

monografías

**COMPETENCIA
ESTRATÉGICA PARA
LA COMPRENSIÓN
AUDITIVA EN ESPAÑOL
COMO LENGUA
EXTRANJERA**

Susana Martín Leralta



GOBIERNO
DE ESPAÑA

MINISTERIO
DE EDUCACIÓN



COMPETENCIA ESTRATÉGICA PARA LA COMPRENSIÓN AUDITIVA EN ESPAÑOL COMO LENGUA EXTRANJERA

Susana Martín Leralta

ASELE

Colección Monografías nº 12

2009



MINISTERIO DE EDUCACIÓN
SECRETARÍA DE ESTADO DE EDUCACIÓN Y FORMACIÓN PROFESIONAL
Instituto de Formación del Profesorado, Investigación e Innovación Educativa

Edita:

© SECRETARÍA GENERAL TÉCNICA
Subdirección General de Documentación y Publicaciones

Catálogo de publicaciones del Ministerio
educacion.es

Catálogo general de publicaciones
060.es

Fecha de edición: 2009
N.I.P.O.: 820-09-090-5
ISBN: 978-84-369-4755-7

Depósito Legal: M-36354-2009
Imprime: Estudios Gráficos Europeos, S.A.

ÍNDICE

1. INTRODUCCIÓN.....	9
2. LA COMPETENCIA ESTRATÉGICA EN EL APRENDIZAJE FORMAL DE LE	13
2.1. Revisión del concepto de competencia estratégica ...	13
2.2. Consideraciones previas sobre las estrategias en el aprendizaje de LE	14
2.2.1. Delimitación del concepto	14
2.2.2. Clasificación de las estrategias.....	16
2.3. Instrucción de las estrategias en la enseñanza formal de LE	17
2.3.1. Incidencia en el proceso de aprendizaje	17
2.3.2. Metodología de la instrucción	21
2.4. El entrenamiento estratégico aplicado a la didáctica de LE	25
2.4.1. Pautas para el diseño de un modelo de entrenamiento	28
2.4.2. Integración del entrenamiento estratégico en el currículo de LE	38
2.4.2.1. La competencia estratégica como componente del currículo	38
2.4.2.2. Bases del diseño curricular y enfoque metodológico	42
2.4.2.3. Relación entre estrategias, actividades y tareas de aprendizaje.....	44
2.4.2.4. Revisión de la integración	45
3. EL COMPONENTE ESTRATÉGICO EN LA DIDÁCTICA DE LA COMPRENSIÓN AUDITIVA.....	47
3.1. La didáctica de la comprensión auditiva basada en el proceso	47
3.1.1. Concepto de comprensión auditiva	47
3.1.2. El procesamiento de la información durante la escucha	48

3.1.3. Niveles de conocimiento implicados en el proceso de CA.....	52
3.1.3.1. Fonológico	52
3.1.3.2. Sintáctico	53
3.1.3.3. Semántico	55
3.1.3.4. Pragmático	56
3.1.3.5. Cinestésico.....	57
3.1.4. Factores derivados de la situación comunicativa.....	58
3.1.4.1. Intrínsecos al oyente.....	58
3.1.4.2. Externos	59
3.1.5. Relación entre comprensión auditiva y aprendizaje	61
3.1.6. Representación gráfica del modelo de CA centrada en el proceso y orientado a la didáctica de ELE	64
3.2. La intervención didáctica en el proceso de comprensión auditiva	65
3.2.1. Enfoque de la intervención didáctica.....	65
3.2.2. Intervención en los diferentes estadios de procesamiento de la información	65
3.2.2.1. Recepción e identificación lingüística..	65
3.2.2.2. Selección del input relevante.....	69
3.2.2.3. Análisis y elaboración del significado	71
3.2.2.4. Retención y recuperación de la información	74
3.2.3. Estudios de intervención sobre el componente estratégico en la CA.....	77
4. INTEGRACIÓN DE UN ENTRENAMIENTO DE ESTRATEGIAS DE COMPRENSIÓN AUDITIVA EN EL PROGRAMA DE ELE.....	83
4.1. Planteamiento y objetivos de la cuestión investigada	83
4.2. Metodología y diseño	83
4.2.1. Paradigma de investigación	83
4.2.2. Variables del estudio.....	85
4.2.3. Procesos de enseñanza/aprendizaje donde se observan las variables	87
4.2.4. Métodos de toma de datos	91
4.2.5. Exposición de resultados	96
4.2.6. Contexto de la investigación.....	98
4.3. Desarrollo de la acción	99

4.4. Conclusiones a la investigación de acción.....	102
4.4.1. Sobre la integración del entrenamiento en el programa de ELE.....	103
4.4.2. Sobre la incidencia del entrenamiento en la evolución de los aprendices.....	114
4.4.3. Sobre la actividad de investigación en didáctica de ELE	120
5. CONCLUSIONES.....	127
6. BIBLIOGRAFÍA Y ANEXOS	131

1. INTRODUCCIÓN

A partir de mi experiencia como profesora de español como lengua extranjera (en adelante, ELE) en la carrera de Filología Hispánica de la Universidad de Bielefeld (Alemania), comprobé que los estudiantes que llegaban al curso avanzado habían desarrollado considerablemente las destrezas de comprensión y expresión escritas, mientras que las de comprensión y expresión orales se limitaban al uso académico de la lengua: seguimiento de clases magistrales y conversaciones entre ellos para resolver las tareas. Principalmente se hacía necesario trabajar la destreza de comprensión auditiva en clase al mismo nivel que las otras y mediante la activación de los procesos que se ponen en marcha en situaciones extra académicas.

Para dar respuesta a esta necesidad, se llevó a cabo una investigación de acción en el aula que pretendía incluir la comprensión auditiva en el programa de ELE para dirigir y facilitar los procesos naturales de escucha de los aprendices, ejercitando la competencia estratégica aplicada a esta destreza lingüística.

El presente trabajo recoge el marco teórico que sustenta dicha investigación de acción, así como la descripción del estudio empírico realizado y las conclusiones obtenidas.

La competencia estratégica se incluyó en el programa del curso integrando un entrenamiento de estrategias. En el segundo capítulo de la monografía explicamos los fundamentos y pautas requeridos para conseguir la inclusión de esta competencia en el currículo de idiomas, de manera que no se desvirtúe la finalidad última de la enseñanza: el aprendizaje lingüístico. Para ello, partimos de la base establecida por las investigaciones iniciales de este campo de estudio (Hosenfeld *et al.*, 1982; Ellis y Sinclair, 1989b; O'Malley y Chamot, 1990; Oxford, 1990; Wenden, 1991, entre otros), y continuamos la línea abierta por los últimos estudios de intervención en el aula (Graham, 1997; Grenfell y Harris, 1999; Harris y Gaspar, 2001; Macaro, 2001; Valiente, 2004). Este capítulo presenta un enfoque genérico, de manera que las indicaciones puedan aplicarse a cualquier habilidad lingüística y adaptarse a las necesidades particulares que presente el grupo de aprendices.

La aplicación de estas directrices a la destreza objeto de nuestro estudio, la comprensión auditiva, se muestra en el capítulo tres, donde se presenta un modelo de procesamiento de la información que da cuenta del lugar que ocupan los recursos estratégicos del oyente no nativo durante la escucha. Se analizan los factores que afectan a la comprensión auditiva y los diferentes tipos de conocimiento implicados, así como las dificultades que presenta para el aprendiz de ELE cada estadio de procesamiento de la información, de cara a ofrecerle estrategias que podrían ayudarle. El modelo resultante se inspira en los que se han desarrollado a partir de las teorías cognitivas (Anderson, 1985; Goss, 1982; Richards, 1983; Rost, 2002; Flowerdew y Miller, 2005).

El cuarto capítulo expone el estudio empírico llevado a cabo para la investigación de acción en el aula, adoptando el modelo de Elliott (1993) y siguiendo las tendencias actuales en el estudio de las estrategias en el ámbito de adquisición de segundas lenguas. Se describen la metodología empleada y las acciones cometidas, y se presentan los resultados de la investigación de acción referentes a tres ámbitos de interés: la integración del entrenamiento de las estrategias de comprensión auditiva en el programa de español, su incidencia en la evolución de los aprendices y las consideraciones derivadas para la investigación en didáctica de ELE.

Las conclusiones finales, a las que dedicamos el quinto capítulo, contribuyen a ampliar la perspectiva teórica de partida a la luz de la práctica didáctica reflexiva.

El libro se cierra con la bibliografía y los anexos, en los que se recogen algunas indicaciones concretas que pueden servir de guía al profesor interesado en implementar un entrenamiento de estrategias.

Confiamos en que nuestra propuesta anime a los docentes a considerar la competencia estratégica como un componente más del proceso de enseñanza/aprendizaje¹. Asimismo, esperamos contribuir al avance en la investigación empírica en ELE, un campo apasionante y en pleno desarrollo, arrojando luz sobre la metodología de investigación de acción en el aula, y abriendo nuevas líneas de

1 Con el objetivo de facilitar la tarea al docente, a modo de ejemplo se ofrecen a lo largo del trabajo referencias a actividades de manuales de ELE que incluyen el componente estratégico.

COMPETENCIA ESTRATÉGICA PARA LA COMPRENSIÓN

actuación en el terreno de la competencia estratégica y la comprensión auditiva.

Queremos finalizar dando las gracias a todas las personas que contribuyeron a que culminara con éxito la tesis doctoral de la que es fruto este trabajo, a ASELE, por el reconocimiento otorgado, y al CIDE y CREADE por hacer posible este libro.

2. LA COMPETENCIA ESTRATÉGICA EN EL APRENDIZAJE FORMAL DE LENGUA EXTRANJERA

2.1. Revisión del concepto de competencia estratégica

Las demandas actuales a las que debe responder la enseñanza formal de lenguas modernas han colocado a la competencia estratégica en el punto de mira de investigadores y docentes. Los cambios sociales han provocado una modificación en las concepciones tradicionales de aprendizaje lingüístico al originar nuevas necesidades, a la vez que han abierto campos de acción didáctica prácticamente inexistentes hace pocos años. En consecuencia, las bases teóricas que sustentan la actividad docente han sido replanteadas para dar cabida a otros requerimientos, entre ellos, el fomento de la autonomía del estudiante de cara a promover el aprendizaje continuo (*lifelong learning*).

De esta forma, el desarrollo de las estrategias de aprendizaje y comunicación en el aula de lenguas segunda y extranjera se ha convertido en los últimos años en uno de los objetivos del currículo de idiomas modernos² porque, aunque no sean un fin en sí mismas, pueden ayudar a agilizar, mejorar y ampliar el resto de las competencias del alumno con vistas al desarrollo de su independencia.

Las investigaciones sobre competencia estratégica, iniciadas en los años setenta a partir del análisis de la actuación de la interlengua del aprendiz, se han ido revisando y actualizando para ofrecer un marco teórico óptimo para la acción didáctica. El concepto tradicional descriptivo (Canale y Swain, 1980; Canale, 1983, entre otros) se ha ampliado para explicar los mecanismos mediante los que operan las estrategias, así como para extender su función más allá de la mera resolución de problemas en la comunicación.

2 Así lo indica el *Marco común europeo de referencia para las lenguas* (2002, 135) del Consejo de Europa, en su intento de unificar las líneas de actuación en la didáctica de idiomas modernos; igualmente, en la adaptación que de él hace el *Plan curricular* del Instituto Cervantes, *Niveles de referencia para el español*, se incluyen las estrategias en los objetivos generales (2006, vol. A, 90-97).

En este sentido, la competencia estratégica juega un papel central en la reformulada *habilidad lingüística comunicativa* de Bachman (1990, 107-108):

"Strategic competence is seen as the capacity that relates language competence, or knowledge of language, to the language user's knowledge structures and the features of the context in which communication takes place. Strategic competence performs assessment, planning, and execution functions in determining the most effective means of achieving a communicative goal."

La incorporación de esta competencia a la práctica didáctica, por lo tanto, consistirá en transmitir en el aula las estrategias concretas aplicadas a la realización de los ejercicios de lengua habituales. Veámos más detalladamente qué y cómo son estas estrategias.

2.2. Consideraciones previas sobre las estrategias

2.2.1. Delimitación del concepto

La investigación de las estrategias en el campo de la adquisición de lenguas extranjeras se ha visto acompañada de una discusión en cuanto a la definición y delimitación del propio término "estrategia" que ha impedido el establecimiento de una base teórica compartida que justifique los intentos de transmisión didáctica de las mismas (Ellis, 1997; Westhoff, 2001; Hill, 2004).

La necesidad de una aclaración previa sobre la terminología responde tanto a cuestiones de rigor científico como a la exigencia de un fundamento teórico que respalde y permita la aplicación didáctica de las investigaciones.

En las acepciones surgidas desde los años setenta, "estrategia" se ha confundido o utilizado como equivalente a términos que se refieren a otras operaciones cognitivas que también se ponen en marcha para mejorar el aprendizaje y uso de una lengua extranjera. Es el caso de la equiparación a términos como "proceso", "técnica", "táctica", "plan", "actividad", "comportamiento" y "subestrategia", entre otros.

Esto es debido, en parte, a los diferentes intereses y finalidades de las investigaciones, que en ocasiones se han dirigido al estudio de

COMPETENCIA ESTRATÉGICA PARA LA COMPRENSIÓN

las operaciones mentales que entran en juego durante la ejecución de las estrategias y, por ello, han adoptado el concepto de estrategia que ofrece la psicología, mientras que otras veces se han encaminado a la práctica docente y han elegido la descripción del término que hace la didáctica.

Para establecer una terminología de acuerdo a una base teórica justificada que sirva a nuestros propósitos de investigación en el ámbito de la enseñanza, analizaremos el término "estrategia" desde las tres dimensiones que señala Wolff (1998) y que, a nuestro juicio, afectan a la instrucción formal en el aula: la dimensión psicológica, la dimensión didáctica y la dimensión técnico-cultural.

Como concepto psicológico, las estrategias se consideran planes que se trazan para llevar a cabo acciones complejas. Se trata de operaciones de resolución de problemas en las cuales son de gran importancia la formación y la prueba de hipótesis. En tanto que operaciones mentales complejas, las estrategias controlan otras más simples (tácticas y técnicas).

Respecto a la dimensión didáctica, Wolff recoge que por estrategias se entienden aquellos modos de actuación planeados que el aprendiz puede poner en marcha de manera más o menos consciente y cuyo fomento en el aula influye positivamente en su comportamiento.

En cuanto a la tercera dimensión, la técnico-cultural, las estrategias serían técnicas generales adquiridas durante la socialización para el manejo de la información, como por ejemplo, la lectura de mapas o la interpretación de gráficos y análisis estadísticos.

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.

Por otra parte, en los últimos años los investigadores se han decantado por el término "estrategias del aprendiz" con el fin de acabar con los confusos límites que imponían los términos "estrategias de aprendizaje" y "estrategias de comunicación" para referirse a las estrategias empleadas por los aprendices de lenguas extranjeras (Wenden, 1991; Tönshoff, 1992; Cohen, 1998). La acuñación del nuevo término responde a que su carácter más general abarca todas las estrategias que puede poner en práctica el individuo, independientemente del contexto de adquisición de la lengua, de la finali-

dad de la estrategia o de si una tarea con fines comunicativos puede resultar en aprendizaje lingüístico.

Podemos concluir que 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.

2.2.2. *Clasificación de las estrategias*

Muchas han sido las taxonomías de estrategias ofrecidas por la bibliografía.

La cuestión de la clasificación de las estrategias no se debe abordar desde el punto de vista del mayor o menor grado de concreción en la identificación de las estrategias individuales ni en la extensión de las taxonomías, sino desde el criterio tomado para incluir cada una de ellas en una determinada categoría.

La categorización que evita este problema, y la mayoritariamente aceptada, es la establecida por O'Malley y Chamot (1990) teniendo en cuenta los procesos mentales subyacentes al uso de la estrategia, es decir, el nivel cognitivo o tipo de procesamiento implicado. Según este criterio, las estrategias pueden ser metacognitivas –destrezas que permiten al aprendiz controlar su propia cognición–, cuando su implementación se dirige a la planificación, control, evaluación y valoración del éxito de una actividad de aprendizaje; cognitivas, cuando operan directamente sobre la información entrante y la manipulan de manera que pueda incrementar el aprendizaje; y socioafectivas, cuando su objetivo es mantener una actitud positiva del aprendiz en la interacción o incrementar su autoconfianza y autonomía.

Esta categorización permite una división de las estrategias menos ambigua que las demás y, además, posibilita que, dentro de la clasificación, se establezcan precisiones para cada estrategia individual que no excluyan los criterios de distinción que señalaban el resto de los autores, es decir, el que una estrategia sea clasificada como “metacognitiva” no limita su uso a situaciones de aprendizaje o de comunicación. De cara a la práctica didáctica, presenta la ventaja de que ofrece una pauta para la instrucción, dado que cada uno de estos

COMPETENCIA ESTRATÉGICA PARA LA COMPRENSIÓN

tipos requiere de una metodología de instrucción distinta y puesto que afectan a diferentes dimensiones cognitivas del proceso de aprendizaje. Eso justificaría, por ejemplo, la separación de las estrategias de planificación, control y evaluación de las dirigidas a incrementar la motivación del aprendiz, en contra de lo que proponía Oxford (1990) con la inclusión de ambas clases en la categoría de "indirectas".

Conviene tener en cuenta, en primer lugar, el proceso mental subyacente al uso de la estrategia; en segundo lugar, el nivel de gestión del aprendizaje; en tercer lugar, si apoya el proceso de aprendizaje de manera directa o indirecta y, por último, si el objetivo de la tarea en curso a la que sirve la estrategia es la comunicación o el aprendizaje lingüístico en una situación no comunicativa.

Kellerman (1991) se sitúa ante el problema de la clasificación planteando una pregunta que debe formularse el interesado en estudiar las estrategias desde cualquier perspectiva, a saber, ¿qué queremos que sea nuestra taxonomía y para qué queremos que nos sirva? Además, recomienda a los profesores y conductores de programas de entrenamiento que se ocupen de los procesos psicológicos subyacentes a tales estrategias, lo que sintoniza con la idea de que lo importante es el proceso que subyace a la forma de actuar del alumno, no las diferentes manifestaciones individuales de un mismo proceso.

Con intención de facilitar la tarea del docente, en el anexo que cierra el presente trabajo ofrecemos dos taxonomías de estrategias que sirven a fines diferentes. La primera taxonomía recoge un listado de estrategias vinculadas a las actividades habituales de aprendizaje de LE, para ayudar al profesor a elegir las que mejor convengan a la realización de actividades concretas, mientras que la segunda recoge un listado de estrategias que pueden aplicarse específicamente al ejercicio de la destreza de comprensión auditiva.

2.3. Instrucción de las estrategias en la enseñanza formal de LE

2.3.1. Incidencia en el proceso de aprendizaje

Tal como se advierte en la bibliografía, la inclusión de las estrategias en el programa de LE sólo está justificada si las estrategias pueden ser efectivamente transmitidas a los aprendices, si conviene que la instrucción se realice en el contexto del aula y si contribuyen

a una mejora del aprendizaje lingüístico. A continuación revisamos estas tres premisas, con el fin de sentar las bases de nuestra intervención didáctica.

La cuestión de si las estrategias pueden ser enseñadas y aprendidas debe abordarse desde las consideraciones pertinentes a la transmisión didáctica del conocimiento procesual, al cual pertenecen.

Las estrategias se pueden ejecutar de manera potencialmente consciente, por lo que, de acuerdo con O'Malley y Chamot (1990), podrían representarse como conocimiento procesual susceptible de adquirirse a través de estadios de aprendizaje cognitivo, asociativo y autónomo.

Desde el punto de vista de la enseñanza, como sostiene Knapp-Potthoff (1982), dado que dichos procedimientos pueden aislarse y son modificables por el propio aprendiz, se podría influir didácticamente en su adquisición y desarrollo mediante la manipulación de las condiciones bajo las cuales surgen y actúan. De esta manera, la enseñanza se implanta para influir en los procesos centrales del aprendizaje efectivo.

Sin embargo, y a pesar de las múltiples investigaciones que se apoyan en estas teorías, lo cierto es que carecemos de una base empírica lo suficientemente amplia como para afirmar que las estrategias pueden ser realmente enseñadas y aprendidas. Dörnyei (1995) se refiere a la discusión en la bibliografía bajo el término *teachability controversy*, que, a su juicio, se sustenta en tres observaciones: que la mayoría de los argumentos tanto a favor como en contra de la instrucción se basan en la evidencia indirecta; que existe una variación entre las diferentes estrategias con respecto a la posibilidad de su enseñanza, y que la noción de enseñanza se deja interpretar de diversas maneras por los distintos autores.

En efecto, en la revisión que Dörnyei hace de la bibliografía se pueden distinguir hasta seis interpretaciones de enseñanza de las estrategias: despertar la conciencia de los aprendices acerca de la naturaleza y el potencial de las estrategias; motivar a los alumnos a estar dispuestos a asumir riesgos y usar estrategias; proporcionar modelos de L2 para ciertas estrategias; ilustrar acerca de las diferencias interculturales en el uso de las estrategias; enseñar las estrategias directamente, y proporcionar oportunidades para practicar su uso.

COMPETENCIA ESTRATÉGICA PARA LA COMPRENSIÓN

El punto de partida del presente trabajo es la aceptación de tres supuestos que nos permiten estar de acuerdo con la defensa de la instrucción de las estrategias:

- a. La posibilidad de explicar explícitamente qué son y cómo funcionan las diferentes estrategias aplicadas al aprendizaje y la comunicación en lengua extranjera, basada en las aportaciones de la psicología cognitiva.
- b. La posibilidad de demostrar visiblemente los efectos que la aplicación invisible de las determinadas estrategias causan en la realización de tareas lingüísticas concretas, como adición didáctica al punto anterior, en función de los resultados de los estudios de intervención que han empleado técnicas de modelado de las estrategias (O'Malley y Chamot, 1990; Harris y Gaspar, 2001; Macaro, 2001, entre otros).
- c. La posibilidad de ofrecer en el aula oportunidades de práctica guiada y libre en la aplicación de un amplio repertorio de estrategias aplicables a las tareas lingüísticas habituales, al centrar la atención del aprendiz en el proceso de realización de la tarea más que en el resultado (Grenfell, 2002).

En cuanto a la conveniencia de enseñar las estrategias en el aula, aceptamos que éstas se presentan como un puente de unión para solventar las carencias y aprovechar las ventajas que la instrucción formal ha demostrado brindar al aprendizaje lingüístico.

De cara a la práctica en el aula, convendría implantar tareas que inciten a los alumnos a avanzar en sus capacidades metacognitivas (de reflexión sobre el proceso de aprendizaje y sobre la ejecución actual de destrezas lingüísticas y comunicativas) y cognitivas (abstraer, generalizar, establecer analogías...), tareas que, por principio, exigen la aplicación de estrategias similares a las que se emplean en contextos reales de uso de la lengua.

Otra ventaja del desarrollo de la dimensión metacognitiva en el aula es la contribución a la monitorización de la realización lingüística. Esta monitorización se debe entender en términos de control, como hace Bialystok (1990) en su modelo de adquisición de segunda lengua. Según la autora, la habilidad de comunicar se alcanza mediante un equilibrio de los niveles de análisis del sistema lingüístico y control del procesamiento. De esta forma, la compe-

tencia estratégica consistiría en la habilidad de usar eficazmente el lenguaje para la comunicación a través de las estrategias basadas en el análisis y el control.

Respecto a la contribución de las estrategias al aprendizaje, los estudios de intervención más relevantes (Ellis y Sinclair, 1989b; O'Malley y Chamot, 1990; Oxford, 1990; Wenden, 1991; Graham, 1997; Chamot *et al.*, 1999; Harris y Gaspar, 2001; Macaro, 2001) justifican su instrucción sistemática en el aula basándose en que aportan las siguientes ventajas:

- mejoran la realización lingüística,
- tienen el efecto de fortalecer el aprendizaje,
- ayudan a aprender más rápido,
- apoyan el proceso de aprendizaje continuo o *lifelong learning*,
- fomentan la individualización del proceso de aprendizaje,
- permiten que los aprendices se conviertan en más autodirigidos,
- favorecen la autonomía del aprendiz contribuyendo a su independencia y madurez,
- juegan un papel relevante para la supresión de los bajos rendimientos,
- dotan a los alumnos de un papel más activo en el proceso de aprendizaje,
- contribuyen a reducir el estrés y
- ayudan a los alumnos a convertirse en mejores aprendices, y a desarrollar el control y la responsabilidad del propio aprendizaje.

Las voces en contra de la instrucción en el uso de las estrategias (Bialystok, 1990; Kellerman, 1991; Rees-Miller, 1993) alegan que es un esfuerzo arduo que no conduce a una mejora segura del aprendizaje, ya que es innegable la evidencia de que el uso de las estrategias es un ajuste dentro del proceso de adquisición de segunda lengua que no difiere del uso no estratégico del lenguaje. Más allá,

COMPETENCIA ESTRATÉGICA PARA LA COMPRENSIÓN

señalan que algunas estrategias que emplean los adultos competentes podrían deberse sólo a su mayor dominio lingüístico.

Las críticas a la transmisión didáctica de las estrategias deben considerarse con cautela y respeto por parte de los docentes; no estamos en situación de afirmar que la instrucción en el uso de las estrategias se traduzca en una mejora de la competencia lingüística. Las aportaciones demostradas hasta el momento, como hemos citado al inicio de este epígrafe, parecen sin embargo lo bastante prometedoras como para aceptar que el efecto es más positivo que negativo.

De acuerdo con la opinión de Chamot y Rubin (1994) de que la instrucción en el uso de las estrategias no es una fórmula mágica para mejorar la realización de los aprendices, podemos afirmar que el componente estratégico no debe convertirse en el principal objetivo del aula de idiomas, sino integrarse mediante una metodología de transmisión del conocimiento procesual, es decir, de los procedimientos que facilitan la práctica de las destrezas de comprensión y expresión oral y escrita. Si bien esta necesidad no debe sustituir a la enseñanza del conocimiento lingüístico declarativo, tampoco puede obviarse en la labor docente, más bien ha de realizarse como un complemento de las competencias lingüística, sociolingüística y pragmática.

2.3.2. Metodología de la instrucción

Los sucesivos proyectos de lenguas modernas del Consejo de Europa han enfatizado la importancia de, por un lado, habilitar al aprendiz para que actúe independientemente como usuario de la lengua meta y, por otro lado, capacitarle para que aprenda cómo aprender. El argumento central de este doble propósito es que el desarrollo de la autonomía de uso de la lengua extranjera está estrechamente relacionado al desarrollo de la autonomía en el aprendizaje de la misma (Holec *et al.*, 1996). Consecuentemente, el *Marco común europeo* promueve la instrucción de la competencia estratégica sólo en el grado en que contribuya al control estratégico del aprendiz sobre sus procesos de aprendizaje lingüístico.

El establecimiento de una metodología adecuada a la transmisión de las estrategias pasa, por tanto, por la consideración de los tres factores inherentes al contexto formal de enseñanza/aprendizaje, esto es, la estructuración didáctica del input en el aula, la integración de los contenidos procedimentales en los contenidos lingüísticos, y el

traspaso paulatino de responsabilidad del docente al alumno a medida que se desarrolla su capacidad metacognitiva.

La finalidad de la metodología de instrucción es ofrecer continuamente oportunidades y materiales de práctica, así como proporcionar un apoyo al aprendiz que se irá retirando poco a poco a medida que avance en su grado de dominio; un sistema de "andamiaje" (*scaffolding*) que Macaro (2001, 175) define de la siguiente forma:

"scaffolding means supporting a course of action that we want learners to take by providing the means by which they are reminded to carry out that course of action, in a controlled way, with the objectives that it will become automatic and more autonomously applied once the learner judges that action to be efficacious for their learning or for carrying out a particular task."

El término mayoritariamente empleado para la metodología de instrucción de estrategias es el de entrenamiento (*training*), adoptado en los estudios de adquisición de segundas lenguas (ASL, en adelante) porque, como indica Oxford (1990), es lo bastante descriptivo y general para servir a las necesidades específicas de esta área. Según la autora, "entrenamiento" hace referencia a la posibilidad de cambiar los hábitos y costumbres mediante la ejercitación de determinadas habilidades. A este respecto, Tönshoff (1992, 235) añade que se trata del término más adecuado para aplicarlo a la situación del aula, puesto que implica que la formación y los cambios en el conocimiento procesual del aprendiz no se producen por la mera presentación de instrucciones, sino que la práctica es de crucial relevancia.

La perspectiva del entrenamiento estratégico, según recogen Derry y Murphy (1986), emerge de la revisión de tres teorías: la teoría del entrenamiento de Gagné, la teoría de la inteligencia de Sternberg y la teoría metacognitiva, en relación esta última con los trabajos en el campo de la psicología cognitiva y del desarrollo.

No debemos entender el entrenamiento en el sentido de mera enseñanza de acciones concretas, a pesar de que, como advierten Ellis y Sinclair (1989b, 4), podría parecer que el término entrenamiento implica una enseñanza de acciones específicas en lugar de una incitación a que los aprendices descubran las estrategias que funcionan mejor para ellos como individuos. Por el contrario,

COMPETENCIA ESTRATÉGICA PARA LA COMPRENSIÓN

el entrenamiento debería verse como un método de ejercitación sistemática a largo plazo de los tres componentes, cognitivo, metacognitivo y socioafectivo, que intervienen en el aprendizaje lingüístico.

Según los estudios teóricos que sentaron las bases de la actuación empírica en los años ochenta, los modelos de entrenamiento para la ejercitación de estrategias en el aula difieren según sea su inclusión en el currículo, el grado de explicitud en la transmisión de las estrategias y la cantidad de información suministrada a los aprendices sobre el proceso de aprendizaje.

Para decidir el tipo de entrenamiento más adecuado a cada situación didáctica específica, conviene analizar las demandas respecto al grado de información, a la precisión en la explicación de las estrategias y a la inclusión en el currículo, que se derivan de las necesidades del grupo de aprendices objeto de la instrucción, ya que no todos los aprendices pueden o están dispuestos a asumir la responsabilidad sobre su proceso de aprendizaje en la misma medida debido a factores personales y de dominio lingüístico.

La información en el entrenamiento se traduce en una ampliación del punto de vista del aprendiz sobre su propio proceso de aprendizaje y, por otra parte, estimula al alumno a asumir más responsabilidad sobre sus actos, puesto que se le hace partícipe en todo momento de las causas y finalidades de la metodología que implanta el profesor, de forma que el aprendiz perciba esta metodología como útil y eficiente para sus propias metas.

En la práctica del aula, los estudios de intervención más recientes (Graham, 1997; Harris, 1997; Grenfell y Harris, 1999; Harris y Gaspar, 2001; Macaro, 2001) confirman que el entrenamiento informado es el único con posibilidades de éxito.

Respecto al grado de explicitud, la ventaja que se deriva de un entrenamiento explícito es el fomento de la capacidad metacognitiva, lo que lleva a un aumento del conocimiento metacognitivo que, a su vez, incrementa la probabilidad de transferir las estrategias aprendidas y, por tanto, facilita el mantenimiento de la estrategia fuera del ambiente del entrenamiento. Por otra parte, la capacidad metacognitiva es esencial para el refuerzo de las habilidades de control (Graham, 1997; Valiente, 2004), por lo que un entrenamiento explícito será útil de cara al desarrollo futuro del aprendiz como usuario de la nueva lengua.

De acuerdo con Macaro (2001), además, el entrenamiento tiene más probabilidades de éxito si se articula claramente y las estrategias se modelan de manera explícita por el profesor, al tiempo que la instrucción explícita fomenta el aprendizaje colaborativo, un rasgo que se ha revelado crucial para el buen funcionamiento del entrenamiento en contextos de enseñanza formal (Graham, 1997; Grenfell y Harris, 1999; Harris, 2002).

En cuanto a la integración, la inclusión del entrenamiento en el currículo aportaría dos ventajas: favorecería la transferencia de las estrategias aprendidas en el aula a situaciones extraacadémicas, ya que los aprendices trasfieren con más facilidad las estrategias que han aprendido de manera contextualizada, y facilitaría la retención de las estrategias en la memoria (Wenden, 1986b; Ellis y Sinclair, 1989b).

