persona que le explique con otras palabras.
4) ¿Podés hablar más despacio por favor?	d. Repite lo que escuchó para estar seguro de que entendió correctamente.
5) ¿Querés decir que tu hijo está en el techo de tu casa?	e. Repite la frase como una pregunta para verificar si entendió correctamente.
6) No te entiendo del todo. ¿Qué querés decir con "mi hijo está en el techo de mi casa"?	f. Le pide a la persona que repita la frase o palabra.

Figura 9b. ¿Cómo decís? Más despacio, por favor. (Muschiatti Piana, S/A)

2c. Reflexionen en parejas:

- ¿Usás normalmente alguna de estas estrategias?
- ¿Usás alguna otra?
- ¿Cuál pensás que podés empezar a usar a partir de hoy?

Marcá qué estrategias de las actividades A y B creés que podés usar en el futuro.
¡Vamos a ponerlas en práctica pronto!

Las formas de pedir aclaraciones cuando no entendemos algo o de verificar si entendimos correctamente son diferentes en las diferentes culturas.



2d. El consultorio – Consejos para todos tus problemas

En grupos de 3 o 4 vamos a representar la situación de un consultorio para buscar consejos sobre todo tipo de problemas o preocupaciones.

Uno de ustedes planteará su problema o preocupación y explicará sus causas. Puede ser algo real o inventado y tratarse de cuestiones de salud, trabajo, pareja, amigos, etcétera. Los demás, le darán diferentes consejos (varias alternativas posibles).

Importante: Cada uno debe usar al menos una de las estrategias propuestas en las actividades A y B.

Opcional: pueden representar la situación frente al resto de la clase y sus compañeros deben anotar que estrategias de comprensión oral está usando cada uno.

Figura 9c. ¿Cómo decís? Más espacio, por favor. (Muschietti Piana, S/A)

Conclusiones

En el presente trabajo se ha presentado la importancia del trabajo estratégico y su impacto en la competencia comunicativa y en el proceso de aprendizaje de una lengua extranjera. Se expusieron los argumentos a favor de la integración del trabajo estratégico en el currículo habitual de E/LE. Finalmente –frente a la escasez de materiales destinados a este fin– se presentaron una serie de propuestas para la clase de ELE con el objetivo de mostrarle al profesorado una variedad de opciones que están a su alcance para integrar el desarrollo de la competencia estratégica con las diferentes actividades de lengua que componen la competencia comunicativa: la comprensión, la expresión, la interacción y la mediación. De esta forma, el trabajo estratégico no se encuentra escindido del proceso general de aprendizaje de E/LE sino conformando una parte sustancial del mismo.

Finalmente quisiéramos dejarle al lector algunas consideraciones finales a tener en cuenta para lograr una integración exitosa:

- El trabajo estratégico debe estar íntimamente relacionado con los objetivos y contenidos del curso o clase en los que se inserta.
- Hacer énfasis en las estrategias de organización y planificación del aprendizaje a través de la identificación, establecimiento y revisión de objetivos en diferentes secciones o momentos del curso. Estas mismas actividades son las que implican en mayor medida una toma de responsabilidad del aprendizaje por parte del alumno y, en consecuencia, una mayor implicación del alumno.
- Propiciar actividades de reflexión personal que promuevan el autoconocimiento como herramienta para el desarrollo de la autonomía del estudiante y también establecer una rutina de reflexión en pos de un aprendizaje más reflexivo, consciente y activo.
- Establecer un clima de trabajo cooperativo que logre influir positivamente sobre los posibles desencuentros que pueden existir en aulas pluriculturales y que, al mismo tiempo logre mayor sinergia en el proceso de aprendizaje de cada estudiante a través de la construcción de conocimientos en forma conjunta.
- Poner el foco en el proceso de aprendizaje y no tanto en los resultados. Y en los casos en que se focalice en estos últimos, que sea con el ánimo de analizar el camino recorrido (el proceso).

De la puesta en práctica de estos materiales con diferentes grupos y cursos de E/LE se desprende que la reflexión y la práctica de diferentes EA son en su mayoría valoradas positivamente por los estudiantes, siempre y cuando los objetivos estén explicitados y sean claros, el profesor se involucre guiándolos y animándolos, y vean en la práctica resultados claros. De otro modo, algunos estudiantes llegan a considerarlas una pérdida de tiempo.

