

UNIVERSIDAD PABLO DE OLAVIDE

**ANÁLISIS DEL ENTRENAMIENTO
ESTRATÉGICO EN EL MANUAL
*CON DINÁMICA***

MÁSTER EN ENSEÑANZA DEL ESPAÑOL COMO LENGUA
EXTRANJERA

CURSO: 2011-2012

ALUMNA: LIDIA RUIZ LÓPEZ DE SORIA

TUTORA: DRA. VIRGINIA DE ALBA QUIÑONES

ÍNDICE

1. INTRODUCCIÓN	1
1.1. Justificación.....	1
1.2. Descripción de la memoria.....	1
2. ESTADO DE LA CUESTIÓN	4
2.1. El concepto de competencia.....	4
2.2. Estrategias de aprendizaje	7
2.2.1. Definición del concepto	7
2.2.2. Estrategia, táctica y técnica.....	8
2.2.3. Estrategias de aprendizaje vs. estrategias de comunicación	10
2.2.4. Características de las estrategias	14
2.2.5. Clasificación de las estrategias	17
2.3. Integración de las estrategias en el currículo de ELE	19
2.3.1. Entrenamiento estratégico.....	19
2.3.2. Profesor, alumno y metodología	23
3. ESTUDIO EMPÍRICO.....	27
3.1. Fases del trabajo	27
3.2. Análisis del método de instrucción en “Con Dinámica”	28
3.2.1. Descripción de la ficha informatizada	28
3.2.1.1. Descripción externa e interna	28
3.2.1.2. Descripción de los mecanismos estratégicos:.....	29
3.2.2. Resultados de la aplicación de la ficha al manual “Con Dinámica”	31
3.3. Análisis de la evolución de las estrategias	38
3.3.1. Metodología de estudio:.....	38
3.3.2. Inventario de estrategias y porcentajes:	39
3.3.2.1. Comportamientos estratégicos que se fomentan en el nivel A1	40
3.3.2.2. Comportamientos estratégicos que se fomentan en el nivel A2.....	41
3.3.2.3. Comportamientos estratégicos que se fomentan en el nivel B1	42
3.3.2.4. Comportamientos estratégicos que se fomentan en el nivel B1+.....	43
3.3.3. Análisis de los resultados.....	44
3.3.3.1. Estrategias en el nivel A1:	44
3.3.3.2. Estrategias en el nivel A2:.....	46
3.3.3.3. Estrategias en el nivel B1:	47
3.3.3.4. Estrategias en el B1+:.....	47

4. CONCLUSIONES.....	49
5. BIBLIOGRAFÍA.....	51
6. ANEXOS.....	55

1. INTRODUCCIÓN

1. Justificación

Los conceptos de competencia, autonomía, aprender a aprender o aprendizaje a lo largo de la vida, entre otros, son actualmente algunos de los pilares que sustentan las pautas metodológicas que se siguen en cualquier aula en la que se imparten lenguas modernas. Por este motivo, los objetivos de la enseñanza se dirigen hacia la necesidad de potenciar los procesos mentales de aprendizaje de los alumnos y, como consecuencia, los currículos se centran claramente en el discente.

Esta meta que toma la instrucción de segundas lenguas (L2) puede provocar en el profesor de idioma una sensación de inseguridad, pues las corrientes didácticas más actuales insisten en el rol activo y autónomo del alumno y el rol secundario del primero. A veces incluso se va más allá, como señala Giovanni (1994), puesto que se presupone que el discente debe abandonar toda iniciativa y control, como si con su intervención pudiese destrozar cualquier grado de autonomía que el aprendiz hubiese podido alcanzar. Pero, como Monereo (2000) subraya, no se debe desatender la distancia existente entre lo que el discente hace y lo que puede llegar a hacer. En este sentido, el profesor realiza una función mediadora al traspasar el control de los procedimientos de aprendizaje al propio alumno, constituyendo las estrategias de aprendizaje el núcleo de esta transmisión.

Monereo (1997) deja claro que si se quiere que los alumnos empleen estrategias para aprender, el profesor debe demostrar ser estratégico para enseñar. De ese modo, está en sus manos reivindicar, a través de sus propias actuaciones, la importante labor del docente en ese fin último que es el cultivo de discentes más autónomos. Para ello se cuenta con toda una literatura que instruye y materiales muy acordes que pueden ayudar a ajustarse a los nuevos requerimientos educativos y sociales.

1.1. Descripción de la memoria

El presente trabajo se centra en las estrategias del aprendiz de lenguas extranjeras, más concretamente, en el de ELE y se estructura en una parte teórica y otra práctica. La primera presenta dos ejes vertebradores: revisión del concepto «estrategias de aprendizaje» y

su integración en la práctica educativa. A continuación, nos centramos en el análisis del manual *Con Dinámica*, pensado para alumnos universitarios de ELE cuya lengua materna es el alemán. Partiendo de un nivel A1, las autoras del manual plantean un programa educativo para que el grupo meta alcance el B1+ al cabo de unas 180 horas lectivas. Analizar este material nos permitirá comprobar cómo la tendencia actual aboga por la necesidad de integrar el entrenamiento estratégico dentro de las programaciones lingüísticas. Pero lo cierto es que el enfoque con el que se aborda la instrucción de las estrategias no es unívoco. En la programación de los objetivos y contenidos de un libro de texto hay múltiples decisiones que van a repercutir en el modo en el que el discente canalizará la información. En el caso que nos ocupa, las estrategias de aprendizaje, se ha de plantear desde qué tipo de mecanismos presentar, cómo organizarlos o qué papel va a jugar la lengua materna (LM), entre otras. La conjugación de estas variables da lugar a múltiples y diferentes planteamientos. Relacionado con esto, el artículo de Koch (2011) hace un breve repaso de algunos de los manuales usados en las clases de Español como Lengua Extranjera en centros alemanes. La autora deja claro que en todos ellos se apuesta por trabajar las estrategias como vía de fomentar la autonomía del aprendiz. Sin embargo, cada uno de estos lo hace siguiendo diferentes pautas; dedicando un capítulo exclusivo a diferentes tipos de actuaciones estratégicas, al final del manual a modo de inventario o insertando recuadros sobre «técnicas de aprendiz» a lo largo de las unidades didácticas. Entendemos que la manera de exponer las estrategias de aprendizaje incide en cómo el estudiante reacciona ante ellas: las interioriza, pasan inadvertidas, las rechaza... Del mismo modo, el apostar exclusivamente por una tipología de estrategias puede ser adecuado para determinado grupo de estudiantes pero no para otros.

Precisamente es ese artículo, Koch (2011), el que motiva la primera parte del apartado empírico del presente trabajo: la elaboración de una ficha de análisis, con sus correspondientes descriptores, que permita advertir qué decisiones se han tomado en la creación del manual *Con Dinámica*. A través del estudio de los ítems se describe el modelo de entrenamiento estratégico seguido.

La ficha, que se presenta en un fichero de base de datos, facilita el análisis de un manual concreto, pero se plantea como un instrumento que posibilite estudiar comparativamente otros libros de texto: bien de cara a continuar en un futuro con esta línea de investigación, o bien con una finalidad pedagógica a fin de poder seleccionar el manual más acorde a los propósitos que se persigan dentro del aula.

Una vez aplicados los descriptores en el manual y analizados los resultados, nos detenemos a comprobar qué tipo de estrategias se promueven en función del estadio de dominio lingüístico que consideremos. Tras los estudios de Fernández (1997) se concluye cómo en los primeros estadios de dominio lingüístico predominan unas estrategias frente a estadios intermedios o avanzados. En nuestro análisis nos detendremos a observar qué estrategias se incitan a activar en los cuatro niveles en los que se estructura el texto, con el fin de comprobar si las autoras del manual tienen en cuenta o no las preferencias de uso que Fernández (1997) reseña.

2. ESTADO DE LA CUESTIÓN

2.1. El concepto de competencia

Si se plantea la cuestión de cuál es la prioridad que se establece cuando se enseña o se aprende una lengua es inevitable pensar en el concepto interdisciplinar de competencia comunicativa. La primera idea que resuena en la mente es el deseo de adquirir conocimientos que permitan actuar en determinados contextos lingüísticos. Es decir, no nos centramos en un conocimiento de reglas gramaticales o vocabulario exclusivamente, sino que vamos más allá. Como dice Cenoz (2004: 450) se piensa en «la habilidad para utilizar este conocimiento en la comunicación interpersonal», en palabras de Fernández (2004b: 581): «el objetivo del aprendizaje de la lengua es el de su uso en la comunicación». Si a este planteamiento le unimos la idea expresada por Oxford (1990: 1) de que las «Strategies are especially important for language learning because they are tools for active, self-directed involvement, which is essential for developing communicative competence» resulta imprescindible empezar este trabajo sobre estrategias de aprendizaje revisando el concepto de competencia comunicativa.

¿En qué consiste tener competencia comunicativa?, ¿qué conocimientos y destrezas debemos potenciar para aprender una lengua extranjera?, ¿dónde ubicamos la competencia estratégica? Las investigaciones en torno a la adquisición y el uso del lenguaje sitúan el concepto de competencia comunicativa en un lugar central, siendo Chomsky (1965) el primero en sentar las bases en torno a la competencia lingüística, que no comunicativa, como veremos ahora. El investigador plantea la distinción entre el conocimiento que el hablante oyente ideal tiene de una lengua y el uso real de esta en situaciones concretas. Lo primero fue catalogado como competencia y lo segundo como actuación. Chomsky se interesó en estudiar la competencia, concretamente las reglas gramaticales porque, como nos recuerda De Alba (2011), desde una perspectiva dominante de la lengua como sistema, el lingüista considera que estas últimas eran lo único sistematizable. Con el paso de los años, añade Cenoz (2004: 450), Chomsky (1980) termina reconociendo que «algunos aspectos del uso son sistemáticos y están gobernados por reglas». Así pues, además de la competencia gramatical (conocimiento de la forma) reconoce, sin ahondar en la materia, una competencia pragmática (conocimiento del uso apropiado en función de la finalidad). A pesar del paso dado, compartimos la idea de Cenoz (2004) de que la visión no deja de ser bastante reduccionista ya

que este concepto gira en torno a la abstracción de un hablante-oyente monolingüe y nativo, de una sociedad homogénea, donde no tiene cabida el uso real de la lengua de las sociedades multiculturales.

Un paso adelante fue dado por el sociolingüista Hymes (1972) quien, en la línea de otros investigadores (Lyons, 1970; Campbell y Wales, 1970), infirió que atender exclusivamente a la gramaticalidad de las oraciones para explicar el fenómeno de la lengua no dejaba de constituir una visión sesgada. ¿Acaso no existen reglas en los actos de habla que todo interlocutor debe tener en cuenta para usar la lengua y que, por ende, gobiernan las formas lingüísticas a usar? Pensemos tan solo en el registro empleado según la relación que guardemos con nuestro interlocutor ¿Acaso un enunciado no debe ser evaluado de igual modo por su gramaticalidad como por lo apropiado y aceptable que sea según al contexto sociolingüístico al que está inscrito? Como bien acentúa De Alba (2011:3), la fuerza de estas aportaciones reside en el hecho de que «el propósito del estudio del lenguaje deja de ser exclusivamente la gramática para ser una “gramática contextualizada”». Por consiguiente, nociones como gramatical, apropiado o aceptable se colocan al mismo nivel como constituyentes de la competencia comunicativa, haciéndose hincapié no solo en la importancia del dominio de reglas gramaticales, sino en la habilidad para su uso en la comunicación interpersonal. Cenoz (2004: 451) escribe que «La competencia es, en ese sentido, conocimiento y habilidad».

Habida cuenta de lo enriquecedor que sería poder identificar cuáles son los conocimientos y destrezas que un estudiante de lenguas debe conocer, surgen las distintas taxonomías que intentan desarrollar cuáles son las dimensiones que integran la competencia comunicativa. Estas clasificaciones, como nos recuerda Fernández (2004b: 575) «se convierten en referencia obligadas en la aplicación del concepto de competencia comunicativa a la didáctica de las lenguas». Ajustándonos al ámbito de estudio de este trabajo, recogemos esquemáticamente los tres modelos principales sobre competencia comunicativa siguiendo las pautas de Cenoz (2004). Eso sí, nos detenemos a comentar, exclusivamente, el papel que desempeña la subcompetencia estratégica.

El modelo de Canale y Swain (1980) distingue la competencia gramatical, la sociolingüística y la estratégica como constituyentes de la competencia comunicativa. Inicialmente, para estos investigadores, tener competencia estratégica solo hacía referencia a la secuencia de acciones que un hablante lleva a cabo para solventar algunos de los problemas que surgen en la actuación lingüística. Es decir, se tenían exclusivamente en cuenta los

procedimientos que los interlocutores ponen en marcha para intentar compensar limitaciones lingüísticas originadas por insuficientes conocimientos de la lengua meta o por un fallo momentáneo de memoria. A pesar de esto, Cenoz (2004) apunta que incluso los hablantes nativos acuden a estrategias compensatorias como la mímica, para hacerse entender o a la descripción de un objeto, cuando se ignora o no se recuerda su nombre. Finalmente, en una revisión del modelo tres años más tarde, Canale (1983) añadió la competencia discursiva, diferenciándola de la sociolingüística, y amplió el concepto de competencia estratégica. Esta última no solo alude a la utilización de técnicas cuyo propósito es la solución de un problema lingüístico, sino que también recoge las estrategias que se emplean para enriquecer los actos comunicativos, aquellas que terminan favoreciendo, en palabras de Cenoz (2004: 455), «el efecto retórico de los enunciados».

En un segundo modelo, el de Bachman (1990), la competencia comunicativa se subdivide en competencia organizativa y pragmática que, a su vez, se ramifican en competencia gramatical y textual la primera, y competencia ilocutiva y sociolingüística, la segunda. Por tanto, en el primer esbozo, el investigador no contempla la competencia estratégica en su esquema. No será hasta 1996 cuando Bachman y Palmer la cataloguen como una habilidad general que posibilita al usuario de la lengua ser más efectivo en la aplicación de sus conocimientos lingüísticos, al permitirle valorar, planificar y ejecutar su plan comunicativo. Terminarán llamando a esta área de habilidad «estrategia metacognitiva». Estamos de acuerdo con Cenoz (2004) que lo importante de esta clasificación es que por un lado existen conocimientos sobre la lengua y, por otro, habilidad de uso de dicha lengua ocupando la dimensión de la competencia estratégica, en palabras de Fernández (2004b: 575), un lugar primordial «en la activación del uso de la lengua».

El último modelo, el de Celce-Murcia, Dörnyei y Thurrell (1995), se concreta en cinco subcompetencias: discursiva, lingüística, accional, sociocultural y estratégica. Esta última se ajusta al uso de las estrategias de comunicación y, al igual que ocurría en la primera definición del modelo de Canale y Swain (1983), remite según Cenoz (2004: 458) a «un inventario de estrategias utilizadas para resolver problemas o para compensar las deficiencias en otras competencias».

Finalmente, creemos que es preciso recoger las anotaciones que hace el *Marco común europeo de referencia* (MCER) sobre este tema, al ser el punto de referencia en el ámbito de la enseñanza y aprendizaje de lenguas en Europa. En este texto, las competencias que el usuario de una lengua utiliza para abordar las diferentes situaciones comunicativas se

dividen en dos grupos: competencias generales, menos relacionadas con la lengua y las comunicativas, que tal y como establece el MCER (2002: 9) son «las que posibilitan a una persona actuar utilizando específicamente medios lingüísticos». Esta última estaría formada por la competencia lingüística, la sociolingüística y la pragmática. La diferencia con los otros modelos estriba en que aquello que venimos llamando competencia estratégica no estaría dentro de la competencia comunicativa sino de las competencias generales de la persona. Aunque no se utilice el concepto de competencia estratégica, en el MCER (2002: 61) sí se define «estrategia» como «hecho de adoptar una línea concreta de acción con el fin de maximizar la eficacia».

Para concluir este apartado, queremos subrayar cómo el repaso del concepto de competencia comunicativa nos ha llevado a comprobar el papel decisivo que las diferentes taxonomías le otorgan a la subcompetencia estratégica. Su importancia, como veremos con detenimiento a continuación, no solo reside en ser una fuerza que dinamiza los procesos de aprendizaje de la lengua, sino también de su uso.