Asimismo, la integración en el currículo sería la única manera de salvar el principal obstáculo que, al parecer, presenta la implantación del entrenamiento: la cantidad de tiempo invertido. Según Harris y Gaspar (2001), la integración de las estrategias en el programa del curso evitará perder tiempo de clase. Esta afirmación categórica, sin embargo, no responde a la realidad que afronta el docente cuando se plantea la transmisión explícita de las estrategias, puesto que las actividades de concienciación, introspección, modelado y evaluación de estrategias requieren una inversión de tiempo inevitable. Más bien cabría afirmar que la integración justifica la inversión del tiempo al enlazar los contenidos lingüísticos del currículo con los procedimientos más efectivos para el procesamiento y uso del lenguaje.

En referencia al plazo de tiempo necesario para el entrenamiento, Oxford (1990) distingue entre dos tipos de entrenamiento que denomina *one-time strategy training* y *long-term strategy training*, diferenciados en el número de estrategias objeto de la instrucción, la cantidad de sesiones a lo largo de las que se prolonga la ejercitación, y la vinculación del entrenamiento a una o más tareas del programa de lengua extranjera.

A este respecto encontramos numerosas objeciones en los estudios de intervención. Dada la necesidad de múltiples oportunidades de práctica para lograr un correcto uso de las estrategias y favorecer su transferencia, no sería posible el entrenamiento en una sola sesión (Graham, 1997) o en pocas, ya que sin práctica extensiva es imposible determinar el grado en el cual los aprendices han asimilado completamente las estrategias hasta el punto de que puedan apli-

carlas automáticamente a una nueva tarea (Harris y Gaspar, 2001). Estamos de acuerdo con Macaro (2001), en que el entrenamiento de las estrategias es un proceso gradual, recursivo y longitudinal. El reto que se le plantea al docente es, por tanto, restringirlo a las condiciones temporales del curso de lengua.

Respecto a las recomendaciones de las instituciones que coordinan las líneas de acción en el campo de la enseñanza/aprendizaje de idiomas, ni el *Marco común europeo de referencia para las lenguas*, ni el *Portfolio europeo para las lenguas* indican ninguna opción como la más favorable para la instrucción de las estrategias en el aula, si bien dejan a la libre decisión del usuario un amplio abanico de posibilidades que van desde la creación de situaciones y la realización de tareas que requieran operaciones y estrategias de planificación, ejecución, evaluación y corrección, hasta animar o exigir a los alumnos que sigan procedimientos estratégicos explícitos cuando sean necesarios, pasando por la ejercitación de técnicas de reflexión y toma de conciencia.

En lo tocante a la enseñanza del español, el *Plan Curricular* del Instituto Cervantes (2006) incluye la transmisión de lo que denomina “procedimientos de aprendizaje”, dentro de los objetivos generales correspondientes a la dimensión del alumno “como aprendiz autónomo”; pese a que considera que deben acompañar al proceso de aprendizaje de forma consciente y programada, indica que las decisiones pertinentes a la instrucción son responsabilidad del diseñador del programa de enseñanza, puesto que debe adaptarse al contexto de enseñanza/aprendizaje y a las necesidades y características de los alumnos³. No obstante, reconoce la posibilidad de que los materiales ofrecidos para esta dimensión de aprendizaje (los mencionados objetivos más el *inventario de procedimientos de aprendizaje*) puedan utilizarse para elaborar programas específicos para la misma.

2.4. El entrenamiento estratégico aplicado a la didáctica de LE

Uno de los principales retos en la fase actual del estudio de las estrategias en la enseñanza/aprendizaje de LE, es determinar la manera en que pueden ejercitarse dentro del programa habitual del curso

3 En el epígrafe 2.4.2.1., al abordar el asunto de la competencia estratégica como componente del currículo, se exponen las opciones metodológicas recomendadas en el *Plan curricular*.

sin apartarse de las actividades de práctica lingüística ni consumir un tiempo excesivo en el fomento de destrezas procedimentales que se alejen del uso de la lengua.

Con esta finalidad, las prescripciones actuales en materia de política lingüística recogen la conveniencia de incluir la competencia estratégica como un componente inseparable del currículo de lengua extranjera, a pesar de que, como hemos visto anteriormente, no se pueda considerar al entrenamiento un método normativo porque no existe una constatación empírica de su aportación eficaz y directa al aprendizaje.

A continuación, revisaremos las aportaciones de la bibliografía con el objeto de analizar los interrogantes que aún quedan abiertos para la práctica docente.

Los estudios que relacionan la competencia estratégica con el procesamiento de la información y la actuación del hablante no nativo, señalan cuatro líneas generales para acometer la instrucción de las estrategias en el contexto de enseñanza formal. Tal y como enuncia Dansereau (1985), las directrices pasan por:

- 1) Determinar el enfoque general y la filosofía de la instrucción.
- 2) Establecer las secuencias en las que deberían enseñarse las estrategias individuales
- 3) Identificar las técnicas de instrucción.
- 4) Decidir la forma de acomodar la instrucción a las diferencias individuales de los aprendices.

Para cumplir con estos cuatro pasos, se pueden utilizar diferentes métodos que se diferencian según sea la respuesta que el investigador o profesor adopta ante siete tipos de decisiones (McDonough, 1995):

- 1) En cuanto a la opción de presentar inmediatamente las nuevas estrategias frente a la preferencia de elicitar y valorar previamente las que ya usan los aprendices.
- 2) Respecto a la transmisión de las estrategias en un curso separado o incluida en el de aprendizaje lingüístico.
- 3) Sobre el grado de explicitud del propósito de las estrategias.

COMPETENCIA ESTRATÉGICA PARA LA COMPRENSIÓN

- 4) En cuanto a la duración del entrenamiento.
- 5) En relación con las técnicas de enseñanza.
- 6) Respecto al método de evaluación del entrenamiento.
- 7) En consideración con el diseño de la investigación (en el caso de tratarse de un estudio sobre la instrucción estratégica).

Estas líneas guía, si bien abarcan las variables con más peso en el programa de entrenamiento, revelan dos problemas para la práctica docente derivados del planteamiento de las investigaciones que han sido llevadas a cabo por un investigador/entrenador y no por un profesor. En primer lugar, carecen de una secuenciación de aplicación inmediata, lo que deja abierta al docente la tarea de establecer un orden de prioridades y, en segundo lugar, no siempre se ajustan a las necesidades reales del aula, como han puesto de manifiesto los estudios de intervención.

La principal aportación de estas investigaciones ha sido la especificación de las fases de transmisión de las estrategias en el denominado "*Strategy Instruction Cycle*", una estructuración coherente de la progresión del entrenamiento, orientada a asistir al docente en la práctica diaria. No obstante, este modelo de instrucción no puede aplicarse directamente sin adaptarlo a cada situación concreta de enseñanza/aprendizaje de acuerdo a una base teórica que respalde la actuación del docente.

En conclusión, podemos señalar dos interrogantes apuntados por los estudios de intervención: por una parte, cómo integrar la competencia estratégica en el programa habitual de LE considerando las limitaciones temporales propias del contexto de enseñanza formal y, por otra, cómo adecuar el procedimiento de instrucción a cada alumno en particular, teniendo en cuenta que es el grupo completo el que se somete de forma simultánea al tratamiento didáctico. El presente trabajo pretende avanzar en estos aspectos.

De cara a abordar el asunto de la instrucción estratégica desde un punto de vista didáctico útil a la práctica docente habitual, llevaremos a cabo nuestro análisis a dos niveles. En primer lugar, describiremos las pautas elementales para diseñar un modelo de entrenamiento estratégico que contribuya al aprendizaje de LE, de manera que estas premisas se puedan adaptar a las necesidades específicas de cada situación concreta de aprendizaje. En segundo lugar, nos ocuparemos

de los factores que afectan a la inclusión de la competencia estratégica en el currículo de LE de forma equiparada y paralela al desarrollo de las competencias lingüística, sociolingüística y pragmática.

2.4.1. *Pautas para el diseño de un modelo de entrenamiento*

Para implementar un modelo de entrenamiento de estrategias en el aula de LE, debemos asegurarnos de que cumple los siguientes postulados:

- 1) *Se basa en un fundamento teórico y tiene en cuenta las investigaciones anteriores.*

Las investigaciones realizadas hasta el momento han puesto de manifiesto que los diferentes métodos de entrenamiento tienen un impacto distinto en las actitudes y comportamientos de los aprendices. Las conclusiones obtenidas de estos estudios pueden ilustrar al creador del modelo de entrenamiento acerca de la relación entre las estrategias y las perspectivas teóricas existentes, los efectos de entrenamiento a largo plazo, y la posibilidad de integrar el entrenamiento estratégico en los cursos regulares de lengua extranjera⁴.

- 2) *Establece el enfoque del programa, la amplitud y profundidad del entrenamiento.*

Los estudios de intervención en el aula han puesto de manifiesto que el único entrenamiento susceptible de éxito es el que se realiza de manera integrada en el curso de aprendizaje lingüístico (Harris y Gaspar, 2001; Macaro, 2001), por lo que debería descartarse la decisión de un entrenamiento independiente o anterior al curso de idioma.

Respecto al resto de las decisiones, el modelo puede orientarse a entrenar las estrategias necesarias para el desarrollo de todas

4 Respecto a la relación entre las estrategias y las perspectivas teóricas, O'Malley y Chamot (1990) ofrecen un marco teórico basado en la teoría de procesamiento de la información de Anderson que puede resultar de gran utilidad. Para más información sobre la integración del modelo en un curso regular de lengua, el ejemplo más claro lo encontramos en Chamot *et al.* (1999). Acerca de los efectos del entrenamiento a largo plazo, sin embargo, los resultados son poco concluyentes, dado que los últimos estudios de intervención consideraron los siete meses disponibles como tiempo insuficiente (Harris y Gaspar, 2001).

COMPETENCIA ESTRATÉGICA PARA LA COMPRENSIÓN

las habilidades lingüísticas o sólo a una de ellas, así como a favorecer el aprendizaje de reglas gramaticales o de adquisición de léxico. Para ello, puede seleccionar estrategias que afecten directamente a la manipulación del input lingüístico (estrategias de resumen, de toma de notas, de memorización, de asociación de imágenes y sonidos...) o combinar éstas con otras que contribuyan a la planificación y evaluación del aprendizaje, la motivación del individuo, la asunción de riesgos, etc.

Ambas variables, amplitud y profundidad, dependen en última instancia del objetivo final del curso de aprendizaje lingüístico y serán más estrechas cuanto más concretas sean las necesidades de los aprendices.

En relación con la profundidad del entrenamiento, la cuestión subyacente concierne a las dimensiones del aprendizaje (cognitiva, metacognitiva y socioafectiva) que deben incluirse. Podemos afirmar que las llamadas estrategias indirectas (metacognitivas y socioafectivas) contribuyen a un mejor empleo de las cognitivas, así como a un incremento de la motivación y al logro de mayor autonomía en el proceso de aprendizaje (Wenden, 1991).

3) *Se adecúa a las necesidades de los aprendices.*

La importancia de basar el contenido del entrenamiento en las necesidades de los estudiantes reside en dos motivos; por una parte, cuanto más se ajusten las estrategias a las necesidades de los estudiantes, más posibilidades habrá de que se decidan a usarlas y de que su empleo se vea reforzado en caso de resultar eficaz (Wenden, 1991) y, por otra, cuando el entrenamiento se dirige a estrategias que no son directamente útiles a las necesidades inmediatas de aprendizaje lingüístico de los estudiantes, se corre el riesgo de que las rechacen (Oxford, 1990).

Las investigaciones (Oxford, 1990; O'Malley y Chamot, 1990; Wenden, 1991; Chamot *et al.*, 1999) coinciden en realizar un diagnóstico previo al entrenamiento que permita al responsable centrarse en las demandas reales de los aprendices y excluir lo innecesario. Las necesidades pueden establecerse en cuanto al objetivo general de aprendizaje lingüístico (pasar un examen, hablar con nativos por motivos laborales, viajar al país de la lengua meta con fines turísticos...), o en cuanto a los puntos

débiles que los alumnos muestran en el manejo de una o más destrezas⁵.

De cara a la planificación del entrenamiento, afectan a su amplitud y profundidad, a la selección de las estrategias concretas que se van a ejercitar, y al diseño de las tareas y actividades de elicitación de las estrategias.

A la hora de diseñar las actividades de elicitación de estrategias, la condición fundamental es la relevancia para el aprendizaje lingüístico, es decir, la coincidencia con los objetivos de los aprendices porque, si no encuentran que las estrategias sean significativas para su aprendizaje, no las usarán (Wenden, 1991). De este modo, las necesidades de los aprendices determinarán que el entrenamiento se oriente a la resolución de actividades similares de una tipología específica para facilitar una rápida transferencia (como sería en el caso de un curso preparatorio de un examen oficial), o a tareas de características diferentes que presenten mayor dificultad a la hora de escoger, aplicar y transferir el uso de las estrategias (en el caso de un curso de aprendizaje lingüístico general).

4) *Atiende a las diferencias individuales.*

Los factores individuales afectan a la planificación del entrenamiento en la selección de las estrategias que van a enseñarse, en la elección de los aprendices que se someterán al entrenamiento de cada una de ellas (en el caso de que no todas sean adecuadas para el grupo completo), en el diseño de las actividades y en los métodos escogidos para la toma de datos si estamos realizando una investigación⁶.

5 Los manuales de aprendizaje de ELE recogen cada vez con más frecuencia este aspecto para la orientación de la acción didáctica y como punto de partida para fomentar la autonomía del alumno. Ejemplos de cuestionarios de diagnóstico se encuentran en *Así me gusta 2* (González *et al.*, 2003, 8) y *Primer plano 3* (Ruipérez *et al.*, 2002, 14-15).

6 Los últimos manuales de ELE emplean diversas actividades de práctica lingüística para recabar información sobre las diferencias individuales. En el caso de *Así me gusta 2* (González *et al.*, 2003, 28), la actividad *¡Español a la carta!* alude expresamente a la personalización del método de aprendizaje en función de las necesidades y gustos de cada uno, y la relaciona con la motivación. *Procesos y recursos* (López, Rodríguez y Topolevsky, 1999; 241), por su parte, suscita la reflexión del alumno sobre su estilo de aprendizaje.

COMPETENCIA ESTRATÉGICA PARA LA COMPRENSIÓN

Los intentos más representativos de entrenamiento estratégico en el aula de L2/LE (Ellis y Sinclair, 1989a; Oxford, 1990; O'Malley y Chamot, 1990; Wenden, 1991) recomiendan el empleo de cuestionarios⁷ en la sesión o sesiones introductorias al entrenamiento para detectar los siguientes factores personales: 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 creencias⁸.

5) *Determina la finalidad y los objetivos del entrenamiento.*

En los modelos de entrenamiento de las primeras investigaciones encontramos tres tipos de finalidad (O'Malley y Chamot, 1990, 226): el desarrollo de las cuatro destrezas lingüísticas mediante el uso de estrategias, la facilitación de la transferencia de estrategias específicas al uso de tareas similares fuera del contexto del entrenamiento, y la combinación de estrategias que afectan a diferentes dimensiones del entrenamiento para realizar una única tarea.

En los últimos estudios de intervención, sin embargo, el enfoque de la instrucción se ha restringido y se ha optado por el desarrollo de estrategias encaminadas a mejorar una única destreza lingüística o que afecten a una única dimensión del entrenamiento (Graham, 1997; Harris y Gaspar, 2001; Macaro, 2001; Valiente, 2004).

7 Las obras citadas ofrecen las pautas para elaborar tales cuestionarios de diagnóstico, así como algunas muestras que el docente puede adaptar fácilmente a su grupo de aprendices. Muy completa e interesante es la serie de cuestionarios de estilos de aprendizaje en general y de la lengua en particular, y de estrategias de aprendizaje de la lengua y la cultura extranjeras que ofrecen Paige *et al.* (2004, 4-31) para estudiantes que se preparan de manera autónoma de cara a una estancia en el extranjero (incluyen explicaciones, interpretaciones y consejos). También pueden adaptarse a otras situaciones de enseñanza/aprendizaje.

8 Los manuales de ELE más recientes incluyen interesantes actividades para provocar esta reflexión: acerca de las lenguas y su aprendizaje, cabe citar la actividad de *A fondo avanzado* (Coronado, García y Zarzalejos, 2003, 270); sobre la utilidad de estrategias concretas, la fórmula más frecuente es la de comentar con los compañeros las estrategias que usa cada uno y decidir la idoneidad de las mismas, de cara a una ampliación del repertorio de estrategias del aprendiz, como se observa repetidamente en *Nuevo ELE avanzado* (Borobio y Palencia, 2003); en cuanto a la evolución de la actitud, *Así me gusta 2* (González *et al.*, 2003, 68) se interesa sobre el "cambio de actitud en la forma de aprender una nueva lengua".

En un programa de instrucción de enfoque restringido, la finalidad se puede establecer a partir de una destreza lingüística, de los puntos débiles de los aprendices o de las necesidades específicas impuestas por el curso de idiomas. Así, un modelo de entrenamiento podría tener como finalidad última el logro de una mayor autonomía en la resolución de diferentes tareas de una sola destreza lingüística (por ejemplo, conseguir fluidez en la expresión oral); el dominio de una o más estrategias de uso generalizable a varias o todas las destrezas (estrategias de razonamiento deductivo y transferencia del conocimiento previo para la realización de tareas de las cuatro destrezas); la resolución de un problema concreto de uso de la lengua mediante el empleo de estrategias que afectan a una o más dimensiones del aprendizaje (consecución de una mejora de la comprensión auditiva intensiva en las situaciones de comunicación en las que el oyente no tiene posibilidad de interacción), o la autonomía en la realización de una tarea lingüística concreta que requiere unas estrategias específicas (redacción de trabajos científicos para la Universidad).

La finalidad servirá como punto de referencia para determinar la manera de alcanzar los objetivos individuales del entrenamiento, es decir, orientará la selección de las técnicas de instrucción y la elaboración de la taxonomía de estrategias.

La determinación de los objetivos sirve como base para la selección de tareas, el diseño de actividades y la elección de materiales. Los objetivos de cualquier modelo suelen ser los siguientes: despertar el interés de los alumnos por conocer el funcionamiento de sus procesos de aprendizaje y motivarlos a intervenir en el desarrollo de éstos, elicitar las estrategias que ya utilizan para movilizarlas más eficazmente, presentar una amplia taxonomía de estrategias adecuadas a sus necesidades, proporcionar oportunidades de práctica guiada y supervisada para la ejecución en el aula de las estrategias seleccionadas, e incentivar y facilitar la puesta en práctica de las mismas en situaciones de comunicación externas.

6) *Define las etapas del entrenamiento.*

A pesar de que no existe una evidencia empírica que determine el mejor modo de conducir el entrenamiento (Cohen, 1998), la bibliografía ofrece varios marcos de instrucción⁹ que pueden ayudar al diseñador

9 Cohen (1998, 71) identifica tres marcos: el de Pearson y Dole (1987), para L1; el de O'Malley y Chamot (1990, 201), para aprendizaje de L2 en el país de la

COMPETENCIA ESTRATÉGICA PARA LA COMPRENSIÓN

del programa a establecer la secuencia de los contenidos. Todos ellos coinciden en la necesidad de una preparación previa a la ejercitación de las estrategias, la conveniencia de un entrenamiento informado que cuente con explicación y demostración del uso estratégico, y la utilidad de la evaluación final.

A la hora de trasladar a la práctica didáctica las pautas sobre las etapas del entrenamiento, el docente cuenta con dos posibilidades: puede servirse de la base teórica ofrecida por las investigaciones para estructurar un programa de instrucción propio, o puede adaptar a su situación particular alguno de los modelos propuestos en la bibliografía¹⁰.

Más que un nuevo “ciclo de instrucción”, el presente trabajo pretende ofrecer una secuencia de los pasos necesarios y su posible orden para ejercitar el uso de las estrategias de manera integrada en la situación habitual de aprendizaje formal, una sucesión de etapas flexibles adaptables al curso académico completo, independientemente de su duración. Con tal propuesta se intenta subsanar la rigidez de algunos modelos de entrenamiento anteriores. La tabla en la que se detallan los pasos necesarios para llevar a cabo el entrenamiento, dada su exhaustividad, se recoge en el anexo final (*Anexo I*).

De una manera gráfica, podría resumirse así la progresión del entrenamiento:

lengua meta pero aplicable a L2 en el país de origen, como se puede ver en la adaptación de Chamot *et al.* (1999, 46), y el de Oxford (1990, 204). Tönshoff (1992, 278) añade el modelo de Hosenfeld *et al.* (1981) de entrenamiento integrado de una única destreza en LE. Una progresión alternativa la ofrecen Ellis y Sinclair (1989b, 11-12) a partir de la superposición de etapas y destrezas lingüísticas. Basándose en la secuencia tradicional, Harris (1997) propone el *Strategy Training Cycle*, reformulado como *Strategy Instruction Cycle* (SIC) en Grenfell y Harris (1999) y Harris y Gaspar (2001), para educación secundaria. El *Learner Strategies Training Cycle* de Macaro (2001, 176) tiene la misma base pero un desarrollo más amplio.

10 Como bibliografía teórica de referencia, Oxford (1990) recomienda las obras de Wenden (1986a); Brown, Campione y Day (1980); Dansereau (1985); Derry y Murphy (1986); Stewer-Manzanares *et al.* (1985); Weinstein y Underwood (1985). Los programas de instrucción más recientes, adaptables a la situación particular, son los de Chamot *et al.* (1999), Harris y Gaspar (2001) y Macaro (2001).

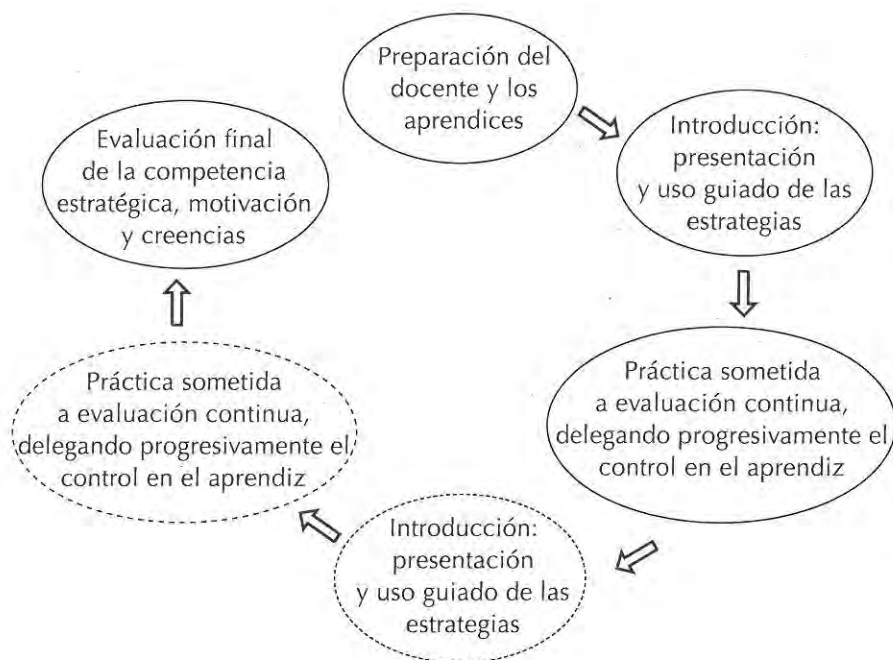


Fig. 1. Progresión del entrenamiento

7) *Considera las limitaciones / condiciones espacio-temporales.*

Las limitaciones temporales no impiden la instrucción de las estrategias, pero condicionan el tipo de entrenamiento, así como su enfoque y profundidad, y el número de estrategias seleccionadas.

A pesar de que el entrenamiento a largo plazo parece el más recomendable, a nuestro modo de ver, el de corto plazo podría estar indicado para demandas muy específicas del aprendiz que deban atenderse en un breve espacio de tiempo, pero siempre que el responsable precise de manera realista la finalidad última de la instrucción y elija una taxonomía de estrategias factible para unas pocas sesiones del curso.

Respecto a las limitaciones impuestas por el contexto físico, afectan a la taxonomía de estrategias objeto del entrenamiento y al diseño de las tareas de aprendizaje. Por una parte, los aprendices ponen en práctica estrategias diferentes en el aula que en situaciones reales de uso de la lengua (Ellis, 1997), por

COMPETENCIA ESTRATÉGICA PARA LA COMPRENSIÓN

lo que será preciso seleccionar aquéllas que realmente se puedan ejercitar en el marco de la clase de idiomas. Por otra parte, a la hora de diseñar las tareas se deben prever los posibles efectos negativos que las dimensiones y características del aula pueden causar en el modo de trabajo.

8) *Identifica las técnicas de instrucción o enseñanza.*

Cohen distingue tres posibilidades para la instrucción de estrategias integrada en el curso de LE: emplear los materiales previamente establecidos para el curso y determinar las estrategias que se van a ir insertando, la instrucción lingüística a partir de un conjunto de estrategias seleccionadas por el entrenador para diseñar actividades alrededor de ellas y la implementación de estrategias espontáneamente dentro de la lección allí donde parezca indicado.

En nuestra opinión, resulta más adecuado realizar la instrucción integrada basándose en los contenidos lingüísticos del programa del curso que partiendo de las estrategias, dado que las estrategias se entrenan para mejorar la realización de las tareas lingüísticas a las que el aprendiz se enfrenta habitualmente. El diseño de actividades basado en las estrategias no nos parece oportuno, ya que se corre el riesgo de ofrecer al alumno una tipología de ejercicios que no tenga nada que ver con las demandas que realmente debe atender en su actuación como hablante no nativo.

9) *Aclara los papeles del profesor y de los aprendices.*

El papel del profesor-entrenador debe incluir las facetas de responsable del diagnóstico de necesidades y estrategias, entrenador de nuevas estrategias, animador, coordinador, aprendiz de lenguas e investigador (Cohen, 1998). Su tarea consiste en describir, modelar y dar ejemplos de las estrategias potencialmente útiles, mostrar otras adicionales basándose en sus propias experiencias de aprendizaje, conducir discusiones sobre el uso de las estrategias, motivar a los estudiantes a experimentar con ellas e integrarlas en los materiales y tareas de aprendizaje habituales para proporcionar una práctica contextualizada.

Uno de los componentes de la enseñanza/aprendizaje de idiomas en el que los alumnos deberían cambiar su papel tradicional y hacerse más responsables es, según Carver (1984), la

evaluación. En su opinión, los aprendices deberían decidir –siguiendo unos criterios predeterminados– su propio trabajo y el de sus compañeros, y realizar la parte de la tarea decidida sobre la base de ese criterio; llevar un control de sus propios progresos y pedir confirmación al profesor de su autoevaluación; usar sus anotaciones de autoevaluación para seleccionar los materiales de revisión y solución de problemas, y constituir grupos de ayuda para resolver las dificultades de los miembros del grupo. En resumidas cuentas, la instrucción de las estrategias debe propiciar el aprendizaje colaborativo (Grenfell y Harris, 1999).

Para favorecer un cambio de los papeles tradicionales, las actividades facilitadas a los alumnos deben basarse, según Wenden (1991), en los datos recabados inicialmente sobre sus creencias, objetivos de aprendizaje, temores, marcos de referencia y valores. Para ello, resultan de utilidad las propuestas de expresión oral de los manuales de ELE más recientes, orientadas a recabar información sobre las preferencias de aprendizaje, así como la reflexión acerca de la utilidad de las actividades propias del aula y aquéllas que el aprendiz debe realizar por su cuenta fuera de clase¹¹.

10) *Considera los materiales de aprendizaje disponibles.*

Un caso de condicionamiento por el material sería la obligatoriedad de emplear un determinado manual. Aun así, si no resultara lo suficientemente flexible como para favorecer el empleo de estrategias, debería reforzarse con materiales complementarios. Podría completarse, como indica Oxford (1990, 207), con una guía “*handout*” de apoyo sobre el modo y el momento más adecuados para poner en práctica las diferentes estrategias.

Si el docente tiene total libertad para seleccionar el manual y/o los materiales, conviene contar con las limitaciones de oferta del centro educativo en cuanto a los medios que podrían ser necesarios para llevar a cabo las tareas deseadas para el entrenamiento.

En cuanto a la adecuación al estilo de aprendizaje de los alumnos, es conveniente que no se produzca una actitud de rechazo ante materiales poco familiares o que presentan una dificultad de uso añadida a las propias de la tarea lingüística, así como que

11 Un ejemplo de ello se encuentra en el manual de ELE *Así me gusta 2* (González et al., 2003, 8-9).

COMPETENCIA ESTRATÉGICA PARA LA COMPRENSIÓN

se adecúen al estilo cognitivo de los estudiantes, aunque podría resultar beneficioso introducir otros que desarrollen las facetas más débiles del estilo cognitivo (Mazzotta, 1996).

11) *Presenta actividades¹² que eliciten y fomenten el uso de las estrategias.*

Las actividades estratégicas se diferencian del resto de ejercicios destinados al aprendizaje lingüístico en tres rasgos característicos: su enfoque en el proceso más que en el contenido, el grado de información suministrada por el docente acerca de su contribución al desarrollo del aprendizaje, y la reflexión como resultado de su realización, a veces combinada con la experimentación (Ellis y Sinclair, 1989b, 17).

Es recomendable, además, que las actividades para fomentar el uso de las estrategias sean siempre informadas, de cara a evitar posibles malentendidos respecto a la utilidad, no sólo de la estrategia, sino de la actividad en sí.

En el anexo final (*Anexo II*) recogemos una clasificación¹³ de actividades relacionadas con las estrategias que pueden contribuir a su resolución eficaz.

12) *Cuenta con una taxonomía de estrategias adecuada.*

La taxonomía debe ajustarse a las características y necesidades de los alumnos, el enfoque y profundidad del modelo de entrenamiento, los objetivos y la finalidad última del mismo, las dimensiones del aprendizaje afectadas por las estrategias, y las activida-

12 En la bibliografía sobre estrategias no siempre queda clara la distinción entre tareas y actividades, si bien nosotros empleamos los términos de acuerdo con la definición del *Marco común europeo de referencia para las lenguas* (2002, 9): "las actividades de lengua suponen el ejercicio de la competencia lingüística comunicativa dentro de un ámbito específico a la hora de procesar (en forma de comprensión o de expresión) uno o más textos con el fin de realizar una tarea". El término tarea, por su parte, lo entendemos de acuerdo con la definición de Nunan (1989, 10), es decir, aquella parte del trabajo de clase que hace que los alumnos comprendan, manipulen, produzcan y se comuniquen en la lengua meta centrando su atención más en el significado que en la forma.

13 En las notas a pie de página se indican ejemplos de actividades estratégicas de manuales de ELE.

des para cuya resolución van a ser entrenadas. La taxonomía que se presenta en el anexo se limita a seleccionar las estrategias que, de acuerdo con las investigaciones anteriores, ayudaría a resolver las actividades¹⁴ habituales del aula de idiomas. Con esta limitación se pretende adaptar las extensas taxonomías descriptivas que ofrece la bibliografía, para que la clasificación sea aplicable a la enseñanza de manera efectiva y sencilla.

13) *Incluye unas pautas de revisión del propio modelo.*

La revisión del modelo consiste en una comprobación separada e independiente de éste, dirigida a evaluar las tres grandes fases del programa –preparación, entrenamiento propiamente dicho y evaluación–, así como a enlazar las conclusiones con la preparación del entrenamiento siguiente, con lo que se establece un ciclo de instrucción.

La revisión se produce a cuatro niveles, correspondientes con las estrategias objeto del entrenamiento; las ideas, creencias y motivación de los aprendices respecto al uso de estrategias; la contribución del entrenamiento a la autonomía del aprendiz y, en el caso de tratarse de un entrenamiento integrado, la integración en el curso de LE.

Al igual que la evaluación, la revisión puede realizarse de manera independiente por parte del profesor, o de manera conjunta con el grupo de aprendices. Entre los métodos empleados en las investigaciones anteriores a este efecto destacan los cuestionarios, las entrevistas y la discusión guiada con el conjunto de la clase.