Los estudiantes reciclan y reutilizan solo aquellas estrategias que personalmente encontraron productivas en un momento y/o actividad de lengua determinada. Sin embargo, cuando los estudiantes están comenzando a familiarizarse con el trabajo estratégico en la clase de español, no siempre deciden por sí solos volver a utilizar una

estrategia aun cuando la misma les resultó útil en otro momento. Por un lado, se ha observado que en muchas ocasiones es necesario inducirlos a reflexionar sobre cuáles pueden serles útiles en una determinada situación. Y en varias ocasiones, hacer un repaso con el grupo clase de todas las estrategias que se trabajaron hasta el momento para que luego puedan decidir cuál aplicar. Por otro lado, se ha advertido que cuando se refuerza positivamente en clase a aquellos alumnos que ponen en práctica alguna EA, esos mismos estudiantes continúan probando y transfiriendo estrategias. Mientras que, a diferencia de lo que nos inclinaríamos a pensar, en varias ocasiones no contagia al resto de la clase. Esto nos lleva a concluir que evidentemente el factor motivacional es central; que se necesita una gran implicación por parte del alumno a través de un papel activo, de retos y de la posibilidad de usos creativos y personalizados del material.

Al mismo tiempo, algunos estudiantes con baja autoestima a veces presentan dificultades en las actividades orientadas a las estrategias metacognitivas de planificar el aprendizaje y evaluar el grado de avance. En consecuencia, recomendamos integrar estas actividades con estrategias afectivas de darse ánimo a través de afirmaciones positivas y recompensas a uno mismo por los logros obtenidos.

Como alternativa o solución para ambas situaciones, sugerimos incorporar el cuaderno de aprendizaje como herramienta que permita llevar un registro no solo de las estrategias utilizadas y que dieron buenos resultados, sino también de aquellas afirmaciones positivas acerca de uno mismo y de lo que somos capaces de hacer bien.

Gran parte de las actividades que aquí presentamos son transferibles a otras situaciones de aprendizaje. Por tanto, sostenemos que este material puede ser utilizado en una multiplicidad de contextos de estudio y de niveles de lengua, como material complementario de otros manuales para la clase E/LE y como inspiración para el desarrollo de materiales específicos tanto para español como para otras lenguas.

Este es solo el comienzo de un camino que tiene mucho por recorrer. Aquí solo hemos querido plantar una semilla para el desarrollo de más materiales dedicados a las estrategias de aprendizaje. Estamos en condiciones de afirmar que la utilización de estrategias de aprendizaje colabora notablemente con la competencia comunicativa y lingüística de los estudiantes de E/LE y que su uso sistemático mejora considerablemente la actitud de los estudiantes frente a la nueva lengua al tiempo que los hace alumnos más eficaces. Pero que la implementación de las mismas en las clases debe ir necesariamente acompañada de un profesor dispuesto a moverse del papel de director para poder guiar, facilitar y animar a los alumnos a hacer su propio camino.