Ya sea como componente de la competencia comunicativa o como una destreza más dentro de las competencias generales de un hablante, resulta evidente que la capacidad estratégica es un área crucial para potenciar en cualquier contexto de enseñanza de L2.

2.2. Estrategias de aprendizaje

2.2.1. Definición del concepto

A pesar del interés que ha suscitado la competencia estratégica en las investigaciones dentro del campo de la adquisición de segundas lenguas (ASL), existen varios motivos que la relegan en el aula a un segundo plano. Por un lado, subraya Martín Leralta (2008), la existencia de múltiples modelos de instrucción dificultan la labor del docente, al verse en la coyuntura de tener que ser él mismo el que diseñe el programa de enseñanza; algo que requiere tiempo y formación específica en la materia. Por otro, el propio término «estrategia». No hay más que acercarse a la cantidad de literatura científica que versa sobre el tema con el fin de comprobar la falta de unanimidad para ofrecer una única definición o, como indica Beltrán (2003: 56), para establecer los «límites que la separan de otros constructos afines».

Con la intención de arrojar algo de luz en todo ese entramado terminológico, el primer paso será ofrecer la definición que se tomará como referente. Seguidamente, se

intentará aclarar los matices teóricos de alguno de estos términos, cuestión que finalmente conducirá al análisis de las características del constructo que nos ocupa.

Como el objeto de nuestra memoria es ofrecer un marco teórico general del ámbito de las estrategias y un estudio empírico que describa el entrenamiento estratégico propuesto y analice la evolución en la instrucción de las estrategias conforme crece la competencia comunicativa del aprendiz, la definición más conciliadora con dichos objetivos es la de Fernández (2004a: 412):

Podemos definir las estrategias como operaciones mentales, mecanismos, técnicas, procedimientos, planes, acciones concretas que se llevan a cabo de forma potencialmente consciente y que movilizan los recursos para maximizar la eficacia tanto en el aprendizaje como en la comunicación.

Como puede observarse, dentro del ámbito concreto del aprendizaje de la lengua, apostamos por una definición de «estrategia» bastante amplia y didáctica, que permite usar con flexibilidad diferentes términos (operaciones mentales, planes, procedimientos, técnicas...), aun sabiendo que algunos investigadores sostienen la necesidad de discriminarlos, como veremos a continuación. Nuestro concepto engloba todo tipo de estrategias; siempre que remita a mecanismos que favorezcan el crecimiento de la competencia comunicativa del discente. Por lo tanto, ya sean catalogadas como estrategias, trucos, acciones o actuaciones, desde un punto de vista práctico, estos mecanismos nos interesan por su papel como variables específicas del rendimiento en el aprendizaje de ELE, tal y como lo contempla Roncel (2007).

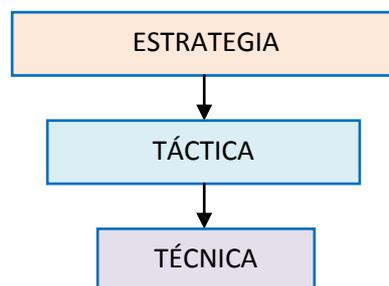
2.2.2. Estrategia, táctica y técnica

No pretendemos reseñar en esta memoria las distintas denominaciones de «estrategia» recogidas en la bibliografía; ni mucho menos la forma en que los principales investigadores entienden el proceso de aprendizaje. Pero, como hemos anotado anteriormente, son diversos los términos empleados como equivalentes de estrategia y creemos oportuno recoger la base teórica que argumentan algunos autores para confrontar unos vocablos con otros.

Martín Leralta (2007) aclara que la causa de que el término «estrategia» tenga tantas acepciones, algunas incompatibles según a qué autor aludamos, es reflejo de los múltiples enfoques, intereses y finalidades de las investigaciones en torno a un mismo tema. Es decir,

cada acepción evidencia el enfoque que subyace en cada estudio. O dicho en otras palabras, es el vestigio del marco teórico tomado como referencia. De esta manera, si «estrategia» se identifica con una operación mental relacionada con la actividad cognitiva, parece obvio que prevalece la dimensión psicológica del término. De la misma forma, si se equipara al modo de actuación del discente, cuyo objetivo es sacar el máximo rendimiento de su comportamiento, se está optando por la descripción que del término hace la didáctica. La investigadora habla incluso de una tercera dimensión, la técnico-cultural, aquella que equipara las estrategias con la idea de técnicas generales que nos permiten operar con la información y que han sido interiorizadas en el proceso de socialización. Martín Leralta (2007: 9) añade que «la coexistencia de estas tres dimensiones explica que podamos encontrar en la bibliografía el que unos investigadores llamen “estrategia” a lo que otros consideran un proceso o una técnica».

Analicemos un poco más el grado de especificidad con la que la autora sugiere utilizar alguno de estos términos para evitar confusión. En especial es interesante examinar la distinción entre estrategia, táctica y técnica. La investigadora ilustra con el siguiente esquema la jerarquía existente entre las tres nociones.



Para Martín Leralta (2007: 15) se trata de diferentes operaciones que remiten a «diferentes niveles de abstracción y gestión del proceso de aprendizaje». Así, subraya la autora, las estrategias, como «operaciones de orden superior a otras» (2008:3), se ubicarían en la cima del organigrama y consistirían en: determinar el objetivo de la actividad, implantar la secuencia de pasos para alcanzarlo del modo más idóneo, actuar al mismo tiempo que se monitoriza la ejecución para, finalmente, evaluar todo el proceso. Por otro, un escalón más abajo, encontraríamos las tácticas, que serían las diferentes actuaciones que se ponen en marcha para llevar a cabo la estrategia. Oxford (1990:7) las define como «tools to achieve the success of strategies». En ese sentido cabe pensar en las tácticas como elementos auxiliares de las estrategias puesto que intervienen para que esta se pueda ejecutar. Finalmente, en el último

nivel de concreción, encontraríamos las técnicas que son las habilidades personales requeridas para poder ejecutar la estrategia. Bimmel/Rampillon (en Martín Leralta, 2007: 16) establece una fórmula para identificar las estrategias y salvar las posibles confusiones que se derivan de tantos grados de especificidad. La regla consiste en identificar el objetivo de la actividad aplicando la siguiente formulación «si mi objetivo es..., entonces mi estrategia es...». Tomemos un par de ejemplos:

- Si mi objetivo es memorizar una serie de palabras, mi estrategia es realizar un asociograma léxico. Una táctica que se podría emplear en la realización de esta actividad sería utilizar diferentes colores para las diferentes categorías gramaticales de las palabras. La técnica, finalmente, dependería de las destrezas particulares de cada aprendiz para memorizar las palabras (asociación de las palabras de la lengua meta con otras semejantes en la lengua nativa, repetir en voz alta, escribir frases personales...).
- Si mi objetivo es disminuir la ansiedad que me produce no entender textos escritos en la lengua meta, mi estrategia es seleccionar un texto tipo cómic que me divierta y me haga reír. Una de las tácticas sería hacer una primera lectura apoyándome sobre todo en los dibujos. Por su parte, las técnicas dependen de la habilidad lectora del alumno, como centrarse en la idea general y no en las palabras aisladas, tener en mente el título y los subtítulos, entre otras.

A pesar de que este planteamiento jerárquico aclara bastante la delimitación entre los términos, la misma Martín Leralta (2007: 16) advierte que es cierto que el mismo procedimiento es considerado estrategia, táctica o técnica en función de «si tiene un objetivo más general o más específico, de si se sirve de otras acciones más concretas para su ejecución, y del grado de control y evaluación que se ejerce sobre ella». Por tanto, nos sumamos a la opinión de Nisbet y Shucksmith (1987) quienes mantienen que en este campo de estudio las distinciones no dejan de ser más fáciles de mantener en la teoría que en la práctica.

2.2.3. Estrategias de aprendizaje vs. estrategias de comunicación

Otra de las delimitaciones terminológicas que consideramos importante recoger es la dicotomía entre estrategias de comunicación (EC) y estrategias de aprendizaje (EA). Las

primeras investigaciones sobre la materia se centraron en las EC, siendo los estudios sobre EA algo posteriores. Como hemos explicado en el primer apartado, la competencia estratégica es un integrante primordial en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la L2. Este concepto engloba tanto las EA como las EC. Según Pinilla (1994) esto lleva a que algunos autores equiparen el primer término con el segundo, utilizándolos indistintamente. Sin embargo, continúa Pinilla (1994), otros investigadores como Selinker (1972) o Tarone (1977) insisten en la necesidad de diferenciar ambas nociones. De ese modo, Selinker (en Griffiths, 2004), quien entendió que los errores que cometen los aprendices de idioma eran una prueba de sus esfuerzos por aprender la lengua meta, habla de las EC y de las EA como dos de las cinco causas que pueden originar el fenómeno de la fosilización. Los otros tres principios que ocasionan este proceso serían: transferencia sobre su L1, transferencia de instrucción e hipergeneralización de las reglas de la L2. Pinilla (1994) explica que Selinker fundamenta esa dicotomía en el hecho de que las EA permiten acceder a la materia objeto de aprendizaje, mientras que las EC posibilitarían acceder a la comunicación con los hablantes nativos. Para el investigador (en Pinilla, 1994: 165) «el foco de interés de las EA está en la “adquisición” de la lengua, mientras que el de las EC está en el “uso” de la misma». Así, un estudiante que se apoya en una imagen para memorizar la palabra correspondiente, activa unos recursos que le permite controlar su propio proceso de aprendizaje, lo que nos llevaría a hablar de EA. Sin embargo, si el hablante pide a su interlocutor que repita su discurso de un modo más pausado, se hablaría de EC, ya que esta posibilita al usuario un acercamiento al intercambio comunicativo.

Tarone (en Pinilla, 1994: 165-166), por su parte, opina que las EC son «mecanismos usados para resolver los problemas comunicativos», mientras que las EA las identifica con «intentos de desarrollar la competencia lingüística y sociolingüística en la lengua meta».

Por otro lado, otros autores argumentan la división teórica entre EC y EA tomando como criterio de clasificación la intención o motivación de base que lleva a usar la estrategia en cuestión. Por lo tanto, si el objetivo que motiva la activación de una estrategia por parte de un hablante es su deseo de aprender, se catalogaría como EA, pero si su intención es comunicarse, se evaluaría como EC. En relación a esta argumentación Tarone (en Griffiths, 2004) sostiene que esta formulación es realmente problemática puesto que en la práctica resulta bastante difícil determinar cuál es la intención que mueve al aprendiz de lengua a activar unos mecanismos u otros. La motivación que condiciona el uso de una estrategia puede ser tanto de aprendizaje como de comunicación. ¿Cuál es el estímulo de base que lleva

a un hablante a usar una estrategia de compensación, como es el uso de un sinónimo, cuando desconoce la palabra exacta en un contexto determinado? La intención que lleva al usuario de la lengua a usar un recurso lingüístico como la sinonimia puede ser tanto el deseo de no romper la comunicación, como el de aprender el término más adecuado a ese contexto. Evaluar las estrategias siguiendo como precepto la intención del usuario no deja de ser un criterio bastante arbitrario.

Cohen (en Martín Leralta, 2007: 27), por su parte, para matizar ese carácter intencional de las estrategias, utiliza las denominaciones de «estrategias de aprendizaje » vs «estrategias de uso de la lengua». Las primeras guían al aprendiente hacia la adquisición de la lengua meta y las segundas a su utilización en la interacción con otros hablantes, independientemente de que de las segundas se origine aprendizaje o no.

Otra postura, como veremos más adelante al detenernos a analizar algunas de las más importantes taxonomías sobre estrategias, es la de Oxford (1990). La autora focaliza su estudio en las EA, dentro de las cuales estarían las EC como una rama más entre las diferentes subclases de las primeras.

Pinilla (1994: 166), después de analizar los diferentes discursos, termina concluyendo que aquello que distingue desde un punto de vista teórico una EA de una EC es su uso: «las estrategias de comunicación son usadas para comunicar un mensaje, mientras que las de aprendizaje lo son para contribuir a adquirir o aprender mejor una lengua».

Aún así, como insiste Tarone (en Griffiths, 2004), y nosotros hemos recogido unas líneas más arriba, esta división clásica entre EA y EC no deja de ser algo difusa cuando se traslada al campo de la praxis. Fernández (2004c) anota que en el contexto de enseñanza-aprendizaje de lenguas estas estrategias están interrelacionadas. Cuando un alumno quiere aprender una lengua, necesita la interacción comunicativa para adquirirla. Así pues, independientemente de que las estrategias se utilicen con una finalidad u otra, en el momento en el que se activan los recursos para comunicarse, simultáneamente, también lo hacen los dispositivos de aprendizaje. El aprendizaje coopera con la comunicación; la comunicación coopera con el aprendizaje.

Es por todo eso, como nos aclara Martín Leralta (2008: 3), que en los últimos años se ha acuñado el término más general de «estrategia de aprendiz». Este, utilizado entre otros por Cohen (1998), abarca todas las estrategias que puede usar un aprendiz «independientemente del contexto de adquisición de la lengua, de la finalidad de la estrategia o de si una tarea con

finés comunicativos puede resultar un aprendizaje lingüístico». Martín Leralta (2008: 3) lo aclara así:

Las estrategias del aprendiz son planes de acción que regulan, controlan y evalúan los modos de actuación del aprendiz, se dirigen a un objetivo concreto de cara a optimizar los resultados de sus tareas de aprendizaje lingüístico, comunicación y procesamiento de la información de la lengua meta, y se orientan a fomentar el desarrollo personal del individuo como aprendiz y usuario de la nueva lengua.

Esta definición, aun siendo más precisa que la primera (por la inclusión de nuevos matices), se muestra en sintonía con aquella al entender que de su uso no solo se maximiza el aprendizaje, sino por ende, también se optimiza la comunicación.

Para finalizar esta cuestión, creemos pertinente sacar a colación nuevamente la postura presentada en el MCER (2002) en torno a la dicotomía entre EA y EC. Como anotábamos en el primer apartado, se insiste, por un parte, en los procesos de aprendizaje (capacidad para aprender) y por otro, en los de comunicación (competencia comunicativa). Fernández (2011: 49), al analizar el MCER, nos lo explica de un modo muy nítido con estas palabras:

Las estrategias que acompañan al proceso de aprendizaje pertenecen a la capacidad general de “saber aprender”, aplicadas al aprendizaje de la lengua; las que incluimos como estrategias comunicativas son concreciones específicas de las estrategias generales para los procesos de comprender, expresarse e interactuar lingüísticamente.

En cuanto a la dicotomía entre EC y EA, lo importante es subrayar que en el MCER (2002) no se aclaran sus diferencias. Es más, si bien se examinan directamente las EC, el texto no ofrece ninguna clasificación para las EA.

En la organización de las EC se tienen en cuenta dos criterios: las actividades comunicativas (habitualmente llamadas destrezas) y sus fases. En palabras de Fernández (2004b: 584):

La realización de las actividades comunicativas –comprensión, expresión, interacción y mediación– conlleva el uso de determinadas estrategias, y esto es así en los diferentes momentos de “planificación, ejecución, control y reparación”.

De ese modo, las estrategias se clasifican teniendo en cuenta la actividad comunicativa a la que está vinculada en el momento concreto y si pertenecen a la fase de planificación, ejecución, control o reparación. Así, por ejemplo, las estrategias de

comunicación sujetas a las actividades de mediación que recoge el MCER (2002: 74) se formulan de este modo:

- Planificación

- Desarrollo de los conocimientos previos
 - Búsqueda de apoyos
 - Preparación de un glosario
 - Consideración de las necesidades del interlocutor
 - Selección de la unidad de interpretación

- Ejecución

- Previsión: procesamiento de la información de entrada y formulación del último fragmento simultáneamente en tiempo real
 - Anotación de posibilidades y equivalencias
 - Salvar obstáculos

- Evaluación

- Comprobación de la coherencia de dos versiones
 - Comprobación de la consistencia de uso

- Corrección

- Precisión mediante la consulta de diccionarios
 - Consulta de expertos y de fuentes

En resumidas cuentas, podemos concluir que en el MCER (2002) se enfatiza la importancia de los contenidos estratégicos como medios de fomentar la responsabilidad y autonomía de los aprendices de idiomas tanto en su propio proceso de su aprendizaje como anota Navarro (2008: 9), «en el uso que hacen de la lengua en situaciones reales».