2.4.2. Integración del entrenamiento estratégico en el currículo de LE

2.4.2.1. *La competencia estratégica como componente del currículo*

Aunque la transmisión de las estrategias forma parte de los objetivos de los cursos de idiomas desde hace algunos años, no todos los planes curriculares recogen la competencia estratégica como un componente explícito. Si tomamos como ejemplo el *Marco común europeo de referencia para las lenguas*, podemos ver que no

¹⁴ Las actividades que enunciamos pueden realizarse bajo modalidades diferentes: discusión en grupos, juego de rol, conversaciones de parejas, etc.

COMPETENCIA ESTRATÉGICA PARA LA COMPRENSIÓN

considera la competencia estratégica enunciada de manera explícita, aunque incluye implícitamente la transmisión de las estrategias (2002, 146), y reconoce la posibilidad de mejorar las competencias pragmáticas desarrollando la conciencia como un complemento a las actividades prácticas (ídem, 153).

En lo que respecta a la enseñanza del español, el *Plan Curricular* del Instituto Cervantes (2006), en su adaptación del *Marco*, añade la *dimensión de aprendizaje* a la del alumno como *agente social*. Así, incluye las estrategias y el fomento de la autonomía en los objetivos generales correspondientes a la dimensión del alumno “como aprendiz autónomo”, clasificados en seis categorías: control del proceso de aprendizaje, planificación del aprendizaje, gestión de recursos, uso estratégico de procedimientos de aprendizaje, control de los factores psicoafectivos y cooperación con el grupo.

La incorporación de este componente, como se explica en la introducción general al *Plan curricular*, responde a la necesidad de que el alumno desarrolle las capacidades necesarias para los usos comunicativos de la lengua, teniendo en cuenta la necesidad de proveer los recursos –en sentido amplio– que se requieren para desenvolverse adecuadamente y con autonomía en las distintas situaciones de comunicación.

De la exposición que se hace del enfoque y la metodología, se extraen las siguientes observaciones:

- La consideración de la comunicación al servicio del aprendizaje, entendiendo que ambos se reatualimentan.
- La reflexión del alumno como punto de partida para el desarrollo de la dimensión de aprendizaje.
- El papel del profesor como figura de ayuda en la orientación del aprendizaje del alumno de acuerdo con sus propias necesidades.
- El incremento paulatino de la autonomía del alumno para asumir la labor orientadora del profesor.
- La consideración del aprendizaje lingüístico como una tarea que se prolonga toda la vida.
- El reconocimiento de las diferencias individuales: estilos de

aprendizaje, estrategias apropiadas y objetivos personales de cada alumno.

- La imposibilidad de establecer en el currículo una relación sistemática entre los niveles de progresión en el aprendizaje de los aspectos lingüísticos y las estrategias que permitan ir alcanzando un mayor grado de autonomía.
- La dudosa oportunidad o factibilidad de establecer un inventario de procedimientos de aprendizaje clasificados en función de fases o estadios de dominio lingüístico.
- La necesidad de que sea el diseñador del programa de enseñanza quien decida las líneas metodológicas de transmisión de los procedimientos de aprendizaje.
- La posibilidad de elaborar programas específicos para la enseñanza de los aspectos que se tratan en la dimensión de aprendizaje.

En consecuencia, el inventario incluye una relación de “procedimientos de aprendizaje” y otra con el “uso estratégico de los procedimientos de aprendizaje en la realización de tareas”, en las que se recogen tanto estrategias que la bibliografía especializada considera tradicionalmente *de comunicación*, como las habitualmente denominadas *de aprendizaje*, pero sin establecer una diferenciación entre ambas categorías¹⁵. Por otra parte, se ofrece en forma de listado único, sin relacionarlas a los aspectos lingüísticos o al nivel de dominio de los aprendices.

En lo que respecta a la realidad diaria del aula, las observaciones de Piñero y Serrano (1994), Jiménez (1994) o Halbach (1999) siguen ilustrando la situación actual. Las causas que citan estos autores son varias: la rigidez o falta de flexibilidad del currículo tradicional para adaptarse a las exigencias y requerimientos del alumno, dado que su objetivo principal es insertar contenidos lingüísticos o nocio-funcionales, sin indagar cómo se produce el proceso de asimilación de los mismos; la consideración de que la inserción de las estrategias

15 El inventario, idéntico en los tres volúmenes que componen el *Plan curricular* (Vol. A, 479-520), conforma un excelente apoyo para el docente tanto por la gran cantidad de estrategias recogidas, como por la claridad de los ejemplos que las ilustran.

podría ensombrecer la dirección fundamentalmente lingüística del currículo y, finalmente, la carencia de formación pedagógica de los enseñantes.

Sin embargo, en los últimos años se aprecia un notable incremento del interés por el componente estratégico en la elaboración de los manuales de LE¹⁶, que conforman, en la mayoría de las ocasiones, el principal punto de apoyo del docente, habida cuenta de que éste no siempre cuenta con el tiempo suficiente para su autoformación. Podemos afirmar que los manuales de ELE aparecidos en los últimos años tienen una marcada orientación hacia el fomento del aprendizaje autónomo mediante la aceptación de las diferencias individuales, la reflexión consciente sobre el propio proceso de aprendizaje, el favorecimiento de un clima de colaboración en el aula, y la facilitación de recursos que contribuyan a incrementar la autoconfianza del aprendiz y complementen su formación académica. No obstante, el componente estratégico queda aún relegado en muchos de ellos a la ejercitación implícita de las estrategias. En el caso de su tratamiento explícito, requieren del docente, en primer lugar, los conocimientos declarativos necesarios tanto para transmitir las estrategias y las tácticas según corresponda a cada tipo de operación (ya que no aparecen claramente delimitadas¹⁷), como para ampliar el repertorio de los aprendices con otras nuevas cuando no funcione el intercambio con los compañeros. En segundo lugar, exigen una cierta experiencia para ejemplificar el uso de las estrategias concre-

16 En la Tesis doctoral de la que es heredero este trabajo (Martín, 2007) se analiza la inclusión del componente estratégico en varios manuales de ELE de nivel avanzado publicados en España en los últimos años.

17 Para aclarar esta afirmación, ofrecemos a modo de ejemplo la presentación que se hace en *Prisma C1* (Arroyo et al., 2005, 16-17) de la estrategia “uso del diccionario”, donde realmente se practican diferentes técnicas para usar correctamente el diccionario (atención a las abreviaturas, elección de una acepción según el contexto, etc.) pero, sin embargo, no consiste en la aplicación de la estrategia “uso del diccionario” para resolver una tarea de práctica lingüística. Si bien las técnicas aquí descritas son de indudable utilidad para el nivel avanzado de ELE, sería provechoso que, más adelante, el manual ofreciera actividades que propiciaran el uso del diccionario con una finalidad comunicativa o de aprendizaje, en las que se comprobara, además, que los alumnos hacen uso de las técnicas aprendidas anteriormente (estrategia de uso del diccionario aplicada a la comprensión lectora, en lugar de otras alternativas como la adivinación por el contexto; aplicada a la expresión oral en lugar de la paráfrasis y la descripción, o para la comprensión auditiva en lugar de pedir aclaración, por ejemplo).

tas vinculadas al uso/recepción de la lengua, y evaluar su implementación y aportación a la realización de las tareas.

Respecto al tratamiento que hacen los manuales de ELE de las estrategias de comprensión auditiva (destreza objeto de nuestra investigación de acción en el aula), la progresión en la introducción (o elicitación) de las estrategias concretas no siempre está en consonancia con la dificultad cognitiva que entraña su uso. Si bien para el ejercicio de la comprensión lectora y la expresión escrita las estrategias se presentan incrementando la dificultad (comprensión a partir de palabras clave y adivinación por el contexto, búsqueda de ideas principales, resumen...) al tiempo que aumenta la complejidad lingüística de las tareas, para la comprensión auditiva el orden es más arbitrario. Así, se encuentran actividades en las unidades iniciales que requieren la atención explícita a la forma o solicitan un resumen, mientras que más adelante se presentan estrategias básicas de atención al contenido como la selección de palabras clave y la reconstrucción por el contexto. Sería deseable una progresión en la introducción de las estrategias en función tanto de las dificultades de la tarea de escucha, como de la aplicación de las propias estrategias.

2.4.2.2. Bases del diseño curricular y enfoque metodológico

A la hora de aplicar a la práctica didáctica los principios expuestos en epígrafes anteriores, comprobamos que, aunque contamos con algunas pautas metodológicas para la elicitación de la competencia estratégica (véase Yule y Tarone, 1990), no existe un marco analítico generalmente aceptado como base para el diseño del programa de enseñanza.

El diseño curricular debe contemplar, junto a los contenidos lingüísticos específicos de las actividades de LE habituales, los procesos que subyacen a la realización de las mismas, con el fin de optimizarlos mediante la aplicación de estrategias concretas (metacognitivas, cognitivas y socioafectivas); en el caso de las estrategias que ya usan los aprendices, la ejercitación se limitará a un fomento implícito, mientras que, para las nuevas que quieran introducirse, se procederá a la instrucción explícita mediante el modelado y la práctica guiada en el aula, siempre, claro está, a través de actividades propias de la clase de LE.

De cara a la metodología didáctica, en primer lugar conviene analizar los componentes de la tarea con el propósito de actuar sobre ellos para favorecer el uso de las estrategias.

COMPETENCIA ESTRATÉGICA PARA LA COMPRENSIÓN

Los componentes se derivan, según Nunan, del sentido de totalidad de la tarea –capaz de constituir en sí misma un acto comunicativo– y se pueden enunciar como objetivos, input, actividades, papel del profesor, papel del alumno y contexto de trabajo.

Los objetivos, para Nunan, pueden ser comunicativos, socioculturales, de aprender a aprender, y de conciencia lingüística y cultural. Sin embargo, en el contexto del aprendizaje en contextos formales de enseñanza superior puede aparecer un quinto tipo, el de los objetivos académicos, encaminados a facilitar a los hablantes no nativos la adquisición de destrezas que les permitan cumplir con éxito tareas propias de los ámbitos universitarios (Vázquez, 2004).

Los objetivos que Yule y Tarone (1990) establecen para la elicitación de la competencia estratégica son los mismos que mueven todo comportamiento comunicativo cotidiano, por lo que el objetivo de la tarea del aula debería ser factible en un contexto real de comunicación.

Los diversos tipos de input lingüístico exigen unas estrategias de comprensión y manipulación diferentes y requieren del aprendiz un tipo de output también distinto, de manera que parece indicado ofrecer en el aula muestras lingüísticas variadas (aun cuando vayan dirigidas al trabajo de una misma destreza lingüística) que puedan elicitar el uso de un amplio repertorio de estrategias.

Respecto a las actividades, de acuerdo nuevamente con Nunan, deben tenerse en cuenta las destrezas y estrategias requeridas en la situación comunicativa concreta del mundo real que sirve como inspiración al diseño de la tarea, de manera que las actividades del aula ayuden a los aprendices a poner en marcha los mismos procesos mentales.

Las actividades del entrenamiento no tienen por qué ser diferentes de las habituales de clase, sino que pueden ser las mismas (Yule y Tarone, 1990). Un ejemplo de ello es la utilización que hace Wenden (1991) de textos sobre aprendizaje autónomo para actividades de comprensión lectora y expresión oral, con la intención de despertar la conciencia metalingüística de los aprendices y presentar la utilidad de las estrategias antes de iniciar el entrenamiento, al mismo tiempo que se trabajan las destrezas lingüísticas de manera tradicional.

Con relación al profesor, su misión consiste en explicar el uso correcto de las estrategias, estimular “desde dentro” la resolución de

la actividad empleando él mismo las estrategias, facilitar *feedback* positivo cuando el aprendiz haya usado una nueva estrategia sin estar seguro de su modo de empleo, corregir su inadecuada utilización, y tener en cuenta los errores observados para plantear actividades precomunicativas de refuerzo. Hay que tener en cuenta que una presencia excesiva e innecesaria del profesor, los aprendices podrían decidirse a usar determinadas estrategias sólo para cumplir con sus expectativas (O'Malley y Chamot, 1990).

El papel del alumno, por su parte, variará según el contexto de trabajo y la cantidad y tipo de participación requerida por la naturaleza de la tarea: receptor, informante, traductor, mediador, coordinador... Conviene que el profesor adopte diferentes roles a lo largo del curso para facilitar que los alumnos asuman papeles distintos que favorezcan la elicitación de un amplio abanico de estrategias. Lo mismo sucederá con los contextos de trabajo (realización individual de la tarea, trabajo en parejas, trabajo en pequeños grupos, etc.), que deberán variarse porque favorecen el uso de diferentes estrategias.

2.4.2.3. *Relación entre estrategias, actividades y tareas de aprendizaje*

De acuerdo con Cohen (2003), es difícil encontrar estudios que relacionen los estilos de aprendizaje con el uso de estrategias específicas para la realización de tareas concretas. Según el autor, el grado de familiaridad y dificultad de la tarea, así como las preferencias de aprendizaje de los alumnos, influyen en las estrategias que los aprendices aplican a la resolución de las determinadas actividades. Consecuentemente, ninguna estrategia en particular será apropiada para todas las tareas—igual que tampoco lo será para todos los aprendices—del mismo modo que distintos individuos emplearán la misma estrategia para tareas diferentes según sea su estilo de aprendizaje. Se recomienda por ello que el docente varíe la naturaleza de las tareas en la medida de lo posible para permitir que los aprendices con diferentes estilos y preferencias tengan la posibilidad de desarrollar su competencia estratégica de la forma que mejor se adapte a ellos.

La gradación de las tareas, por su parte, no debería contemplarse solamente en función de la complejidad gramatical del input ofrecido o del output solicitado, como suele ser habitual, sino teniendo en cuenta también la complejidad de los procesos necesarios para llevar a cabo las actividades concretas. Desde esta perspectiva, el grado de dificultad irá en aumento desde una actividad que pida

COMPETENCIA ESTRATÉGICA PARA LA COMPRENSIÓN

procesamiento sin respuesta del alumno hasta otra que requiera resolución de problemas en una interacción real, pasando por actividades de procesamiento y producción que piden tipos de respuesta que necesitan combinaciones de estrategias de diferente dificultad. La progresión de la adquisición del conocimiento procesual debe graduarse así en la misma medida que la adquisición del conocimiento declarativo.

2.4.2.4. *Revisión de la integración*

La revisión de la integración en el currículo de LE se convertiría en la última fase del modelo de entrenamiento, y se llevaría a cabo desde dos perspectivas: la inclusión en los objetivos y contenidos del programa del curso, y la contribución a los objetivos generales de aprendizaje de LE.

3. EL COMPONENTE ESTRATÉGICO

EN LA DIDÁCTICA DE LA COMPRENSIÓN AUDITIVA

3.1. La didáctica de la comprensión auditiva basada en el proceso

3.1.1. Concepto de comprensión auditiva

Las investigaciones en el ámbito de la comprensión auditiva (CA en adelante) han dado como resultado un gran número de definiciones y perspectivas de la destreza de escucha, lo que ha conducido a una confusión conceptual acerca de los procesos que intervienen en el desarrollo de la misma (Goss, 1982), una desavenencia originada por los distintos intereses y propósitos de los autores ocupados con el asunto.

Si bien el objetivo del presente trabajo no es contribuir con una nueva definición, sí resulta oportuno recoger aquella que más convenga a las necesidades y finalidad de la investigación empírica a la que sirve, esto es, que pueda aplicarse al aula de LE y que dé cabida a los recursos estratégicos que el oyente no nativo pone en marcha durante el desempeño de la tarea auditiva.

La definición que ofrecen las teorías cognitivas se ajusta a las necesidades de nuestra intervención didáctica:

"In cognitive theory, language comprehension is viewed as an active process in which meaning is constructed through a complex interaction between the characteristics of the input, the types of declarative knowledge that are accessed, and the use of strategic processes to enhance understanding." (Chamot, 1995, 16).

El enfoque didáctico adoptado se orienta a los procesos que intervienen en los distintos estadios de la destreza de escucha más que a los resultados obtenidos de la misma, considerando los diferentes niveles y recursos empleados para cumplir con las determinadas finalidades del oyente, quien ocupa, en última instancia, el centro de la operación de CA.

3.1.2. El procesamiento de información durante la escucha

De acuerdo con Goss (1982), consideramos la escucha como un sistema de procesamiento de la información. Según la autora, tal procesamiento consiste en la manera en la que se accede a la información, se almacena y se recupera en un intento de dar sentido al mundo que nos rodea.

Plantear una base teórica que explique el modo en que transcurre la CA es una ardua tarea. No siempre resulta clara la distinción entre los estadios de procesamiento de la información, los niveles de conocimiento implicados en el mismo y los factores –intrínsecos al oyente y externos– que intervienen en el acto de escucha, en parte, debido a la diferente aplicación que los autores hacen de algunos términos clave como “proceso” y “procesamiento”.

A pesar de que tales estadios, niveles y factores están indiscutiblemente ligados, conviene analizarlos de manera separada, dado que en cada estadio se hará un uso distinto de los tipos de conocimiento, al mismo tiempo que cada situación requerirá de unos y otros en diversa medida, lo que debe tenerse en cuenta de cara al diseño de la enseñanza.

El presente epígrafe aborda los estadios de procesamiento y el resto de factores se analiza en los apartados siguientes.

El modelo de procesamiento de la información más claro y objetivo es el de Anderson (1985), aceptado mayoritariamente en la bibliografía¹⁸, en el que se distinguen tres grandes estadios: la percepción de sonidos, su análisis¹⁹ (*parsing*) y la utilización de los mismos. El primero de ellos consiste en la transformación del sonido en la representación de una palabra; el segundo, en el paso de la

18 Lo toman como base, por ejemplo, O'Malley, Chamot y Küpper (1989) y O'Malley y Chamot (1990).

19 A pesar de que el término *parsing* se ha traducido en la bibliografía en español como *procesamiento* (Poch, 2001) o *elaboración* (Manchón, 1997), preferimos el término *análisis* porque, en primer lugar, permite reservar el de *procesamiento* para designar a la globalidad de fenómenos que concurren en la tarea de comprensión, así como aplicar el de *elaboración* a la interpretación del significado después de su análisis. En segundo lugar, porque se ajusta mejor a la definición de *parsing* que ofrece Rost (2002, 200): “analysing speech into semantics groups of words and relationships between the groups”.

COMPETENCIA ESTRATÉGICA PARA LA COMPRENSIÓN

representación de una palabra a la de un significado y, el tercero, en el uso que el receptor hace del significado del mensaje.

Así, la primera de las operaciones de procesamiento de un enunciado, según Poch (2001), es del orden de la psicoacústica y afecta a los aspectos básicos de la percepción de los parámetros físicos de la onda sonora, como son la duración, frecuencia e intensidad. Seguidamente, de acuerdo con la autora, se produciría una identificación de lo "lingüísticamente pertinente" mediante la distinción de lo "útil" del resto del entorno sonoro, la adecuada codificación de las diferencias fonéticas y la garantía de que ésta resiste la degradación de la onda sonora.

En cuanto al segundo estadio, el análisis, resulta interesante la propuesta del *Model of Listening* de Goss (1982), según el cual, la fase que sigue a la percepción auditiva se compone de un procesamiento literal y otro reflexivo, es decir, considera la activación por el oyente de dos niveles cognitivos diferentes, uno dependiente únicamente del conocimiento lingüístico, y otro vinculado a las características del individuo y su bagaje cultural y experiencial. De cara a la práctica en el aula, ambos deben ser tenidos en cuenta; en primer lugar, para comprender las diferencias de procesamiento entre los aprendices, dado que unos se apoyan más en el significado literal, mientras que otros preferirán un análisis más interpretativo; en segundo lugar, porque cada uno de ellos se ve fomentado o requerido por una tarea de CA distinta.

El hecho de que en el procesamiento lingüístico intervengan tanto las marcas textuales del mensaje como el resto de conocimientos del aprendiz dio lugar desde los años setenta a la aparición de modelos teóricos que propugnaban una jerarquía en el procesamiento de la información en función de las señales empleadas como base de la CA. De esta forma, un aprendiz que apoyara su destreza de escucha en las señales lingüísticas del input para llegar a su significado, emplearía un modelo de procesamiento de abajo-arriba (*bottom-up*), mientras que, por el contrario, uno que tomara como punto de partida el conocimiento contextual estaría procesando la información de arriba-abajo (*top-down*).

En los últimos años, la opinión generalizada es que ambos modos de procesamiento trascurren simultáneamente en todos los individuos, lo que ha llevado al establecimiento de los denominados *modelos de procesamiento interactivo*, como el de Flowerdew y Miller

(2005, 27-28), el más reciente de los orientados a la acción didáctica, que ofrecen la ventaja de permitir la variación individual en el procesamiento lingüístico.

Por otra parte, para dar cuenta de la manera en que transcurren los procesos del oyente, también es necesario considerar los condicionantes impuestos por las características inherentes a la destreza, a saber, la realización en el tiempo de emisión del input y la ausencia de apoyo visual del enunciado (que la diferencian considerablemente de la comprensión lectora en la instrucción en LE).

En este sentido, los niveles de procesamiento del discurso de Richards (1983) recogen todas las operaciones que ejecuta el oyente desde la exposición a la onda sonora hasta el olvido de la forma del mensaje, de cara a asegurar una comprensión óptima sin sobrecargar las capacidades de atención y memoria. Así, el autor distingue la identificación de proposiciones²⁰, la interpretación de la fuerza ilocutiva²¹ y la activación del conocimiento del mundo real, y propone la siguiente secuencia de procesos contenidos en la CA: determinación del tipo de acto interaccional o de discurso al que se expone el oyente; recuperación de guiones (*scripts*) relevantes a la situación; inferencia de los objetivos del hablante mediante referencia a la situación, el guión y la posición secuencial del enunciado; determinación de un significado proposicional para el enunciado; asignación de significado ilocutivo al enunciado; retención e interpretación de la información, y borrado de la forma en la que se recibió originalmente.

El modelo de Richards presenta varias utilidades. En primer lugar, desarrolla detalladamente el estadio de análisis, aceptando la existencia de los dos tipos de procesamiento de Goss (1982) –textual e interpretativo– y situando en interacción los procesos ascendentes y descendentes; en segundo lugar, añade un estadio ausente en el modelo de Anderson (1985), el de retención de la información, necesario en cualquier modelo de aplicación didáctica por la vinculación existente entre la CA y el aprendizaje lingüístico; en tercer lugar, responde al funcionamiento de la memoria durante la tarea de CA, lo que sirve de base para el estudio de los estadios de retención

20 De acuerdo con los estudios de psicolingüística, procesamos la información en forma de proposiciones.

21 Mientras que el acto locutivo es el de emitir físicamente el enunciado, el ilocutivo consiste en la realización de una función comunicativa.

COMPETENCIA ESTRATÉGICA PARA LA COMPRENSIÓN

y recuperación e, igualmente, explica la dificultad que encuentra el oyente no nativo para reproducir textualmente un enunciado aunque lo haya escuchado segundos antes (situación frecuente en la clase de LE que provoca injustificadamente el desánimo de alumnos y docente); por último, interrelaciona los niveles de conocimiento léxico, pragmático y sintáctico para dotar de significado al enunciado, contemplados también por Anderson.

En lo que respecta al tercer estadio, el de utilización, las tres operaciones posibles que realiza el oyente tras la comprensión del enunciado serían la retención pasiva del mismo, la ejecución de una acción (en caso de tratarse de un imperativo) y la enunciación de una respuesta (Anderson, 1985, 350). No obstante, como indica el autor, incluso en el caso de las oraciones declarativas se produciría mucho más que un simple registro del input, como veremos más adelante.

Por último, el estadio de retención de la información se complementa con el de recuperación. Para comprender su funcionamiento, hay que partir del concepto de memoria en la destreza de escucha. En este sentido, Rost (2002, 69) indica que el término hace referencia tanto a los procesos que activan las representaciones ya almacenadas relevantes para ayudar a la comprensión del enunciado actual, como a los procesos de formación de otras nuevas y de actualización de las existentes durante la comprensión. Mientras que los estudios tradicionales de CA establecían una distinción entre memoria a corto y a largo plazo, Rost destaca que las investigaciones más recientes prefieren hablar en términos de activación de memoria más que de capacidad.

De acuerdo con Flowerdew y Miller (2005, 24), la nueva información debe ser insertada en los sistemas que ya hemos desarrollado en la memoria y, para tal emplazamiento, se toman decisiones respecto a su utilidad, si será necesario recuperarla pronto o más tarde, al mismo tiempo que se categorizan los rasgos sintácticos, semánticos y fonológicos particulares del mensaje. En palabras de Rost (2002, 72), el aprendiz otorga una importancia cognitiva a las unidades lingüísticas, es decir, activa su valor, de manera que la relevancia y la novedad influirán en la probabilidad de que esas nuevas unidades sean conservadas.

En cuanto a la recuperación, se verá afectada por la frecuencia de uso de la información en cuestión, así como por la consistencia

del vínculo establecido con las representaciones preexistentes en la memoria.

Incidimos en la opinión de Solmecke (2001, 895), cuando señala que los niveles dentro de esta jerarquía de estadios de CA ni pueden separarse totalmente, ni transcurren de manera lineal y consecutiva, sino que suceden en su mayor parte simultáneamente, en un proceso interactivo con direcciones cambiantes que deben considerarse a la hora de la instrucción en el aula; para ello, añade el autor, hay que evitar la transmisión global y asistemática de la destreza.

En consecuencia, enunciamos a continuación la cadena de operaciones ejecutadas por el oyente (teniendo en cuenta que su exposición a la LE se realiza con fines de aprendizaje); lo hacemos en términos concretos, de manera que se favorezca la intervención didáctica en cada uno, pero recordando la interacción que se produce entre ellos: recepción de la onda sonora, identificación de sonidos pertinentes, selección de información relevante, análisis y elaboración del significado, retención de información y recuperación de la misma. En el apartado 2. se abordarán las implicaciones didácticas para su desarrollo.

3.1.3. Niveles de conocimiento implicados en el proceso de CA

Las investigaciones de referencia en el campo de la CA coinciden en que el oyente activa diversos tipos de conocimiento para procesar con éxito la información escuchada. La clasificación más detallada, que aquí adoptamos, es la de Flowerdew y Miller (2005, 30), que recoge el conocimiento fonológico (sistema sonoro), el sintáctico (modo de unir las palabras), el semántico (conocimiento de las palabras y sus relaciones), el pragmático (significado de enunciados en situaciones particulares) y el cinestésico (expresión facial y corporal del hablante).

3.1.3.1. Fonológico

El conocimiento fonológico es el primero en activarse al percibir un mensaje y contribuye a la segmentación de éste en los sonidos que lo componen. Respecto al modo en que se produce la identificación de los sonidos, Poch (2001) ofrece una explicación que atiende tanto a la discriminación de fonemas de la teoría tradicional jakobsoniana, como al recurso del oyente a un contexto global que restituya los rasgos lingüísticos elididos en la onda sonora.

COMPETENCIA ESTRATÉGICA PARA LA COMPRENSIÓN

Los fonemas de dos lenguas no son siempre iguales, de manera que, por una parte, el oyente no nativo tiene que adquirir un nuevo conjunto de fonemas y, por otra, su percepción de la LE pasaría por lo que Trubetzkoy (1939) denomina "criba fonológica"²².

Por esta razón, conviene tener en cuenta las diferencias de los sistemas fonéticos de las lenguas materna y meta, de cara a predecir y analizar los errores de comprensión de los alumnos.

A la hora de pasar de la identificación de fonemas al reconocimiento de sílabas y la formación de palabras hasta llegar al enunciado, se suman los elementos suprasegmentales como la acentuación, la entonación y el ritmo. Su importancia radica en que cumplen el papel de integradores de los diversos factores que inciden en la pronunciación, con lo que también afectan a la audición (Poch, 1993). En consecuencia, el profesor de CA debe proporcionar muestras lingüísticas en las que los sonidos no aparezcan aislados, sino ofrecer curvas entonativas representativas de sus distintas realizaciones. Del mismo modo, convendría presentar a los alumnos un contraste de las características propias de los elementos suprasegmentales en ambas lenguas, con objeto de evitar, por ejemplo, la transferencia de la entonación de un idioma a otro.

En el nivel del enunciado confluyen otro tipo de dificultades, derivadas de las modificaciones en la realización de los hablantes en función de la situación comunicativa, como puedan ser la asimilación y la elisión. Debido a esto, de acuerdo con Poch (2001), el oyente debe restituir todo lo que no está presente físicamente en la onda sonora, pero sí en la intención de realización del hablante; en este caso, la activación de otros tipos de conocimiento declarativo y la aplicación de estrategias contribuirán al éxito de la comprensión.

3.1.3.2. Sintáctico

A pesar de que las reglas combinatorias del sistema lingüístico son limitadas, los enunciados que a partir de ellas pueden crear-

²² Según el autor, el sistema fonológico de una lengua es comparable a una criba a través de la cual pasa todo lo que se dice. Las personas se apropian del sistema de su lengua materna y cuando oyen hablar otra lengua emplean involuntariamente para el análisis de lo que oyen la criba fonológica que les es habitual, es decir, la de su lengua materna. Pero como esta criba no se adapta a la lengua extranjera, surgen numerosos errores e incomprensiones.

se son infinitos. Por ello, el significado de un enunciado no puede limitarse a la suma de los significados de las palabras que lo componen y se necesita de la sintaxis para establecer relaciones entre las palabras de un enunciado y los significados que tales relaciones conllevan (Flowerdew y Miller, 2005).

De acuerdo con Anderson (1985), el oyente procesa un enunciado analizándolo en proposiciones o constituyentes e interpretando el significado de cada uno de ellos. Las proposiciones serían, por tanto, las unidades básicas de significado implicadas en la comprensión y el material con el que trabaja la memoria (Richards, 1983), dado que los enunciados son demasiado largos y complejos.

En este sentido, la comprensión del enunciado requiere la descomposición de éste en las proposiciones que lo constituyen, una habilidad derivada de la competencia gramatical que se vería facilitada por el apoyo léxico, fonológico (entonación del enunciado) y del conocimiento contextual.

Las señales sintácticas sirven para relacionar la información nueva a la ya existente en la memoria; de esta forma, el empleo de un artículo determinado, por ejemplo, indicaría al oyente una información conocida. Por otra parte, las unidades lingüísticas de orden superior al enunciado (párrafo y texto) se estructuran jerárquicamente de acuerdo con ciertas relaciones que el oyente debe identificar para comprender la organización del texto y, consecuentemente, su significado.

La perspectiva de Anderson (1985), Richards (1983) y Rost (2002) es de carácter funcional, habida cuenta de la limitación de recursos del oyente. En este sentido, consideran que el individuo atiende principalmente a la función comunicativa y, sólo de forma secundaria, a las manifestaciones formales de ésta, por lo que, después de aplicar el conocimiento sintáctico a la interpretación de un constituyente, las palabras exactas de éste ya no se necesitan más; es decir, la memoria almacenaría significados y no formas, lo que explicaría que un individuo no sea capaz de recordar las palabras textuales de un enunciado que ya ha sido procesado en el momento en el que está procesando el siguiente.

Las implicaciones didácticas que de aquí se derivan afectan tanto a la transmisión de los conocimientos sintácticos (de renovado interés en los programas y métodos de enseñanza de los últimos años, como señalan Flowerdew y Miller, 2005), como al diseño de las

COMPETENCIA ESTRATÉGICA PARA LA COMPRENSIÓN

actividades de CA y la selección del input para ellas. Por una parte, convendrá considerar la distancia existente entre los sistemas sintácticos de las lenguas materna y meta del aprendiz, de cara a facilitar la formación de los patrones proposicionales habituales más complejos en la LE, tal y como recomienda Glisan (1985); por otra parte, habrá que exponer a los estudiantes a un input que permita el reconocimiento de tales patrones y la asignación de un valor semántico a los mismos, sin pretender con ello que los alumnos reproduzcan las formas textuales que están escuchando.

3.1.3.3. Semántico

El conocimiento sintáctico del que acabamos de hablar se combina con el semántico para lograr una correcta comprensión lingüística, de forma que la preferencia por cada tipo de señales podría variar de un idioma a otro (Anderson, 1985).

Con este término se hace referencia al conocimiento tanto del significado de las palabras, como de las relaciones entre las palabras que forman un enunciado y entre los enunciados individuales que conforman un discurso (Flowerdew y Miller, 2005).

Respecto al significado de las palabras, la forma que el oyente tiene de acceder al léxico para reconocerlas viene determinada por la manera en la que se almacena tal información en la memoria. Al parecer, el ser humano cuenta con un *lexicón mental* en el cual guarda el vocabulario de las distintas lenguas que conoce, estableciendo vínculos de unos términos con otros en forma de esquemas.