Referencias bibliográficas

- AINCIBURU, M., GONZÁLEZ RODRÍGUEZ, V., NAVAS MÉNDEZ, A., Tayefeh, E., Vázquez, G. (2009). *Con dinámica. Competencias y estrategias*. Difusión y Klett. Stuttgart.
- CANALE, M., & SWAIN, M. (1980). *Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing*. *Applied Linguistics*, 1 (1): 1-47.
- CANALE, M. (1983). *From communicative competence to communicative language pedagogy*. In J. C. Richards and R. W. Schmidt, eds. *Language and Communication*. New York: Longman.
- CASSANY, D. (2004). *Aprendizaje cooperativo para E/LE*. Universitat Pompeu Fabra.
- CELCE-MURCIA, M. (2007). *Rethinking the Role of Communicative Competence in Language Teaching*. In Alcón Soler E & Safont Jordà MP (Eds.). *Intercultural Language Use and Language Learning*, 41–57. Dordrecht: Springer.
- CONSEJO DE EUROPA. (2018). *Common European Framework Of Reference For Languages: Learning, Teaching, Assessment. Companion Volume With New Descriptors*.
- CONSEJO DE EUROPA. (2002). *Marco común europeo de referencia para las lenguas*. Madrid: Instituto Cervantes, Ministerio de Educación y Editorial Anaya. (En línea) Disponible en: <http://cvc.cervantes.es/obref/marco/indice.htm>
- FERNÁNDEZ LÓPEZ, S. (2001). “Autonomía en el aprendizaje y enfoque por tareas”. *Frecuencia L*, no 17, pp. 6-16.
https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/antologia_didactica/enfoque02/fernandez.htm
- FERNÁNDEZ LÓPEZ, S. (2002). “Los errores en el proceso de aprendizaje. Tratamiento y superación”. (En línea) Disponible en: <http://www.encuentro-practico.com/pdf/fernandez.pdf>
- FERNÁNDEZ LÓPEZ, S. (2004). “Estrategias de Aprendizaje”. *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2)/ lengua extranjera (LE)*. (pp. 411-433). SGEL, Madrid.
- GIOVANNINI, A.; MARTÍN PERIS, E.; RODRÍGUEZ CASTILLA, M.; SIMÓN BLANCO, T. (1996). *Profesor en acción I*. Edelsa. Madrid.
- GONZÁLEZ, V., MONTMANY, B., LÓPEZ, E., ARBONÉS, C., LLOBERA, M. (2005). *Así me gusta 2. Curso de español. Libro del alumno*. En CLAVE-ELE. Madrid.
- INSTITUTO CERVANTES. (2006). *Plan curricular del Instituto Cervantes: Niveles de referencia para el español*. [Alcalá de Henares]: Madrid: Instituto Cervantes; Biblioteca Nueva.
- LÓPEZ LÓPEZ E., RODRÍGUEZ CASTILLA, M. y TOPOLEVSKY BLEGER, M. (1999). *Procesos y Recursos. Curso de Español para extranjeros. Nivel Avanzado - Superior*. Edinumen. Madrid.
- MARTÍN LERALTA, S. (2007) *El desarrollo de la competencia estratégica en el aula de lengua extranjera. Un modelo de entrenamiento de estrategias de comprensión auditiva en español* [en línea]. Universität Bielefeld. Bielefeld: Bielefelder

- Server für Online-Publikationen, 2007. Disponible en la web: <http://bieson.uni-bielefeld.de/volltexte/2007/1178>
- MARTÍN LERALTA, S. (2008). “Orientaciones para la inclusión de las estrategias en el programa habitual de ELE”. *MarcoELE*, núm 6.
- MARTIN PERIS, E., SÁNCHEZ QUINTANA, N., SANS BAULENAS, N. (2005). *Gente 3 Nueva edición. Libro del Alumno*. Difusión. Barcelona.
- MARTIN PERIS, E., SÁNCHEZ QUINTANA, N., SANS BAULENAS, N., Vañó Aymat, A. (2005). *Gente 3 Nueva edición. Libro de trabajo*. Difusión. Barcelona.
- MCGRATH, I. 2002. *Materials evaluation and design for language teaching*. University Press. Edinburgo.
- MONEREO, C. (coord.), Montserrat CASTELLÓ, Mercé CLARIANA, Montserrat PALMA, María L. PÉREZ. (1999). *Estrategias de enseñanza y aprendizaje. Formación del profesorado y aplicación en la escuela*. Editorial Graó. Barcelona.
- MUSCHIETTI PIANA, M. (S/A) *Materiales para el desarrollo de estrategias de aprendizaje en la clase de español como lengua extranjera*. Memoria de Máster. Sin publicar. Universidad de Barcelona.
- NUNAN, D. 1996 (1989). *El diseño de tareas para la clase comunicativa*. Cambridge University Press. Madrid.
- O`MALLEY, J. & A. CHAMOT. (1990). *Language learning Strategies*. Cambridge University Press, Cambridge.
- OXFORD, R. L. 1990. *Language Learning Strategies: What Every Teacher Should Know*. Heinle & Heinle Publishers. Boston.
- RICHARDS, J. & Charles Lockhart. 1998. *Estrategias de reflexión sobre la enseñanza de idiomas*. Cambridge University Press Madrid.
- RONCEL VEGA, Víctor. 2007. “Aprende-le Inventario de estrategias de Aprendizaje para la Lengua Española”. *Revista electrónica Redele*. No 9. (En línea) Disponible en: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2471126>
- WENDEN A. Y J. RUBIN. (1987). *Learner Strategies in Language Learning*. Prentice Hall, Hemel Hempstead.
- WILLIAMS, M. & BURDEN, R. (1999). *Psicología para profesores de idiomas. Enfoque del constructivismo social*. Cambridge University Press. Edinumen. Madrid.