2.2.4. Características de las estrategias

Tras recoger la definición del término «estrategia» y comentar alguna de las discusiones que han girado en torno al propio concepto, creemos conveniente analizar sus características. Esto nos permitirá apreciar aún más por qué resulta tan pertinente la inclusión de los contenidos estratégicos en la práctica diaria en las aulas de enseñanza de L2.

Para detallar las particularidades que subyacen bajo el término, seguimos el listado que propone Oxford (1990). La investigadora, concretamente, nos ofrece doce rasgos significativos del constructo que nos ocupa. Los tres primeros aluden a los beneficios que se derivan de su aplicación en el campo de la ASL, mientras que los restantes vienen a definir la propia naturaleza del término. Así, las estrategias de aprendizaje:

- contribuyen a acrecentar la competencia comunicativa del aprendiz;
- fomentan su autonomía;
- amplía el papel que desempeña el profesor dentro del aula;
- están orientadas a la resolución de un problema;
- son acciones concretas y específicas que ejecutan los mismos aprendices;
- tienen la capacidad de movilizar otros procesos, además de los cognitivos;
- apoyan el aprendizaje de la lengua de un modo directo e indirecto;
- no son siempre observables;
- son potencialmente conscientes e intencionales;
- tienen la particularidad de ser enseñables;
- son flexibles;
- se muestran permeables a determinadas variables personales.

El listado se inicia con la capacidad que tienen las EA de promover la competencia comunicativa del discente. Oxford lo expresa así (1990: 8): «It is easy to see how language learning strategies stimulate the growth of communicative competence in general». Si el desarrollo de la competencia comunicativa conlleva capacitar al discente para una comunicación real, las estrategias de aprendizaje ayudan a que este participe de un modo más auténtico y natural en la interacción. Pensemos tan solo en una estrategia afectiva como es la de controlar las emociones prestando atención al propio cuerpo. Esto permite al estudiante tomar conciencia de qué le está pasando, algo que le llevará a tener un mayor control sobre sus sentimientos y más autoconfianza para interactuar en situaciones reales, aun hallándose en los estadios iniciales del aprendizaje de la lengua meta.

Otra de las características de las estrategias es precisamente la capacidad de fomentar la autonomía del aprendiz. A medida que el estudiante pone en práctica las estrategias, este va asumiendo el control de su propia actividad, al ser más consciente de cuáles son los movimientos más adecuados en cada fase del aprendizaje. En este sentido, el alumno aprende a gestionar sus actuaciones y a trasladarlas a otros contextos. El profesor, como tercera característica, ve ampliado su papel dentro del aula. Con la finalidad de que el alumno sea más estratégico, el docente tiene que dejar a un lado el papel clásico de autoridad en el aula; lo que le faculta para indicar al alumno en cada momento lo que tiene que hacer. El docente no puede aprender por el alumno y ello expande su cometido a actuar como facilitador, guía, consejero, coordinador... En palabras de Oxford (1990: 11): «These changes strengthen teachers' roles, making them more varied and more creative».

Respecto a la naturaleza de las estrategias, Oxford (1990) anota que estas están siempre orientadas a un problema. Según la autora, el aprendiz de una lengua acude a una estrategia porque, al llevar a cabo una actividad, se encuentra con un obstáculo que intenta superar: necesita recordar una palabra, superar sus miedos o sencillamente no sabe cómo organizar la información recibida, entre otros ejemplos posibles. En relación a la cuestión de la problematización en el uso de las estrategias, queremos anotar que esta consideración parece haber sido superada. Como Bialystok (1990) llega a apuntar (en Martín Leralta, 2007), el uso de una estrategia puede estar promovido también por la determinación de querer optimizar la comunicación o de ser más efectivo. Tampoco en el MCER (2002) se contempla el uso de las estrategias con esa única meta que sería la superación de una incapacidad o falta de competencia.

Por otro lado, las estrategias se identifican porque son acciones específicas y concretas que un sujeto activo, el aprendiz, pone en marcha con la intención de impulsar sus conocimientos y aprendizaje. En este sentido, las estrategias se pueden personificar puesto que variables como los estilos de aprendizaje, la motivación o la aptitud terminan perfilando estos mecanismos. No todos los alumnos se sienten a gusto con las mismas estrategias.

La sexta característica remite al hecho de que las estrategias de aprendizaje en el campo de las lenguas no se limitan a la cognición. Al examinar el apartado de la clasificación de las estrategias, comprobaremos cómo las más importantes taxonomías recogen estrategias que no solo están vinculadas a la manera de procesar el conocimiento lingüístico. Existen estrategias de aprendizaje metacognitivas, sociales o afectivas. Para que un entrenamiento estratégico sea equilibrado debe recoger todos estos aspectos.

Precisamente de esta última característica se deriva la siguiente: las estrategias pueden ser directas o indirectas, puesto que no en todas ellas se manipula directamente la lengua meta.

Oxford (1990) destaca también que no todos los procesos estratégicos son observables. Tomemos como ejemplo aquellos en las que el alumno crea asociaciones mentales o delimita lo que va a aprender. Nos encontramos con un elenco de estrategias difíciles de identificar, examinar y describir. Ciertamente esto dificulta cualquier tipo de investigación. A pesar de esto, este rasgo queda contrarrestado por el hecho de que las estrategias requieren un mínimo nivel de consciencia por parte del usuario. Como dice Fernández (2004c: 857): «En todos los casos, son susceptibles de practicarse, de tornarlas conscientes para poderlas utilizar de forma intencionada y al mismo tiempo de llegar a

automatizarlas para agilizar el aprendizaje». Martín Leralta (2007: 18) va más allá: «El papel activo de la conciencia en la implementación de una estrategia es el rasgo más importante a la hora de justificar su posible transmisión didáctica».

Otra característica que ampara su instrucción formal es su carácter flexible. Las estrategias son susceptibles a los cambios y ello permite adaptarlas a diferentes contextos. Oxford (1990) añade que, del mismo modo, esta flexibilidad explica que no siempre encontremos una secuencia concreta y predecible en el uso de las estrategias. La instrucción formal tiene como meta que el alumno sea consciente de cuán versátiles son algunas de las estrategias que ya emplea y cuán rentable resulta la aplicación de otras nuevas para él.

El último rasgo sobre la naturaleza de estas acciones mentales alude a la influencia que ejercen las diferencias individuales en la elección de las estrategias. En la bibliografía especializada se analizan factores como el estadio de conocimiento lingüístico, la edad, sexo, trasfondo cultural, motivación, entre otros, como elementos que predisponen al aprendiente a decantarse por unas estrategias frente a otras o, incluso, a afrontar el entrenamiento estratégico de forma más abierta o de modo más reservado. No obstante, en el último apartado de la parte teórica, cuando se considere el papel del aprendiz que se enfrenta a este tipo de instrucción, se examinará de un modo más pormenorizado alguna de estas diferencias individuales.

Del listado de todas estas características la conclusión más importante que se debe subrayar es que todas, en mayor o menor medida, respaldan la viabilidad de las estrategias para ser enseñadas y aprendidas.

2.2.5. Clasificación de las estrategias

Fernández (2004a) observa que la clasificación de las estrategias en el área de la glosodidáctica de las segundas lenguas no deja de ser una cuestión muy discutida debido a las diferentes perspectivas de los investigadores cuando se enfrentan al tema de las estrategias. Mientras que las aportaciones de unos son fruto de la observación y experiencia directa con aprendices en el aula, otras, en cambio, se mantienen fielmente conectadas a un planteamiento teórico. La diversidad de criterios para abordar un mismo tema tiene como consecuencia la proliferación de múltiples taxonomías. Esto último, consecuentemente, supone un gran escollo para el profesor de lenguas que intenta introducir en su programación los contenidos estratégicos. Sánchez (2010: 14) es de la opinión que si se decanta por una clasificación puede

suponer la desestimación de estrategias interesantes, ya que las «diferentes clasificaciones, en ocasiones, no se excluyen sino que se complementan».

Dado que nuestra memoria gira en torno al análisis de un manual que recoge de modo explícito contenidos estratégicos, nos interesan sobre todo las taxonomías que, según Fernández (2004a), se originaron con un objetivo didáctico. Es decir, aquellas que muestran una disposición de querer esclarecer al profesorado qué son las estrategias y cómo poner en funcionamiento un entrenamiento lo más acordes a un contexto de aprendizaje de lengua con fines comunicativos. Es por ello que nos detenemos a hablar de las taxonomías de tres autores: Rubin (1989), Oxford (1990) y, por último, la de O'Malley y Chamot (1990).

Fernández (2004a) apunta que la categorización de la investigadora Rubin (1989) atiende a las pautas que se producen en el proceso del tratamiento de la información (obtención de información, comprensión, almacenamiento y recuperación) que la psicología cognitiva considera equivalente al del aprendizaje. De ese modo, Rubin propone cuatro grupos de estrategias relacionados con estos cuatro procesos. Así, durante la obtención de datos con los que el alumno tiene que trabajar, este despliega estrategias de clarificación y verificación, de inferencia, deductivas y de recogida de información; para almacenar la información se acude a estrategias de memorización; para la recuperación y utilización de dicha información nombra las estrategias de práctica y de auto-regulación; y el cuarto grupo estaría formado por las estrategias sociales. Sobre estas últimas Cárdenas (2006: 37) apunta que aunque no se vincule con la obtención, almacenamiento, recuperación y uso de los datos, sí «se relacionan con aquellas actividades en las que el estudiante tiene la oportunidad de exponerse a determinadas situaciones donde verifica lo que ha aprendido». A efectos docentes, esta clasificación resulta útil puesto que se tiene en cuenta las fases que se suceden durante el aprendizaje, algo que el profesor no debe perder de vista a la hora de programar cualquier tipo de contenido. Por otro lado, cabe destacar cómo la autora, en el planteamiento de esta taxonomía, distingue entre estrategias que contribuyen directamente al aprendizaje (estrategias de los procesos de obtención y almacenamiento de la información) y las que lo hacen de modo indirecto, puesto que su incidencia en el aprendizaje es colateral (estrategias de recuperación y utilización, así como las sociales).

Precisamente el catálogo de estrategias de Oxford (1990) guarda en común con el de Rubin el señalar la existencia de estrategias directas e indirectas. Para la autora, las estrategias que se activan en el aprendizaje de la lengua meta son directas cuando con ellas se manipula de un modo directo o se procesa mentalmente la lengua. En cambio, pertenecen al grupo de

las estrategias de aprendizaje indirectas las que, aun fomentando el aprendizaje de la L2, no hay una involucración directa de la lengua objeto de estudio. Estos dos grandes grupos, a su vez, están subdivididos en seis tipos de comportamientos de aprendizaje. Dentro de las estrategias directas se ubican las de memoria (permiten almacenar y recuperar la información), las cognitivas (posibilita la comprensión y producción) y las de compensación (contrarrestan las limitaciones del aprendiz en aras de no romper la comunicación). Las indirectas, por su lado, estarían formadas por las metacognitivas (favorecen el control del propio proceso de aprendizaje), las afectivas (relacionadas con el control de los factores oréticos en el aprendizaje de lenguas) y las sociales (fomentan el aprendizaje a través de la cooperación de uno o varios interlocutores).

Finalmente, encontramos la taxonomía de O'Malley y Chamot (1990). Estos autores, partiendo de los procesos mentales que se activan en el uso de las estrategias, hablan de tres grandes grupos: metacognitivas, cognitivas y socioafectivas. Las primeras aluden a la reflexión que el discente hace del proceso de aprendizaje, lo que incluye la planificación y la autoevaluación. Las segundas recogen una gama de estrategias que, operando sobre la información recibida, incrementa la interiorización y aprendizaje de dichos datos. Finalmente, las socioafectivas, que alimenta el control de los aspectos afectivos del aprendizaje, posibilitando no solo que el discente sea más autónomo, sino que además muestre una actitud positiva durante la interacción. Nuevamente, aquí podemos equiparar las estrategias de un autor con la de otro, como observa Martín Leralta (2008), puesto que las estrategias directas de Oxford son las cognitivas de O'Malley y Chamot, mientras que las indirectas encontrarían su paralelismo con las metacognitivas y socioafectivas.

Como reflexión final de este apartado, podemos decir que, pese a los distintos encuadres que los autores hacen de las estrategias, se puede extraer un factor común: el papel tan relevante que estos investigadores le otorgan a las estrategias desde un punto de vista cognitivo, metacognitivo y socioafectivo en el aprendizaje de una L2.

2.3. Integración de las estrategias en el currículo de ELE

2.3.1. Entrenamiento estratégico

Oxford (1990) explica cómo la metodología de transmisión de las estrategias en la bibliografía especializada recibe el nombre de entrenamiento (*training*). El concepto recoge la

trascendencia que tiene la práctica o ejercitación de cara a cambiar los hábitos procesuales de los discentes. Martín Leralta (2007), por su parte, señala que frente a la didáctica más tradicional, donde las estrategias pasaban en cierto modo inadvertidas, ahora, con el entrenamiento estratégico, se persigue que los alumnos reconozcan los modelos estratégicos como tales.

En lo concerniente al tratamiento de las estrategias en el MCER (2002), se ha comentado en el primer punto de la presente memoria que su transmisión se propone de modo implícito, puesto que no se habla de competencia estratégica aunque se defina el término estrategia. Es más, en el texto (2002: 146) se adopta una postura abierta y flexible al indicar que «Los usuarios del Marco de referencia pueden tener presente y, en su caso, determinar el lugar que ocupan las actividades, las tareas y las estrategias en su programa de aprendizaje o enseñanza de lenguas». ¿Cuáles son las pautas que propone el MCER en relación al entrenamiento estratégico? Parece claro que, a la hora de diseñar el currículo de ELE, son los propios responsables, entidades educativas y docentes, los que deben plantearse cómo realizar el adiestramiento estratégico y qué relieve se le da a este.

Con todo, el valor central que ha alcanzado en los últimos años el entrenamiento estratégico no radica exclusivamente en el impulso recibido por su inclusión en textos de referencia para la enseñanza de lenguas como el anterior. El punto de inflexión, recuerda Fernández (2004b), lo encontramos al desplazar el foco de atención desde los contenidos y objetivos de enseñanza a los procesos de aprendizaje. En la adquisición de una lengua extranjera el discente tiene que desarrollar habilidades; debe ser capaz de actuar haciendo uso de los conocimientos aprendidos. La apropiación de conocimientos (o saber declarativo) está subordinada al saber procedimental. Por tanto, el éxito del aprendizaje se mediría en el tiempo al comprobar que los alumnos controlan lo aprendido, sacándoles el máximo rendimiento. El entrenamiento estratégico contribuye a alcanzar la meta fijada.

Cabe preguntarnos qué arguyen las voces más especializadas a favor de este tipo de instrucción. Seguimos a Martín Leralta (2007) quien cita tres razones que justifican trabajar en esta línea. La primera es que por su propia naturaleza las estrategias pueden ser transmitidas y adquiridas; la segunda deriva de la necesidad de cubrir las carencias propias del aprendizaje de lengua en un contexto formal frente al natural; y, finalmente, la incidencia positiva de las estrategias sobre el propio proceso de aprendizaje. Ahondemos un poco más en estos aspectos que justifican la instrucción en el empleo de las estrategias.

Por lo que respecta a las características de las estrategias, se ha apuntado cómo estas son potencialmente conscientes. Pozo (2008: 192) se suscribe a esta idea al señalar que los procedimientos estratégicos «implican secuencia de habilidades o destrezas más complejas y encadenadas que un simple hábito de conducta». Pese a que el uso reiterado de determinados procesos estratégicos conduzca a su automatización, la apropiación y ejecución suele darse de manera explícita y consciente. Es más, su carácter flexible, en tanto que el propio aprendiz las selecciona y modela en función de los diferentes rasgos que conforman su personalidad, viene a corroborar la viabilidad del adiestramiento estratégico.