En cuanto a la relación de las palabras entre sí dentro de los enunciados, y de éstos en el discurso, se entiende que existe una jerarquía proposicional; para reconocerla, es necesario tanto un conocimiento de la cohesión (nivel superficial), como de la coherencia (nivel subyacente) del texto (Flowerdew y Miller, 2005, 39).

La coherencia, por su parte, abarca dos tipos principales de relaciones entre las proposiciones, la de secuencia lógica y la de equiparación. En la primera de ellas se distinguirían las relaciones de fenómeno-razón, causa-consecuencia e instrumento-logro, mientras que, en la segunda, entrarían las de compatibilidad y contraste.

A la hora de interpretar un enunciado, el oyente debe elegir un único significado de entre todos los posibles, es decir, ha de

salvar la ambigüedad propia del lenguaje y decantarse por un solo sentido.

La presencia de la ambigüedad obliga al oyente a un constante control de la comprensión para elegir el significado más acorde a la situación comunicativa.

De cara al diseño de la enseñanza de LE, se acepta de manera generalizada la utilidad de activar el conocimiento léxico mediante actividades de preaudición. Sin embargo, para fomentar la seguridad del oyente no nativo en ocasiones reales de uso lingüístico, convendría presentarle, además, situaciones en las que se vea obligado a tratar con la ambigüedad de manera consciente y a elegir un único significado razonadamente, es decir, atendiendo a las señales de cohesión y coherencia presentes en los enunciados.

3.1.3.4. Pragmático

La importancia concedida recientemente a la habilidad pragmática del aprendiz como componente de la competencia comunicativa en LE, ha llevado a los autores a considerar más de cerca la manera en que el conocimiento pragmático afecta a cada una de las destrezas tradicionales de uso lingüístico. De este modo, en los últimos estudios sobre CA encontramos un amplio desarrollo de este asunto, como es el caso de Rost (2002), quien lo considera no ya un nivel de conocimiento, sino un tipo de procesamiento que transcurre paralelamente al lingüístico.

Según Flowerdew y Miller (2005, 41), el conocimiento pragmático está relacionado con el significado y uso del lenguaje en situaciones específicas, y contribuye, principalmente, a la desambiguación. La unidad de análisis en este caso sería el enunciado entendido como la realización lingüística específica de una proposición en una situación determinada.

Los componentes que entran en juego, de acuerdo con Rost (2002), son la inferencia de la intención del hablante a partir de convenciones conversacionales e inferencias; el establecimiento de un marco de relaciones sociales y la percepción que tiene el oyente del papel de cada participante; el tipo de respuesta que el oyente puede dar en la conversación, así como sus maneras de colaboración.

El fomento del conocimiento pragmático en la clase de LE cuenta con el principal inconveniente de que, en la mayoría de

las ocasiones, los aprendices se ven enfrentados a un input que no permite su respuesta o colaboración como oyentes en los términos conversacionales propios de la vida real. Igualmente, muchas veces deben escuchar mensajes sin apoyo visual, lo que limita considerablemente la información contextual y les obliga a reconstruirla a partir tan sólo de las señales prosódicas y paralingüísticas.

Una forma de subsanar este vacío de información sería la presentación de actividades de preaudición de anticipación sobre el contexto y establecimiento de hipótesis acerca de las características de los participantes y sus relaciones. En el caso de tratarse de un documento audiovisual, el ejercicio podría partir del visionado de un fragmento sin sonido, para favorecer las especulaciones de los alumnos a partir de las imágenes.

Asimismo, resulta evidente que todo input destinado a contribuir al conocimiento pragmático del aprendiz debe consistir en material auténtico, de manera que refleje fielmente el comportamiento de hablantes y oyentes en la cultura meta.

3.1.3.5. Cinestésico

Se refiere al significado de las señales no verbales que intervienen en la comunicación, tales como la expresión facial, el contacto visual, los movimientos corporales y la posición, que apoyan o encubren el sentido de lo que dice el hablante (Flowerdew y Miller, 2005).

Las dificultades de transmitir este tipo de conocimiento en el aula son similares a las del pragmático²³. Además, conviene tener en cuenta que, en ocasiones, los aprendices sólo cuentan con el modelo del profesor para crearse una imagen del comportamiento comunicativo no verbal propio de los hablantes de la LE, con lo que se corre el peligro de adquirir una representación equivocada.

La exposición, de nuevo, a un input visual sin apoyo auditivo resulta adecuada para destacar la gestualidad y la distancia física entre los hablantes propias de la LE. En este sentido, las representa-

23 Recomendamos la obra de Cestero (1999) sobre comunicación no verbal y enseñanza de LE, especialmente los apartados dedicados a las funciones comunicativas de los signos paralingüísticos y quinésicos (págs. 30-31), y a los signos no verbales paralingüísticos y no verbales quinésicos (págs. 32-39).

ciones teatrales acentúan mejor estos rasgos que las cinematográficas, por ejemplo.

3.1.4. Factores derivados de la situación comunicativa

3.1.4.1. Intrínsecos al oyente

Dentro de los factores intrínsecos al oyente cabe distinguir entre las características individuales y los recursos estratégicos.

La consideración de las características personales del oyente como elementos influyentes en la tarea de CA parte de la *hipótesis del filtro afectivo* (Dulay, Burt y Krashen, 1982), entendido como aquella parte del sistema de procesamiento interno que subconscientemente criba el lenguaje que se está escuchando en función de lo que la psicología denomina "afecto": las motivaciones de los aprendices, sus necesidades, actitudes y estados emocionales.

Una implicación concreta de estos componentes para el aprendizaje de LE la encontramos en Flowerdew y Miller (2005, 91-92) de la siguiente forma: en primer lugar, la actitud incluiría tanto la disposición específica ante el texto que se escucha (determinada por el contenido o formato del mismo), como la postura positiva hacia la tarea de escucha ("escuchar es bueno") y hacia la fuente del material sonoro. La motivación, por su parte, vendría determinada por razones de inclinación, curiosidad, gusto, competencia, logro, estima y deseos de conocer y comprender, además de la apreciación estética, convirtiéndose en un proceso estimulador necesario para transferir una actitud positiva hacia la escucha, a la decisión puntual de escuchar algo concreto. En cuanto al afecto, los autores hablan de los sentimientos que podrían contribuir a la decisión de escuchar, como la emoción y la apetencia, variables en duración, intensidad y cualidad. Por último, entraría en juego la sensación física provocada por fuentes externas durante el desempeño de la tarea de CA, como los ruidos del entorno o las sensaciones derivadas del texto en sí (placer de oír una historia divertida, por ejemplo), así como las añadidas por la presencia física del hablante.

Por otra parte, los recursos estratégicos son las acciones mentales que se ponen en marcha para abordar con éxito una tarea concreta de procesamiento de información, incluyendo tanto los esfuerzos que realiza quien escucha para prestar atención y almacenar la nueva información en la memoria, como las acciones concretas

COMPETENCIA ESTRATÉGICA PARA LA COMPRENSIÓN

encaminadas a recuperar dicha información para usarla en tareas concretas (Manchón, 1997, 499).

La enseñanza de la CA debe, por tanto, llevar implícita la transmisión del conocimiento procedural necesario para resolver con éxito una tarea de escucha. En consecuencia, parece acertada la propuesta de Gil-Toresano (2004, 908) de orientar el enfoque didáctico tanto al proceso de CA, como a la acción del oyente.

La misma opinión defiende Wolff (2000), quien afirma que el éxito en la didáctica de la CA pasa por fomentar los procesos y estrategias específicos que concurren en la tarea de escucha. De acuerdo con el autor, los “actos de escucha” (*Hörhandlungen*) del oyente siempre están dirigidos por las estrategias, por lo que el fomento de éstas sería la mejor garantía para la promoción de la CA.

Por otra parte, según Wolff, la transmisión didáctica de las estrategias tendría una justificación añadida, porque, aunque el oyente ya haga uso de ellas en su lengua, los estudios empíricos demuestran que no las transfiere adecuadamente a la LE (hipótesis que también defiende Solmecke, 2001, 896).

A pesar de que las taxonomías de estrategias abundan en la bibliografía, no todas sirven para la instrucción en el aula, dado que, en ocasiones, mezclan las estrategias con los objetivos y habilidades de escucha. Una clasificación clara y ejemplificada, útil a los efectos que nos ocupan, es la de Vandergrift (1997), adoptada también para el estudio empírico de este trabajo, que recogemos en el anexo final (*Anexo III*).

3.1.4.2. Externos

Dos son los factores externos al oyente que deben considerarse de cara al diseño de la enseñanza: el input y el canal.

El input (en español, *aducto o caudal lingüístico*) consiste en las muestras de lengua meta, orales o escritas, que el aprendiz encuentra durante su proceso de aprendizaje y a partir de las cuales puede realizar ese proceso²⁴.

24 De acuerdo con el *Diccionario de términos clave de ELE* del Centro Virtual Cervantes.

Aunque con una incidencia diferente para cada tipo de input, el procesamiento de la información se ve influido siempre por una serie de factores inherentes a las características del discurso oral.

A la hora de seleccionar el input con finalidades didácticas, Rost (2002) recomienda observar los seis principios siguientes:

- Relevancia: vinculación a los objetivos e intereses del aprendiz, lo que implica la selección y evaluación personales.
- Autenticidad y propiedad: reflejo del uso de la lengua en el “mundo real” y mantenimiento de sus rasgos prosódicos genuinos.
- Géneros: variación de los tipos discursivos que pueda encontrar el aprendiz en su manejo de la lengua meta.
- Dificultad: graduación de acuerdo con la demanda cognitiva tanto del texto oral, como de la tarea presentada.
- Simplificación: sólo resulta efectiva cuando ayuda al oyente a volverse más activo, más capaz de activar su conocimiento previo y establecer inferencias, y más dispuesto a responder a lo que escucha.
- Discurso del profesor: conveniencia del uso permanente de la lengua meta, que puede ser simplificado en aras de mantener la atención, el interés o la comprensión sin perder por ello los rasgos genuinos del lenguaje.

Por su parte, el término *canal* puede entenderse, en un sentido amplio, como la conexión entre el emisor y el receptor. Para aclarar, sin embargo, la intervención de los elementos implicados en la comunicación en los diferentes contextos del oyente, conviene distinguir entre el canal físico y el técnico.

Las situaciones de comunicación en las que interviene únicamente el canal físico se ven condicionadas por el contexto del aula, es decir, se limitan a diálogos simulados entre los aprendices e interacción de éstos con el profesor, normalmente, en forma de instrucciones, pregunta/respuesta o explicaciones. Por esta razón, no son suficiente para que el alumno desarrolle convenientemente la destreza de CA, lo que implica la necesidad de que se recreen, con ayuda de recursos técnicos, otras situaciones de uso lingüísti-

COMPETENCIA ESTRATÉGICA PARA LA COMPRENSIÓN

co aunque se vea mermada la capacidad de interacción del oyente/aprendiz.

En este sentido, conviene considerar, por un lado, la ansiedad que la mediación técnica del mensaje genera en el aprendiz (hablar por teléfono, por ejemplo, ocasiona mayor estrés que ver una película) y, por otro, la utilidad de ejercitar en el aula los diferentes procesos mentales condicionados por el canal. De esta forma, se debe evitar que una mala calidad de los instrumentos técnicos interfiera dificultando la percepción del mensaje y, al mismo tiempo, se recomienda variar el uso de los medios técnicos (radio, televisión, teléfono, videoconferencia...) para que los estudiantes tomen conciencia de las dificultades que cada uno de ellos entraña para el receptor, así como instruirles en la aplicación de estrategias específicas para comprender eficazmente la información conducida por cada uno.

Por otra parte, dado que la exposición al input en clase de LE no siempre se orienta a la comunicación, sino que a veces pretende el aprendizaje, la alteración de las condiciones "reales" de recepción del mensaje se ve plenamente justificada. En este sentido, la mediación técnica resulta imprescindible para permitir que el aprendiz repase el input lingüístico hasta comprenderlo e interiorizar los aspectos importantes para él (fonética, gramática, léxico...); la repetición de visionados, el uso de subtítulos en la proyección de películas y la transcripción con acotaciones de audiciones sin apoyo visual, por ejemplo, contribuyen positivamente.

3.1.5. Relación entre comprensión auditiva y aprendizaje lingüístico

Las investigaciones en el campo de ASL coinciden en señalar la diferencia existente entre los procesos que se activan para comprender el input recibido y aquéllos encaminados al aprendizaje del idioma a través del input oral. Faerch y Kasper (1986) distinguen entre el input que funciona como intake (o apropiación de datos) para la comprensión y el que actúa como intake para el aprendizaje.

De acuerdo con este punto de vista, la interpretación del input toma dos formas (Sharwood Smith, 1986); la primera implicaría específicamente la extracción del significado de todas las informaciones percibidas por el usuario de la lengua mientras que, la segunda, comprendería los mecanismos responsables de la creación o reestructuración de la competencia gramatical.

Para que tal aprendizaje pueda llegar a producirse, Faerch y Kasper indican tres requisitos: que el aprendiz perciba un vacío en el mensaje recibido o en sus conocimientos, que active algún tipo de procedimiento de inferencia o negociación del significado y, por último, que asuma su responsabilidad sobre el vacío y no culpe de ello al emisor. En el éxito de este proceso intervendrían, además, cuatro factores, a saber, el impacto afectivo del material escuchado o el contexto, el grado de dificultad de integrar la información recibida en la red asociativa de la memoria, el valor comunicativo atribuido por el oyente y las ocasiones de volver a escucharlo, de cara a reforzar la memorización.

Ahora bien, si la comprensión orientada al aprendizaje debe ser una de las intenciones de la enseñanza formal de LE, un enfoque integral de la didáctica de CA no puede dejar de lado el propósito complementario, es decir, aprender a escuchar, tal como destacan los últimos estudios sobre instrucción de la CA (Rost, 2002; Gil-Toresano, 2004; Flowerdew y Miller, 2005) más centrados en los propósitos comunicativos del aprendiz.

La cuestión que aquí se plantea para el docente de LE es, por tanto, de qué manera presentar el input en el aula para beneficiar cada tipo de proceso, por un lado, para que la comprensión se traduzca en aprendizaje (en aquellas actividades sin fines puramente comunicativos) y, por otro, para favorecer el procesamiento de la información en las situaciones "reales" de uso lingüístico.

En primer lugar, de acuerdo con Faerch y Kasper (1986), cuando el aprendizaje es una consecuencia derivada de la comunicación, ya sea dentro o fuera del aula, resulta particularmente relevante para el desarrollo del conocimiento lingüístico referente a los niveles léxico, pragmático y discursivo, mientras que el incremento del conocimiento fonológico, morfológico y de las estructuras sintácticas superficiales es menos posible. Esta situación cambia, sin embargo, cuando el aprendizaje en sí mismo –y no la comunicación– es el centro de la atención.

En segundo lugar, añaden los autores, en la interacción con fines comunicativos las capacidades limitadas del sistema humano de procesamiento de la información hacen imposible que los aprendices atiendan al contenido del mensaje mientras están percibiendo conscientemente las características formales del input y comparándolas con las reglas de su interlengua. Así, recomiendan que si los

COMPETENCIA ESTRATÉGICA PARA LA COMPRENSIÓN

alumnos desean mejorar su corrección formal, una forma de desestabilizar sus reglas fosilizadas podría ser proporcionarles tareas de recepción que exijan la identificación de rasgos formales de la L2 más que la reconstrucción del mensaje. Los autores concluyen que, si este procesamiento controlado de los rasgos formales resultara en una mejora lingüística, esto supondría una posibilidad de aprendizaje única en una clase de L2, donde el aprendizaje (más que la comunicación) fuera el centro de atención.

Así, la CA podría entenderse, según Chamot (1995, 16), como una destreza procedural que puede usarse para adquirir nuevo conocimiento declarativo.

En cuanto a la didáctica de la CA desde el punto de vista de *entender lo que se escucha*, se recomienda, por una parte, que el input sea significativo para los aprendices, ligado a sus intereses y necesidades, y comprensible, al mismo tiempo que cada vez más cercano a las normas del usuario nativo de la LE (Rost, 2002, 94); por otra parte, que la tarea requiera la reconstrucción del significado del contenido en lugar de su reproducción textual (Anderson y Lynch, 1988), en consonancia con el funcionamiento natural del sistema de procesamiento de la información y, por último, que se requiera y fomente el uso de las estrategias que el aprendiz, como oyente activo, puede aplicar en las diferentes situaciones de comunicación (Wolff, 2000; Solmecke, 2001; Rost, 2002; Gil-Toresano, 2004; Flowerdew y Miller, 2005, entre otros).

3.1.6. Representación gráfica del modelo²⁵ de comprensión auditiva centrada en el proceso y orientado a la didáctica de ELE

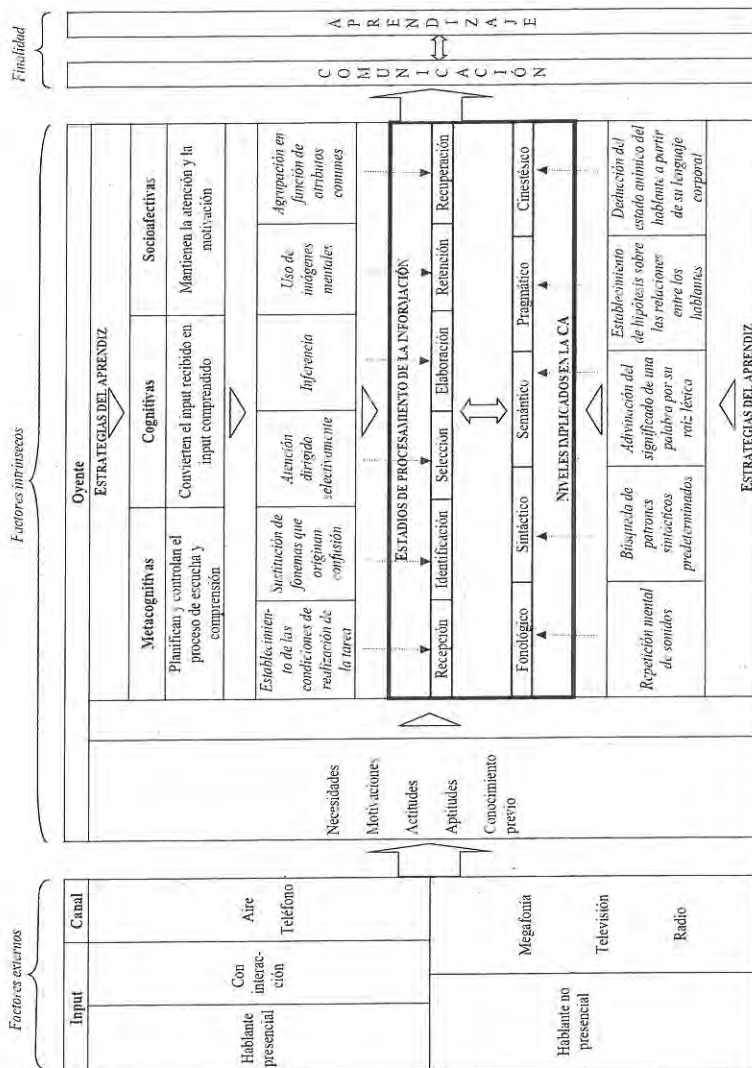


Figura 2. Modelo de CA centrada en el proceso, destinado a la didáctica de ELE

25 En el modelo se recogen algunos ejemplos de estrategias marcados en cursiva.

3.2. Intervención didáctica en el proceso de comprensión auditiva

3.2.1. Enfoque de la intervención didáctica

Si bien los estudios de orientación didáctica sobre CA en LE se refieren mayoritariamente al modo de actuación docente teniendo en cuenta el nivel de dominio lingüístico de los aprendices, la finalidad comunicativa o el aprendizaje de las tareas concretas, en nuestro trabajo nos decantamos por analizar el comportamiento de escucha del aprendiz a partir de los estadios de procesamiento lingüístico que se activan de manera natural en la recepción del mensaje oral, independientemente de los conocimientos de LE o del propósito de las actividades que deben solucionarse. La razón reside en la necesidad de dar cuenta del papel que las estrategias de CA pueden brindar a la optimización de estos procesos.

Nuestro enfoque está en consonancia con las recomendaciones de Wolff (2000) y Solmecke (2001) de considerar los procesos subyacentes a la escucha como punto de partida de la acción didáctica, entendiendo las estrategias como el medio más efectivo para esta acción.

3.2.2. Intervención en los diferentes estadios de procesamiento de la información

En el planteamiento de la intervención didáctica que se recoge en el presente epígrafe, se parte de los rasgos y dificultades propios de cada estadio de procesamiento de la información y, a continuación, se indican las implicaciones derivadas para el diseño de la enseñanza y se ofrecen posibles estrategias de ayuda al aprendiz.

3.2.2.1. Recepción e identificación lingüística

La discriminación de los sonidos presentes en la cadena hablada se caracteriza, fundamentalmente, por realizarse de manera simultánea a la emisión de los mismos, lo que requiere el mantenimiento de la atención e incluso una concentración consciente para neutralizar los ruidos o interferencias. Esta demanda de atención conlleva una carga emocional (estrés) que puede incidir negativamente en la percepción. En este sentido, O'Malley, Chamot y Küpper (1989, 428) se refieren a la fatiga que afecta a la atención, un elemento que deberá tenerse en cuenta a la hora de diseñar las tareas de LE.

A este obstáculo en la labor de identificación lingüística se suman otros, a saber, la distancia fonética entre las lenguas materna y meta, los errores provocados por la realización lingüística del profesor y los inducidos por el método de enseñanza/aprendizaje.

En cuanto al contraste entre las dos lenguas, los aspectos que deben observarse son la realización de aquellos fonemas existentes en la L2 e inexistentes en la L1, la diferencia en los rasgos suprasegmentales como la acentuación, las pausas y la entonación, así como la juntura o transición entre unidades, de acuerdo con Puigvert (2001). La distancia entre ambas lenguas, según la autora, provocará el fenómeno de la *transferencia*, cuando existan características comunes, y el de la *interferencia*, en el caso de transponer a la L2 los rasgos de la L1, puesto que, en principio, el alumno sólo percibiría lo que le es conocido.

Respecto a la influencia del profesor, nos referimos a la repercusión de su variedad lingüística en el desarrollo de la percepción del estudiante. Por esta razón, conviene presentar en el aula otras muestras de habla que amplíen el espectro de los rasgos propios de la LE.

Por último, cuando el oyente no nativo ha aprendido la LE a partir de la lectura y la escritura, le resulta difícil el reconocimiento de determinados fonemas que, por efecto de la grafía, ha asociado mentalmente a la realización habitual en su idioma²⁶. En este caso resulta indicado que el profesor atienda a la pronunciación de los alumnos y prevea, ayudándose de un análisis contrastivo de las dos lenguas, los posibles problemas de percepción.

En cuanto a las implicaciones didácticas para ayudar al aprendiz en este estadio de procesamiento de la información, estamos de acuerdo con Grab-Kempf (1988, 1) en la importancia de lograr en el aula de LE las condiciones oportunas para superar rápida y eficazmente la "sordera" de determinados fenómenos sonoros de la lengua meta.

26 Goh (2000) considera, incluso, que la incapacidad mostrada frecuentemente por los estudiantes para reconocer en la cadena hablada palabras conocidas, se debe a que no han almacenado en la memoria a largo plazo el sonido de estas palabras al aprenderlas, lo que debería dar pie al profesor a reflexionar sobre los métodos de enseñanza/aprendizaje del vocabulario que se están empleando.

COMPETENCIA ESTRATÉGICA PARA LA COMPRENSIÓN

El estadio de recepción e identificación lingüística debe trabajarse no sólo por los requerimientos propios de la destreza de CA, sino por su indudable influencia en la realización fónica de los aprendices.

Del mismo modo, a pesar de que tradicionalmente se asocia a los niveles principiantes, debe ejercitarse en el aula en todas las etapas del aprendizaje de ELE, variando el tipo de actividades y las estrategias de apoyo.

Así, con niveles iniciales resulta indicado trabajar la identificación lingüística independientemente de la comprensión del mensaje, por lo que estamos de acuerdo con Puigvert (2001) y Grab-Kempff (1988) cuando aconsejan la presentación de pares mínimos que ayuden a la identificación de consonantes en distinta distribución, aunque los vocablos elegidos sean inventados. Por otra parte, en niveles intermedios y avanzados resulta más indicado, a nuestro modo de ver, ejercitar la identificación lingüística a partir de muestras de habla reales que pongan de manifiesto las particularidades propias del idioma que se han analizado anteriormente.

Del mismo modo, ejercitar a los aprendices en el reconocimiento de la acentuación de las palabras contribuirá no sólo a facilitar un posterior reconocimiento de la función comunicativa del enunciado, sino a una mejora de su pronunciación.

Por otra parte, las actividades encaminadas a desarrollar la habilidad del estudiante en este estadio deben tener en cuenta las dificultades derivadas de la escucha en tiempo real a la emisión del input y la "fatiga que afecta a la atención" mencionada en el apartado anterior.

Para favorecer el ejercicio de la identificación lingüística se pueden presentar algunas estrategias de apoyo en el aula:

- Sustitución de fonemas

A pesar de que Puigvert (2001, 20) desaconseja la comparación expresa de los sistemas fonológicos de la L1 y la L2 delante del alumno, en el caso de errores derivados de la diferente realización lingüística (como es el caso de la /p/ y la /b/, por ejemplo) nos mostramos partidarios de mostrar al alumno la causa del error para, a partir de ahí, ejercitar la estrategia de sustitución (en combinación con estrategias de elaboración del significado). Así, un oyente que

haya reconocido una palabra incorrectamente podría probar a sustituir la consonante "problemática" y monitorizar la comprensión en función del significado.

- Repetición mental de lo escuchado o resonancia (*rehearsal*)

De acuerdo con Puigvert (2001, 19), una buena comprensión auditiva de la estructura fónica será la que se adquiera a partir de haber escuchado repetidas veces distintos modelos correctos de pronunciación. En este sentido, proponemos la exposición repetida a un input significativo con la única intención de que los estudiantes recreen mentalmente los sonidos percibidos para favorecer la interiorización de los patrones entonativos y acostumbrarse a los fenómenos de asimilación, sinalefa, reducción y elisión anteriormente mencionados. Por otra parte, esta estrategia podría favorecer el mantenimiento de la atención del oyente.

- Búsqueda de patrones sintácticos

A la hora de separar las palabras en la cadena hablada, los conocimientos sintácticos de la LE resultan útiles en tanto que facilitan la distinción de las palabras que articulan el discurso. Por ejemplo, para un oyente alemán que conozca que el orden de las palabras en las oraciones subordinadas en español es diferente al de su idioma (*nexo, sujeto, complementos, verbo*), será más sencillo discriminar los componentes del enunciado. Esta estrategia, sin embargo, no puede aplicarse a actividades encaminadas únicamente a la identificación lingüística (con enunciados sencillos, normalmente), sino a aquéllas en las que la comprensión del mensaje es el objetivo, que se ve obstaculizado por dificultades en la identificación lingüística.

Call (1985) incluso aconseja instruir a los alumnos principiantes en las reglas sintácticas de la LE y ofrecer actividades de CA para reconocer las estructuras aprendidas aun antes de exponerlos al input para extraer el significado.

- Mirar las transcripciones de los ejercicios de audio después de escuchar

En nuestra opinión, la exposición simultánea al texto oral y escrito podría ayudar a los estudiantes visuales a corregir los errores de pronunciación al facilitarles la "visualización" de la realización fonética.

3.2.2.2. Selección del input relevante

Resultaría input relevante no sólo las palabras clave por su contenido semántico, sino el reconocimiento de aquellas marcas gramaticales (como el uso del modo imperativo en una secuencia de instrucciones, por ejemplo) sin las cuales la reconstrucción del enunciado percibido resultaría inviable.

La selección del input es únicamente posible cuando se han establecido previamente unos propósitos de escucha. De esta forma, diferentes objetivos requerirán la elección de distintas palabras y marcas gramaticales, por lo que no es de esperar que un alumno seleccione correctamente (desde la perspectiva del profesor) las palabras clave de una audición sin conocer antes las causas por las que se le expone a la misma.

Asimismo, de acuerdo con López García (1997, 10), el sistema ordenador de figuras y de fondos es distinto en cada lengua, aunque los referentes sean los mismos. En el caso del español, el procedimiento perceptivo por el que el lenguaje estructura la escena oracional sería la concordancia, una peculiaridad del español que debe destacarse significativamente en los enunciados presentados a los alumnos para orientar explícitamente su selección del input relevante.

De cara al diseño de la enseñanza, lo más indicado sería emplear muestras de habla real en las que estén presentes las redundancias propias del discurso oral natural, o un input manipulado elaborado (no simplificado²⁷), de manera que el alumno cuente con el refuerzo de las repeticiones y énfasis en la entonación de los que se sirve el oyente nativo para llevar a cabo esta operación de selección. Esta recomendación, además, entronca con el sentido que el propio hablante concede a sus repeticiones, reparaciones y refuerzos de la entonación, a saber, facilitar una correcta comprensión a su interlocutor.

Para facilitar la tarea del oyente no nativo, sugerimos las siguientes estrategias de apoyo:

27 Chaudron (1983) distingue entre un input simplificado que implica la reducción o regularización de las formas (simplificación *restrictiva*) y otro en el que éstas se incrementan en pro de la elaboración o clarificación (simplificación *elaborativa*); este último tipo sería el deseable en el aula de LE.

- Avance de la organización

El establecimiento previo de los objetivos de la tarea facilita la búsqueda consciente del input relevante. No consiste en realizar una actividad de preaudición de anticipación de léxico, sino en orientar a los aprendices sobre el tipo de texto que van a escuchar y los propósitos de la audición.

- Atención dirigida

Se ofrece esta estrategia con el fin de mantener la concentración durante la exposición al input y reducir la tensión. Una forma de aplicarla es fijarse en las palabras familiares, sin desviar la atención a las desconocidas.

- Atención selectiva²⁸

Se trata de orientar la atención específicamente a los aspectos situacionales básicos para comprender la situación comunicativa dada, como, por ejemplo, atender al tono de voz y al uso de las formas de tratamiento (tú/usted) para establecer posteriormente la relación entre los hablantes.

- Inferencia por repetición

Cuando el aprendiz conoce la mayor parte del léxico presente en el mensaje, la selección de los términos conocidos desechando los nuevos se realiza de manera automática y sin dificultad; en estas ocasiones, ni siquiera da importancia a la información que ha pasado por alto. Sin embargo, frente a enunciados de vocabulario mayoritariamente extraño para él, intenta atender conscientemente a más palabras de las que permite su capacidad, ante la imposibilidad de discriminar las que son esenciales. Aquí resultaría indicado motivarle a que eligiera tan sólo los términos que se repiten.

- Inferencia de voces y paralingüística

Dado que las palabras clave vienen, muchas veces, enfatizadas por el tono de voz y otras señales paralingüísticas, estos rasgos pue-

28 Goh (2000) recomienda emplear esta estrategia a modo de planificación de la tarea de CA para evitar la confusión manifestada por los aprendices, que “no sabían qué información de la entendida era útil”.

COMPETENCIA ESTRATÉGICA PARA LA COMPRENSIÓN

den emplearse para la selección de aquellos términos desconocidos que, por su especial acentuación, se revelan esenciales para la reconstrucción del mensaje.

- Inferencia cinestésica

Cuando se cuenta con apoyo visual, se puede entrenar a los aprendices en la lectura de la gestualidad que marca el input relevante. Al igual que la estrategia anterior, el lenguaje corporal puede llevar a que el oyente no nativo perciba la relevancia de determinados términos desconocidos.

- Transferencia

La selección de palabras desconocidas a las que se atribuye un significado por su parecido con otra lengua que habla el aprendiz es una estrategia de fácil aplicación para este estadio, sobre todo, porque se retienen en la memoria con más facilidad.

- Toma de notas

La anotación de los términos y marcas gramaticales relevantes puede resultar de gran utilidad en el caso de la exposición a un input prolongado, aunque estamos de acuerdo con Vogely (1995) en que, como contrapartida, la acción de escribir puede interferir negativamente en el proceso de escucha.

3.2.2.3. Análisis y elaboración del significado

Este estadio conforma la parte fundamental de la tarea de CA por tratarse de su objetivo en última instancia. Las operaciones llevadas a cabo por los aprendices resultan de más fácil observación y sus resultados se hacen visibles en las actividades tradicionales que se ocupan de esta destreza en LE.

En cuanto a las exigencias y dificultades propias de este estadio, partimos de las siguientes consideraciones de Brown (1983) y O'Malley, Chamot y Küpper (1989): deberíamos desarrollar en nuestros alumnos un hábito de comprensión mutua *tolerable* semejante al de los hablantes nativos; hemos de tener en cuenta que los principios de analogía (esperamos que las cosas serán como han sido anteriormente) y de cambio mínimo (las cosas son, en la medida de lo posible, como eran antes) para describir el comportamiento del oyente

pueden variar de unas culturas a otras; y la longitud de los fragmentos del enunciado que se toman como base para la elaboración cambia en función del nivel de dominio lingüístico del aprendiz y de su efectividad como oyente.

Finalmente, el análisis y la elaboración del mensaje escuchado son el resultado de la confluencia de diversos factores extrínsecos e intrínsecos al oyente, una operación individual y diferente para cada persona.

Para salvar los obstáculos propios de este estadio pueden aplicarse las siguientes estrategias:

- Identificación del problema

Se trata de una estrategia metacognitiva que facilita la puesta en práctica de otras, cognitivas, dirigidas específicamente a la elaboración. Resulta de utilidad cuando el input recibido es percibido por el aprendiz como muy difícil. Ayuda a reducir la tensión, mantener la atención y dirigirla adecuadamente.

- Establecimiento de hipótesis y comprobación de las mismas

Si bien es cierto que, de manera natural, los oyentes establecen hipótesis constantemente, en la escucha en LE no siempre se efectúa de manera consciente ni con la misma frecuencia que en el idioma materno, dado que los aprendices, muchas veces, se encuentran demasiado enfrascados intentando entender "las palabras". Del mismo modo, se muestra imprescindible la orientación del docente en la comprobación de las hipótesis, puesto que, si no se verifica su acierto, la comprensión fracasa.

Mendelsohn (1994, 106-107) señala que el intento de predecir requiere asumir riesgos, por lo que recomienda una actitud persuasiva por parte del docente para favorecerlo: convencer a los estudiantes de que "adivinar es bueno" y de que no pasará nada si se equivocan en su predicción, así como crear una atmósfera en clase que fomente esta estrategia.

- Establecimiento/reconocimiento de la estructura del texto

Todo indica que el reconocimiento de la estructura del texto escuchado o la atribución mental de una estructura a medida que se

COMPETENCIA ESTRATÉGICA PARA LA COMPRENSIÓN

escuchan los rasgos identificativos de un tipo de texto pueden facilitar el análisis y la elaboración del mensaje en la medida en que favorece la selección del input relevante (por anticipación), el avance del contenido, y el establecimiento y comprobación de la hipótesis, tal y como expone Carrell (1984).

En cuanto a su presentación en el aula, nuestra experiencia confirma que resulta sencillo introducirla a partir de textos de estructuras sencillas e interiorizadas por la experiencia previa de los alumnos, como sería el caso de los cuentos.

- Inferencia

De acuerdo con Mendelsohn (1994, 105), la inferencia es más sutil y se produce a un nivel más elevado del procesamiento lingüístico que la predicción. En este caso, a diferencia del otro, existe un significado más allá de la comprensión de cada uno de los enunciados o partes del discurso, de manera que sólo mediante la inferencia se logra la comprensión total del mismo. La habilidad de inferir vendrá predeterminada por el bagaje cultural y experiencial del individuo.

- Elaboración en función del conocimiento personal, del mundo o académico

Las distintas fórmulas de elaboración en función de diferentes parcelas de conocimiento del oyente se emplean, principalmente, por aprendices principiantes o ante mensajes de excesiva complejidad lingüística o cognitiva. La activación del conocimiento previo mediante actividades de preaudición favorece la puesta en práctica de esta estrategia durante la escucha.

- Uso de imágenes mentales

Favorece la creación de un contexto para lo que se escucha, la predicción y, sobre todo, la retención y recuperación del mensaje.

- Resumen

La estrategia de resumir el mensaje simultáneamente a su recepción sirve a la monitorización de la comprensión y se aplica, normalmente, en combinación con el reconocimiento de la estructura del texto.

- Traducción

A pesar de tratarse de una de las estrategias recogidas por todas las taxonomías dedicadas a la CA, O'Malley, Chamot y Küpper (1989) concluyeron de su investigación que podría resultar una herramienta problemática para este estadio de procesamiento de la información.

- Uso de fuentes de consulta

Indudablemente, el oyente inmerso en una situación comunicativa real no recurre al diccionario ante dificultades para elaborar el significado del mensaje que está recibiendo. No obstante, en el marco del aula, podemos observar cómo algunos estudiantes sí lo hacen durante determinadas tareas de CA, quizá por encontrarse en desventaja al no poder intervenir para pedir aclaración. En cualquier caso, a la hora de diseñar actividades que, por pretender una modificación de los procesos de escucha, los interrumpen, el uso de fuentes de consulta estaría indicado para contribuir a la comprobación de hipótesis, la monitorización de la comprensión y la reducción de la ansiedad.

- Deducción/inducción

Según la clasificación adoptada, esta estrategia consiste en la aplicación consciente de reglas aprendidas o desarrolladas por uno mismo para comprender la lengua meta. En el marco del aula puede resultar útil (y sencilla) cuando los aprendices han seleccionado correctamente el input relevante pero éste es desconocido para ellos. El docente puede, tras la recepción del input, elicitar esta estrategia de manera consciente y dirigir su uso para el grupo completo.

3.2.2.4. Retención y recuperación de la información

Los límites impuestos por la propia capacidad cerebral para retener en la memoria a corto plazo (o *de trabajo*, según algunos autores) el input en el momento de la recepción, así como para almacenar el significado y la forma del mensaje en la memoria a largo plazo de cara a su posterior recuperación y uso, conforman la base que debe tenerse en cuenta a la hora de la enseñanza de la LE²⁹. Cabe recor-

29 La revisión teórica de Call (1985) sobre este asunto resulta de indudable relevancia a la hora de plantear la acción didáctica.

COMPETENCIA ESTRATÉGICA PARA LA COMPRENSIÓN

dar además que el individuo procesa las informaciones en función de su contenido antes que de su forma, lo que a veces se olvida a la hora de diseñar actividades de LE.

En la retención entrarían en juego factores como las características e intereses personales del aprendiz, su bagaje cultural y experiencial, así como la significatividad de la que dote al input recibido en función de sus objetivos de escucha.

Igualmente, la retención y la recuperación de la información en el aula pueden verse afectadas por manipulaciones externas (Reder, 1980), es decir, el modo de presentación de la tarea origina una serie de señales de recuperación que influyen en estas operaciones de procesamiento lingüístico³⁰.

A la hora de facilitar al aprendiz la retención del mensaje recibido, cabe citar cuatro propiedades del input, a saber, la duración, la repetición, la significatividad y la comprensibilidad, a las que se añade una quinta, referida al procesamiento del input: la redundancia en la elaboración.

De cara al diseño de la enseñanza, Reder (1980) hace hincapié en la manipulación externa que influye en la memorización y en la recuperación, esto es, la relación que se establece entre estas operaciones y las señales que las activan, derivadas de la orientación de las tareas por parte del profesor (en el caso de la CA, preguntas o indicaciones, interrupción del input en determinados momentos del procesamiento lingüístico). De esta forma, habrá que tener presente que el tipo de preguntas planteadas y la manera en la que se ofrece la información de trasfondo afectan al modo en el que los individuos conectan los nuevos referentes a los conceptos familiares.

Por otra parte, respecto a la recuperación, el hecho de que las informaciones se procesen en función del contenido más que de la forma dificulta que el estudiante dé respuesta a aquellas actividades que requieren la reproducción de los datos escuchados en los mismos términos en los que fueron enunciados, por lo que este tipo de actividades debería evitarse siempre que no responda a un requerimiento propio de alguna situación real de uso de la lengua.

30 Aunque el citado estudio se refiere a la comprensión lectora, la mayoría de sus indicaciones son aplicables a la destreza de escucha.

A continuación ofrecemos algunas estrategias que podrían implementarse para superar las dificultades de este estadio:

- Uso de imágenes mentales

La asociación del mensaje escuchado a imágenes concretas que representan la información contribuiría a la memorización y a la recuperación, sobre todo, en el caso de los aprendices visuales.

- Uso de sonidos y palabras conocidas de sonido similar

De igual modo que con la estrategia anterior, en este caso se verían favorecidos los individuos con un estilo de aprendizaje auditivo. Esta estrategia se emplea de manera natural incluso en la lengua materna y se identifica cuando el oyente expresa frases como "lo tengo en la punta de la lengua, era algo con p..." o "sonaba como...".

- Visualizar mentalmente la palabra escrita

Muchas veces los aprendices (visuales o iniciados en el aprendizaje de la LE a partir de la destreza escrita) necesitan ver escrita la palabra para memorizarla.

- Resonancia o repetición mental de sonidos

En este caso, el fenómeno de la resonancia (*din phenomenon*) puede ejercitarse conscientemente de dos formas, según Guerrero (1987): como resonancia de mantenimiento, con el propósito de almacenar la información para su uso inmediato, o como resonancia elaborativa, para retener la información en la memoria a largo plazo. De acuerdo con la autora, esta estrategia puede aplicarse con diferentes finalidades y en relación a distintos aspectos del procesamiento.

- Apoyo en la estructura del texto

Las investigaciones sobre la comprensión del discurso han puesto de manifiesto que ésta viene determinada por la organización global del texto; en este sentido, cada tipo de texto tiene su propia estructura convencional y el conocimiento de la misma facilitará al oyente la comprensión y posterior recuperación (Carrell, 1984). Según la autora, a la hora de recuperar la información almacenada, la estructura textual juega un papel crucial en tres aspectos: indica al individuo el tipo general de

COMPETENCIA ESTRATÉGICA PARA LA COMPRENSIÓN

información que debe recordarse (apunta a un área general de la memoria), proporciona una secuencia temporal dentro de la cual se encuentra el contenido específico, y permite al sujeto generar una aproximación en el caso de que falle la recuperación de una categoría de contenido.

- Uso de señales sintácticas

De acuerdo con Call (1985), la memorización de las palabras sintácticamente concertadas es un importante componente del dominio en la CA. Así, la agrupación de palabras en unidades sintácticas podría conducir a un procesamiento más eficiente y a un aprendizaje lingüístico más rápido.

- Agrupación

Orientada a la recuperación de la información, esta estrategia se basa en agrupar la información de acuerdo a atributos comunes, ya sea por el sonido de las palabras (en relación con la resonancia) o por su formación morfológica.

3.2.3. *Estudios de intervención sobre el componente estratégico en la CA*

La incidencia del componente estratégico en la destreza específica de CA ha sido objeto de diversos estudios de intervención desde finales de los años ochenta, aunque en menor medida que para las demás habilidades lingüísticas.

Si bien algunas de las investigaciones que presentamos a continuación tienen una finalidad más teórica que intervencionista (en cuanto que no persiguen modificar la actuación de los aprendices en su manejo de la LE), no pueden obviarse en esta breve revisión por la significatividad de sus resultados a la hora de planificar la acción didáctica. En este sentido, en este breve estado de la cuestión incluimos las aportaciones de los estudios empíricos que han examinado la relación existente entre el uso de las estrategias de CA y los diversos factores que afectan al desempeño de esta destreza en el contexto de enseñanza formal.

Pese a que la mayor parte se enmarca dentro de las investigaciones de la enseñanza/aprendizaje de inglés como lengua segunda o extranjera, se encuentran experimentos con estudiantes de español,

francés, ruso y japonés, lo que amplía la perspectiva de las implicaciones didácticas³¹.

La orientación de los primeros estudios es similar a la tendencia que se observa en la investigación general sobre estrategias de aprendizaje y comunicación, a saber, la elicitación de las que los aprendices ya ponen en práctica, de cara a la elaboración de listados que sirvan posteriormente a la acción didáctica. Éste es el objetivo del estudio de Murphy (1987) y, más adelante, de O'Malley, Chamot y Küpper (1989), quienes además establecen una distinción dentro de las fases que atraviesa el proceso de comprensión para analizar las estrategias que se aplican directamente a cada una³².

El estudio de Murphy ya da una idea del modo de utilización de reportajes retrospectivos para la observación de los mecanismos de escucha del estudiante, mientras que en el experimento de O'Malley, Chamot y Küpper se manifiesta la utilidad de interrumpir el proceso de escucha para permitir que el aprendiz verbalice sobre éste.

A partir de los resultados obtenidos, O'Malley y Chamot (1990) examinan el diferente uso que hacen de las estrategias los oyentes más y menos eficaces para determinar si éstas son la causa de éxito en el desempeño de la destreza de escucha; adicionalmente, clasifican las estrategias en tres categorías: metacognitiva, cognitiva y socioafectiva, que se tomarán como referencia en la bibliografía posterior de manera generalizada. Igualmente, las autoras observan la influencia de algunos factores individuales en el empleo de las estrategias, como el grupo étnico y cultural de pertenencia.

Por su parte, otros estudios centran su atención en la relación que se establece entre las estrategias utilizadas y la habilidad de escucha³³, como los de Vogely (1995), Young (1996), Vandergrift (1997) —si bien en estas ocasiones no se trata de la habilidad detectada por el profesor, sino de la percibida por los propios aprendices³⁴— y Goh (1998).

31 Dado que el idioma que se aprende influye en el tipo de estrategias empleadas y su forma de uso.

32 En el presente estudio se sigue un enfoque similar.

33 No debe confundirse con la relación entre nivel de dominio lingüístico general en LE y el uso de las estrategias, objeto de interés de otras investigaciones.

34 En nuestro estudio se observa que es la habilidad percibida por los alumnos la que influye en el uso de las estrategias, antes que el nivel de dominio detectado por la profesora. Por esta razón, las previsiones de la docente sobre las estra-

COMPETENCIA ESTRATÉGICA PARA LA COMPRENSIÓN

A continuación, explicamos más detalladamente cada uno de ellos. Vogely (1995), en un estudio con alumnos de español de diferentes niveles de dominio lingüístico, detecta que la visión que éstos tienen de su capacidad de escucha influye en la consideración que hacen de su competencia estratégica; Young (1996), con universitarios chinos estudiantes de inglés, analiza además los efectos del nivel de dominio lingüístico, el género del aprendiz y la familiaridad del tema de la audición en el uso de las estrategias, mientras que Vandergrift (1997³⁵), además del nivel de dominio lingüístico y el género, también se ocupa de la incidencia del estilo de aprendizaje. Por su parte, el estudio de Goh (1998) resulta de interés en cuanto a la distinción expresamente establecida entre estrategias y tácticas (rara vez mencionada por los restantes autores), así como por el contexto de realización del estudio: un programa intensivo³⁶ de inglés y de destrezas académicas.

Como puede observarse, en efecto, la influencia de los factores individuales en el uso de las estrategias que concurren en la destreza de escucha goza del interés de múltiples estudios, que en ocasiones las vinculan con aspectos concretos de la acción didáctica. Así, Bacon y Finnemann (1990) determinan la conexión entre las actitudes y las motivaciones de los aprendices y el uso de las estrategias en relación con su disposición a un input auténtico, mientras que Bacon (1992) también contempla la repercusión del género y la habilidad de comprensión, pero enlazada con la respuesta afectiva y cognitiva que se ofrece a las tareas de CA en LE. Ambos experimentos están realizados, asimismo, con aprendices de ELE.

Por otro lado, el tipo de estrategias empleadas (metacognitivas, cognitivas y socioafectivas) constituye una cuestión que se considera en todas las investigaciones, si bien no conforma el punto central de las mismas más que en el caso de las metacognitivas.

En este sentido, hay otro estudio de Goh (1997) sobre la conciencia metacognitiva de los oyentes (a partir del análisis de los dia-

tegias que probablemente emplearían los oyentes más competentes resultan erróneas cuando éstos consideran que su comprensión de un determinado tipo de texto oral es deficiente.

35 Las conclusiones que aquí se exponen se basan en su mayor parte en el experimento realizado por el autor para su tesis doctoral en 1992.

36 Como se indica en el capítulo 2, algunos autores detectan una aplicación diferente de las estrategias en cursos intensivos y extensivos.

rios de los alumnos) que resulta clarificador; en él se comentan las creencias y conocimientos de los estudiantes respecto a su proceso de escucha y, a pesar de no tratarse de un estudio específico sobre estrategias, no puede dejarse de lado si se quiere alcanzar una visión integral del comportamiento estratégico del aprendiz. Valiente (2005), por su parte, sí realiza un estudio de intervención sobre este aspecto mediante la instrucción explícita de estrategias metacognitivas a estudiantes universitarios de francés; la utilización de un grupo de control permite a la autora determinar el grado de beneficio de la acción.

La bibliografía también ilustra la relación entre estrategias y situaciones concretas de comunicación, como es el caso de Rost y Ross (1991), donde se analizan las estrategias que aplican los aprendices en interacción.

Otra línea abierta en la investigación es la que persigue una instrucción o entrenamiento de estrategias específicas para mejorar la CA en LE. En primer lugar, Rubin, Quinn y Enos (1988)³⁷ introducen algunas estrategias para la realización de actividades de comprensión audiovisual, como la búsqueda de la idea principal (*storyline strategy*) o la asociación por el sonido a palabras similares en la lengua materna, es decir, transferencia (*cognate strategy*). Este intento sirve como base para un estudio posterior más elaborado (Thompson y Rubin, 1996), de carácter longitudinal, en el que se examina la incidencia de la instrucción de las estrategias de CA en un curso de ruso en el ámbito universitario. Los materiales elegidos son, nuevamente, vídeos (tanto preparados *ex profeso* para la instrucción de las estrategias, como fragmentos auténticos de películas y programas de televisión) y, con el empleo de un grupo de control, se confirma la hipótesis de las ventajas de incluir las estrategias en la enseñanza de la CA.

Del mismo modo, también Schwarz (1996) emplea material audiovisual en su estudio, esta vez con aprendices de español, con la finalidad de observar las diferencias en la evolución de los estudiantes según el tipo de estrategias que recibieran en el entrenamiento (cognitivas, recomendaciones metacognitivas y sugerencias sobre su esfuerzo personal); si bien los alumnos que ejercitaron los tres tipos obtuvieron mejores resultados, no fueron estadísticamente significativos.

37 Citado por Mendelsohn (1994, 31-32).

COMPETENCIA ESTRATÉGICA PARA LA COMPRENSIÓN

Efectivamente, el análisis de los efectos del entrenamiento es el aspecto más complejo en todas las investigaciones, debido a la dificultad de medir con validez la incidencia de las estrategias concretas en la evolución del desempeño de la destreza de escucha. No obstante, en los últimos años han aparecido varios estudios dirigidos a examinar el efecto del entrenamiento en el uso de estrategias concretas que, pese a emplear instrumentos de medición diseñados para los propósitos específicos de cada uno de ellos, mantienen las hipótesis de los autores anteriores de las ventajas del entrenamiento; se trata de los trabajos³⁸ de Paulauskas (1994), con adultos de niveles iniciales de inglés; de McGruddy (1995), con alumnos adultos de inglés avanzado; de Ozeki (2000), único estudio realizado sólo con mujeres, y de Seo (2000), con aprendices de japonés. Todos ellos seleccionan las estrategias concretas que serán objeto de la instrucción y emplean un grupo de control para determinar los efectos.

Si bien todas las conclusiones alcanzadas hasta el día de hoy, independientemente del enfoque de la intervención, resultan de utilidad para la aplicación didáctica, es cierto que la metodología empleada no aclara completamente las cuestiones que el docente debe resolver para integrar la competencia estratégica en su programa.

En este sentido, Ildikó Pálos³⁹ (1998-1999) avanza en la investigación de la instrucción de las estrategias. También en el contexto universitario, su estudio viene a cubrir, en el campo de la CA, la necesidad de un modelo de referencia para implantar un entrenamiento en el aula al estilo de los recomendados por los autores que sentaron las bases de la acción didáctica (Oxford, 1990; Wenden, 1991, entre otros). El autor implementa el *Cycle of Strategy Instruction* en un curso de preparación del examen de inglés TOEFL (con materiales ya diseñados para ello) y a lo largo de dos semestres consecutivos de cara a subsanar los errores detectados en la primera ejecución. La dinámica del modelo consiste en elicitación de las estrategias que los estudiantes están aplicando durante la realización de las actividades, su puesta en común y la reflexión con el grupo completo, la intervención del profesor ofreciendo sugerencias cuando el aprendiz no sea

38 A pesar de que no se ha logrado acceder a estos estudios para la presente investigación, se puede consultar una completa descripción de los mismos a través de la página web <http://eppi.ioe.ac.uk> (perteneciente a la *Social Science Research Unit* del *Institute of Education, University of London*) (consultada en enero de 2007).

39 Recogido en Harris y Gaspar (2001, 81-103).

capaz de detectar sus estrategias o éstas no resulten adecuadas, y la evaluación final de la realización de la tarea. Asimismo, dado que se utiliza un grupo de control, se determina el grado de incidencia del tratamiento didáctico administrado en la evolución de la CA a lo largo del curso.

A la vista de la bibliografía existente que acabamos de comentar, nuestro experimento, en la línea del de Ildikó Pálós, cuenta con una orientación novedosa, ya que no pretende tanto examinar la incidencia del entrenamiento en la CA, sino resolver una pregunta pendiente en la investigación, a saber, el modo de incluir el componente estratégico en el programa habitual de ELE. Así, las principales innovaciones en la aplicación del entrenamiento se refieren a dos aspectos fundamentales. Por un lado, pretende llevar a la práctica real la consideración de las diferencias individuales de los aprendices (mediante la personalización del tratamiento didáctico), a la hora del diseño y la resolución de las tareas de CA que fomenten el componente estratégico; por otro lado, no intenta medir cuantitativamente la incidencia del entrenamiento en la evolución de la destreza, sino llegar a unas pautas válidas para evaluar el desarrollo de la competencia estratégica de los aprendices del mismo modo que se evalúa el resto de subcompetencias lingüísticas.

4. INTEGRACIÓN DE UN ENTRENAMIENTO DE ESTRATEGIAS DE COMPRENSIÓN AUDITIVA EN EL PROGRAMA DE ELE

4.1. Planteamiento y objetivos de la cuestión investigada

Como hemos explicado al inicio del presente trabajo, la idea de llevar a cabo una investigación de acción surge de la carencia detectada durante la experiencia docente, concretamente, de los problemas de comprensión auditiva que presentaban los estudiantes de la carrera de Filología Hispánica de la Universidad de Bielefeld (Alemania).

Partiendo de la pregunta *¿de qué manera se puede integrar el entrenamiento de las estrategias de comprensión auditiva⁴⁰ en el programa habitual del curso de español?*, nuestro estudio se propone un doble objetivo. En primer lugar, intenta llegar a una conclusión satisfactoria sobre el modo de inclusión de la competencia estratégica en el aula de LE al mismo nivel que las competencias lingüística, sociolingüística y pragmática; y, de cara a validar el tratamiento didáctico administrado, pretende analizar los efectos que de tal inclusión se derivan para el desarrollo de la CA del aprendiz.

4.2. Metodología y diseño

4.2.1. Paradigma de investigación

Dado que el fundamento teórico de la investigación de acción se recoge detalladamente en los capítulos dos y tres del presente trabajo, nos limitaremos aquí a explicar el fundamento metodológico.

El principio metodológico elegido, de carácter cualitativo, se clasifica dentro de la investigación orientada al diseño de la enseñanza y, especialmente, dentro de la práctica de investigación de acción en el aula. Su propósito no es establecer reglas generalizables, sino analizar

40 La decisión de limitarnos a la destreza de comprensión auditiva se debe a tres motivos: las carencias que los estudiantes manifiestan en el desempeño de esta habilidad, la necesidad de acotar el campo de estudio debido a su carácter empírico, y el vacío existente en las investigaciones, dedicadas en su mayor parte a las otras destrezas.

e interpretar lo que ocurre en el aula desde el punto de vista de quienes actúan e interaccionan en la situación-problema, en relación con los significados subjetivos que le adscriben los participantes (Madrid, 1998). Las conclusiones sentarán las bases de una nueva acción.

El modelo de investigación de acción adoptado (Elliott, 1993) se ajusta a las necesidades de nuestro estudio, puesto que permite, de manera flexible, revisar la idea general al final de cada ciclo y corregir el plan antes de implantar los pasos siguientes.

Esquema adoptado:

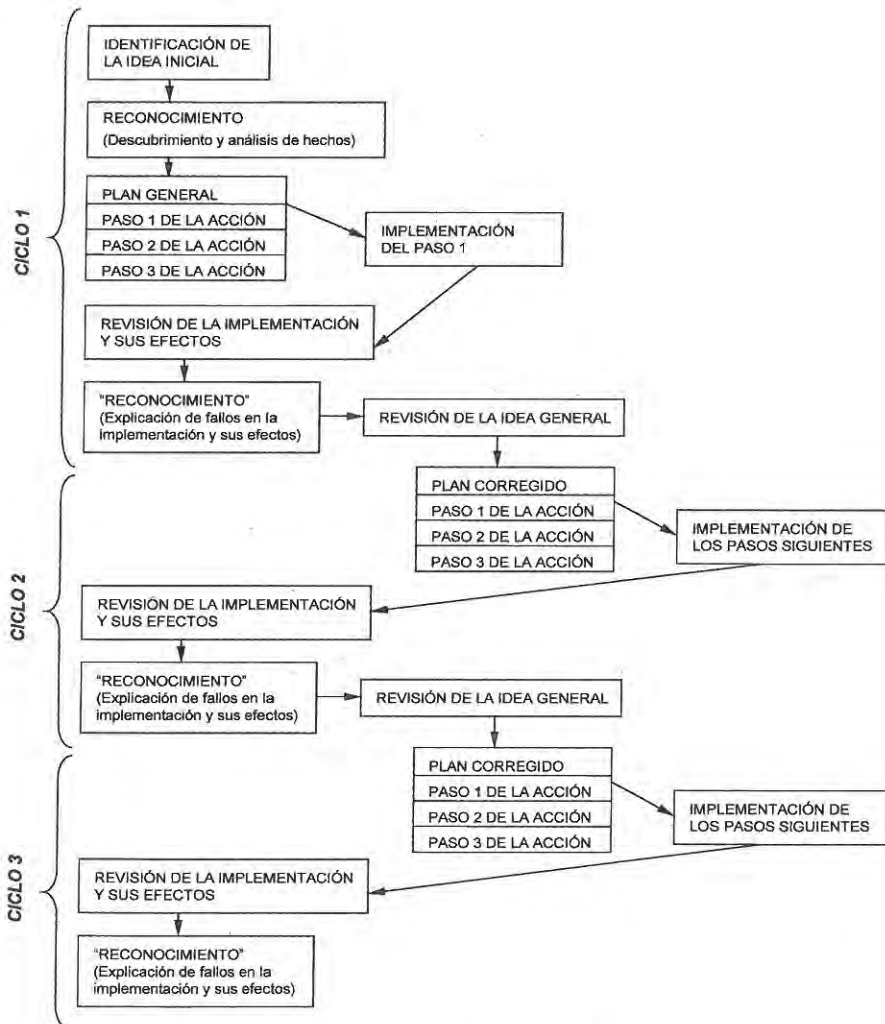


Fig. 3. Modelo de investigación de acción de Elliott (1993, 90)

COMPETENCIA ESTRATÉGICA PARA LA COMPRENSIÓN

A pesar de que el modelo recomienda la reformulación del plan general de acción tras el primer paso, en nuestro caso nos parece más indicado considerar las conclusiones de éste para reformular los dos siguientes y completar el ciclo antes de revisar el plan general, para contar así con la información suficiente que permita corregir las posibles deficiencias de la idea inicial.

Nuestra investigación de acción se lleva a cabo a lo largo de un semestre académico⁴¹ y se divide en cinco ciclos⁴² de diferente duración para permitir la intervención y el análisis de las diferentes variables objeto de estudio.

4.2.2. Variables del estudio

a. Grado de integración del modelo de entrenamiento de las estrategias de CA

El entrenamiento en el uso de las estrategias pasa por la adaptación de un modelo concreto a las necesidades de los aprendices, su integración en el programa de contenidos lingüísticos del curso de acuerdo con el tiempo y los materiales disponibles, y la evaluación del modelo en sí para adaptarlo a futuras aplicaciones (independiente de la evaluación de la competencia estratégica de los aprendices).

El modelo de entrenamiento que se adapta a la situación particular de nuestro estudio es el propuesto en el capítulo 2 (epígrafe 2.4.1.).

b. Comprensión auditiva de los alumnos

El punto de partida es la reflexión sobre la importancia y dificultades de la destreza, así como el diagnóstico del nivel de los aprendices.

Consideramos la CA una destreza lingüística que debe desarrollarse tanto en su desempeño junto a otras, como en su práctica independiente como un fin en sí misma. Por ello, se trabaja tanto de forma conjunta como separada de las demás, siempre desde una orientación al proceso, *cómo escuchar*, más que al producto, *lo que se ha entendido*. Las actividades no consisten en una com-

41 De mediados de octubre a mediados de febrero.

42 El último de ellos es independiente del curso de ELE, dado que se lleva a cabo diez meses más tarde con objeto de observar la durabilidad de los efectos del entrenamiento.

probación de la comprensión del alumno, ni en una exposición al input como refuerzo o reconocimiento de lo aprendido, sino en un método de aprendizaje de escucha.

Esta orientación al proceso se traduce en un enfoque didáctico de intervención en los estadios de procesamiento de la información. Para ello, las tareas reproducen, en la medida de lo posible, los procesos mentales que subyacen a la escucha en aquellas situaciones de la vida real en las que el aprendiz necesita poner en juego su capacidad de comprensión, de manera que el docente y el aprendiz puedan analizar su funcionamiento y dificultades para corregirlos u optimizarlos.

c. Competencia estratégica

Dado que las investigaciones anteriores han demostrado que las estrategias funcionan mejor si se emplean de manera conjunta que individual (Peterson y Swing, 1983), que no hay una única estrategia para una tarea, y que distintos estudiantes eligen o combinan diferentes estrategias para la misma actividad con resultados igualmente satisfactorios (Cohen, 2003), no parece adecuado introducirlas de una en una y aisladas, sino demostrar su funcionamiento de manera integrada y presentarlas en series, es decir, ofrecer un repertorio de varias posibles estrategias que se pueden usar para la tarea dada. De esta forma evitaremos el riesgo de que los aprendices se sientan obligados a poner en práctica una en particular si no les resulta útil, al mismo tiempo que facilitamos el uso simultáneo de dos o más en combinación y la posibilidad de libre elección.

Respecto al tipo de estrategias incluidas en el entrenamiento, estamos de acuerdo con las investigaciones anteriores (Oxford, 1990; O'Malley y Chamot, 1990; Wenden, 1991; Tönshoff, 1992; Cohen, 1998) en que se deben practicar aquéllas que afecten a las tres dimensiones del aprendizaje, esto es, cognitiva, metacognitiva y socioafectiva. La inclusión de estas últimas está especialmente recomendada para reducir la tensión que en sí misma entraña la CA, muy superior a la que se deriva de las demás destrezas.

d. Nivel de dominio lingüístico

El desarrollo de una destreza influye, inevitablemente, en la competencia lingüística general de la persona. Cuando se han trabajado las cuatro destrezas de manera integrada y por igual, no es posible determinar en qué medida ha contribuido cada una de ellas a la progresión global del aprendiz. Nuestra intención de medir la evolución en

COMPETENCIA ESTRATÉGICA PARA LA COMPRENSIÓN

ésta no es tanto la de evaluar cómo ha afectado nuestro entrenamiento a tal desarrollo, sino a constatar si el progreso experimentado durante el curso ha sido poco significativo, normal o muy significativo. La objeción que se podría hacer a este respecto es que quizá el progreso haya sido negativo porque no se hayan trabajado adecuadamente las otras tres destrezas, no por el entrenamiento, sino porque las otras destrezas se hayan trabajado de manera diferente. Para evitar este inconveniente, se evalúa simultáneamente el progreso de los alumnos en la expresión oral, la comprensión lectora y la expresión escrita, y se aplica una metodología similar para el trabajo de cada una de ellas, es decir, orientada al proceso, lo que dota de coherencia al enfoque del curso y enfatiza el valor de las estrategias al poner de relieve su utilidad en los diversos ámbitos del aprendizaje de idiomas.

e. Actitud de los alumnos ante su proceso de aprendizaje

De acuerdo con las investigaciones anteriores, antes de proceder a un entrenamiento en el uso de las estrategias es necesario revisar las creencias de los aprendices que puedan interferir negativamente con la nueva metodología didáctica (Wenden, 1991). Igualmente, conviene atender a lo largo del curso, y evaluar al final del mismo, en qué medida las creencias han ido cambiando para favorecer la autonomía y motivación del aprendiz.