Por otro lado, la introducción del entrenamiento en el aula se justifica por el hecho de traspasar el control del aprendizaje al propio estudiante. Martín Leralta (2007) insiste en la idea de que las actividades estratégicas dotan al aprendiz de una serie de herramientas y recursos que le permitirán desenvolverse de modo efectivo en situaciones extraacadémicas. Dicho de otro modo, le posibilitarán actuar con autonomía como usuario de la lengua objeto de estudio, dado que la práctica del aula se diseña tomando como referente los procesos metacognitivos, cognitivos y socioafectivos de las situaciones reales y naturales.

El último supuesto que respalda el entrenamiento estratégico es el efecto positivo que ejerce sobre el mismo aprendizaje lingüístico. Entre las ventajas que proceden del uso de las estrategias, extraídas de los estudios de intervención más notables, destacan: favorecer el progreso en la actuación lingüística, reforzar y acelerar el aprendizaje, respaldar el aprendizaje a lo largo de la vida, considerar las diferencias individuales o promover el autocontrol y, por ende, la autonomía del aprendiz, entre otras.

No obstante, nos parece objetivo recordar que existen posturas que se manifiestan en contra de esta metodología de instrucción aduciendo, por ejemplo, la falta de tiempo o la dificultad de evaluar la activación de las estrategias durante las actuaciones lingüísticas de los discentes.

Por lo que respecta a esta división de opiniones, nuestra postura es que el profesor no debe desatender en ningún momento la meta de sus clases; ayudar a que el alumno no solo mejore sino que, además, controle sus habilidades lingüísticas. En este sentido, el entrenamiento está avalado por su contribución positiva sobre los procesos que se activan en el uso de la lengua. Por tanto, el entrenamiento debe ser contemplado no como un fin en sí mismo, sino como un medio que acerca al estudiante al objetivo propuesto.

En otro orden de cosas, dado que esta memoria gira en torno al análisis del tratamiento de las estrategias en el manual *Con Dinámica*, nos gustaría puntualizar algunos

aspectos sobre los diferentes modelos de entrenamiento. Martín Leralta (2007) subraya que estos difieren por tres aspectos: grado de explicitud, grado de inclusión y grado de información.

En primer lugar, el grado de explicitud hace referencia a si el entrenamiento es explícito o implícito. Se habla de entrenamiento explícito cuando se expresa clara y detenidamente las estrategias que se van a poner en juego. Es decir, se informa al aprendiz de qué son las estrategias, cómo funcionan o cuál es el momento más propicio para ejecutarlas. En cambio, un entrenamiento es catalogado como implícito cuando las estrategias están incluidas en las actividades lingüísticas sin que se manifieste de modo expreso. El grado de explicitud va a depender más que otros factores de las características de los alumnos que se encuentren en el aula. Por consiguiente, un entrenamiento explícito, que conlleva la utilización de un metalenguaje, no es muy apropiado para alumnos de corta edad. La instrucción explícita responsabiliza de un modo muy directo al alumno en su propio proceso de aprendizaje. En resumidas cuentas, se refiere a cómo al discente se le presenta de modo abierto reflexiones sobre él como aprendiz de una lengua extranjera y sobre el funcionamiento de la misma L2. Es por ello que la bibliografía especializada sostiene que la instrucción explícita, mucho más que la implícita, trabaja en pos de enriquecer la capacidad metacognitiva del discente, y, por ende, su autonomía.

En otro orden de cosas, en el grado de inclusión en el currículo se diferencia entre entrenamiento integrado en el propio currículo de L2 o no integrado. Mientras que en el primero las estrategias están contextualizadas en los propios usos de la lengua, en la segunda opción el énfasis recae en los procesos de manera aislada, sin que esté involucrada la L2 de modo directo (por ejemplo, un listado de actuaciones estratégicas al final del libro). A favor del entrenamiento integrado se aduce que este ayuda al alumno a transferir los procesos mentales activados en la situación de aula a contextos más naturales como pueden ser la interacción con otros estudiantes o hablantes nativos.

Por último, en el grado de información se tiene en cuenta cuantas explicaciones se le suministran al alumno. Se puede practicar una estrategia en base a una actividad y apelar a la conciencia del alumno exclusivamente sobre la estrategia empleada. O, en cambio, se puede ir más allá informándole de qué es lo que se va a hacer, cómo, cuándo y por qué. A favor de un entrenamiento informado se puede sostener que los aprendices, cuanto más información manejan sobre las actividades en las cuales ellos mismos son sujetos activos, más confiados y motivados se muestran. Martín Leralta (2007) insiste en que la falta de información puede

provocar el rechazo de la instrucción al sentirse desorientados. Por tanto, el adiestramiento no solo debe centrarse en la estrategia en sí, sino que además debe concienciar al sujeto sobre su papel en el propio aprendizaje y sobre la naturaleza de la materia objeto de estudio.

2.3.2. Profesor, alumno y metodología

La concepción del aprendizaje más tradicional ponía todo el énfasis en la entrada de datos y en la instrucción: el estudiante era concebido como un recipiente al que había que hacer llegar los conocimientos y el profesor era el transmisor de la nueva información y el que controlaba todo lo que sucedía en el aula. En la nueva cultura del aprendizaje en la que nos movemos se pone de relieve la naturaleza del conocimiento y las acciones mentales que el estudiante, como sujeto activo, tiene que ejecutar para construir su propio saber. Frente a la anterior concepción, el actual rol del profesor es ayudar a aprender, a pensar. Para Beltrán (1993: 318) el presente paradigma queda caracterizado porque «la clave del aprendizaje no son las actividades del profesor sino las actividades del estudiante mientras aprende, o lo que es lo mismo, los procesos y estrategias que pone en marcha en el acto de aprender».

En este último punto de la parte teórica se analizan los papeles del que enseña y del que aprende, que como perspicazmente refiere Pozo (2008: 551) son «dos verbos que no siempre se conjugan juntos».

Primeramente, se aborda el papel del profesor por su función mediadora entre el conocimiento y el alumno. Al fin y al cabo, este es el promotor de diferentes tipos de aprendizaje y de su actuación se deriva no solo lo que los alumnos aprenden, sino también en cómo lo aprenden.

Pozo (2008) explica que en la nueva cultura del aprendizaje, el quehacer del docente dentro del aula tiene como eje vertebrador facilitar el aprender a aprender. Este último concepto se aleja de una simple reproducción o conservación de conocimientos vigentes; no es un acto lineal. Se trata de que el alumno sea capaz de asimilar su función en el aula como sujeto que comprende y construye nuevos conocimientos al poder transferir lo que sabe a inusitados terrenos. La tarea del instructor se completa y complica al verse en la coyuntura de tener que ofrecer nuevas rutas mentales a los aprendices donde estos terminen preguntándose qué han hecho, cómo lo han hecho y cómo pueden mejorarlo.

Por su parte, Beltrán (1993) define al profesor estratega utilizando cuatro calificativos: pensador, experto, mediador y modelo. Trasladado al campo de la L2,

entendemos que el entrenador de estrategias reflexiona constantemente sobre el propio aprendizaje de la lengua, no solo siendo capaz de enlazar unos contenidos con otros, sino además de prever las posibles dificultades inherentes a la materia. Además, con el fin de ampliar su base de conocimientos consulta bibliografía especializada en materia de estrategias y se muestra siempre atento a las opiniones de otros compañeros. Al buen conductor de la instrucción se le denomina también mediador puesto que es la persona que intercede para que de modo progresivo el discente se responsabilice de su propio aprendizaje. En este sentido, la promoción del trabajo cooperativo entre profesor/alumno y alumno/alumno resulta fundamental (en Martín Leralta 2007, Oxford 1990 o Pozo 2008). Finalmente, Beltrán (1993: 358) opina que el docente también es un modelo puesto que «el profesor, además de explicar, ejecuta, realiza, actúa de forma visible para que su conducta pueda ser observada e imitada por el alumno».

Asimismo, queremos subrayar una idea común encontrada en toda la bibliografía consultada. Esta refiere a cuán importante es que el docente no se limite a trabajar las estrategias cognitivas o metacognitivas, sino que muestre una postura más ambiciosa. Un modo de incrementar la motivación del alumnado, clave en cualquier tipo de aprendizaje, proviene del trabajo con estrategias socioafectivas. A través de estas, el profesor fomenta que los alumnos se apoyen unos a otros, colaboren en la resolución de problemas o confíen en ellos mismos para llevar a cabo las actividades lingüísticas. El docente, además, debe alimentar esta situación premiando el esfuerzo y los riesgos, aunque sean fallidos, del propio aprendiz.

En otro orden de cosas, la línea metodológica de aprender a aprender dirige toda la atención al proceso y, por consiguiente, al aprendiz. Como se ha comentado anteriormente, se trata de que el alumno desarrolle una habilidad que le permita acceder a determinados conocimientos. No importa que el alumno haya olvidado una serie de datos o que estos sean totalmente novedosos para él; lo relevante es que disponga de herramientas que le permitan acceder a la información requerida. Se concibe un estudiante activo puesto que solo él puede realizar la acción de aprender. Fernández (2004b: 577) lo expresa con las siguientes palabras:

Dirigir nuestra atención al proceso implica centrarse en el sujeto de ese proceso y reconocer que él es el único que puede activar su aprendizaje. El conocimiento declarativo se puede suministrar desde fuera, pero la activación de los procesos solo es posible que se lleve a cabo desde dentro y como resultado de una decisión o un impulso personal.

Los principios de la psicología cognitiva, humanista y los propios estudios de ASL corroboran el cambio de roles en la acción didáctica del profesor y del alumno y recuerdan cómo el aprendiz de lenguas no es una tabula rasa cuando entra en el aula. Aprender es una capacidad universal, nos recuerda Beltrán (1993). Por tanto, el aprendiz trae consigo conocimientos sobre el mundo, sobre sí mismo y sobre el mismo aprendizaje y uso de la lengua que el docente no puede obviar. Ahora bien, en la instrucción estratégica que nos ocupa, el profesor tiene que ser consecuente con la realidad del aula y construir en base al bagaje personal de los propios estudiantes. Si el discente quiere partir de las necesidades de sus alumnos, para ello tendrá que tener en cuenta los aspectos más relevantes que los diferencian como individuos de cara al entrenamiento en el uso de estrategias. Para Martín Leralta (2008: 61) las cinco diferencias individuales más notable son «nivel de dominio lingüístico; experiencia del alumno en el aprendizaje de lenguas extranjeras y en el uso de estrategias; estilos de aprendizaje y bagaje educativo y cultural del aprendiz; motivación; actitudes y creencias».

El estadio lingüístico en el que se halla el aprendiz se debe tener en cuenta por dos razones. Por un lado, como nos recuerda Fernández (1997) en su análisis de la interlengua de estudiantes con distintas L1, porque se puede llegar a trazar una evolución en el uso de las estrategias dependiendo de la competencia actual de este. La autora lo expone así (2007: 249-250):

- En los estadios iniciales predominan: estrategias interlingüales, neutralización de oposiciones, imitación de frases hechas, reducción de las marcas con menor carga semántica, uso de las formas menos marcadas o más usuales, síntesis de lo que se pretende comunicar, evasión o incluso abandono.
- En los estadios intermedios abundan: estrategias interlingüales, generalizaciones de paradigmas de la lengua meta, analogía con estructuras próximas, hipercorrecciones, repeticiones y paráfrasis.
- En los estadios avanzados destacan: consolidación de las hipótesis válidas y estrategias más próximas a las de los nativos.

Precisamente en la segunda fase del apartado empírico del presente trabajo nos detendremos a analizar si realmente las autoras del manual proponen algún tipo de progresión en el uso de las estrategias. Por otro, suscribiendo las palabras de Martín Leralta (2008), según la capacidad lingüística del discente, se podrá abordar el entrenamiento en la L2 o será

más fructífero hacerlo en la L1. No se debe descuidar que el entrenamiento estratégico resulta una transferencia compleja de procesos que se activan en el aprendizaje, cuyo destinatario es el discente. El metalenguaje que requiere esta instrucción explícita y con mucha información puede dificultar la transferencia y por ello se puede optar por recurrir a la L1 del alumno como lengua vehicular a fin de optimizar los resultados.

La segunda diferencia individual que aborda Martín Leralta (2008) es cómo la experiencia del alumno en el aprendizaje de una L2 o en el uso de estrategias determina su autoconcepto como aprendiz de idiomas, así como su predisposición a aprender según unas pautas preestablecidas. Si el alumno no ha tenido una experiencia positiva como aprendiz de lenguas modernas, no se sentirá cómodo con la materia. Incluso podrá decir que no es hábil con los idiomas. Asimismo, si como estudiante está habituado a desempeñar un papel pasivo limitándose a recibir directrices, posiblemente se mostrará bastante reacio a otro tipo de instrucción. En nuestra opinión, en esta situación de gran desmotivación, el alumno tiene que llegar a descubrir y experimentar cómo el uso de estrategias puede ayudarle a combatir la inhibición que siente con la materia de L2. Tiene que darse cuenta que, a pesar de sus limitaciones lingüísticas, puede actuar con la lengua si hace un uso estratégico de sus conocimientos. Precisamente la cuarta diferencia individual que recoge Martín Leralta (2008), catalogada como motivación, alude al ánimo con el que un alumno afronta el uso de estrategias. Así como la última, «actitudes y creencias», a la dificultad de modificar la disposición del alumno cuando tiene consolidado un esquema tradicional de su función en el aula.

En último lugar, el conocimiento de los distintos estilos de aprendizaje de los estudiantes resulta básico si, tal y como enfatiza Martín Leralta (2008), tenemos en cuenta que existe una vinculación directa entre los estilos y las estrategias que suele seleccionar cada aprendiz. Esto posibilita que el aprendizaje se focalice, de un modo más efectivo, en las necesidades reales de los estudiantes.

Como se ha ido analizando, la puesta en marcha de esta metodología de instrucción implica colocar en el centro del diseño al mismo aprendiz, pues se parte de cómo favorecer su aprendizaje, de cómo este último puede ser más efectivo. Pero esto, lejos de significar que todo el quehacer recaerá en el docente, implica una participación consciente y activa del discente. El profesor, por su parte, no debe en ningún caso desterrar las estrategias que los estudiantes aportan. Su función primordial será ofrecerle una amplia gama de rutas mentales con el fin de enriquecer su competencia estratégica y, por ende, comunicativa.

3. ESTUDIO EMPÍRICO

3.1. Fases del trabajo

Ya anunciábamos cómo el presente trabajo se estructuraba en dos fases: apartado teórico y apartado empírico. A pesar de esta delimitación ambas secciones están íntimamente relacionadas, ya que el marco teórico es la base que justifica y da cuerpo a la parte práctica.

En primer lugar, se aborda el concepto más general de competencia estratégica para ir cercando, de modo paulatino, el análisis del constructo que nos ocupa. Una vez delimitado el concepto «estrategias de aprendizaje» y consideradas sus características, se presenta la metodología de instrucción denominada «entrenamiento estratégico», no sin dejar de hacer una mención especial al ajuste que de modo colateral sufren los roles del docente y del discente dentro del aula.

A continuación, en el estudio empírico, se examina el manual *Con Dinámica*. Nuevamente, se da comienzo a una descripción global. En este caso, se trata de desvelar qué modelo de adiestramiento sobre estrategias de aprendizaje es propuesto para, finalmente, detenernos en un aspecto puntual: la descripción de las estrategias fomentadas en función que crece el dominio lingüístico del aprendiz.

Para la descripción global se ha determinado diseñar una ficha de análisis de materiales donde solo se recojan descriptores específicos sobre la instrucción de los mecanismos estratégicos. Aunque esta memoria focaliza su atención en un manual concreto, los criterios de análisis son extrapolables a otros instrumentos que el profesor pueda incorporar en su práctica diaria. Es por ello, que nos ha parecido más riguroso elaborar una base de datos con Microsoft Access centrada en el aspecto de las estrategias. De ese modo, el registro de este manual podrá ser completado con la incorporación de otros análisis de materiales de cara a investigaciones futuras o, sencillamente, con vistas a comparar materiales con una finalidad didáctica.