4.2.3. Procesos de enseñanza/aprendizaje donde se observan las variables

Las variables que se acaban de indicar, se observan en los siguientes procesos de enseñanza/aprendizaje:

a. Programa del curso

Se organiza en torno a cinco unidades didácticas de 10-12 horas de duración (en las que se ejercitan las cuatro destrezas) más una evaluación final de cada una. Cada unidad está diseñada a partir de una tipología textual y todas las tareas comparten un eje temático común. Las competencias gramatical y léxica se trabajan de manera indirecta a partir de las actividades de comprensión y expresión.

b. Actividades de enseñanza/aprendizaje

En primer lugar, partimos de las consideraciones formuladas por Grotjahn (2000b, 339) acerca de la tarea de CA, la cual, de acuerdo

con el autor, debe entenderse como el trinomio formado por los componentes texto, ítem(s) e instrucción; la tarea de comprensión consistiría, por tanto, de un texto para escuchar, uno o varios ítems para resolver y una instrucción (que establecería detalladamente el tipo de resolución de problema que se requiere), por lo que la dificultad depende tanto de las características del texto elegido, como de las propiedades de los ítems y la instrucción, así como de las características específicas del aprendiz. En este sentido, conviene cuidar que la formulación de las actividades no encierre mayor dificultad que el texto que se escucha.

Las actividades planteadas para nuestro estudio, siguiendo las recomendaciones de Ellis y Sinclair (1989b), se caracterizan por su enfoque en el proceso más que en el contenido, el grado de información suministrada por el docente acerca de su contribución al desarrollo del aprendizaje, y la reflexión como resultado de su realización, a veces combinada con la experimentación. Se ofrecen actividades que estimulan los procesos psicológicos internos de adquisición lingüística, se especifican los motivos por los que las estrategias concretas pueden facilitar la resolución de las tareas dadas, y se informa a los alumnos de su utilidad.

Asimismo, de acuerdo con Nunan (1989), se presentan actividades familiares para los estudiantes y que responden a sus necesidades inmediatas e intereses y preferencias.

Todo esto nos lleva a una clasificación que incluye actividades encaminadas a la reflexión, otras destinadas a la reflexión combinada con la experimentación y, finalmente, actividades académicas para ejercitar destrezas generales de aprendizaje.

En cuanto al diseño, se intenta que abarquen la ejercitación de las microhabilidades de CA más frecuentes para responder a las necesidades concretas: comprensión de significado textual, de significado inferido, de rasgos que contribuyen al significado y toma de notas mientras se escucha (Buck, 2001). De acuerdo con la taxonomía del autor, se presentan tareas de comprensión de la idea principal, de comprensión general del texto, de transferencia de la información, de retención y de conversación, empleando los modelos tradicionales de actividades de CA de respuesta abierta, de elección múltiple y de asociación con flechas.

En cuanto a la progresión de las actividades, se comienza con la ejercitación de los mecanismos de procesamiento arriba-abajo, y se

COMPETENCIA ESTRATÉGICA PARA LA COMPRENSIÓN

termina con los de procesamiento abajo-arriba; al mismo tiempo, la presentación en el aula va estrechamente ligada a la demostración o explicación de estrategias concretas que faciliten su resolución.

El número de estrategias presentadas en clase es limitado, atendiendo a la variedad de estilos de aprendizaje y a la diversidad de los objetivos individuales de escucha. No obstante, se entrega un dossier⁴³ (en español y en alemán) a los alumnos sobre otras posibles estrategias, su explicación y ejemplos de uso, para que lo consulten si desean saber más.

La posibilidad de dejar en manos de los alumnos la responsabilidad de seleccionar la estrategia más adecuada de un repertorio viene favorecida por su nivel de competencia estratégica, su amplia experiencia en el aprendizaje de idiomas y su conciencia metalingüística, bastante desarrollada; tres factores que, según las investigaciones, favorecen el uso de estrategias. Con aprendices más jóvenes o de un nivel más bajo, sería conveniente reducir el repertorio y las posibilidades de libre elección, aunque dejando siempre un amplio margen de actuación al aprendiz.

Todas las estrategias objeto del entrenamiento se trabajan, además, de manera explícita⁴⁴, puesto que los alumnos están lo bastante preparados al tratarse de aprendices con experiencia y de conciencia metalingüística desarrollada, como ya hemos apuntado⁴⁵.

Dada la necesidad de exposición prolongada al input para el desarrollo de la CA y de práctica extensiva para el correcto empleo de las estrategias, se realizan actividades de refuerzo en casa⁴⁶.

43 El *dossier* consiste en una taxonomía de estrategias de comprensión auditiva con ejemplos de su uso (traducida de Vandergrift, 1997), más las explicaciones de las estrategias de comprensión auditiva y comprensión lectora del manual de alemán para extranjeros *Em Hauptkurs* (Perlmann-Balme y Schwalb, 1997).

44 Sin embargo, en las destrezas que no son objeto del entrenamiento se fomenta el uso implícitamente.

45 Aunque algunos autores, como Peterson y Swing (1983) recomiendan trabajar implícitamente las estrategias metacognitivas o, incluso, excluirlas con aprendices poco preparados, estamos de acuerdo con Valiente (2004) en la incidencia positiva de estas estrategias en el proceso de aprendizaje.

46 Se entrega a los estudiantes el primer día del curso un CD con las audiciones para las actividades de refuerzo que tendrán que realizar en casa a lo largo del semestre.

El input seleccionado para las actividades permite –por su duración, cercanía a la realidad, complejidad e interés– la reflexión sobre las dificultades de la escucha, la planificación individual de las tareas en función de los intereses de cada aprendiz, y la interrupción del proceso de recepción para la intervención pedagógica, sin sobrepasar las capacidades de atención y respuesta del alumno.

Los materiales comprenden tanto textos específicos para el aula de ELE, de los manuales *Más que palabras. Literatura por tareas* (Benetti, Casellato y Messori, 2004) y *Procesos y recursos* (López, Rodríguez y Topolevsky, 1999), como textos auténticos de medios de comunicación (informativos de *Onda Cero Radio*, cortometrajes cinematográficos editados por *Fnac*, documental editado por RTVE), canciones de grupos musicales españoles, un audiolibro de un escritor español contemporáneo, y conversaciones reales grabadas con hablantes nativos.

c. Tratamiento didáctico y metodología

Los estudiantes son informados en todo momento de los objetivos de las tareas, así como de la finalidad que se pretende con el empleo de las estrategias para resolverlas.

La forma prioritaria de trabajo en el aula es en grupos de cuatro personas⁴⁷, aunque las instrucciones, la valoración de las tareas, las explicaciones de gramática, y la exposición al material sonoro y audiovisual se realizan para el conjunto de la clase. La formación de los grupos se deja en manos de los estudiantes pero se supervisa para controlar que todos participan satisfactoriamente. Cada grupo recibe por escrito las pautas para resolver las actividades, así como el tiempo estipulado, para trabajar de forma independiente.

Se coloca una grabadora de audio en cada grupo con varios objetivos: controlar la producción oral, comprobar el uso de las estrategias en interacción y tomar nota de los errores más frecuentes para las actividades posteriores de refuerzo gramatical. Igualmente, las grabaciones sirven como método de observación de las conversaciones en grupo acerca del proceso de aprendizaje y el tratamiento didáctico administrado.

47 Estamos de acuerdo con Jiménez (1994) cuando afirma que la organización de la clase en grupos posibilita el trabajo cooperativo y contribuye a crear un clima relajado en la misma, ya que permite crear un ambiente en el que los alumnos pueden comprender y ofrece un contexto que facilita la interacción, en el que se puede negociar el significado.

COMPETENCIA ESTRATÉGICA PARA LA COMPRENSIÓN

Por otra parte, cada unidad didáctica cuenta con un cuestionario de autoevaluación y valoración final (anónima) para que los estudiantes controlen su proceso de aprendizaje y evalúen los contenidos, procedimientos y materiales, así como el trabajo de la profesora.

Respecto a la metodología, y siguiendo las directrices del Plan Curricular del Instituto Cervantes (1994⁴⁸), se atiende a las siguientes cuestiones:

- Responsabilidad del alumno sobre su propio proceso de aprendizaje, mediante las actividades de reflexión.
- Importancia del papel activo del alumno en clase, tomando en cuenta su opinión a la hora de decidir los temas, materiales, tipología de actividades y procedimientos de trabajo.
- Práctica de procesos de comunicación en el aula, mediante el empleo de la lengua en diferentes situaciones comunicativas.
- Transferencia de la práctica del aula a situaciones reales de comunicación, mediante la facilitación de tareas, materiales y recursos complementarios (películas, audiolibros, canciones, intercambios de conversación con nativos) para que el alumno pueda practicar fuera del aula por propia iniciativa y con fines extraacadémicos.
- Procesos psicolingüísticos: negociación del significado y adquisición de lengua.
- Replanteamiento del error, analizando sus causas y tratándolo como un estadio positivo y necesario para el desarrollo de la interlengua, y como un punto de partida para las actividades del aula.

4.2.4. Métodos de toma de datos

La investigación de acción permite un cierto eclecticismo metodológico, de acuerdo con Pérez Serrano (1990), ya que intenta combinar diferentes formas de recogida de información –triangulación de métodos– para alcanzar una mayor veracidad. Asimismo, el proceso de investigación no puede ser lineal, es decir, no es suficiente con registrar descriptivamente lo que ocurre, sino que

48 Se trata del Plan curricular vigente en el momento de llevarse a cabo nuestra investigación empírica.

se deben recopilar y analizar los juicios, reacciones e impresiones del investigador, por lo que los métodos cualitativos son más apropiados para recabar datos. Por último, aceptamos la premisa de flexibilidad de no diseñar *a priori* el modelo de investigación, sino de ir negociándolo con los implicados en la acción educativa. La triangulación viene, además, determinada por la necesidad de observar para nuestro estudio variables de diferente naturaleza⁴⁹.

Así, nuestro principio metodológico de investigación, cualitativo y longitudinal, se apoya en el propuesto por Riemer (2000) de diseño a partir de múltiples formas de recogida de datos. Los métodos de toma de datos se han seleccionado atendiendo a los siguientes criterios: facilidad de resolución para el aprendiz y vinculación con las tareas de uso de la lengua (siguiendo la recomendación de Yule y Tarone, 1990), de manera que no interfieran negativamente en su proceso de aprendizaje lingüístico; eficacia demostrada por las investigaciones anteriores en el ámbito de la competencia estratégica, y adecuación al tipo de información que se espera obtener a partir de cada uno de ellos.

De esta forma, se han elegido los siguientes métodos para la observación de las diferentes variables⁵⁰ a lo largo de los ciclos de acción:

a. *Para la observación de la integración del modelo en el curso de ELE:*

- Cuestionarios de valoración (de respuestas cerradas y semiabiertas) al final de cada unidad didáctica.
- Grabaciones de conversaciones en grupo sobre las actividades de clase.
- Diario de la profesora.

49 De acuerdo con Aguado y Riemer (2001), la investigación empírica en adquisición de LE debería emplear la triangulación no como un medio para lograr la validación (dados sus límites inherentes), sino para suministrar una imagen lo más completa y ajustada posible del objeto investigado, que tenga en consideración las diferentes facetas implicadas (numerosas en el contexto del aula).

50 Sin embargo, los datos obtenidos por cada uno de los procedimientos no siempre se limitan a la observación de la variable en cuestión, sino que a veces reportan valiosa información para la observación de otra variable a la que no iban destinados.

COMPETENCIA ESTRATÉGICA PARA LA COMPRENSIÓN

- Cuestionario de evaluación final (de respuestas cerradas y semia-biertas) al concluir el semestre.
- Entrevista semiestructurada (con preguntas preparadas anticipadamente pero dejando al aprendiz la posibilidad de añadir otras informaciones) al concluir el semestre.

b. *Para la observación de la comprensión auditiva:*

- Pruebas de diagnóstico inicial, control a mitad del curso y evaluación final.

Para la elaboración de las mismas se tienen en cuenta las siguientes recomendaciones de Shohamy e Inbar (1991, 37):

- Las pruebas de CA deben incluir varios textos que muestren la amplitud de géneros propios de la destreza, con diferentes grados de facilidad de escucha (*listenability*).
- La selección de los tipos de textos específicos dependerá de los propósitos de la prueba evaluadora, dado que no todas necesitan incluir todas las variedades, sino sólo aquéllas que puedan reflejar los aspectos que sirven al propósito de la prueba.
- Respecto a los diferentes tipos de preguntas, de cara a asegurar la validez del test, se deben considerar las teorías acerca de la CA e incluir preguntas de comprensión tanto extensiva como intensiva, dependiendo siempre de los propósitos de la prueba.
- La variedad de estímulos sonoros, de tareas y de interacciones reflejará mejor el carácter propio de la CA.

Por otra parte, para cada una de las pruebas se fijan unos descriptores⁵¹ que proporcionan un marco para la construcción del test y para el análisis de los resultados bajo un criterio medible (Thompson, 1995).

Finalmente, cabe señalar que las pruebas se resuelven por escrito; de acuerdo con Bordón (2004, 989), la utilización de recursos

51 También se establecen descriptores para las pruebas de diagnóstico y evaluación del resto de las destrezas lingüísticas. Para más información sobre los descriptores en las pruebas de CA auditiva, véase Thompson (1995, 33 y ss.).

escritos no tiene por qué invalidar una prueba de CA, al tiempo que ésta es la única manera de garantizar la viabilidad del examen.

– Actividades de clase.

c. Para la observación de la competencia estratégica:

Dado que se trata de la variable menos familiar para el docente habitual de idiomas, explicaremos brevemente los criterios de selección de los instrumentos de toma de datos, escogidos teniendo en cuenta las aportaciones de los estudios anteriores.

Nuestra elección se basa, en primer lugar, en el análisis que Young (1996) hace de las ventajas e inconvenientes de los distintos métodos de elicitación de estrategias para la destreza específica de CA, a partir de los resultados de las investigaciones de los años ochenta y noventa; en segundo lugar, en las pautas de Yule y Tarone (1990) para integrar los métodos de elicitación de las estrategias en las actividades habituales de práctica lingüística y, por último, en las recomendaciones de Chamot (2004) en cuanto al tipo de información que arroja cada método concreto.

La observaciones de los autores que se han tenido en cuenta (también para la interpretación de los datos) son las siguientes: distintos procedimientos de elicitación de estrategias reportan diferente número y tipo; los alumnos indican más en los cuestionarios de las que revelan en otro método de toma de datos; los aprendices se muestran más proclives a indicar que han usado ciertas estrategias concretas cuando se les recuerdan específicamente; aunque los estudiantes demuestren usar determinadas estrategias en la resolución de las actividades, no siempre las reconocen conscientemente para informar sobre ellas; todos los métodos tienen limitaciones, pero también todos proporcionan una visión importante de los procesos mentales inobservables; las carencias en la lengua meta influyen en la administración de algunos métodos, como es el caso del reportaje retrospectivo; el profesor puede desarrollar cuestionarios específicos para la elicitación de determinadas estrategias en las actividades tradicionales de práctica de la lengua; los cuestionarios se pueden diseñar en función de la edad y nivel de dominio lingüístico de los alumnos; los métodos de toma de datos sobre la competencia estratégica pueden fomentar la transferencia de las estrategias si se emplean para las destrezas que no son objeto directo del estudio.

COMPETENCIA ESTRATÉGICA PARA LA COMPRENSIÓN

En función de estas conclusiones, se han elegido diferentes instrumentos de cara a aumentar la validez de los resultados:

- Cuestionario inicial de estrategias.
- Reportaje retrospectivo⁵² de verbalización de los procesos de escucha.
- Preguntas de elicitación de estrategias en las pruebas de diagnóstico inicial, control a mitad del curso y evaluación final de CA.
- Cuestionarios de elicitación de estrategias administrados como complemento de las actividades de CA.
- Preguntas de elicitación de estrategias en actividades de desarrollo de las destrezas de expresión oral, comprensión lectora y expresión escrita.
- Cuestionario de durabilidad de los efectos del entrenamiento unos meses después del curso de ELE.

d. Para la observación del nivel de dominio lingüístico:

- Pruebas de diagnóstico inicial y final de las destrezas de expresión oral, comprensión lectora y expresión escrita.
- Actividades de clase.
- Cuestionario de autoevaluación final.

52 En el presente trabajo adoptamos el término "reportaje retrospectivo" para referirnos a la técnica denominada de manera general *think-aloud* en las investigaciones anteriores sobre estrategias, dentro de los llamados reportajes verbales (Wallace, 1998, 79 y ss.). Estamos de acuerdo con la distinción que establece Graham (1997, 43) entre *think-aloud*, introspección y retrospección, en función del nivel de análisis de los procesos mentales requerido de los individuos objeto de estudio. Sin embargo, dado que el reportaje solicitado para nuestra investigación no pretende explícitamente un análisis de los aprendices, y su realización por escrito favorece la retrospección, nos parece más oportuno emplear siempre el término "retrospectivo" aunque el modo de realización varía de unos estudiantes a otros y se recogen reportajes de los tres tipos: *think-aloud*, introspección y retrospección.

e. *Para la observación de la actitud del estudiante ante el aprendizaje de ELE:*

- Ficha del alumno.
- Cuestionario de creencias y preferencias de aprendizaje (de respuesta cerrada).
- Cuestionario de objetivos, dificultades, motivaciones y emociones respecto a la destreza de CA (de respuestas cerradas y semiabiertas).
- Reportaje autobiográfico sobre las experiencias como aprendiz de español.
- Diario de la profesora.
- Grabaciones de las conversaciones en grupo.
- Cuestionario de evaluación final del curso.
- Entrevista semiestructurada al concluir el semestre.
- Cuestionario de durabilidad de los efectos del entrenamiento unos meses después del curso de ELE.

4.2.5. *Exposición de resultados*

Los métodos anteriormente citados arrojan dos tipos de informaciones: datos de carácter cualitativo (comentarios, actividades de práctica lingüística, reportajes retrospectivos) y datos orientados a medir en términos cuantitativos⁵³ la competencia en las cuatro destrezas lingüísticas. Para este segundo tipo de resultados se emplea la técnica del muestreo⁵⁴, con una doble finalidad: permitir el análisis en profundidad de la evolución de las diferentes variables de enseñanza/aprendizaje (CA, competencia estratégica, nivel de dominio lingüístico, y actitud y motivación ante el aprendizaje de ELE) y, por

53 Normalmente estas informaciones se presentan en forma de gráficos para facilitar su comprensión.

54 Se extrae una muestra representativa, es decir, que tiene la misma configuración que la población en relación a las variables que la definen (León y Montero, 1997, 67).

COMPETENCIA ESTRATÉGICA PARA LA COMPRENSIÓN

otro lado, facilitar el cruce de los resultados de cada variable, en vistas a la evaluación final de la aportación del entrenamiento.

Para ello, se selecciona una muestra de siete individuos (43,75% del conjunto⁵⁵) según su competencia en la CA y su reacción al entrenamiento en el uso de las estrategias, de acuerdo a los niveles detectados a partir de la prueba de diagnóstico inicial y del ciclo de preparación psicológica.

En este sentido, la eficacia en la CA se describe como *muy competente*, *competente*, *con dificultad* y *poco competente*, mientras que las reacciones ante el tratamiento didáctico se agrupan en las categorías A: rechaza frontalmente el entrenamiento y no se muestra dispuesto a probarlo, B: realiza las tareas y actividades siguiendo las indicaciones del docente sin reflexionar sobre el sentido del entrenamiento ni pronunciarse sobre la metodología, C: participa de buen grado, consciente de lo que se pretende con el entrenamiento, a pesar de mostrar cierto escepticismo sobre sus virtudes, y D: se muestra entusiasmado con el entrenamiento incluso antes de haber comprobado sus beneficios. A este respecto, conviene destacar desde ahora que no existe una relación directa entre la competencia en la CA y la aceptación del entrenamiento. Asimismo, se considera que estas cuatro modalidades de reacción al entrenamiento serían las posibles en cualquier grupo habitual de aprendices de LE⁵⁶.

La muestra seleccionada refleja la proporción de estudiantes de cada categoría, tanto de CA como de reacción ante el entrenamiento, lo que permite extrapolar los resultados al conjunto. Concretamente, componen la muestra un estudiante muy competente, uno competente, dos con dificultad y tres poco competentes; de ellos, uno se encuentra en la categoría A de reacción al entrenamiento, dos en la categoría B, tres en la C y uno en la D. Igualmente, la muestra respeta la diversidad de lenguas maternas del conjunto, dado que los estudios anteriores señalan que el idioma materno y la tradición

55 Resulta imposible lograr una mayor precisión en la selección de la muestra al no poder escoger "medio" individuo. No obstante, al no pretender nuestro estudio una cuantificación de los resultados, el posible error producido por esta causa no afecta a las conclusiones.

56 Las alusiones a los aprendices concretos se realizan denominándolos con la letra correspondiente a su categoría de reacción más un número asignado según el orden alfabético de sus apellidos (A1, B3, C2, etc.).

educativa influyen en el uso de las estrategias; de esta forma, cuatro individuos son alemanes y tres de otros países.

Por otra parte, se emplea la misma muestra para registrar la evolución en las cuatro destrezas lingüísticas. Esta decisión presenta el inconveniente de que la muestra pierda cierta representatividad en los niveles de competencia de las habilidades de comprensión lectora, expresión escrita y expresión oral, dado que se ha tomado a partir de los niveles de CA, mientras que, como suele suceder, los aprendices cuentan con grados de competencia diferentes en las destrezas restantes. Si bien sería más fidedigno tomar una muestra para cada una, se prefiere una muestra que permita comparar con validez la evolución experimentada en las cuatro destrezas, de cara a comparar la evolución de la CA y de las habilidades que no han contado con el mismo tratamiento didáctico.

4.2.6. Contexto de la investigación

Se lleva a cabo con el grupo de estudiantes matriculados⁵⁷ en el curso de *Expresión oral y escrita*, seminario obligatorio de práctica de la lengua en el ciclo superior de la carrera de Filología Hispánica de la Universidad de Bielefeld (Alemania).

El estudio se ve condicionado negativamente por dos cuestiones referentes al contexto. En primer lugar, dado que el seminario se ofrece para los estudiantes de los planes antiguo y nuevo de la carrera, con diferente número de horas de asistencia, se exige en gran medida la separación de las destrezas orales y escritas para cumplir con las exigencias de ambos currículos, al mismo tiempo que no todos los alumnos participan en las mismas sesiones. En segundo lugar, la realización durante el semestre de invierno (de octubre de 2005 a febrero de 2006) incrementa las faltas de asistencia a clase (gripe, transportes públicos fuera de servicio por la nieve, vacaciones de Navidad prolongadas...).

El número de asistentes oscila entre 14 y 18, de edades comprendidas entre los 24 y los 32 años, más dos aprendices del programa "Estudiantes a partir de los 50". Aunque la lengua materna mayoritaria es el alemán, se encuentran otras (polaco, italiano, eslovaco, ruso, lituano, rumano y arameo). Se deben tener en cuenta, por tanto, las

⁵⁷ Antes de comenzar el curso, los estudiantes no sabían que se iba a realizar el estudio de intervención.

COMPETENCIA ESTRATÉGICA PARA LA COMPRENSIÓN

diferencias en cuanto a la tradición cultural y educativa, así como las dificultades propias de cada alumno en función de su idioma y edad. Los estudiantes son informados de que todo lo que se lleva a cabo en el seminario forma parte de una investigación científica.

Dado el paradigma de investigación elegido, no se divide a los aprendices en grupo experimental y de control.

4.3. Desarrollo de la acción

Se expone de manera esquemática la progresión de los pasos seguidos a lo largo de los cinco ciclos que comprenden la investigación de acción, indicando las acciones llevadas a cabo en cada uno de ellos:

1. Plan inicial: Integrar un modelo de entrenamiento de estrategias de CA en el programa habitual del curso avanzado de ELE

2. Primer ciclo: Toma de contacto con el entrenamiento

Paso 1: Adaptar el entrenamiento al grupo
Recabar información sobre las diferencias individuales de los aprendices, sus creencias y preferencias de aprendizaje, y su nivel de dominio lingüístico y de CA.

Paso 2: Preparar psicológicamente a los aprendices
Explicar las bases y objetivos del entrenamiento; activar la conciencia metacognitiva sobre los procesos de aprendizaje lingüístico y, especialmente, sobre la escucha, y despertar el interés; familiarizar con los métodos de toma de datos; supervisar la reacción ante los contenidos y la metodología didáctica.

Paso 3: Probar el modelo de entrenamiento en la primera tarea de CA
Presentación de una estrategia (establecimiento y comprobación de hipótesis) y práctica guiada en clase; supervisión de la opinión de los alum-

nos sobre las distintas actividades relacionadas con el entrenamiento realizadas hasta ahora.

3. Segundo ciclo: Concienciación de la utilidad del entrenamiento

Paso 1: Vincular las estrategias a la solución de los problemas específicos de cada situación de CA. Reflexionar sobre las dificultades específicas de la CA en situaciones concretas de la vida real mediante diferentes actividades; planificar la resolución de la tarea dirigiendo la atención a los objetivos establecidos; relacionar las estrategias individuales a las dificultades de la tarea (se ejercitan de manera explícita las estrategias de identificación del contexto a partir de señales extralingüísticas, la dirección de la atención a la forma, la dirección de la atención a las palabras clave, y el establecimiento de hipótesis).

Paso 2: Comprobar la aportación del ejercicio de las estrategias a la realización de las tareas. Reflexionar sobre la utilidad de las estrategias para salvar problemas concretos; atender a las estrategias empleadas por los compañeros para evaluar su aportación a la tarea; planificar la realización de la tarea decidiendo los propios objetivos de aprendizaje; monitorizar la consecución de objetivos y la aportación de las estrategias.

4. Tercer ciclo: Individualización del entrenamiento

Paso 1: Planificar de modo individual la realización de las actividades de CA. Incidir en las habilidades metacognitivas de planificación mediante: la elección de materiales para ejercitar la comprensión, la decisión de las condiciones propicias para realizar la actividad, el establecimiento de objetivos personales, la dirección consciente de la atención, la previsión de posibles estrategias de ayuda y la comproba-

ción de la realización de la actividad para planear la siguiente exposición al input; conectar las deficiencias en la CA con la planificación de la próxima tarea; valorar la utilidad de la tarea en función de las propias necesidades.

- Paso 2: Evaluar el modo de realización de las actividades y la consecución de objetivos
Incidir en la comprobación de resultados, ejercitar la planificación mediante el libre establecimiento de objetivos y la previsión de posibles estrategias, expandir el uso de estrategias cognitivas que se han entrenado explícitamente con anterioridad, introducir nuevas estrategias de atención a la forma.

5. Cuarto ciclo: Comprobación de la aportación del entrenamiento

- Paso 1: Extender el uso libre de las estrategias a diferente tipo de actividades
Introducir el ejercicio explícito de estrategias de atención consciente a la forma; elegir entre diferentes tipos de actividades sobre un mismo input lingüístico en función de los propios objetivos de comprensión; practicar libremente la selección y aplicación de estrategias para resolver tareas con diferentes tipos de input y bajo condiciones de realización diferentes.

- Paso 2: Examinar el progreso de los alumnos incitando su reflexión
Se observa la evolución en la capacidad metacognitiva de reflexión y verbalización sobre los procesos de escucha, así como en la selección y evaluación de estrategias individuales para tareas concretas; se mide el nivel de dominio actual en cuanto a la pragmática, la CA intensiva y extensiva con diferentes tipos de input lingüístico; se solicita la opinión de los aprendices sobre la prueba de evaluación final de CA; se evalúa el nivel de dominio actual de comprensión lectora, expresión escrita y expresión oral.

Paso 3: Evaluar la contribución del entrenamiento de manera conjunta entre docente y aprendices. Se comparan los datos del nivel de CA tomados al inicio, mitad y final del semestre; se comparan los datos del nivel de comprensión lectora, expresión escrita y expresión oral tomados al inicio y final del semestre; se responde a un cuestionario de autoevaluación de la evolución de la destreza de CA a lo largo del semestre; se responde a un cuestionario de evaluación de los contenidos, procedimientos y metodología del trabajo de la CA durante el curso; se realiza una entrevista personal para comentar la integración del entrenamiento en el programa de ELE y su incidencia en el progreso del aprendiz.

6. Quinto ciclo: Observar la durabilidad de los efectos del entrenamiento

Se revisa la durabilidad de los efectos del entrenamiento diez meses⁵⁸ después de la finalización del curso de ELE.

4.4. Conclusiones a la investigación de acción

Las conclusiones a la investigación de acción corresponden a tres ámbitos: la integración de la competencia estratégica en el programa habitual de ELE aplicada a la destreza de comprensión auditiva, la incidencia de esta intervención en la evolución de los aprendices, y la actividad de investigación en didáctica de ELE.

Respecto a la integración de la competencia estratégica, los aspectos observados son el enfoque general del modelo de entrenamiento, la selección de una taxonomía de estrategias, la ejecución de los pasos que conforman el modelo (desde la presentación hasta la valoración final del tratamiento didáctico,

58 Dado que los estudios anteriores no aclaran el margen de tiempo que debería dejarse desde la finalización del entrenamiento, hasta la revisión de la durabilidad de sus efectos, el intervalo de diez meses se establece tomando en consideración dos variables de habrían podido interferir negativamente: la partici-

COMPETENCIA ESTRATÉGICA PARA LA COMPRENSIÓN

pasando por el orden de introducción de las estrategias concretas), el diseño de tareas y la elección de los materiales, y la autonomía del alumno como finalidad del entrenamiento.

La incidencia del entrenamiento estratégico se presenta en relación a los cuatro puntos analizados al final de cada ciclo de investigación de acción, a saber, la comprensión auditiva, la competencia estratégica, el nivel de dominio lingüístico, y la actitud y motivación hacia el aprendizaje del idioma.

Finalmente, las conclusiones referentes a la actividad de investigación en didáctica de ELE conciernen al paradigma de investigación empleado, los métodos de toma de datos para la investigación, los modos de elicitación de estrategias para el desarrollo del entrenamiento, y la incidencia de las variables de presagio, de contexto y de proceso.

4.4.1. *Sobre la integración del entrenamiento en el programa de ELE*

Se describen a continuación las observaciones pertinentes a los siguientes asuntos: el enfoque general del modelo de entrenamiento; la selección de la taxonomía de estrategias; la ejecución de los pasos que conforman el modelo, desde la presentación hasta la valoración final del tratamiento didáctico, pasando por el orden de introducción de las estrategias concretas; el diseño de tareas y la elección de los materiales, y la autonomía del alumno como finalidad del entrenamiento.

a. *Enfoque general del modelo de entrenamiento*

Respecto a este asunto, no volveremos aquí a defender los postulados presentados en el capítulo 2 acerca de la conveniencia de la explicitud en la transmisión de las estrategias y el suministro de información sobre el tratamiento didáctico; más allá, la cuestión que

pación de algunos alumnos el semestre siguiente en los seminarios impartidos por la profesora y la consideración de los límites propios de la capacidad de recuerdo de los aprendices. La distancia en el tiempo, por otra parte, impide que se pueda contar con la colaboración de todos los individuos; no obstante, dado que son nueve los que responden al cuestionario (más del 50% de la media de asistencia habitual al curso e integrantes de las cuatro categorías de reacción al entrenamiento), consideramos que los resultados permiten establecer algunas hipótesis significativas.

interesa aclarar es en qué medida la explicitud, amplitud y profundidad del entrenamiento, así como la cantidad de información, afectan a su integración en el programa habitual de ELE. Al mismo tiempo, a partir de nuestra experiencia, incluimos un nuevo aspecto pertinente al enfoque general: la personalización del entrenamiento.