Una vez se aplican los descriptores y se define el modelo de entrenamiento estratégico propuesto, se aborda el estudio de la evolución de las estrategias. Como el manual *Con Dinámica* está diseñado para un público principiante que debería alcanzar un nivel B1+ al cabo de unas 180 horas lectivas, el primer paso dado será registrar qué tipo de estrategias se formulan para ser puestas en práctica en cada dominio lingüístico. Extraído el inventario de

estrategias, se hace un estudio comparativo para averiguar qué procesos predominan en unas etapas frente a otras.

Después de describir e interpretar los resultados obtenidos se procede a elaborar las conclusiones de este trabajo.

3.2. Análisis del método de instrucción en *Con Dinámica*

El formulario que constituye la ficha de análisis informatizada (Anexo I) se divide en dos secciones: una descripción externa e interna del manual y otra específica relativa al análisis del modelo de inclusión de las estrategias. Esta ficha se inspira en las pautas que ofrece M.^a C. Fernández López (2004). Ahora bien, los ítems que se relacionan concretamente con las estrategias de aprendizaje se han ido concibiendo a medida que se avanzaba en la lectura de la bibliografía especializada.

Consideramos oportuno señalar que los datos externos tienen como única finalidad facilitar la localización del manual o material analizado, mientras que los internos aclaran características del grupo meta. Los descriptores específicos, por su parte, permiten descifrar la concepción que tienen sus autores de cómo debe llevarse a cabo una enseñanza en estrategias.

Primeramente, vamos a redactar el planteamiento que ha guiado la confección de la ficha. A continuación, lo aplicaremos al manual seleccionado y comentaremos los datos obtenidos.

3.2.1. Descripción de la ficha informatizada

3.2.1.1. Descripción externa e interna

Los conceptos que se incluyen bajo el título «Descripción externa» en la ficha han sido seleccionados porque constituyen la información más relevante a la hora de localizar cualquier manual. Todos los datos, a excepción del último, se presentan con un campo en blanco adjunto que el mismo analista tiene que cumplimentar.

La información solicitada es la siguiente:

- ISBN
- Título
- Autor/es

- Editorial
- Año de edición
- Tipo de material:
Campo cerrado con las opciones de material impreso, sonoro, visual, multimedia u otros

En la «Descripción interna» aparecen estos ítems relativos al perfil del destinatario:

- Nivel lingüístico:
Campo cerrado con los seis niveles recogidos en el MCER (2002), además del campo «anteriores al marco». Este último pretende poder incluir aquellos libros que no contemplan el criterio de clasificación del MCER (2002) porque son anteriores a su creación. Nos referimos a manuales que se organizan siguiendo otras pautas (nivel inicial, intermedio o avanzado, entre otras posibilidades)
- Destinatarios por edad:
Se recogen tres intervalos de edad que suelen coincidir con las tres etapas de formación en la mayoría de los sistemas educativos europeos. A saber: 6-11; 12-17 y mayores de 18
- Destinatarios según su interés y/o necesidad específica:
Se presenta como campo cerrado con las opciones de inmigrantes, legal, negocios, sanitario, turismo, universitarios y otros
- Destinatarios por país:
Campo abierto
- Observaciones:
Campo en blanco por si se desea añadir algún comentario

3.2.1.2. Descripción de los mecanismos estratégicos:

Como se ha comentado líneas más arriba, los descriptores que nos ocupan ahora registran unos conceptos de búsqueda que posibilite definir qué enfoque proponen las autoras del manual objeto de estudio para instruir en el uso de las estrategias. Partiendo de una batería de preguntas como ¿con qué grado de explicitud se exponen las estrategias?, ¿qué papel juega la L1 del discente en la instrucción? o ¿cómo aparecen agrupadas las estrategias?, entre otras, se ha optado por atender a los siguientes descriptores:

- Grado de explicitud:

Campo cerrado con las opciones de entrenamiento explícito o implícito. Con este descriptor se pretende ver si el manual presenta de modo abierto las estrategias que se van a trabajar o si, por el contrario, el propio alumno las tiene que inferir a través de la realización de las actividades lingüísticas

- Grado de inclusión:

Campo cerrado en dos opciones, puesto que las estrategias pueden estar integradas en el currículum de ELE o pueden aparecer aisladas. Con este descriptor se quiere comprobar si el instrumento de trabajo se centra en la enseñanza-aprendizaje de la L2 o si el énfasis solo recae en los procesos de modo aislado, sin uso de la lengua meta con fines comunicativos

- Grado de información:

Campo cerrado donde se debe verificar si el alumno recibe información suficiente o esta es mínima. Se rastrea si las aclaraciones impresas abarcan aspectos como qué se persigue con el adiestramiento, cuáles son los matices singulares de la L2 o cuál debe ser la actitud del aprendiz al enfrentarse a la instrucción del saber procedimental. El estudioso debe seleccionar entre las respuestas «muy informado», «poco informado» o «desinformado»

- Papel de la L1:

Con este ítem se pretende comprobar si la lengua del grupo meta está presente, ausente o disminuye de modo gradual a medida que el alumno va ganando competencia comunicativa en la L2. Junto a estos tres campos cerrados, se tiene la opción de anotar el porcentaje de uso de la lengua meta en caso de que esta sea utilizada como medio vehicular

- Empleo del metalenguaje:

Con este campo se dispone a analizar si hay presencia o ausencia de metalenguaje, ya que el lenguaje utilizado puede dificultar o simplificar la asimilación de los procesos estratégicos. No todos los alumnos están familiarizados con la terminología lingüística ni todos tienen madurez cognitiva para afrontarla del mismo modo (pensemos, por ejemplo, en alumnos de corta edad). Por otra parte, este ítem es interesante porque compartimos la opinión de Giovanni (1994: 113) al resaltar el valor que tiene el dominio de la terminología lingüística del español de cara a desarrollar la autonomía de los discentes. Si estos controlan los conceptos específicos que usamos para hablar de la misma

lengua, tendrán en su poder una herramienta «para encontrar las informaciones pertinentes en el manual, para comprender y formular reglas gramaticales, y para reflexionar y discutir con los demás participantes sobre la lengua que se está estudiando»

- Presentación de las estrategias:

Campo cerrado con las opciones de lineal (si se presenta un proceso estratégico determinado pero no se vuelve a recuperar) o cíclico (si se retoma conforme avanzan las lecciones a modo de espiral)

- Criterio de agrupamiento de las estrategias:

Con este descriptor se considera si las estrategias se agrupan por destrezas (con las opciones de puntear comprensión oral, comprensión escrita, producción oral, producción escrita y otros), por fases del proceso de aprendizaje (planificación, realización de la tarea, evolución y control y reparación y ajuste) o se expone otro tipo de agrupación

- Naturaleza de las estrategias fomentadas:

Este criterio permite indagar sobre la tipología de estrategias que se activan en el manual. En este campo se contemplan los seis grupos de estrategias catalogados por Oxford (1990): cognitivas, memorísticas, de compensación, metacognitivas, sociales y afectivas. Aquí el analista puede seleccionar las opciones pertinentes entre un inventario abierto de estrategias de cada tipología, con la alternativa de poder añadir algún proceso más que no haya sido contemplado. La observación de este criterio es primordial para entender en qué comportamientos de aprendizaje se incide en el manual

3.2.2. Resultados de la aplicación de la ficha al manual *Con Dinámica*

Tras tomar como referencia los descriptores anteriores, buscar respuestas en el mismo manual y cumplimentar la ficha, se ha podido elaborar la siguiente descripción del manual.

- a) Grado de explicitud:

En cuanto a la explicitud con la que se propone la ejercitación de las estrategias se determina que el entrenamiento es explícito, ya que el alumno es consciente en todo momento

que está trabajando sobre los procedimientos mentales que se activan en el propio acto de aprender.

Por un lado, cada unidad temática se abre con un cuadro que recoge un determinado inventario de estrategias (Anexo II). Asimismo, algunas de estas estrategias aparecen nuevamente al margen, en el interior de cada lección, junto a las actividades lingüísticas más idóneas para activarlas (Anexo III). Esta precisión con la que se exponen las estrategias permite hacer consciente al grupo meta de la repercusión que estas tienen sobre el aprendizaje y uso de la lengua extranjera.

Por otra parte, un dato revelador conectado a la explicitud es la formulación de las estrategias con los verbos en primera o segunda persona del singular. Expongamos algunos ejemplos incluyendo una traducción propia en las ocasiones en las que las EA aparecen redactadas en la LM del alumno:

- Página 15:

■ Ich schreibe Wörter oder Sätze auf, um sie mir besser einzuprägen.

«Escribo frases y palabras para retenerlas mejor»

- Página 101:

■ Ich verwende ein Organigramm oder nutze ein Brainstorming zur späteren Ordnung und Sequenzierung der Informationen.

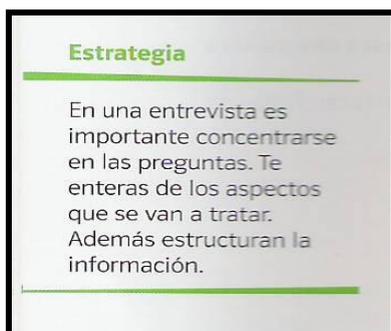
«Elaboro un organigrama o formulo una lluvia de ideas que me facilite la organización y secuenciación de la información»

- Página 207:

■ Ich verwende die Strategie des selektiven Lesens (*Skanning*), die es mir erlaubt, mich auf eine bestimmte gesuchte Information zu konzentrieren.

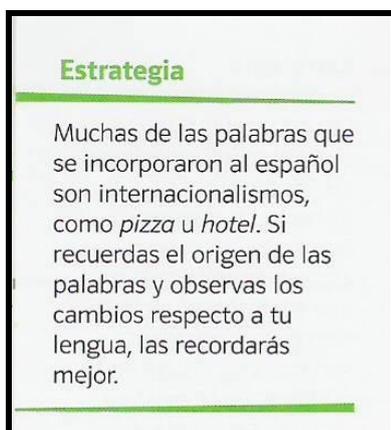
«Utilizo estrategias de lectura selectiva (*scanning*) para concentrarme en la información necesaria»

- Página 250:



«En una entrevista es importante concentrarse en las preguntas. Te enteras de los aspectos que se van a tratar. Además estructuran la información»

- Página 272:



«Si recuerdas el origen de las palabras y observas los cambios respecto a tu lengua, las recordarás mejor»

Podemos añadir que este grado de explicitud contribuye a que el alumno sea más consciente de su condición de aprendiz activo. Se fomenta su autonomía indicándole que es él el que tiene que pedir ayuda a su interlocutor, consultar diccionarios o aprender vocabulario utilizando diferentes mecanismos. El profesor de español no conserva para sí la información sino que la comparte con el alumno, de tal manera que se le insta a asumir su responsabilidad sobre su propio aprendizaje.

b) Grado de inclusión:

Con este descriptor se recoge si el manual presenta el entrenamiento de estrategias separado del curso de lenguas o si está inmerso en el mismo. No es lo mismo que se presente un inventario al final del manual que las estrategias estén contextualizadas en las mismas tareas lingüísticas. En el ejemplo del libro de texto que nos ocupa se observa que las estrategias están incluidas entre los objetivos y contenidos del curso de ELE. La propuesta es que los alumnos aprendan a utilizar la lengua meta de modo estratégico, ganando en recursos

que le permitan controlar lo que aprenden y cómo lo aprenden. En todas las unidades las estrategias se relacionan con actividades lingüísticas concretas, lo que nos lleva a decir que la práctica de las estrategias se simultanea con la práctica de la lengua. Las estrategias en este sentido están contextualizadas. Veamos algunos ejemplos:

- Actividad de producción escrita “Mi diario de viaje”, página 103:

Mi diario de viaje

3 Vas a describir un día de tu viaje. Cuenta lo que te ha pasado, impresionado, lo que has visto... Pero primero activa tus ideas y tu vocabulario: intenta recordar un día muy especial de tu viaje. ¿Lo puedes ver ante tus ojos? Apunta todo lo que “ves”. Puedes usar un organigrama.

```

graph TD
    A[El lugar y yo:  
¿Dónde has estado?] --- B[La situación:  
¿Cómo ha sido?  
¿Cómo te has sentido?]
    A --- C[Las otras personas:  
¿O has estado sola/-o?]
    A --- D[El final:  
¿Cómo ha terminado todo?]
    A --- E[¿?]
    A --- F[Las acciones:  
¿Qué has hecho?  
¿Qué te ha pasado?]
  
```

a Escribe el borrador. Ordena las ideas y únelas con los conectores que ya conoces de otras unidades. Evita repetir palabras.

Comienza así: *hoy...*

b Ahora fíjate si puedes añadir detalles para hacer tu texto más claro y expresivo.

<i>Una excursión a...</i>	<i>Una excursión de seis horas a...</i>
<i>Me he sentido mal.</i>	<i>Me he sentido <u>bastante</u> mal.</i>
<i>Nos ha ofrecido agua.</i>	<i>Nos ha ofrecido agua <u>fría</u>.</i>

c Después corrige tu “diario de viaje”. Si tienes una foto, la puedes pegar en la hoja. Guarda tu trabajo en la carpeta del Portfolio.

▶ G | 2 | 3 | 4 | 11 | 12

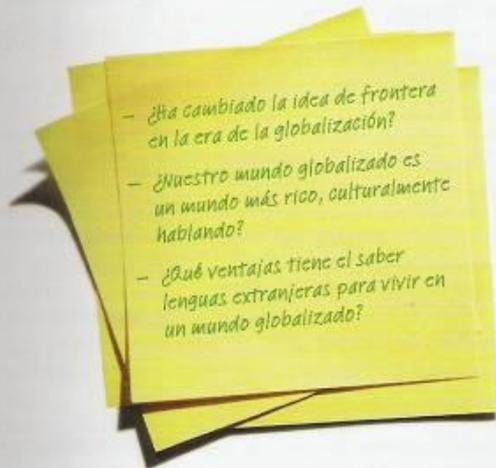
Se le indica al alumno que organice las ideas antes de escribir y para ello se le sugiere que proyecte un organigrama. La estrategia propuesta, como se comprueba, está vinculada a la tarea lingüística en cuestión. Esto permitirá que los mecanismos puestos en práctica sean transferidos con más facilidad a otros contextos.

- Actividad de comprensión auditiva “Las fronteras en el mundo globalizado”, página 250:

Las fronteras en el mundo globalizado

El profesor Ottmar Ette, de la Universidad de Potsdam, ha respondido a las preguntas de una periodista en una entrevista sobre la presencia y la función de las fronteras en el mundo de hoy.

7 Lee las preguntas que ha preparado una periodista que quiere hacer una entrevista a este experto en fronteras y globalización.



a Se forman grupos de tres o cuatro personas para prepararse desde el punto de vista temático y lingüístico antes de escuchar la entrevista. Cada participante elige un texto diferente del material conocido de esta unidad y anota las ideas y el vocabulario predecible. Ten en cuenta tu actitud frente a las preguntas.

b Escucha ahora la entrevista con el profesor Ette. ¿Cuáles son sus respuestas a las preguntas?

 **CD3, 20**

c Escucha la entrevista una segunda vez y toma notas. Atención: en cada respuesta hay varias ideas principales.

d Compara después tus notas con las de tus compañeras/-os para completar la información. Re-construye brevemente las respuestas y compáralas con la transcripción.

e Escribe el título para la entrevista, basándote en las ideas principales.

Aquí la estrategia es: «En una entrevista es importante concentrarse en las preguntas. Te enteras de los aspectos que se van a tratar. Además estructuran la información». La tarea del aprendiz consiste en escuchar una entrevista y extraer las respuestas. Es una tarea donde se integra el desarrollo de una destreza lingüística, se toma consciencia de una estrategia que rentabilice los resultados y que puede ser fácilmente transferida a otros contextos (entrevistas en radio, en la tele, de trabajo...)

c) Grado de información:

Con este descriptor se ha analizado cuánta información maneja realmente el aprendiz. Para examinar este aspecto ha resultado de gran ayuda plantearse preguntas como las siguientes: ¿de qué carácter son las aclaraciones que recibe el aprendiz?, ¿se limita al proceso de aprendizaje o es más ambicioso y se le invita a reflexionar sobre la naturaleza de la L2 o sobre sí mismo como aprendiz? La respuesta a estas preguntas la hemos encontrado en estrategias como estas:

- Página 47:

■ Ich finde heraus, welche meine bevorzugte Strategie für das Wortschatzlernen ist.

«Averiguo cuál es mi estrategia personal más efectiva para aprender vocabulario»

- Página 135:

■ Ich bin mir meines Lernfortschritts bewusst. Dies erhöht meine Motivation und trägt zu einer positiven Haltung gegenüber komplexeren Leseaufgaben bei.

«Tomo conciencia de mis propios progresos. Esto incrementa mi motivación y fomenta una actitud positiva frente tareas de lecturas complejas»

- Página 255:

Estrategia

Cuando no recuerdas una palabra, si usas las definiciones, conviertes tu estrategia de aprendizaje en una estrategia de comunicación.

«Cuando no recuerdas una palabra, si usas las definiciones, conviertes tu estrategia de aprendizaje en una estrategia de comunicación»

Estas son algunas estrategias que ejemplifican cómo el aprendiz recibe información tan diversificada que abarca desde reflexiones sobre cuál es su estilo de aprendizaje, cómo reforzar su autoconcepto o cómo las EA son productivas desde la perspectiva de la comunicación. Al alumnado no se le presentan las estrategias de modo explícito sin más: se le induce a tomar conciencia de cómo funciona la lengua y a realizar actividades de introspección. El aprendiz sabe en todo momento cuál es la finalidad de poner en práctica los procesos mentales sugeridos puesto que se habla continuamente de su rentabilidad. Por lo

tanto, podemos deducir que en el manual subyace la idea de que el control del aprendizaje pasa por la cantidad de información que de todo tipo este maneja.

d) Papel de la L1:

De las quince unidades temáticas que consta el libro, en las once primeras las estrategias aparecen formuladas en la lengua del grupo meta: el alemán. Es a partir de la unidad doce cuando las estrategias que aparecen al margen de las páginas, junto a las actividades, se redactan en español. El libro comienza con un nivel A1 del MCER (2002) y concluye con un nivel B1+. Es manifiesto que las autoras del manual aguardan hasta este último nivel para exponer el conocimiento procesual en la L2. Podemos inferir que las creadoras del libro han renunciado a redactarlo en la lengua objeto de estudio con el fin de asegurar la comprensión de las estrategias. El éxito de la ejercitación de las estrategias se puede ver afectado por su formulación, puesto que no dejan de ser procesos complejos que el alumno debe ir incorporando a su gama de recursos.

e) Empleo del metalenguaje:

Aunque se advierte que el lenguaje utilizado es sencillo y simplificado, las autoras del material recurren en múltiples ocasiones al metalenguaje para hablar sobre la misma L2. Algunos ejemplos recurrentes en el manual son: regla gramatical, entonación, formación de palabras, sinónimos, acrónimos, diptongación, concordancia, coherencia...

Además, la reflexión sobre los mecanismos de aprendizaje lleva a que se utilicen términos más específicos de este campo: formulación de hipótesis, activación de las ideas previas, técnicas de presentación, reforzar la autonomía, técnicas de visualización...

Consideramos, por un lado, que este metalenguaje es primordial en las tareas de planificación, de evaluación o de control. Por otro, que este uso que se hace del lenguaje es compatible con las características del destinatario: alumno adulto, universitario y que presumiblemente conoce otras lenguas como demuestra la redacción de estrategias interlingüales.

f) Presentación de las estrategias:

Algo que caracteriza al manual es cómo algunas de las estrategias expuestas se van retomando y recuperando conforme se avanza en las unidades temáticas. Prueba de ello son las estrategias centradas en la creación de asociaciones entre unidades léxicas. Si en la unidad seis se sugiere estudiar las palabras por parejas (sinónimos y antónimos); en la unidad ocho se estimula hacerlo insertándolas en contextos significativos; y en la diez se recomienda crear asociaciones con imágenes visuales, vínculos acústicos u otro tipo de estímulo sensorial. Es

por ello que se determina que las estrategias se presentan de un modo cíclico. Creemos que esta insistencia favorece su proceso de automatización.

g) Criterio de agrupamiento de las estrategias:

Los procesos estratégicos se presentan asociados a la comprensión auditiva, comprensión lectora, expresión oral, expresión escrita, conocimiento léxico, conocimiento gramatical y autocorrección. Los criterios de agrupamiento, por tanto, atienden a las cuatro destrezas tradicionales además de otras. En este sentido, las responsables de la edición se esfuerzan por ofrecer rutas mentales que favorezcan su transferencia a situaciones comunicativas reales.

h) Naturaleza de las estrategias fomentadas:

En el manual *Con Dinámica* se tienen en cuenta los seis grupos de acciones en las que Oxford (1990) divide las estrategias directas e indirectas. Aunque la secuenciación de las estrategias se verá en el siguiente punto, se puede adelantar que el hecho de contemplar algunas que suelen estar más relegadas, como las sociales o las afectivas, muestra el deseo de las autoras de facilitar el proceso de aprendizaje desde todos los campos. La interacción con otras personas así como el autocontrol de las emociones juegan en ocasiones un papel tan importante en el aprendizaje de una L2 como la propia cognición. Es por ello que entendemos que las autoras no quieren pasar de soslayo sobre estos aspectos. Que en el manual se registren las seis tipologías nos lleva a afirmar que la propuesta de entrenamiento estratégico es completa y equilibrada.

3.3. Análisis de la evolución de las estrategias

3.3.1. Metodología de estudio:

La obtención de datos que nos disponemos a presentar en este apartado se ha llevado a cabo en dos pasos. En primer lugar, se ha procedido a recopilar los procedimientos de aprendizaje que de modo explícito se presentan en cada unidad del manual. Para comprender a qué operaciones mentales básicas se alude en la formulación de cada estrategia (inferencia, activación de ideas previas, atención selectiva...) ha sido de gran ayuda los múltiples ejemplos que Oxford (1990) facilita, así como el mismo *Plan curricular del Instituto Cervantes (PCIC)* (2006). En el volumen uno de este último texto se ofrece un inventario abierto de estrategias de aprendizaje cuya organización no es incompatible con la taxonomía

de esta última autora, a la que nos adscribimos. En el PCIC (2006) se explica que el verdadero propósito de esa presentación es la de ofrecer un listado claro y ordenado de procedimientos de los que emplean o pueden emplear los discentes, tanto en el aprendizaje como en el uso de la L2. En la redacción de los cuadros que presentamos a continuación se ha tomado como soporte este inventario por su precisión.

La recopilación de estos datos nos permitirá advertir qué estrategias predominan en cada nivel y cómo se enfrenta el adiestramiento estratégico a medida que el alumnado va ganando en competencia comunicativa. Ejemplifiquemos el modo de proceder tomando una estrategia:

- Unidad tres, página 47, dentro de la destreza lectora:

■ Ich antizipiere den Inhalt eines Textes, indem ich Titel und Untertitel des Textes nutze.

«Anticipo el contenido de los textos apoyándose en la información que aporta el título y el subtítulo»

A la hora de describir cómo evolucionan las estrategias se registrará que el proceso mental básico que se está induciendo a poner en práctica en el A1 es la inferencia. Para la realización del gráfico, por su parte, se contabiliza como estrategia de compensación, siguiendo el criterio de clasificación de Oxford (1990).

Analizadas cada una de las estrategias y catalogadas en uno de los seis grupos establecidos por la autora, se procede a calcular su representación porcentual con el afán de visualizar gráficamente el peso de estos en cada estadio de dominio lingüístico trabajado (desde el A1 al B1+).

3.3.2. Inventario de estrategias y porcentajes:

A continuación se detallan las estrategias propuestas para ser trabajadas en cada nivel lingüístico, según los criterios del MCER. Los procedimientos que se formulan con reiteración a lo largo de las unidades que conforman un mismo estadio se presentan en el inventario una única vez, aunque sí se contabilizan para elaborar el gráfico que recoge los porcentajes de predominancia. Así, por ejemplo, en la unidad cuatro, página 65, se motiva al estudiante a hacer uso de una estrategia metacognitiva como es «planificar la estructura que va a tener un escrito». Esta estrategia se vuelve a repetir con otros matices en la unidad cinco,

página 82. Por tanto, en el listado que presentamos a continuación se recoge una sola vez pero se contabilizan dos, puesto que las autoras del manual están incidiendo en la importancia de este proceso frente a otros, algo que debe ser reflejado en el esquema porcentual.

- Página 65:

■ Ich bereite schriftliche Texte vor, indem ich diese plane, vorstrukturiere, meine Ideen ordne und sprachlich verbinde.

«Preparo los textos escritos planificándolos, pre-estructurándolos, ordenándolo mis ideas y conectándolas lingüísticamente»

- Página 82:

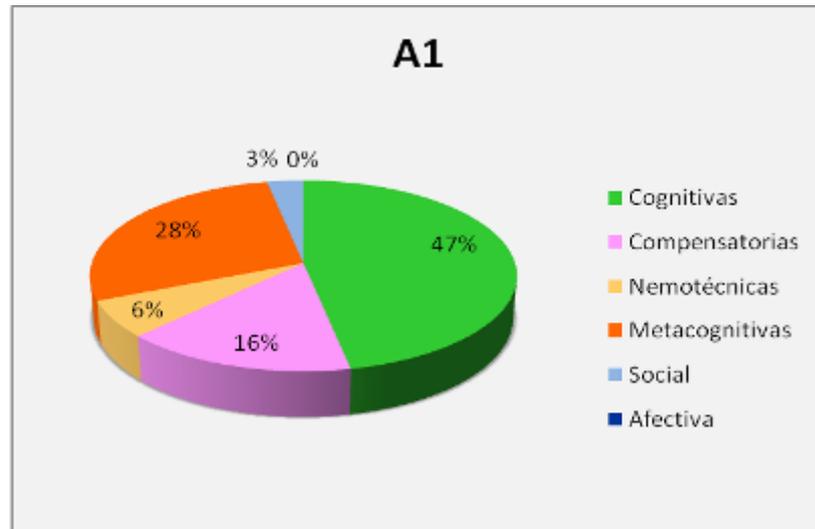
■ Ich strukturiere einen Text, indem ich Ausdrücke der Zeit und der Abfolge integriere.

«Estructuro un texto integrando las expresiones de tiempo y secuencias temporales»

3.3.2.1. Comportamientos estratégicos que se fomentan en el nivel A1

- Análisis contrastivo con el fin de identificar semejanzas y diferencias entre lenguas
- Análisis de formas lingüísticas: formación de palabras
- Atención global: activación de los conocimientos previos sobre la temática
- Atención selectiva: centrarse en los datos relevantes del input
- Búsqueda de fuentes y usos de la lengua
- Compensación: uso de la mímica, reformular el mensaje cuando no es entendido, uso de recursos tipográficos para inferir el significado de un texto, inferencia del contenido a partir de la entonación...
- Cooperación: búsqueda de apoyo en el interlocutor
- Creación de hipótesis sobre reglas gramaticales y contenidos
- Evaluación del producto escrito a través de la reflexión de las causas que generan los errores
- Formulación de objetivos viables; textos sencillos para principiantes y siguiendo patrones
- Memorización del vocabulario a través de la repetición escrita y oral
- Práctica guiada por modelos de lengua
- Repetición mecánica de frases hechas

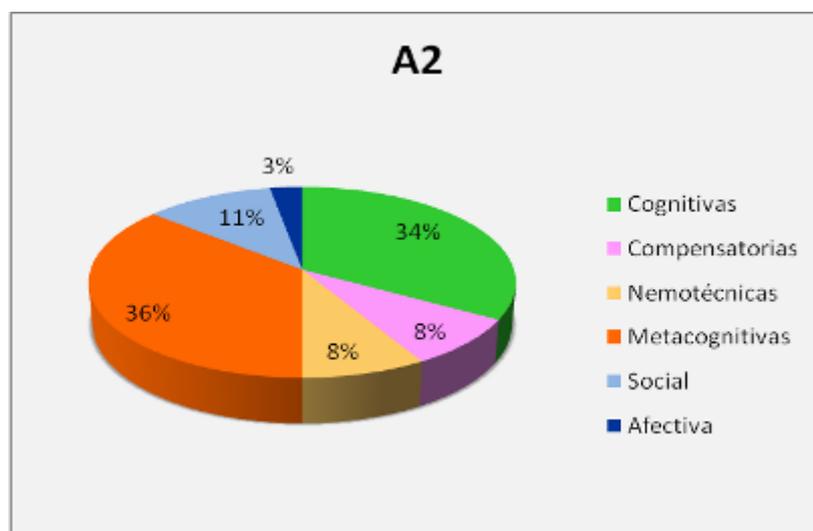
- Transferencia de los conocimientos léxicos de la L1 u otras lenguas a la lengua meta



3.3.2.2. Comportamientos estratégicos que se fomentan en el nivel A2

- Agrupamiento de unidades léxicas creando asociaciones entre estas: acrónimos, asociar palabras a determinados espacios (LOCI), por relación de sinonimia o antonimia, por categorías gramaticales...
- Ajuste de la estrategia más acorde a la actividad lingüística
- Análisis de formas lingüísticas
- Análisis y planificación de los pasos para ejecutar la tarea
- Atención global: activación de los conocimientos previos sobre la temática
- Atención selectiva: identificar la información redundante o las ideas claves para la ejecución de la tarea, obviando distractores
- Autocorrección: con la ayuda de producciones anteriores y la co-corrección del profesor, atendiendo primero a los errores globales (afectan al significado del texto o de las frase) y seguidamente a los locales (a las unidades léxicas)
- Compensación: inferir significado apoyándose en claves no lingüísticas (información visual de los textos como fotos o su misma estructura) o lingüísticas (en otras unidades léxicas del texto, en el tono de voz...)
- Cooperación: evitar los silencios, solicitar colaboración ante ruidos de fondo...
- Creación de recursos propios: glosarios, post-its
- Empleo de técnicas de exposición oral

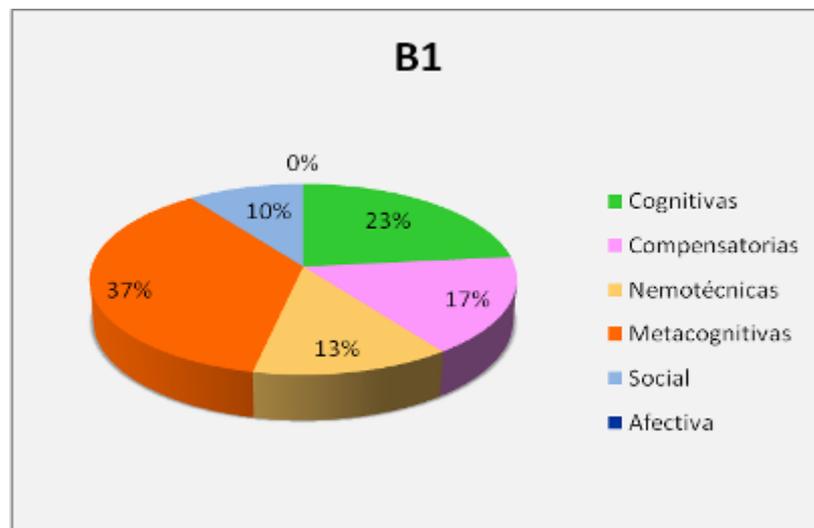
- Explotación de diversas fuentes de información
- Extracción de reglas gramaticales deductivamente
- Fomento del autoconcepto ante la toma de conciencia de los propios progresos
- Generación de conocimientos nuevos a partir de conocimientos de la misma L2
- Memorización del vocabulario contextualizándolo significativamente
- Organización de los datos disponibles apoyándose en esquemas y organigramas
- Práctica: repetir lo que se oye o se lee, guiarse por modelos textuales
- Recombinación: insertar adjetivos y adverbios conocidos para enriquecer las propias producciones
- Reflexión sobre las estrategias que favorecen alcanzar los objetivos propuestos
- Uso de fórmulas estereotipadas en contextos reales (saludos, preguntas en clase...)