En primer lugar, en cuanto a la explicitud, si bien se reportan más ventajas que inconvenientes de la transmisión explícita, en las destrezas que no son objeto del entrenamiento (comprensión lectora, expresión oral y expresión escrita) las estrategias se ejercitan implícitamente con un resultado provechoso (algunas se identifican y emplean conscientemente). No obstante, de los datos recabados se deduce que este ejercicio implícito sólo resulta posible para las habilidades lingüísticas en las que los alumnos cuentan con experiencia de aprendizaje formal (lo que implica que, en algún momento, el manejo de esas habilidades fue consciente e intencional).

Por otra parte, las estrategias trabajadas explícitamente en la CA son, en ocasiones, transferidas a otras destrezas y, al mismo tiempo, las estrategias problemáticas en la CA pero fáciles de aplicar a otras habilidades (comprobación de hipótesis en la comprensión lectora, por ejemplo), se trabajan en éstas antes de ejercitarlas conscientemente durante la escucha, lo que refuerza la integración del entrenamiento en el curso de ELE.

En consecuencia, se apunta la conveniencia de simultanear una transmisión explícita e implícita de acuerdo con el hábito de los aprendices en el desempeño consciente de cada destreza lingüística; así, cuanto menor sea éste, mayor será la necesidad de transmisión explícita de las estrategias que pueden favorecer los procesos de uso de la lengua.

Del mismo modo, nuestra experiencia demuestra que un entrenamiento de amplitud restringida, es decir, limitado a una única destreza, puede integrarse en el programa habitual de contenidos lingüísticos sin que los aprendices perciban un desequilibrio en el tratamiento didáctico otorgado a las demás. La justificación parte de la misma premisa que en el caso de la explicitud: la diferencia en la experiencia de aprendizaje formal. De esta forma, los estudiantes, dadas sus carencias, no perciben un exceso de contenidos procedimentales en el caso de la CA, ni los echan en falta en el resto de habilidades lingüísticas, en las que cuentan con recursos suficientes. Por otra parte, el hecho de que los aprendices, incluso pasado

COMPETENCIA ESTRATÉGICA PARA LA COMPRENSIÓN

un tiempo prolongado, reconozcan una influencia del tratamiento didáctico para la CA en el resto de destrezas, certifica que perciben una integración completa del mismo.

La profundidad del entrenamiento, sin embargo, viene determinada por la capacidad metacognitiva de los aprendices (no necesariamente dependiente de la experiencia de aprendizaje formal, como se observa en el caso de los estudiantes de las categorías A y B). En este sentido, es necesario despertar la conciencia metacognitiva como paso previo a la introducción explícita de las estrategias cognitivas, a pesar de que aparentemente esto suponga un alejamiento del uso lingüístico. Nuestra experiencia pone de relieve que, a medida que se incrementa la conciencia metacognitiva de los alumnos, mejora la utilización de las estrategias cognitivas y se requiere de menor motivación extrínseca para emplearlas (ejemplo de ello son algunos individuos de la categoría C de reacción al entrenamiento). Así pues, la reflexión consciente sobre los procesos mentales que concurren en el uso lingüístico se hace imprescindible, al menos con aprendices adultos, para el adecuado ejercicio de las estrategias de manipulación del input. Al mismo tiempo, las estrategias socioafectivas parecen emplearse como reflejo de la motivación externa del profesor, es decir, sólo a partir de que éste haya dirigido algún comentario de ánimo al aprendiz. Por esta razón, una comunicación individualizada entre el docente y los alumnos favorece la transmisión de este tipo de estrategias.

Finalmente, nuestra experiencia demuestra que sólo un entrenamiento personalizado resulta significativo para los aprendices, una nueva perspectiva bajo la que deben aplicarse todos los pasos del modelo, desde la presentación en el aula de las estrategias concretas, hasta la comprobación de la aportación del tratamiento didáctico. Si bien la bibliografía anterior recomienda respetar las diferencias individuales para permitir que cada alumno seleccione y utilice las estrategias acordes a su estilo y necesidades, los modelos de progresión del entrenamiento no llevan esta indicación a sus máximas consecuencias en la práctica, dado que presentan, ejercitan y evalúan las mismas estrategias concretas para todo el grupo.

Al seguir este mismo sistema al inicio de nuestro entrenamiento, se detecta que algunos estudiantes aplican las estrategias requeridas inducidos por la profesora, a pesar de que no las consideren útiles. En realidad, si no se hubiera solicitado la opinión de los alumnos, se habría podido pensar que el entrenamiento estaba resultan-

do provechoso, dado que las estrategias se habían implementado correctamente y la tarea se había resuelto con éxito. Sin embargo, habría sido contraproducente para el desarrollo de los aprendices. Por consiguiente, en nuestro estudio optamos por tomar como base el libre establecimiento de objetivos para cada tarea por parte del alumno, lo que diversifica la selección de estrategias en función de las propias necesidades, al tiempo que se minimiza el número de estrategias demostradas en el aula, y se incrementan la mención y el recuerdo de uso de otras alternativas. En consecuencia, se limita el papel del docente en cuanto que demostrador del uso de las estrategias, mientras que se amplía la función de observación y análisis del comportamiento del aprendiz para orientarle en la selección, aplicación y evaluación de las estrategias elegidas voluntariamente. La discusión acerca del comportamiento estratégico, por tanto, no se realiza con todo el grupo en el aula, sino que se convierte en un diálogo entre receptor y orientador, que permite –ahora sí– una explicación más precisa del uso de las estrategias concretas adecuadas a la evolución individual de la habilidad estratégica.

b. Ejecución de los pasos del entrenamiento

En cuanto a los pasos necesarios para entrenar a los aprendices en el uso de las estrategias, el modelo de progresión propuesto en el presente estudio (epígrafe 2.4.1.) reporta efectos positivos en el desarrollo de la destreza de CA (aplicado siempre dentro de los parámetros del enfoque general que acabamos de explicar), al mismo tiempo que posibilita su adaptación al programa de contenidos lingüísticos sin interferir negativamente en la formación integral del alumno. Si bien nuestro modelo es visiblemente similar a los aplicados en los estudios de intervención más recientes (Grenfell y Harris, 1999; Harris y Gaspar, 2001; Macaro, 2001) en cuanto a las líneas generales de presentación, uso, expansión y evaluación de las estrategias, la novedad radica en la consideración de tres aspectos que han resultado ventajosos. El primero de ellos, la introducción paulatina y continua de nuevas estrategias para permitir el uso en combinación o la alternativa a las que estaban siendo ejercitadas; el segundo, la libertad individual para la selección y el empleo de las estrategias (derivada de la personalización anteriormente defendida) y, por último, el mantenimiento del apoyo externo (*scaffolding*) a lo largo de todo el entrenamiento, incluyendo la prueba de evaluación final.

En cuanto a la introducción continua de estrategias, los investigadores anteriores la justifican por la necesidad de ampliar el reperto-

COMPETENCIA ESTRATÉGICA PARA LA COMPRENSIÓN

rio de recursos del aprendiz, así como por el deber de ofrecerle una gama variada para que pueda seleccionar las que mejor se adecúen a su estilo de aprendizaje y a las características de la tarea. Sin embargo, en virtud de los datos recabados en nuestro experimento, podemos añadir que es la única forma efectiva para desarrollar la competencia estratégica del aprendiz, dado que ésta no puede incrementarse mediante la presentación de actividades independientes dirigidas a la elicitación de estrategias específicas aisladas. Es decir, puesto que sólo la práctica continuada y significativa favorece la interiorización de la estrategia, su eficaz aplicación y, lo que es más importante, la percepción de su utilidad por parte del aprendiz, no reportaría ningún beneficio para el alumno la ejecución de una tarea que requiriera de él un comportamiento estratégico poco familiar y que, en la siguiente tarea, no va a repetirse.

En este sentido, el uso de las estrategias debe integrarse en todas las actividades del curso de ELE como un componente esencial, al igual que los recursos gramaticales o léxicos requeridos para su eficaz resolución. Esto significa que no sería de utilidad para el proceso de aprendizaje la inclusión de alguna estrategia para la superación de una actividad puntual, a modo de truco de facilitación de la tarea, dado que no repercutiría en el conocimiento procedimental del alumno. Del mismo modo, de aquí se deriva la necesidad de diseñar tareas y actividades que requieran del alumno tanto una habilidad de procedimiento como de conocimiento lingüístico, como veremos a continuación.

El segundo aspecto se justifica por la necesidad de ajustar el entrenamiento a los intereses, necesidades y, sobre todo, capacidades metacognitivas del alumno, como se expone en el punto anterior al hacer referencia a la personalización del tratamiento didáctico.

Por otra parte, el tercer aspecto novedoso, el mantenimiento del denominado *andamiaje*, entra en contradicción con las recomendaciones tanto de los autores teóricos de los años ochenta y noventa, como de los estudios de intervención más recientes. La razón que lleva a los investigadores a postular la necesidad de liberar al aprendiz del soporte continuo del profesor es la consecución de la tan ansiada autonomía del alumno. Sin embargo, según revela nuestro estudio, el apoyo del docente no limita la capacidad de decisión y actuación del estudiante sino que, por el contrario, favorece el reconocimiento de estrategias concretas y contribuye a la selección previa a la exposición del input, al tiempo que facilita la evalua-

ción posterior de su uso y ayuda a la verbalización de los procesos de escucha. Si los propios aprendices consideran que el principal obstáculo para utilizar las estrategias radica en la dificultad para reconocerlas conscientemente, ¿por qué eliminar este apoyo? Por otra parte, conviene tener presente que la naturaleza intrínseca al contexto de enseñanza formal justifica la adopción de medidas que serían inviables en las situaciones reales de uso de la lengua, pero que preparan al alumno para que pueda hacer frente a las dificultades propias de éstas. Así, el hecho de que en nuestro entrenamiento se mantenga el *andamiaje* hasta el final del curso, no significa que los aprendices no incrementen su autonomía, puesto que ellos mismos reconocen transferir conscientemente estrategias concretas trabajadas en el aula a situaciones extraacadémicas.

En conclusión, se propone un mantenimiento del apoyo del docente, eso sí, variando su forma para posibilitar el incremento de la autonomía en las diferentes facetas del componente estratégico: identificación, previsión, uso, evaluación... Lo que se cuestiona, por tanto, no es si ofrecer o no el denominado *andamiaje*, sino de qué manera.

Aparte de estas tres innovaciones en la puesta en práctica del modelo de entrenamiento, cabe añadir algunas apreciaciones acerca del modo y orden de presentación de las estrategias, y sobre la evaluación.

Respecto a la presentación de las estrategias que van a ejercitarse, conviene advertir que el modo de organización del aula (todos juntos, en grupos, en parejas) afecta al modo de utilización. Por esta razón, hay algunas estrategias que pueden ser mencionadas o recordadas, pero cuyo ejercicio resulta más eficaz cuando se escucha a solas en casa, como sucede en nuestro caso con las estrategias de atención específica a la forma. De aquí se deduce la necesidad de que los deberes para casa incluyan el componente estratégico como aspecto que debe reforzarse fuera del aula⁵⁹: se dota de coherencia a la integración en el programa de ELE.

Además, sobre la presentación y el ejercicio de las estrategias en el aula, estamos de acuerdo con Macaro (2001) en que no deben consumir un tiempo excesivo para no cansar a los alumnos ni provocar una desconexión entre el entrenamiento y los contenidos lingüísticos del

59 Consejo que debe comenzar por aplicarse a la CA, una destreza que, normalmente, no se incluye en los deberes para casa.

COMPETENCIA ESTRATÉGICA PARA LA COMPRENSIÓN

curso. Sin embargo, discrepamos de una recomendación frecuente en la bibliografía: la supuesta utilidad de dedicar un tiempo de la clase a que los aprendices compartan sus reflexiones sobre el uso de las estrategias, de manera que puedan beneficiarse de las experiencias de los compañeros con una habilidad estratégica más desarrollada. De acuerdo con nuestra investigación, las ocasiones en las que se intenta este intercambio de impresiones (inducido por la profesora), los estudiantes muestran escaso interés y, posteriormente, no reflejan haber aprendido nada nuevo⁶⁰. Del mismo modo, se pide expresamente su opinión al respecto en la entrevista personal realizada al final del curso y las respuestas son divergentes: mientras que una minoría cree que quizá le habría ayudado conocer qué estrategias emplean los demás, la mayor parte considera que habría supuesto una pérdida de tiempo porque “cada uno tiene sus propias estrategias”.

El orden de presentación es otro de los grandes interrogantes abierto en la investigación. Los estudios anteriores indican que conviene empezar por las estrategias de más fácil aplicación e ir avanzando hacia las que son cognitivamente más demandantes. Sin embargo, nuestra experiencia revela que la “facilidad” y “dificultad” en la aplicación de una estrategia son parámetros plenamente subjetivos que no pueden determinarse para el grupo completo. En consecuencia, se recomienda partir del grado de dificultad no de la estrategia, sino de la finalidad que se pretende con ella. Así, el orden de introducción de las estrategias viene determinado por la secuenciación de los contenidos lingüísticos declarativos y las exigencias de las actividades que los presentan.

En este sentido, el orden elegido para la transmisión de las estrategias (primero las de elaboración del contenido y, luego, las de atención a la forma) es el adecuado por varios motivos. En primer lugar, ya que en las situaciones de comunicación extraacadémicas la forma lingüística se procesa al servicio de la comprensión del contenido y se borra de la memoria una vez entendida la intención del hablante; de esta forma, además, se evita que los estudiantes basen su comprensión en la retención de palabras textuales, al mismo tiempo que se presenta la atención a la forma lingüística como una acción intencional del individuo no necesariamente para la comprensión del mensaje, sino dirigida al aprendizaje del idioma, de acuerdo con los estudios de atención a la forma:

60 Se lleva a cabo en la prueba de diagnóstico inicial de expresión oral y en el segundo paso del tercer ciclo.

"a través de la atención hacia la forma como tipo de instrucción se intenta crear una ventana de oportunidad para el aprendizaje, que se cree posible sólo cuando la forma a adquirir es procesada como vehículo del contenido expresado a la vez que ciertos aspectos lingüísticos de la forma en cuestión son puestos en relieve para el aprendiz de manera clara pero implícita, sin interrumpir el procesamiento del contenido." (Ortega, 2004, 184).

La decisión de introducir primero las estrategias de atención al contenido se ve respaldada por las notables mejoras en la comprensión extensiva de los alumnos, así como en su habilidad metacognitiva, dado que ahora son capaces de evaluar su uso estratégico al interrumpir el proceso de comprensión y reconducirlo en las exposiciones posteriores al input.

Por otro lado, estas conclusiones confirman las ventajas de que las estrategias se ejerciten explícitamente en el aula, ya que para las estrategias de atención al contenido el entrenamiento ha resultado positivo, mientras que las de atención a la forma, aun siendo apreciadas como útiles por los estudiantes, no se implantan ni evalúan con igual efectividad por haberles dedicado menos tiempo y atención.

El trabajo de las estrategias de atención a la forma, por su parte, resulta más complicado, puesto que son cognitivamente más demandantes para los alumnos por la razón anteriormente mencionada de que el cerebro, de forma natural, procesa informaciones y no estructuras textuales. Al mismo tiempo, para orientar en el uso de las estrategias que inciden en el estadio de recepción e identificación lingüística, se requieren ciertos conocimientos de fonética al supervisor del entrenamiento, no sólo del sistema lingüístico que se enseña, sino del idioma materno de los aprendices, dado que gran parte de los errores de percepción de fonemas se debe a una realización diferente en su lengua.

La recomendación que se desprende de nuestra experiencia es la introducción de las estrategias de atención a la forma sólo cuando los estudiantes se muestren interesados en probarlas⁶¹. Asimismo,

61 Esta afirmación no debe tacharse de despreocupada: en nuestro caso fueron los propios estudiantes los que solicitaron a la profesora que explicara alguna de estas estrategias en el aula, antes incluso de lo que ella había previsto.

COMPETENCIA ESTRATÉGICA PARA LA COMPRENSIÓN

dado que exigen una exposición al input más repetida, se aconseja entregar actividades de refuerzo para ejercitarlas en casa. Sin embargo, en ningún caso deben dejarse totalmente de lado, ya que para el procesamiento natural del lenguaje se hace uso simultáneamente de los dos tipos de estrategias, y en tanto que la atención a la forma puede derivar en aprendizaje lingüístico.

En cuanto a la motivación al uso de las estrategias en el aula, de acuerdo con nuestra experiencia, la atención consciente a las que sustentan los procesos de escucha se realiza más fácilmente y de manera más significativa para el alumno cuando la práctica guiada se presenta de forma lúdica y sin consumir un tiempo de clase que los aprendices consideran destinado a actividades de práctica lingüística exclusivamente.

Igualmente, los resultados justifican la interrupción del proceso de escucha para incidir en su transcurso, a pesar de que resulte antinatural por la imposibilidad de hacerlo en una situación extraacadémica de uso de la lengua. No obstante, recordemos que no estamos en una situación real, sino imitando los procesos que transcurrirían en ésta, y la percepción consciente por el alumno sólo es posible si se interrumpen. Sin embargo, las interrupciones deben realizarse con cuidado de no cortar el proceso que transcurriría en la situación que pretende simularse; es tarea del docente encontrar los momentos de la audición en los que el procesamiento natural del lenguaje requeriría una pausa o daría un giro.

Por último, resulta positivo promover una autoevaluación consciente y reflexiva del alumno, tanto de sus avances en los conocimientos lingüísticos declarativos, como del desarrollo de sus habilidades estratégicas, como parte integrante del curso de LE. Sin embargo, se justifica que la comprobación conjunta de la aportación del entrenamiento se realice de manera separada e independiente, puesto que se trata de una actividad ajena a las expectativas de los alumnos sobre el curso, al tiempo que se aprecia una mayor sinceridad que en las opiniones recabadas durante el semestre. Si bien algunos autores (como Macaro, 2001) consideran positiva una discusión con el grupo completo para analizar las aportaciones y problemas del entrenamiento, de nuestra experiencia concluimos lo contrario. Dado que los frutos del entrenamiento son más visibles cuanto más se personaliza, la evolución del componente estratégico sólo puede valorarse de manera individual.

c. Diseño de tareas y elección de materiales

Coincidimos con los estudios anteriores al afirmar que funcionan mejor las actividades que encajan con los intereses del alumno, ya que, como aquí se demuestra, cuando las expectativas del aprendiz difieren de las del profesor, actúa siguiendo su propio impulso y no atiende a los requerimientos específicos del ejercicio. Los datos recabados indican que, incluso cuando los aprendices reconocen la utilidad de las estrategias, despertar el interés por usarlas no resulta fácil; sin embargo, sí es posible despertar el interés por el material o el tipo de actividad y, de forma coyuntural, hacer que los alumnos se cuestionen la importancia que las estrategias han tenido en la realización. Se trataría de un tipo de motivación indirecta al uso de las estrategias que, si bien no conduce necesariamente a su aceptación, sí se traduce en una evolución inconsciente de la habilidad estratégica y la actitud.

Asimismo, la repetición de una misma tipología de ejercicios con distintos textos orales motiva a los estudiantes y afianza su seguridad, como se observa a lo largo de los cuatro ciclos, dado que todos los modelos de actividad se presentan, al menos, dos veces consecutivas. Igualmente, esta medida favorece la transferencia de las estrategias, puesto que el estudiante recuerda las que aplicó en la actividad anterior.

La influencia del tipo de actividad en el desarrollo de la competencia estratégica del alumno no debe despreciarse; en nuestro estudio las actividades se planteaban de manera que se interrumpiera el proceso de escucha siempre en los mismos momentos para favorecer la repetición mecánica de las operaciones de identificación, selección, aplicación y evaluación de las estrategias, lo que caló más hondo de lo previsto en los alumnos. Así lo demuestran los resultados al cuestionario de durabilidad de los efectos del entrenamiento, que ponen de relieve un alto índice de recuerdo positivo del enfoque de enseñanza centrado en los procesos de escucha.

Del mismo modo, las actividades deben presentarse siguiendo una progresión acorde con sus dificultades cognitivas, no sólo en función de la complejidad de los conocimientos lingüísticos declarativos, sino también de los procesuales (como se observa a partir de los diferentes logros obtenidos en las tareas que exigen la atención explícita al contenido o a la forma).

COMPETENCIA ESTRATÉGICA PARA LA COMPRENSIÓN

En relación con el material empleado, se percibe que es el principal factor de motivación, por lo que debe tomarse como punto de partida para seleccionar las estrategias que se trabajarán explícitamente, y no de manera inversa; una decisión que, por otra parte, entronca con el uso natural que los oyentes hacen de las estrategias.

d. Taxonomía de estrategias elegida

La selección de la taxonomía de estrategias, por su parte, es una de las cuestiones que siempre quedará abierta para el docente, puesto que debe adecuarse a las necesidades de los aprendices, a los requerimientos del curso, a las dificultades del material y a las exigencias de la tarea. No obstante, sí podemos hacer algunas puntualizaciones a este respecto. En primer lugar, el éxito del entrenamiento no guarda relación alguna con el número de estrategias ejercitadas. Así, nuestro estudio demuestra que los estudiantes que han aprendido a emplear eficazmente una sola estrategia reportan la misma mejoría en el desempeño de la destreza y se consideran igual de satisfechos con la aportación del tratamiento didáctico que los compañeros que han interiorizado varias.

En segundo lugar, el tipo de estrategias presentadas también merece una observación. Si bien las investigaciones anteriores desaconsejan la ejercitación de las ya conocidas y utilizadas por los aprendices, en nuestro caso es precisamente el ejercicio de estas estrategias el que mejores resultados arroja, puesto que, aunque fueran básicas para la comprensión auditiva, no se estaban empleando eficazmente. Por esta razón, conviene hacer una prueba de diagnóstico del uso de las estrategias "más sencillas" antes de descartarlas de antemano.

e. La autonomía del alumno como finalidad del entrenamiento

La intervención de los alumnos en la toma de decisiones sobre el entrenamiento es uno de los pilares de la integración de éste en el programa de ELE, ya que, si el tratamiento didáctico se aleja de sus intereses y necesidades, no contribuirá al aprendizaje del idioma. Sin embargo, la toma de decisiones sobre los pasos que deben darse sólo es posible tras un período en el que el aprendiz se limita a valorar lo que el profesor ha decidido. Tal como muestra nuestro estudio, sin opciones previas para elegir sobre ellas, es imposible cualquier tipo de decisión. Macaro (2001) se muestra más optimista cuando dice que incluso puede llegarse a que los alumnos diseñen sus propias actividades. A tenor de los datos aquí recabados, semejante grado de autonomía parece fuera del alcance en el breve

espacio de un semestre, pero sí es posible desarrollar lo que Graham (1997, 85) denomina "capacidad de autodecisión" comenzando por decisiones acerca de los factores externos (tipología de actividades y materiales), hasta llegar a las que se refieren a la orientación individual del proceso de aprendizaje (objetivos, estrategias y evaluación). De acuerdo con nuestra experiencia, mientras que el libre establecimiento de objetivos cuenta con la aceptación mayoritaria y alcanza altos niveles de eficacia, la evaluación es la tarea más difícil de delegar en el alumno, puesto que se muestra renuente a aceptarla e incapaz de acometerla.

Finalmente, otro progreso en cuanto a la autonomía se deja ver en el cuestionario de durabilidad de los efectos del entrenamiento, en tanto que todos los aprendices han seguido ejercitando la CA intencionadamente, buscando oportunidades de práctica de manera voluntaria en muchos casos, algo valorable si se tiene en cuenta que no residen en un país de habla hispana.

4.4.2. *Sobre la incidencia del entrenamiento en la evolución de los aprendices*

Las conclusiones se presentan en relación a los cuatro puntos que se han observado al final de cada ciclo: comprensión auditiva, competencia estratégica, nivel de dominio lingüístico, y actitud y motivación hacia el aprendizaje del idioma.

a. *Comprensión auditiva*

Si bien se comprueba que todos los aprendices han experimentado una mejoría, establecer una relación directa entre esta evolución y el uso de las estrategias resulta arriesgado, dado que no contamos con pruebas cuantitativas que respalden nuestra afirmación, sólo la propia percepción de los alumnos y la observación de la profesora. En este sentido, a pesar de que los datos recabados son sumamente alentadores, no puede obviarse que tan responsable de la mejora podría ser el uso de las estrategias, como la influencia de otros factores: abundancia de ocasiones de exposición al input, atención explícita a los procesos de escucha, motivación externa (docente) y extrínseca (material) al ejercicio de la CA, revalorización de la importancia de la destreza o concienciación de las propias capacidades como oyente.

En este sentido, sería deseable un instrumento capaz de medir la relación directa de la aportación del uso de las estrategias a la me-

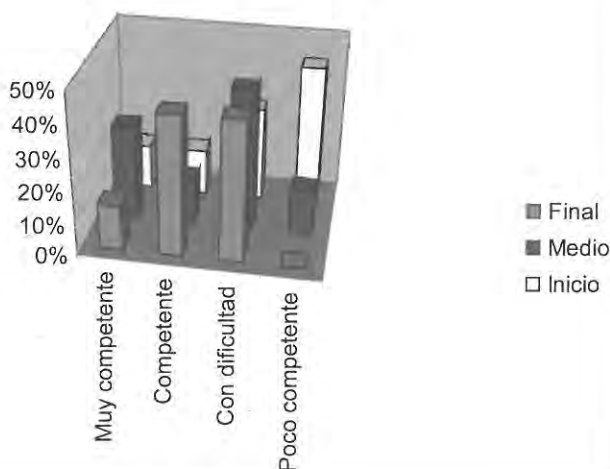
COMPETENCIA ESTRATÉGICA PARA LA COMPRENSIÓN

jora de la CA pero, como ya se lamenta en la bibliografía anterior, carecemos de una herramienta eficaz para ello.

No obstante, independientemente de la aportación concreta de las estrategias, sí puede afirmarse que la enseñanza basada en el proceso de la CA resulta beneficiosa en un contexto de aprendizaje formal, principalmente, porque la atención consciente a los procesos que transcurren durante la escucha es el único modo de incidir en ellos para mejorarlos. El enfoque contrario, la enseñanza basada en el resultado, no conlleva, en ningún caso, una transmisión de conocimientos, sino una manera de poner a prueba los que ya posee el alumno.

A modo de conclusión, se recoge el gráfico que reflejan la evolución de los estudiantes en la CA, a partir de los datos recabados en las pruebas de diagnóstico inicial, control a mitad del curso y evaluación final:

Evolución de la CA total



b. Competencia estratégica

En cuanto a la incidencia sobre las diferentes dimensiones del aprendizaje, el plano metacognitivo es el más beneficiado por el entrenamiento. A pesar de que las actividades realizadas para verbalizar los procesos de escucha son, a juicio de los estudiantes, muy difíciles, resultan de indudable utilidad. En primer lugar, para la adquisición de un

vocabulario metalingüístico que favorece el diálogo de orientación con el docente y, en segundo, porque los reportajes de verbalización, como prueba visible de la conciencia de los procesos, son la referencia a la que se ciñe el profesor para dirigir y valorar la actuación del aprendiz.

Del mismo modo, a medida que se incrementa la capacidad metacognitiva (reflejada en una verbalización más precisa), aumenta el número de estrategias cognitivas empleadas: la identificación consciente permite, por tanto, la aplicación. Por otra parte, la mejora de la capacidad metacognitiva favorece la independencia, en tanto que se hace menos necesaria la asistencia de la profesora, al mismo tiempo que incrementa la motivación intrínseca al uso de las estrategias.

En cuanto a las estrategias metacognitivas entrenadas explícitamente (planificación y evaluación), la planificación de objetivos de la tarea se revela imprescindible para la selección de estrategias. Es decir, los aprendices sólo prevén y seleccionan adecuadamente estrategias cognitivas concretas cuando han decidido con antelación sus propios objetivos para las tareas de práctica lingüística. Igualmente, el establecimiento de objetivos alcanza, con estudiantes adultos, altas cotas de eficacia y, cuanto mayor es su precisión, más adecuada resulta la elección de estrategias. Así pues, la planificación debe conformar, según nuestra experiencia, el punto de partida para la introducción de las estrategias.

Por otra parte, la autoevaluación no se efectúa con la misma efectividad aunque, sorprendentemente, se comprueba una mayor eficacia en la evaluación del uso y utilidad de las estrategias, que en la valoración de la realización de la tarea lingüística. Este hecho se explica porque los estudiantes no están acostumbrados (ni siempre dispuestos) a asumir una función que tradicionalmente corresponde al docente; sin embargo, en el caso del componente estratégico no cuentan con un referente previo y, además, al tratarse del análisis de sus procesos mentales, les resulta natural que la responsabilidad evaluadora recaiga sobre ellos.

De esta forma, en todas las categorías de reacción al entrenamiento se advierte la capacidad de evaluar el uso de las estrategias, a pesar de que los aprendices de la categoría B⁶² necesitan el apoyo

62 Recordemos a qué se refiere cada categoría de aceptación del entrenamiento:

A: Aprendices que rechazan el entrenamiento y no se muestran dispuestos a probarlo; B: Aprendices que realizan las actividades siguiendo las indicaciones

COMPETENCIA ESTRATÉGICA PARA LA COMPRENSIÓN

de listados de reconocimiento de las mismas y se limitan a comprobar la coincidencia entre las previstas y las realmente empleadas.

En cuanto a la previsión de posibles estrategias (diferente de la planificación de la tarea lingüística), si bien se realiza más eficazmente con ayuda de listados o el recuerdo explícito de la profesora, en las categorías C y D del entrenamiento se aprecia, a partir del tercer ciclo, la previsión de otras que no han sido mencionadas en clase. De igual forma, al terminar el entrenamiento (entrevista personal), los individuos de estas categorías reportan estrategias propias.

En el plano cognitivo, por su parte, se aprecian diferencias en el uso estratégico de los sujetos en función de su experiencia como aprendices de ELE. Así, al inicio del semestre se comprueba que aquéllos que tienen o han tenido contacto frecuente con el español hablado fuera del aula basan su comprensión en estrategias de elaboración del contenido, mientras que los que sólo cuentan con experiencia de aprendizaje formal no elaboran correctamente el contenido porque se fijan demasiado en las palabras desconocidas. Como consecuencia de este uso estratégico, los primeros se consideran ya satisfechos con sus resultados de CA, en tanto que los segundos no son capaces de reconstruir un mensaje cuando encuentran un término desconocido o erróneamente identificado.

Dado que este uso estratégico podría repercutir negativamente en el desarrollo de los aprendices, el entrenamiento pretende de ellos lo contrario: lograr una atención intencional a la forma (con fines exclusivos de aprendizaje lingüístico) en el caso de los aprendices que ya no creen tener problemas con el contenido, y ejercitar las estrategias de elaboración del contenido en el caso de los menos experimentados con la destreza de CA.

De esta forma, los principales avances se aprecian en este segundo grupo de estudiantes (todos alcanzan un nivel satisfactorio en las microhabilidades de comprensión⁶³ para las que se implementan las estrate-

del docente sin reflexionar sobre el sentido del entrenamiento ni pronunciarse sobre la metodología; C: Aprendices que participan de buen grado en el entrenamiento, conscientes de lo que se pretende con él aunque con cierto escepticismo sobre sus virtudes; D: Aprendices que se muestran entusiasmados con el entrenamiento incluso antes de haber comprobado sus beneficios.

63 Pragmática, comprensión auditiva extensiva y comprensión audiovisual extensiva.

gias, independientemente de la reacción del individuo al entrenamiento), puesto que se ejercitan explícitamente durante la mayor parte del semestre. Por el contrario, los avances de los aprendices con experiencia en el desempeño de la CA son sólo reseñables en las categorías D y, sobre todo, C de reacción al entrenamiento, puesto que, al dedicarles menos tiempo de práctica guiada en el aula, requieren de una mayor disposición del estudiante. Así se observa que los individuos con una reacción positiva al entrenamiento, aun teniendo un nivel de CA más bajo, obtienen de estas actividades un mayor beneficio para su aprendizaje lingüístico que otros aprendices más avanzados que no son conscientes de lo que se pretende con el uso de las estrategias.