3.3.2.3. Comportamientos estratégicos que se fomentan en el nivel B1

- Agrupación del nuevo vocabulario atendiendo a los sonidos finales con el fin de que la rima favorezca su memorización
- Agrupación de los errores en distintas categorías para tener un mayor control
- Análisis contrastivo entre lenguas: analogías gráficas o fonéticas
- Apoyo en fuentes de consulta
- Asociación de conceptos abstractos con personas conocidas, hechos acaecidos o lugares representativos; con estímulos sensoriales...

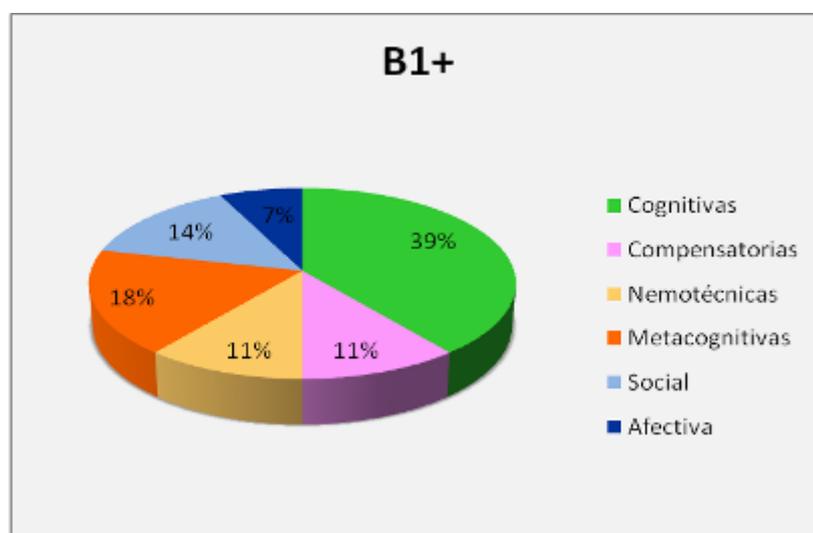
- Atención selectiva: atender a las repeticiones, a los datos proporcionados en la misma instrucción
- Autocorrección: dejar reposar las propias producciones
- Compensación: reconstruir el mensaje simplificando las ideas, ofrecer ejemplos, usar material visual, recurrir a palabras claves, inferencia de información a partir de la estructura de un texto...
- Cooperación: solicitar co-corrección, introducir comentarios personales durante la interacción
- Creación de recursos propios: listado de recursos expresivos
- Práctica guiada por modelos de lengua pero insertando aportaciones que los hagan personales
- Tomar notas apoyándose en un esquema



3.3.2.4. Comportamientos estratégicos que se fomentan en el nivel B1+

- Análisis contrastivo entre lenguas: analogías gráficas o fonéticas
- Análisis de palabras para diferenciarlas de conceptos similares
- Compensación: uso de estímulos visuales para comunicar, reformular el mensaje, inferir términos coloquiales por el contexto
- Cooperación: reconocer diferentes formas de cooperar (repetir parte de las palabras del interlocutor, mostrar acuerdo/desacuerdo, interrumpir...)
- Evaluación del producto a través de la reflexión de las causas que generan los errores

- Evitar experimentar y arriesgar en situaciones de examen
- Explotación de diferentes fuentes para la creación de un texto propio
- Planificar la estructura del texto
- Uso de metáforas, definiciones o comparaciones para memorizar el vocabulario y economiza palabras
- Resumir con palabras propias, aprender a definir
- Monitorización: resumir para verificar la comprensión, usar listas de control, comparar el propio trabajo con el del compañero
- Co-correr las producciones
- Tomar notas usando abreviaturas, símbolos, mapas mentales
- Uso de obras de consulta: diccionarios, lista de control



3.3.3. Análisis de los resultados

3.3.3.1. Estrategias en el nivel A1:

En las tres primeras unidades, correspondientes al nivel A1, se apuesta por la introducción de estrategias interlingüales, sobre todo en aquellas situaciones en las que hay que inferir el significado de las unidades léxicas de la lengua objeto de estudio. Sin apenas haberse familiarizado con la lengua española, al alumno se le transmite el mensaje de que existen muchas actuaciones que ya puede llevar a cabo con la L2 si procede estratégicamente. Su propia LM, así como el conocimiento de otras lenguas, constituyen una plataforma desde la cual se empieza a construir el conocimiento. En la comprensión lectora, en el desarrollo de

la competencia léxica o gramatical resulta productivo transferir los conocimientos de una lengua a otra.

Otro modo con el que se hace saber al alumno que puede salvar sus limitaciones lingüísticas en este nivel inicial es invitarle a poner en práctica estrategias de compensación como la mímica o apoyarse en la información tipográfica cuando realiza una actividad de lectura. Son estrategias que insisten en la idea de que el discente no debe obsesionarse por lo que no sabe sino que debe sacar el máximo rendimiento a procedimientos que seguro que no le son totalmente novedosos, porque ya los ha utilizado en su L1. Tal es el caso de solicitar la cooperación del interlocutor cuando hay dificultades de comprensión.

Muy coherente con este nivel básico es fomentar la atención selectiva. Durante la realización de actividades de comprensión auditiva o lectora, los alumnos más estratégicos centran su atención en los datos que son realmente transcendentales para la ejecución de la tarea, obviando aquella información que no entienden o que suponen una distracción. Las autoras de este libro de texto exponen esta estrategia de manera reiterativa a lo largo del manual. Es obvio que se trata de un proceso muy productivo, vinculado a actividades receptoras, donde el discente decodifica el *input*.

Por otra parte, cabe señalar que en el nivel A1 las estrategias que se fomentan para la producción están orientadas a que el alumno cometa el menor número de errores posibles. Procedimientos como escribir siguiendo un modelo o memorizar frases recurrentes (saludos, despedidas, solicitar perdón, pedir ayuda...) para ponerlas en práctica invita a que el alumno codifique mensajes de un modo guiado y mecánico.

En lo referente a la ampliación de la competencia léxica de los alumnos, se sugiere activar estrategias básicas como reproducir repetidamente de forma oral o escrita el nuevo vocabulario, teniéndose en cuenta tanto a alumnos acústicos como visuales.

Finalmente, el gráfico da cuenta de cuán importante es en este nivel las estrategias directas frente a las indirectas. El discente es el receptor de un entrenamiento estratégico explícito en el que prevalece la información sobre procesos con los cuales manipular directamente la lengua meta. Lejos de insistir en reflexiones metacognitivas, se fomentan acciones que permitan al estudiante solventar los problemas con la lengua en este primer estadio.

3.3.3.2. Estrategias en el nivel A2:

En esta segunda fase, constituida por cinco unidades temáticas, el alumno va a seguir ampliando su dominio de la lengua española y del propio aprendizaje. Si en el primer gráfico se contemplaba el papel destacado de las estrategias directas, en el nivel A2 se comprueba cómo prevalecen las estrategias indirectas, sobre todo las metacognitivas. Al discente se le insta a analizar la tarea lingüística y a planificar los pasos más acordes a cada actividad. Del mismo modo, se le invita a reflexionar sobre su capacidad de autoevaluación y se le ofrecen herramientas para ello, sobre todo en lo referente a la producción escrita (acudir a producciones anteriores, consultar otras fuentes, hacer anotaciones sobre los errores más frecuentes...).

En este dominio también se hace referencia a estrategias para inferir el significado de los vocablos desconocidos, insistiéndose en el valor de la información que aporta el paratexto, la estructura textual, las imágenes que acompañan... No obstante, se observa una transición gradual hacia el uso de estrategias donde el alumno vaya creando hipótesis sobre la naturaleza de la L2 y donde se vaya apoyando en los conocimientos adquiridos para generar otros nuevos.

Los gráficos reflejan cómo el papel de las estrategias sociales es más relevante en el nivel A2 que en el A1. Se puede entender que al alumno le es más fácil cooperar cuando domina ciertas estructuras básicas y empieza a tener más confianza en sí mismo. En este sentido, se infiere cómo la elección de las estrategias no es baladí. Al crecer la competencia lingüística del aprendiz, se fomentan estrategias para que el alumno amplíe su capacidad de interactuar, lo que a su vez desarrollará sus conocimientos lingüísticos.

En este nivel también se insiste en estrategias que favorezcan el almacenamiento de los elementos léxicos en la memoria. En todas las estrategias referentes a la competencia léxica se induce a estudiar las unidades estableciendo asociaciones entre ellas. Vilarrubla (1994) nos recuerda que para memorizar vocabulario y evitar la alexia es fundamental que las palabras tengan sentido para el estudiante. Queda patente que uno de los pilares del manual es ofrecer una amplia gama de técnicas para retener vocabulario, de tal manera que cada estudiante seleccione la más apropiada a su estilo de aprendizaje, consiguiendo hacer suyo lo que aprende.

3.3.3.3. Estrategias en el nivel B1:

El nivel B1 es trabajado desde la unidad nueve a la doce. Aquí siguen prevaleciendo las estrategias metacognitivas, insistiéndose en la creación de mapas mentales o estructuras en las que el alumno debe ir encajando la información que constituye el *input/output*. Este grupo de estrategias, más que otras, son las que favorecen el control que el discente debe tener sobre su propio aprendizaje, puesto que le hacen consciente de su capacidad para planificar, controlar y evaluar sus actos lingüísticos. Además, estos procesos se transfieren con facilidad de una actividad a otra. Si en la unidad nueve al alumno se le indica lo rentable que resulta planificar el vocabulario necesario para escribir sobre un determinado tema, se comprueba cómo esta estrategia puede ser trasladada a otras actividades que acometa con su LM o en otras materias de estudio.

Además de esto, en estas cuatro unidades temáticas se sigue instruyendo en la necesidad de que el estudiantado active su bagaje cultural, así como los conocimientos en su L1, como punto de partida para enfrentarse a las actividades. También se registran múltiples claves para almacenar en la memoria las nuevas unidades léxicas con el fin de fortalecer el lexicón mental. Como los gráficos demuestran, la gama de estrategias nemotécnicas gozan de un papel importante en el manual. Pero, si en el A1 apenas se hacía referencia a la memorización tradicional a base de repetición, ya en el B1 el alumno dispone de opciones más variadas que puede ir seleccionando en función de su propio estilo de aprendizaje.

Para finalizar, ya que al alumno se le supone un mayor dominio de la lengua meta, se le sugiere poner en práctica estrategias sociales más emprendedoras como mostrar interés al interlocutor o evitar los silencios. También, dentro de las destrezas productivas, se plantean estrategias que requieren más esfuerzo por parte del alumnado. Frente a la producción oral o escrita siguiendo un modelo, ya en el B1 al alumno se le motiva a elaborar resúmenes o notas del *input* al que se expone.

3.3.3.4. Estrategias en el B1+:

En este último nivel se insisten en las mismas estrategias presentadas en las unidades anteriores. Analizar las formas lingüísticas teniendo en cuenta la L1, cooperar con el interlocutor, consultar fuentes para producir los propios textos o inferir el significado de las palabras por el contexto son algunos de los procesos estratégicos recogidos en estas tres

últimas unidades. Por tanto, podemos decir que las autoras recopilan las mismas estrategias que en niveles más básicos, pero añaden matices. De ese modo, ahora no solo se insiste en cómo inferir el significado global de un texto, sino de cómo hacerlo con expresiones coloquiales y concretas; no solo se enuncia la necesidad de cooperar con el interlocutor, sino de reconocer diferentes formas de cooperar...En definitiva, son estrategias con las que el estudiante ha ido trabajando desde las primeras unidades pero cuya formulación muestra la enorme rentabilidad del proceso al ampliar sus posibilidades.

Para concluir la descripción de las estrategias de este último nivel, añadimos que hay una estrategia de evasión muy adecuada a este estadio de dominio lingüístico intermedio como es evitar parcialmente las dificultades. Conscientes de que el alumno necesita arriesgarse para seguir aprendiendo, las creadoras del manual indican cómo el riesgo en clase es fuente de aprendizaje pero cómo este se debe evitar en contextos donde el alumno es evaluado. Una vez más, al discente se le notifica que él es el auténtico responsable de su aprendizaje y cómo en sus manos está sacar el máximo rendimiento de los conocimientos adquiridos.

4. CONCLUSIONES

Este trabajo fin de máster ha girado en torno al estudio de las estrategias de aprendizaje y, más concretamente, sobre cómo se puede enfocar el adiestramiento estratégico apoyándose en un manual: *Con Dinámica*.

Partiendo de la base de que los libros de texto son un soporte clave en el desarrollo del aprendizaje de idiomas y que la oferta del mercado editorial actual trabaja para fomentar la autonomía de sus usuarios, cada vez son más los manuales que apuestan por las estrategias como medio para que el alumno asuma el control del proceso de aprendizaje.

Nuestro principal objetivo ha sido confeccionar una ficha de análisis de manuales que permita sintetizar el entrenamiento estratégico que se propone. Aunque ciertamente focalizamos toda nuestra atención en un único manual, nos ha parecido más conveniente elaborar una base de datos con el firme propósito de continuar con este estudio. Este sistema nos permitirá recopilar información procedente de diversos manuales en orden de poder realizar un estudio comparativo entre ellos, indagando sobre los puntos fuertes y débiles de cada uno. Por tanto, en la confección de esta memoria se ha tenido siempre presente una futura línea de investigación basada en el mismo eje temático.

La ficha, como se apunta, ha sido utilizada para estudiar el manual *Con Dinámica* que al ser un libro de texto que registra tres niveles de dominio lingüístico según los criterios del MCER (2002), nos ha parecido la opción más adecuada para abordar una segunda parte del estudio: verificar si las estrategias cambian conforme se gana en competencia comunicativa.

Con los resultados obtenidos se ha llegado a conclusiones tales como que un entrenamiento explícito y con tan alto grado de información sobre los procesos estratégicos (como el que presenta el manual elegido), puede ser muy adecuado y recomendable siempre que se trate de alumnos adultos y familiarizados con otra L2. Apelar a la consciencia del estudiante sobre los mecanismos de aprendizaje puede ser rentable con aprendices experimentados; de otro modo supondría restar tiempo de práctica en la lengua meta sin tener garantizado que tales instrucciones sean canalizadas apropiadamente.

Asimismo, la transferencia del control del aprendizaje, desde el profesor al alumno, que implica todo adiestramiento debe generarse de modo gradual. En este manual, en cambio, se hace desde la primera unidad porque el punto de partida es el amplio bagaje cultural que un

estudiante universitario trae consigo. Además, el uso del metalenguaje y la introspección que realiza el usuario del manual *Con Dinámica* puede llegar a condicionar el éxito del entrenamiento. Prueba de ello es el alto porcentaje de estrategias formuladas en la L1 del alumnado, el alemán; ya que este es el medio por el que optan las autoras para garantizar que la lengua de instrucción no obstaculice la comprensión de los conocimientos procesuales.

Todo ello conduce a comprender que abordar la inclusión de estrategias de aprendizaje dentro del aula no deja de ser una decisión que requiere un exhaustivo análisis de las necesidades de los discentes. No se trata sin más de dar indicaciones al alumno de lo que este puede hacer; conlleva a que el docente sopesa qué es lo más adecuado según las circunstancias de aprendizaje y el perfil del aprendiz. Alcanzamos a atisbar que no todas las propuestas son igualmente idóneas.

Del mismo modo, si se plantea un adiestramiento extendido en el tiempo, como el que propone nuestro manual, no tiene por qué implicar que los comportamientos estratégicos de dominios lingüísticos iniciales no sean válidos en niveles intermedios, como los gráficos demuestran. Puede haber estrategias más adecuadas en los inicios (mímica, gestos...) que cuando ya el alumno ha superado ese nivel básico. No obstante, son recursos a los que el estudiante siempre puede recurrir para mejorar el aprendizaje y, por ende, el uso de la L2. Precisamente, las responsables del manual retoman constantemente una serie de estrategias pero las enriquece con matices a fin de que el alumno termine por un lado automatizándolas, y por otro, interiorizando su rentabilidad en la realización de múltiples tareas lingüísticas.

Los esquemas porcentuales también reflejan la importancia de incluir los seis grupos de estrategias establecidos por Oxford (1990). Los efectos positivos que sobre el aprendizaje de lenguas extranjera ejercen los mecanismos sociales y afectivos llevan a no pasar de soslayo por estos.

Para concluir, nos gustaría subrayar que hay que tomar en consideración que un manual no es la clave del éxito o fracaso de un proceso de enseñanza-aprendizaje, pero que una meditada elección y un correcto uso pueden convertirlo en el mejor aliado de los profesionales de la enseñanza de una L2.

5. BIBLIOGRAFÍA

- Beltrán Llera, Jesús A. (2003): “Estrategias de aprendizaje”. Revista de Educación, núm. 332: <http://201.147.150.252:8080/xmlui/bitstream/handle/123456789/1391/008200430073.pdf?sequence=1> [Fecha de consulta: 3 de junio de 2012]
- Beltrán Llera, Jesús A. (2008): *Procesos, estrategias y técnicas de aprendizaje*. Madrid: Editorial Síntesis, S.A..
- Cárdenas Marrero, Belkis (2006): *Hacia el desarrollo de la habilidad de la expresión escrita y sus implicaciones didácticas en el proceso de adquisición del idioma español como segunda lengua* [en línea]. Universidad de Granada. Disponible en la web: <http://digibug.ugr.es/bitstream/10481/1374/1/16511736.pdf> [Fecha de consulta: 31 de mayo de 2012].
- Cenoz Iragui, Jasone (2004): “El concepto de competencia comunicativa”. En J. Sánchez Lobato e I. Santos Gargallo (eds) *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2)/lengua extranjera (LE)*. Madrid: SGEL (Págs. 449-465)
- De Alba Quiñones, Virginia (2011): “La competencia léxica. Una propuesta de actividades sobre los campos léxicos para las clases de ELE”. Revista electrónica de didáctica, redELE, núm. 13: http://marcoele.com/descargas/13/alba-competencia_lexica.pdf [Fecha de consulta: 20 de mayo de 2012]
- Fernández López, María del Carmen (2004): “Principios y criterios para el análisis de materiales didácticos”. En J. Sánchez Lobato e I. Santos Gargallo (eds.) *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2) y lengua extranjera (LE)*. Madrid: SGEL (Págs. 715-734)
- Fernández López, Sonsoles (2004a): “Las estrategias de aprendizaje”. En J. Sánchez Lobato e I. Santos Gargallo (eds.) *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2) y lengua extranjera (LE)*. Madrid: SGEL (Págs. 411-433)
- Fernández López, Sonsoles (2004b): “Las subcompetencia estratégica”. En J. Sánchez Lobato e I. Santos Gargallo (eds.) *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2) y lengua extranjera (LE)*. Madrid: SGEL (Págs. 573-592)

- Fernández López, Sonsoles (2004c): “Los contenidos estratégicos”. En J. Sánchez Lobato e I. Santos Gargallo (eds.) *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2) y lengua extranjera (LE)*. Madrid: SGEL (Págs. 853-876)
- Fernández López, Sonsoles (2011): “Nuevos desarrollos y propuestas curriculares: programar a partir del MCER”. ”. Suplementos marcoELE, núm. 12: <http://marcoele.com/descargas/12/fernandez-programar.pdf> / [Fecha de consulta: 7 de junio de 2012]
- Fernández López, Sonsoles (1997): *Interlengua y análisis de errores en el aprendizaje del español como lengua extranjera*. Madrid: Edelsa.
- Giovannini, Arno (1994): “Hacia la autonomía en el aprendizaje. Formulaciones conceptuales y ejemplos concretos de actividades”. Actas del IV congreso internacional de ASELE: http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/04/04_0109.pdf [Fecha de consulta: 26 de mayo de 2012]
- Griffiths, Carol (2004): *Language Learning Strategies: Theory and Research*. School of Foundations Studies AIS. St Helens, Auckland, New Zealand. Occasional Paper No. 1. http://www.crie.org.nz/research_paper/c_griffiths_op1.pdf [Fecha de consulta: 30 de mayo de 2012]
- Instituto Cervantes (2006): *Plan curricular del Instituto Cervantes*. Madrid: Biblioteca Nueva S.L..
- Koch, Corinna (2011): “Strategien: Spanish effektiver lernen und anwenden”. En *Der fremdsprachliche Unterricht Spanish Nr. 35/11* (Págs. 4-11)
- Martín Leralta, Susana (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. Disponible en la web: <http://bieson.ub.uni-bielefeld.de/volltexte/2007/1178> [Fecha de consulta: 15 de mayo de 2012].
- Martín Leralta, Susana (2008): “Orientaciones para la inclusión de las estrategias en el programa habitual de ELE”. Revista electrónica de didáctica, redELE, núm. 6: <http://marcoele.com/descargas/6/martin-estrategias.pdf> [Fecha de consulta: 9 de mayo de 2012]
- Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (2002): *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Madrid: Secretaría General

- Técnica del MECD y Grupo Anaya. Disponible en la web: <http://cvc.cervantes.es/obref/marco> [Fecha de consulta: mayo de 2012].
- Monereo Font, Carles y Castelló Badia, Montserrat (1997): *Las estrategias de aprendizaje. Cómo incorporarlas a la práctica educativa*. Barcelona: Edebé.
- Monereo Font, Carles. et al. (2000): *Estrategias de enseñanza y aprendizaje. Formación del profesorado y aplicación en la escuela*. Barcelona: Graó.
- Navarro, Martí, Teresa (2008): “Cómo llevar a cabo un entrenamiento estratégico específico de la interacción oral para los niveles A1 y A2”. RedELE 13. Memoria de Máster de Universidad Internacional Menéndez Pelayo. Disponible en la web: http://www.educacion.gob.es/redele/BibliotecaVirtual/2012/memoria_Master/TeresaNavarro.html [Fecha de consulta: 8 de junio de 2012]
- Nisbet, John, y Shucksmith, Janet. (1987): *Estrategias de aprendizaje*. Madrid: Santillana S.A..
- O'Malley, J.Michael, y Chamot, Anna Uhl. (1990): *Learning strategies in second language acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Oxford, Rebecca .L. (1990): *Language learning strategies. What every teacher should know*. New York: Newbury House Publishers.
- Pinilla Gómez, Raquel (2004): “Las estrategias de comunicación”. En J. Sánchez Lobato e I. Santos Gargallo (eds.) *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2) y lengua extranjera (LE)*. Madrid: SGEL (Págs. 435-446)
- Pinilla Gómez, Raquel (1994): “Recursos comunicativos en las conversaciones hablante nativo (HN)/hablante no nativo (HNN)”. Actas del IV congreso internacional de ASELE: http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/04/04_0109.pdf [Fecha de consulta: 30 de mayo de 2012]
- Pozo Muncio, Juan Ignacio (2008): *Aprendices y maestros. La psicología cognitiva del aprendizaje*. Madrid: Alianza Editorial.
- Roncel Vega, Victor M. (2007): “El rendimiento en ELE en la enseñanza reglada: un modelo explicativo” Revista electrónica de didáctica, redELE, núm. 5: http://marcoele.com/descargas/5/roncel_rendimiento_en_ELE_en_la_ensenanza_reglada.pdf [Fecha de consulta: 14 de junio de 2012]
- Sánchez Benítez, Gema (2010): “Las estrategias de aprendizaje a través del componente lúdico”. Suplementos marcoELE, núm. 11:

<http://www.marcoele.com/descargas/11/sanchez-estrategias-ludico.pdf> [Fecha de consulta: 9 de julio de 2012]

Vilarrubla, Montserrat (1994): “¿Cómo aprender mejor una lengua?”. Actas del IV congreso internacional de ASELE: http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/04/04_0119.pdf [Fecha de consulta: 3 de agosto de 2012]

MANUAL:

Con Dinámica: competencias y estrategias (2007). Stuttgart: Editorial Klett.

6. ANEXOS

ANEXO I



FICHA DE ANÁLISIS DE LAS ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE

DESCRIPCIÓN EXTERNA

ISBN:	<input type="text"/>
Título:	<input type="text"/>
Autor/es	<input type="text"/>
Editorial:	<input type="text"/>
Año de Edición:	<input type="text"/>
Tipo de material:	<input type="text"/>

DESCRIPCIÓN INTERNA

Nivel lingüístico:	<input type="text"/>
Destinatario por edad:	<input type="text"/>
Observaciones	<input type="text"/>
Destinatario por país:	<input type="text"/>
Destinatario y/o interés específico:	<input type="text"/>

DESCRIPCIÓN DE LOS MECANISMOS ESTRATÉGICOS

Grado de explicitud:	<input type="text"/>		
Grado de inclusión:	<input type="text"/>		
Grado de información:	<input type="text"/>		
Papel de la L1:	<input type="text"/>	Porcentaje:	<input type="text"/>
Empleo del metalenguaje:	<input type="text"/>		
Presentación de las estrategias:	<input type="text"/>		
Distinción entre EC-EA:	<input type="text"/>		

Criterios de agrupamiento de las estrategias

Por destrezas:	<input type="text"/>
Por fases del proceso de aprendizaje:	<input type="text"/>
Otros	<input type="text"/>

Naturaleza de las estrategias

Cognitivas:	<input type="text"/>
-------------	----------------------



FICHA DE ANÁLISIS DE LAS ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE

Otras:	<input type="text"/>
Memoria:	<input type="text"/>
Otras:	<input type="text"/>
Compensación:	<input type="text"/>
Otras:	<input type="text"/>
Metacognitivas:	<input type="text"/>
Otras:	<input type="text"/>
Afectivas:	<input type="text"/>
Otras:	<input type="text"/>
Sociales:	<input type="text"/>
Otras:	<input type="text"/>



FICHA DE ANÁLISIS DE LAS ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE

DESCRIPCIÓN EXTERNA

ISBN:	978-3-12-515030-0
Título:	Con dinámica: competencias y estrategias
Autor/es	María Cecilia Ainciburo; Virtudes González Rodríguez; Alejandra Navas Méndez; Elisabeth Tayefeh; Graciela Vázquez
Editorial:	
Año de Edición:	2009
Tipo de material:	Material impreso

DESCRIPCIÓN INTERNA

Nivel lingüístico:	A1; A2; B1
Destinatario por edad:	Mayores de 18
Observaciones	Desde A1 hasta B1+
Destinatario por país:	Alemania
Destinatario y/o interés específico:	Universitario

DESCRIPCIÓN DE LOS MECANISMOS ESTRATÉGICOS

Grado de explicitud:	Entrenamiento explícito	
Grado de inclusión:	Integradas en el curriculum ELE	
Grado de información:	Suficientemente informado	
Papel de la L1:	Gradual	Porcentaje: 75%-100%
Empleo del metalenguaje:	Sí	
Presentación de las estrategias:	Cíclico	
Distinción entre EC-EA:		

Criterios de agrupamiento de las estrategias

Por destrezas:	Comprensión escrita; Comprensión oral; Otros; Producción escrita; Producción oral
Por fases del proceso de aprendizaje:	
Otros	

Naturaleza de las estrategias

Cognitivas:	Identificar las palabras claves del input
-------------	---



FICHA DE ANÁLISIS DE LAS ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE

Otras:	<input type="text"/>
Memoria:	<input type="text" value="Contextualizar el vocabulario"/>
Otras:	<input type="text"/>
Compensación:	<input type="text" value="Búsqueda de apoyo"/>
Otras:	<input type="text"/>
Metacognitivas:	<input type="text" value="Autocorregirse"/>
Otras:	<input type="text"/>
Afectivas:	<input type="text" value="Mantener diálogos positivos internos"/>
Otras:	<input type="text"/>
Sociales:	<input type="text" value="Mostrar interés durante la conversación"/>
Otras:	<input type="text"/>

ANEXO II

1 Estudiar en...

Nivel A1



Kompetenzen

Nach dieser Lerneinheit kann ich ...

produktiv

- mich und andere Personen vorstellen und beschreiben.
- Auskunft über meine Interessen und Hobbys geben.
- Gefallen und Nichtgefallen äußern.
- Wörter mit den Lauten "c" und "g" gut aussprechen.
- Wörter auf Spanisch buchstabieren.
- ein Formular mit meinen persönlichen Angaben ausfüllen.
- eine einfache E-Mail auf Spanisch verfassen.
- landestypische Unterschiede in persönlichen Dokumenten unterscheiden.
- ungefähr 100 spanische Wörter und Redewendungen sprechen oder schreiben.

rezeptiv

- einfache, langsam und deutlich gesprochene Sätze, die sich auf meine Person, meine Interessen oder Unterrichtsaktivitäten beziehen, verstehen.

Strategien

Hörverstehen

- Ich verwende mein Weltwissen und versuche, Bezüge zum Gelesenen oder Gehörten herzustellen.
- Ich bitte meine Gesprächspartner/innen darum, langsam zu sprechen und ggf. Gesagtes zu wiederholen (Kooperation).

Leseverstehen

- Bei der Bedeutungserschließung von Wörtern ziehe ich meine Muttersprache und Kenntnisse erlernter Fremdsprachen heran.

Sprechen

- Ich lerne kurze Fragen und Antworten auswendig, die für den Unterricht notwendig sind und festige sie durch Anwendung im Unterricht.
- Wenn mich jemand nicht versteht, formuliere ich neu und verwende Gestik und Mimik.

Schreiben

- Ich orientiere mich an Vorlagen zum Schreiben einfacher Texte.

Wortschatz

- Ich stelle Bezüge zu meiner Muttersprache und anderen Sprachen her, um neuen Wortschatz besser zu behalten.
- Ich schreibe Wörter oder Sätze auf, um sie mir besser einzuprägen.

Grammatik

- Ich stelle Hypothesen über die Regelmäßigkeit einer Struktur auf und vergleiche diese dann mit der Regel.

ANEXO III

El carné estudiantil

Lernstrategie

Bevor du ein Gespräch anhörst bzw. selbst daran teilnimmst, überlege dir, worauf du dich einstellen kannst (Wortschatz, Floskeln etc.). Was ist für solche Situationen typisch?

8 Heike va a un curso de verano en la AII (Academia Internacional de Idiomas).

Heike ist gerade im Sekretariat, weil sie den Studentenausweis braucht.

a Aktivierte deine Kenntnisse. Welche Angaben wird sie deiner Meinung nach machen müssen? Unterstreiche sie in der Liste.

- Nombre
- Fecha de nacimiento
- Lugar de nacimiento
- Profesión
- Edad
- Nombre de sus padres
- Dirección
- Correo electrónico
- Carrera que estudia
- Número de teléfono

b Dies ist der Studentenausweis der Academia Internacional de Idiomas. Vergleiche jetzt mit der obigen Liste.

ACADEMIA INTERNACIONAL DE IDIOMAS	
Nombre:	
Apellidos:	
Carrera:	
Fecha de nacimiento:	
Universidad de procedencia:	
Correo electrónico:	

c Hör den Dialog an und vervollständige den Ausweis mit Heikes Angaben. Welche Daten werden erfragt? CD1, 11

d Weißt du, wie man die Fragen stellt? Formuliere sie zunächst selbst.

Carrera:	
Fecha de nacimiento:	¿Cuál es tu fecha de nacimiento?
Universidad:	
Correo electrónico:	

e Höre dir den Dialog nun noch einmal an und notiere die Fragen der Sekretärin.

In einigen Fällen verstehen die Personen nicht alles. Dann bitten sie um Hilfe und wiederholen ein Wort als Frage.

Preguntan: "¿Cómo?" o "¿Perdón?"

Reformulan: "¿Tu fecha de nacimiento?" "¿El día de tu cumpleaños?"

f Höre das Gespräch zwischen Heike und der Sekretärin, vervollständige die Lücken und wende dabei diese Kooperationsstrategie an.

¿Tu nombre, por favor?	¿Tu fecha de nacimiento?	Si. Mi celular es...
.....

g Nun lies die Transkription im Anhang und vergleiche mit deinen Antworten.

Lernstrategie

Überlege vor dem Hören oder der Teilnahme an einem Gespräch, welche Ausdrücke und Themen typisch für diese Situation sind.

Wenn du etwas nicht verstehst, kannst du mit „¿cómo?“ und „¿perdón?“ um Hilfe bitten.

Wenn die andere Person dich nicht versteht, versuche deine Äußerung umzuformulieren.