Asimismo, la selección de estrategias cognitivas se favorece por el docente mediante listados de las más útiles; sin este apoyo externo no sería posible identificar las estrategias empleadas por los aprendices de las categorías de reacción A y B ni controlar su evolución.

En cuanto a la aportación de las estrategias concretas a la evolución de los aprendices, no se puede generalizar, dado que inciden de manera diferente para cada uno, como manifiestan en la entrevista personal.

Por último, las estrategias socioafectivas son las menos identificadas por los alumnos, que sólo comienzan a utilizarlas (y no siempre de manera consciente) a partir de que la profesora destaca intencionadamente los aspectos acertados de su proceso de comprensión y les dirige comentarios motivadores. Sin embargo, el hecho de que no sean identificadas no significa que carezcan de importancia, por el contrario, resultan imprescindibles para el éxito del entrenamiento, ya que contribuyen a reducir la ansiedad provocada por la dificultad del desempeño de la destreza y, en consecuencia, motivan a los aprendices a seguir ejercitándola. Igualmente, se muestran beneficiosas para todos los individuos, independientemente de su reacción al entrenamiento o nivel de CA⁶⁴.

Respecto a la transferencia de las estrategias a otras tareas de CA, así como a diferentes destrezas y contextos de uso lingüístico, las informaciones recabadas por medio de la entrevista personal ponen de manifiesto que tal transferencia sólo es posible cuando el indivi-

64 En todas las categorías se observan cambios de actitud hacia la CA a partir de las valoraciones de la profesora que resultan favorecedores para el desarrollo del entrenamiento, según se observa en las declaraciones de los propios alumnos.

COMPETENCIA ESTRATÉGICA PARA LA COMPRENSIÓN

duo es consciente de las estrategias y su posible utilidad, y cuando está dispuesto a emplearlas de manera intencional.

En cuanto a la transferencia a las habilidades lingüísticas que no eran objeto del entrenamiento, llama la atención que se apliquen intencionalmente algunas estrategias cognitivas: establecimiento de hipótesis y búsqueda consciente de conectores del discurso para la comprensión lectora, y repetición mental de sonidos para la expresión oral, dado que en principio se podría creer más factible la transferencia a las microhabilidades metacognitivas de planificación y control.

Acerca de la LE para la que se han utilizado las estrategias fuera del aula, se manifiestan algunas creencias de los aprendices que convendría tener en cuenta de cara a futuras investigaciones.

- El uso de las estrategias es diferente para cada idioma, ya que se vincula al nivel de conocimiento que se posee.
- El uso de las estrategias viene inducido por el método didáctico del profesor.

c. Nivel de dominio lingüístico

Con los datos recabados resulta imposible determinar si el entrenamiento en el uso de las estrategias de CA redundaba en un incremento del nivel de dominio lingüístico del aprendiz, si bien se aprecia una notable mejora en las capacidades metalingüísticas.

No obstante, en cualquier caso, la integración del entrenamiento en el programa de contenidos declarativos de ELE al servicio de la resolución de actividades habituales de práctica lingüística ha evitado que el aprendizaje lingüístico se viera perjudicado.

d. Actitud y motivación hacia el aprendizaje del idioma

El tratamiento didáctico administrado ha sido provechoso para el grupo completo de aprendices pero, más que al entrenamiento en el uso de las estrategias, se debe al enfoque de enseñanza basado en el proceso y al fomento de la capacidad metacognitiva de los alumnos. Así, la reflexión sobre las propias carencias, capacidades, aptitudes y progresos, en combinación con un clima de aprendizaje colaborativo en el aula y la presentación de materiales atractivos, ha incrementado la motivación hacia el aprendizaje de todos los estudiantes.

Esta es la razón por la que el cuestionario de durabilidad de los efectos del entrenamiento revela que los aprendices perciben una relación directa entre el curso de ELE (ya sea por el entrenamiento, el enfoque de la instrucción centrado en el proceso, o las estrategias socioafectivas empleadas por la profesora) y su motivación a continuar escuchando o aprendiendo español.

4.4.3. *Sobre la actividad de investigación en didáctica de ELE*

Se reseñan las observaciones concernientes al paradigma de investigación empleado, los métodos de toma de datos para la investigación, los modos de elicitación de estrategias para el desarrollo del entrenamiento y la incidencia de las variables de presagio, de contexto y de proceso.

a. *Paradigma de investigación*

El principio elegido, de investigación de acción en el aula, favorece el éxito del entrenamiento, al mismo tiempo que permite analizar con fiabilidad la incidencia de los factores que afectan al desarrollo del componente estratégico en contextos reales de aprendizaje formal. A pesar de que el carácter cualitativo del estudio impide una generalización cuantitativa de los resultados, arroja, sin embargo, conclusiones aplicables al diseño de la enseñanza y a la elaboración de materiales didácticos.

En primer lugar, la revisión periódica de las acciones realizadas no sólo sirve a los fines del estudio (la adecuada implementación del entrenamiento) sino que permite detectar los posibles efectos negativos del tratamiento didáctico en el proceso de aprendizaje de los alumnos, con lo que se minimizan los riesgos de perjudicar el desarrollo de éstos en interés de la investigación científica.

En segundo lugar, el principio de investigación de acción posibilita la inclusión de las variables contextuales propias del sistema de enseñanza formal que inciden de manera natural en la administración de cualquier tipo de tratamiento didáctico.

b. *Métodos de toma de datos*

El principio metodológico de triangulación elegido para la toma de datos resulta favorable a los fines de la investigación, en tanto que fortalece la validez interna de la misma. Acerca de los métodos empleados cabe hacer las siguientes reflexiones:

- Datos de la profesora: Diario y grabaciones de algunas sesiones. La información de esta forma obtenida se revela crucial para sustentar la investigación de acción en el aula, por lo que deben cuidarse especialmente las cuestiones formales. Así resulta necesario fijar de antemano los parámetros tanto de realización, como de elaboración del registro escrito que servirá como corpus de datos para el estudio⁶⁵.
- Datos de los aprendices I: biografía de aprendizaje de ELE, reportaje retrospectivo, actividades de práctica lingüística, comentarios sobre el *feedback* de la profesora y entrevista personal. El carácter cualitativo de los datos así recabados permite describir en profundidad las hipótesis sobre los diferentes individuos sometidos al tratamiento didáctico, de acuerdo con Riemer (2000, 96).
- Datos de los aprendices II: cuestionarios y pruebas de diagnóstico, control y evaluación. El uso de estos métodos cuantitativos, antes que orientado a la comprobación de hipótesis o la extrapolación de resultados, sirve, por un lado, para ilustrar en términos numéricos referidos al grupo completo las informaciones concernientes a los gustos, necesidades, intereses, estilos y opiniones de los diferentes aprendices; por otro lado, permite clasificar a los estudiantes según su nivel de CA (en función de unos descriptores previos) para cotejar objetivamente su evolución.

En cuanto a la recogida de los datos, destaca la buena disposición de los aprendices cuando estos métodos se presentan en forma de actividades de práctica lingüística que no requieren de ellos un esfuerzo o tiempo extra a aquél que están dispuestos a invertir en su aprendizaje de ELE. Del mismo modo, hay que tener presente la influencia de las variables de presagio y de contexto en las respuestas de los estudiantes⁶⁶.

Si bien la validez del estudio queda fortalecida tanto por el empleo de múltiples instrumentos de toma de datos, como por el análisis comparativo de las investigaciones realizadas con an-

65 Se recomiendan las pautas de Altrichter y Posch (1998) y de Latorre (2003).

66 Algunos estudiantes manifiestan su desagrado ante los cuestionarios y afirman responderlos únicamente como favor personal a la profesora. Del mismo modo, debe evitarse que los alumnos se sientan obligados (por temor a una posible represalia) a dar la respuesta que creen del gusto del docente.

terioridad en este ámbito, la fiabilidad⁶⁷ queda en entredicho al no ser posible la intervención de un segundo investigador que los recabara simultáneamente⁶⁸.

c. Modos de elicitación de las estrategias

En consonancia con las apreciaciones de Young (1996), el cotejo de las estrategias recabadas en nuestro estudio mediante diversos métodos demuestra que cada uno de ellos propicia la elicitación de algunas determinadas. En este sentido, conviene hacer uso de más de uno y elegirlos en función de lo que se quiere obtener con ellos, de cara a lograr una visión global de la competencia estratégica del aprendiz, así como para desarrollar su capacidad metacognitiva. Así, el reportaje retrospectivo es el que ofrece una información más completa, puesto que es el único que permite observar el transcurso de los procesos mentales que concurren durante la escucha, refleja la vinculación de estrategias concretas a dificultades o rasgos específicos del input lingüístico (difícil de lograr con los cuestionarios) y evidencia las habilidades metacognitiva y metalingüística del individuo. Por otra parte, este modo requiere de un adiestramiento previo (preferiblemente con una demostración) y sus resultados se ven favorecidos por la posibilidad de emplear el idioma materno.

En cuanto a los cuestionarios, se revelan de dudosa validez para determinar las estrategias efectivamente usadas durante la audición, como evidencian las propias respuestas a los ejercicios de CA⁶⁹. Este

67 Criterio para la valoración de un sistema de recogida de datos que nos informa del grado en el que dos investigadores, dada la misma situación, obtienen los mismos resultados (León y Montero, 1997, 67).

68 Grotjahn (2000a, 24) critica que la fiabilidad apenas se controle en las investigaciones en el ámbito de enseñanza/aprendizaje de alemán como LE, lo que podría extenderse a las efectuadas en otros idiomas. En este sentido, estamos de acuerdo con Altrichter y Posch (1998, 104-105) cuando afirman que los procedimientos tradicionales que se emplean en la investigación empírica para asegurar la fiabilidad no pueden aplicarse a la investigación de acción por una consideración práctica, a saber, que se encuentran fuera del alcance del docente (imposibilidad de contar con el apoyo de un segundo investigador, por ejemplo). Asimismo, compartimos con los autores que la fiabilidad en la investigación de acción sólo es posible en un sentido muy limitado, dado que las complejas situaciones estudiadas son tan inestables que no se pueden observar otras comparables en diferentes puntos de tiempo, puesto que en este intervalo la situación habría evolucionado.

69 En ocasiones los estudiantes señalan estrategias en el cuestionario que no reflejan haber usado; otras, utilizan realmente más de las que indican, pero no las reco-

COMPETENCIA ESTRATÉGICA PARA LA COMPRENSIÓN

punto merece una especial consideración, dado que, si se administra un cuestionario de reconocimiento de estrategias para que los estudiantes lo resuelvan mientras escuchan un texto, pero no se comprueba su efectiva utilización mediante preguntas de CA, los resultados carecerían de validez de contenido⁷⁰. No obstante, se descubre un valor potencial del empleo de cuestionarios, a saber, al servicio del apoyo externo al uso de las estrategias (*scaffolding*) como recordatorio o guía para la previsión, selección y evaluación de las mismas.

Respecto a la elicitación de estrategias mediante actividades de práctica lingüística planteadas expresamente para ello, ésta se manifiesta como una fórmula de visibles resultados para el alumno, al tiempo que facilita la orientación externa para el desarrollo del componente estratégico. La principal ventaja de este método radica en que el estudiante comprueba la aportación de las estrategias concretas a la resolución de tareas lingüísticas específicas; para ello se hace de todo punto necesario el *feedback* del docente.

Por último, la elicitación a partir de preguntas de la profesora o de los compañeros (en las conversaciones en grupo y la entrevista personal) no sirve para determinar el repertorio estratégico del aprendiz, en vista de la imposibilidad de dar cuenta de las estrategias de manera descontextualizada, pero sí resulta útil para comprobar el grado de conciencia que el alumno posee sobre las mismas, así como para conocer mejor su estilo de aprendizaje en función de las preferencias.

Finalmente, de nuestra observación concluimos que no siempre lo que los alumnos *dicen hacer* es lo que realmente *hacen*. Por esta razón, la toma de datos a partir de diversos métodos sirve para detectar sus comportamientos con mayor fiabilidad.

nocen conscientemente (o no en los términos en que están enunciadas). Por otra parte, hay que controlar siempre las diferencias entre las estrategias previstas antes de la exposición al input, las efectivamente empleadas y las reconocidas retrospectivamente. Finalmente, los resultados son muy diversos si el cuestionario se administra de manera conjunta o independiente de una tarea lingüística.

⁷⁰ Variante del concepto de validez que indica el grado en el que los elementos incluidos en un código de observación son representativos de todo el fenómeno bajo observación (León y Montero, 1997, 68).

d. Influencia de las variables de presagio, de contexto y de proceso

Tomamos como referencia las indicadas por Chaudron (1988). En cuanto a las variables de presagio, se encontrarían la identidad del profesor (nativo o no nativo), su formación, experiencia y condición de responsable del curso o ayudante. En nuestro estudio, inciden significativamente sobre los siguientes aspectos: en primer lugar, el hecho de que la profesora sea nativa origina que se prefiera mayoritariamente el idioma español para la verbalización de los procesos de escucha y para los comentarios de los aprendices sobre el *feedback*⁷¹, al tiempo que incrementa la motivación externa, con lo que se favorece el uso de estrategias socioafectivas. Por otra parte, la formación es relevante en cuanto al conocimiento del uso de las estrategias (imprescindible para identificar las que emplean los estudiantes inconscientemente) y del idioma materno mayoritario en el grupo (facilita la previsión de errores y la detección de estrategias de traducción y transferencia), mientras que la experiencia repercute en la selección de los materiales didácticos⁷². Finalmente, el hecho de que sea la responsable del curso, tiene consecuencias tanto positivas (libertad de decisión y acción, disponibilidad temporal del curso completo), como negativas (los estudiantes se sienten obligados a cumplir con los requerimientos propios de la investigación que se alejan de sus intereses de aprendizaje lingüístico).

Sobre las variables de contexto, se observan incidencias de la situación fuera del país de la lengua meta, del programa de la institución académica en el que se insertan los contenidos del curso, del modo de organización de la clase, de las tareas y actividades como contexto, y de las características del aprendiz. En primer lugar, la realización fuera del país de la lengua meta impide ejercitar la transferencia de las estrategias entrenadas a situaciones extraacadémicas, con lo que no se puede llegar a conclusiones relevantes a este respecto. No obstante, la práctica explícita de la CA incrementa

71 Si bien se corre el riesgo de que los alumnos sean más escuetos y menos precisos en la descripción de estos procesos, se logran notables avances en su capacidad metacognitiva (intensifica la reflexión consciente) y metalingüística.

72 El hecho de que la profesora hubiera impartido este curso en ocasiones anteriores, así como que el 75% de los alumnos hubiera cursado con ella algún nivel de ELE anterior, permitió acortar la fase inicial de preparación del entrenamiento, dado que la selección de materiales adecuados a los gustos y necesidades de los alumnos pudo anticiparse. Como consecuencia, pudo dedicarse más tiempo a la etapa de ejercitación de las estrategias.

COMPETENCIA ESTRATÉGICA PARA LA COMPRENSIÓN

la motivación de aquellos aprendices que no tienen contacto con el idioma fuera del aula.

En segundo lugar, el programa de la institución académica determina el tipo de input lingüístico seleccionado y el día de la semana que se dedica a cada destreza lingüística.

Por otra parte, el modo de organización del aula afecta al reporte que los aprendices hacen de las estrategias supuestamente empleadas, por lo que exige una variación en beneficio de la validez de la observación científica.

En cuanto a las tareas y actividades, dado el carácter experimental de las implementadas (diseñadas *ex profeso* para el estudio) y la inexistencia de un grupo de control, su incidencia en el desarrollo de la investigación no pasa de ser una hipótesis sin comprobar.

Finalmente, la elección de los individuos integrantes de la muestra teniendo en cuenta las diferencias individuales contribuye a validar la extrapolación de los resultados del estudio. Al mismo tiempo, los métodos cualitativos de toma de datos permiten controlar las diferencias entre los sujetos a la hora de interpretar los resultados, si bien a costa de renunciar a una generalización de los mismos. No obstante, el carácter intrínsecamente individual del componente estratégico en el aprendizaje de ELE justifica el proceder aquí seguido.

En relación con las variables de proceso, por su parte, nuestro estudio no tiene en cuenta la incidencia del discurso del profesor en el desarrollo de la CA de los aprendices, a pesar de que habría resultado conveniente controlarla en beneficio de la validez de la investigación. De este modo, queda un vacío en cuanto a la aportación del docente como entrenador en el uso de las estrategias de CA.

5. CONCLUSIONES

De acuerdo con los principios que mueven a emprender una investigación de acción en el aula, los resultados obtenidos deben contribuir a ampliar la perspectiva teórica de partida, esclarecer los interrogantes abiertos para la práctica didáctica y ofrecer unas pautas de actuación contrastadas por la experiencia. Nos referiremos aquí tanto al desarrollo de la competencia estratégica, como a los beneficios de su aplicación a la destreza de comprensión auditiva, y añadiremos unas observaciones finales acerca de la labor del docente como investigador en el aula de ELE.

Respecto al desarrollo de la competencia estratégica mediante la inclusión de un entrenamiento en el programa de ELE, los resultados recabados respaldan las hipótesis de las investigaciones anteriores en cuanto a las ventajas de la información, la explicitud y la profundidad de tal entrenamiento. No obstante, cabe precisar que una cantidad excesiva de entrenamiento explícito podría sobrecargar la atención de los aprendices y alejarse de sus expectativas de aprendizaje de LE. Así, se recomienda simultanear el ejercicio implícito y explícito en función de las capacidades que demuestren los estudiantes para las estrategias concretas.

En cuanto a la amplitud del entrenamiento, nuestra investigación confirma que la restricción a una única destreza lingüística es posible y no conlleva efectos negativos para el desarrollo del resto, siempre y cuando se siga un enfoque didáctico similar para todas ellas, esto es, centrado en el proceso, para favorecer el ejercicio implícito de las estrategias que use el alumno más o menos conscientemente. Por otra parte, en lo referente a la adaptación del entrenamiento al tiempo disponible, la práctica en el aula revela que el éxito de la instrucción reside en que la transmisión de las estrategias y la de los conocimientos declarativos de LE se realicen simultáneamente para beneficiarse de manera mutua, ya que la finalidad del curso es el aprendizaje lingüístico, no de estrategias aplicables a otros contextos y tareas.

En cuanto a las acciones concretas para incluir el componente estratégico en el programa de enseñanza, se demuestra que la

adaptación del entramiento a un contexto determinado sólo resulta exitosa si el hábito de aprendizaje de los alumnos se va alterando paulatinamente mediante la metodología de la instrucción, es decir, que la competencia estratégica requiere una serie de medidas de enseñanza que posibiliten su transmisión integrada en los conocimientos declarativos de LE. Tal como pone de manifiesto nuestra investigación, estas medidas pasan por una toma de contacto con esta competencia (alejada de la experiencia de aprendizaje formal de los alumnos, al menos en LE), la concienciación de la utilidad del empleo de las estrategias concretas, la personalización del entrenamiento en el uso de las que pueden ayudar a resolver las tareas habituales, y la evaluación de su aportación al desarrollo del estudiante. Si bien la primera de ellas sólo se adopta al inicio, las otras tres deben considerarse de manera continuada a lo largo de todo el curso.

Por otro lado, la inclusión de la competencia estratégica precisa de un enfoque de enseñanza centrado en el proceso más que en el resultado. En el caso que nos ocupa, la comprensión auditiva, la incorporación de las estrategias tiene un mayor impacto del que quizá se experimentaría en otras habilidades lingüísticas. Esto se debe, fundamentalmente, a la falta de experiencia de aprendizaje formal en la destreza de escucha, inexistente en la lengua materna y tradicionalmente relegado o asociado al resultado en LE. Nuestra investigación confirma que, al finalizar el entrenamiento, los aprendices conservan un mayor recuerdo del enfoque de instrucción basada en el proceso, que del entrenamiento en las estrategias concretas, al tiempo que el enfoque cuenta con el beneplácito de todos ellos y el entrenamiento no. Esto es debido a que la instrucción centrada en el proceso, además de contribuir a la inclusión del componente estratégico, reduce la tensión provocada por la tarea de escucha, favorece el mantenimiento de la atención y propicia que los estudiantes "se conozcan como oyentes", de cara a dirigir sus procesos de escucha de manera autónoma. Otra cuestión relevante, derivada del enfoque centrado en el proceso, es la necesidad de que tanto alumnos como profesor perciban el error de CA como un elemento de diagnóstico (Field, 1998) fundamental para el diseño de la intervención didáctica y no como algo negativo.

En lo que se refiere al papel del entrenador, damos la razón a los investigadores que indicaban que la habilidad y creatividad del profesor, su conocimiento de las estrategias, su estilo de enseñanza y la simpatía que despierte en los aprendices son factores determinantes

COMPETENCIA ESTRATÉGICA PARA LA COMPRENSIÓN

del éxito del entrenamiento. La atención consciente al componente estratégico implica un esfuerzo añadido para los aprendices que, si bien se ve recompensado a largo plazo, no tiene por qué despertar su interés ni contar con su aceptación. La aceptación viene provocada, fundamentalmente, por la percepción que los estudiantes tienen del esfuerzo y tiempo invertidos por el profesor; es decir, la importancia que el docente otorga a las estrategias es el estímulo para considerarlas objeto de atención. Por esta razón, coincidimos con Chamot (2005) en la necesidad de que los programas de formación del profesorado de LE incluyan la transmisión de esta competencia.

Atendiendo a la contribución para el desarrollo de los aprendices, objetivo esencial de cualquier intervención que se acomete en el aula, cabe afirmar que la inclusión de la competencia estratégica en el currículo habitual de LE incide positivamente en la evolución de todos los alumnos, si bien de distinto modo, de acuerdo con su reacción ante el entrenamiento, el nivel de dominio en el desempeño de la destreza objeto de éste, y la aceptación del enfoque de enseñanza centrado en el proceso.

Así, aunque se observa una diferencia en el tipo y modo de uso de las estrategias al inicio del entrenamiento en función del nivel de CA, el tratamiento didáctico, pese a su personalización, reporta más beneficios para los aprendices calificados como *oyentes con dificultad y poco competentes*, puesto que desarrollan un mayor número de estrategias de aplicación consciente, debido, quizá, a la necesidad de mayor reflexión sobre los recursos adecuados para salvar los problemas de comprensión. Las principales ventajas para los oyentes menos eficaces consisten en el desarrollo de estrategias de elaboración del contenido, mientras que en el caso de los más avanzados se refieren a la adquisición de estrategias de atención explícita a la forma lingüística. Por otra parte, a raíz del entrenamiento todos ellos comienzan a emplear estrategias socioafectivas y metacognitivas que favorecen el éxito de la tarea de escucha.

De manera unánime, los participantes aprecian las siguientes aportaciones: contribución al mantenimiento de la atención durante la escucha, reducción de la ansiedad (sobre todo, ante los vacíos en la comprensión), fomento de la autonomía por el libre establecimiento de objetivos, favorecimiento del aprendizaje mediante la reflexión sobre los procesos de procesamiento y uso de la lengua, e incremento de la motivación hacia la práctica voluntaria de la destreza (gracias al interés despertado por el material y el tipo de activi-

dades, y a las estrategias socioafectivas empleadas por la profesora) y hacia el aprendizaje de ELE.

Además, el entrenamiento no contribuye a forjar creencias o actitudes negativas ante las estrategias, aunque sí al mantenimiento de algunas existentes y a la aparición de otras nuevas (siempre positivas en nuestros resultados), debidas al enfoque de enseñanza centrado en el proceso y al tratamiento de la comprensión auditiva como destreza independiente.

No podemos terminar sin referirnos a la metodología elegida para nuestro estudio. Cabe señalar que el paradigma de investigación de acción se ha ajustado perfectamente a sus necesidades, si bien resulta complejo realizar una investigación válida en el aula, una de las causas por las que la competencia estratégica no se ha estudiado en contextos de enseñanza formal todo lo que sería de esperar. De acuerdo nuevamente con Chamot (2005), la dificultad de considerar las múltiples variables que intervienen en la situación de aprendizaje académico, aleja este campo de estudio de las posibilidades del docente. Por esta razón, sería conveniente fomentar la investigación en grupo. Según nuestra experiencia, a pesar de haber contado con un amplio número de variables en la planificación del estudio empírico, en la revisión de los datos recabados no siempre se han podido observar del modo deseado. Así, por ejemplo, resultaría reveladora una interpretación de la actuación de los estudiantes que tuviera en cuenta las diferencias de estilo de aprendizaje de cada uno de ellos.

Para cerrar estas conclusiones, nos sumamos a la invitación que hace Halbach (1999) a los profesores de LE a introducir el componente estratégico en su programa habitual, alegando que es posible y no tan complicado como parece. En efecto, estamos de acuerdo con Wolff (2000) en que incluir en el trabajo del aula las estrategias como procesos conscientes para el aprendiz puede resultar una experimentación divertida.

6. BIBLIOGRAFÍA Y ANEXOS

- Aguado, K. y Riemer, C. (2001), "Triangulation: Chancen und Grenzen mehrmethodologischer empirischer Forschung". En K. Aguado y C. Riemer (eds.), *Wege und Ziele. Zur Theorie, Empirie und Praxis des Deutschen als Fremdsprache (und anderer Fremdsprachen)*, Baltmannsweiler, Schneider-Verlag Hohengehren, págs. 245-257.
- Alcoba, S. (dir.) (2001), *Es español 3. Curso de Español. Nivel avanzado. Libro del alumno*, Madrid, Espasa Calpe.
- Altrichter, H. y Posch, P. (1998), *Lehrer erforschen ihren Unterricht. Eine Einführung in die Methoden der Aktionsforschung*, Bad Heilbrunn, Klinkhardt (3ª Ed.).
- Anderson, A. y Lynch, T. (1988), *Listening*, Oxford, Oxford University Press.
- Anderson, J. R. (1985), *Cognitive Psychology and its implications*, New York, W.H. Freeman and Company (2ª Ed.).
- Arroyo, M. et al. (2005), *Prisma Consolida. Nivel C1. Método de español para extranjeros. Libro del alumno*, Madrid, Edinumen.
- Bacon, S. M. y Finnemann, M. D. (1990), "A study of the attitudes, motives, and strategies of university foreign language students and their disposition to authentic oral and written input", *Modern Language Journal*, 74, págs. 459-471.
- Bacon, S. M. (1992), "The relationship between gender, comprehension, processing strategies and cognitive and affective response in foreign language listening", *Modern Language Journal*, 76, págs. 162-177.
- Bachman, L. F. (1990), *Fundamental considerations in Language Testing*, Oxford, Oxford University Press.
- Benetti, G., Casellato, M. y Messori, G. (2004), *Más que palabras. Literatura por tareas*, Barcelona, Difusión.

- – Bialystok, E. (1990), *Communication strategies. A psychological analysis of second-language use*, Cambridge, Basis Blackwell.
- – Bordón, T. (2004), "La evaluación de la expresión oral y de la comprensión auditiva". 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. 983-1.003.
- – Borobio, V. y Palencia, R. (2003), *Nuevo ELE avanzado. Curso de español para extranjeros. Libro del alumno*, Madrid, Ediciones SM.
- – Brown, G. (1983), *Teaching the spoken language*, Cambridge, Cambridge University Press.
- – Brown, A. L., Campione, J.C. y Day, J.D. (1980), "Learning to learn: On training students to learn from texts", *Educational Researcher*, 10, págs. 14-21.
- – Buck, G. (2001), *Assessing Listening*, Cambridge, Cambridge University Press.
- – Call, M. E. (1985), "Auditory short-term memory, listening comprehension, and the input hypothesis", *TESOL Quarterly*, Vol. 19, Nº 4, págs. 765-781.
- – Canale, M. (1983), "From communicative competence to communicative language pedagogy". En J. Richards y R. Smith (eds.) *Language and Communication*, London, Longman, págs. 2-27.
- – Canale, M. y Swain, M. (1980), "Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing", *Applied Linguistics*, Vol. 1, Nº 1, págs. 1-47.
- – Carrell, P. L. (1984), "Evidence of a formal schema in second language comprehension", *Language Learning*, Vol. 34, 1, págs. 1-22.
- – Carver, D. (1984), "Plans, learner strategies and self direction in language learning", *System*, Vol. 12, Nº 2, págs. 123-131.
- – Centro Virtual Cervantes: Diccionario de términos clave de ELE. [Http://cvc.cervantes.es/obref/diccio_ele](http://cvc.cervantes.es/obref/diccio_ele)

COMPETENCIA ESTRATÉGICA PARA LA COMPRENSIÓN

- Cestero, A. M. (1999), *Comunicación no verbal y enseñanza de lenguas extranjeras*, Madrid, Arco Libros.
- Cohen, A. D. (1998), *Strategies in learning and using a second language*, London, Longman.
- Cohen, A. D. (2003), "The learner's side of foreign language learning: Where do styles, strategies, and tasks meet?", *IRAL*, 41, págs. 279-291.
- Consejo de Europa (2002), *Marco común europeo de referencia para las lenguas: enseñanza, aprendizaje y evaluación*, versión en español, Madrid, Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, y Anaya. Disponible en la página web del Instituto Cervantes: <http://cvc.cervantes.es/obref/marco>.
- Coronado, M. L., González, J. y Zarzalejos, A. (2003), *A fondo. Curso de español lengua extranjera. Nivel avanzado*, Madrid, SGEL.
- Chamot, A. U. (1995), "Learning strategies and listening comprehension". En D. Mendelsohn y J. Rubin (eds.) *A guide for the teaching of second language listening*, San Diego, Dominic Press, págs. 13-30.
- Chamot, A. U. (2004), "Issues in language learning strategy research and teaching", *Electronic Journal of Foreign Language Teaching*, Vol. 1, N° 1, págs. 14-26.
- Chamot, A. U. (2005), "Language learning strategy instruction: current issues and research", *Annual Review of Applied Linguistics*, Vol. 25, págs. 112-230.
- Chamot et al. (1999), *The learning strategies handbook*, London, Longman.
- Chamot, A. U. y Rubin, J. (1994), "Comments on Jenie Rees-Miller's 'A critical appraisal of learner training: Theoretical bases and teaching implications'. Two readers react", *TESOL Quarterly*, Vol. 28, N° 4, págs. 771-776.
- Chaudron, C. (1983), "Simplification of input: topic reinstatements and their effects on L2 learners' recognition and recall", *TESOL Quarterly*, Vol. 17, N° 3, págs. 437-458.

- Chaudron, C. (1988), *Second language classrooms. Research on teaching and listening*. Cambridge, Cambridge University Press.
- Dansereau, D. F. (1985), "Learning strategy research". En J.W. Segal, S.F. Chipman y R. Glaser (eds.), *Thinking and learning skills*, Vol. 1: *Relating Instruction to Research*, New Jersey, Lawrence Erlbaum Associates Publishers, págs. 209-240.
- Derry, S. J. y Murphy, D. A. (1986), "Designing systems that train learning ability: from theory to practice", *Review of Educational Research*, vol. 56, Nº 1, págs. 1-39.
- Dörnyei, Z. (1995), "On the teachability of communication strategies", *TESOL Quarterly*, Vol. 29, Nº 1, págs. 55-85.
- Dulay, H. C., Burt, M. y Krashen, S. D. (1982), *Language Two*, New York, Oxford University Press.
- Elliott, J. (1993), *El cambio educativo desde la investigación acción*, Madrid, Morata.
- Ellis, G. y Sinclair, B. (1989a), *Learning to learn English: a course in learner training. Learner's book*, Cambridge, Cambridge University Press.
- Ellis, G. y Sinclair, B. (1989b), *Learning to learn English: a course in learner training. Teacher's book*, Cambridge, Cambridge University Press.
- Ellis, R. (1997), *The study of second language acquisition*, Oxford, Oxford University Press.
- Faerch, C. y Kasper, G. (1986), "The role of comprehension in second-language learning", *Applied Linguistics*, Vol. 7, Nº 3, págs. 257-274.
- Field, J. (1998), "Skills and strategies: towards a new methodology for listening", *ELT Journal*, Vol. 52, Nº 2, págs. 110-118.
- Flowerdew, J. y Miller, L. (2005), *Second language listening: theory and practice*, Cambridge, Cambridge University Press.
- Gil-Toresano, M. (2004), "La comprensión auditiva". En J. Sánchez Lobato e I. Santos Gargallo, *Vademécum para la formación*

COMPETENCIA ESTRATÉGICA PARA LA COMPRENSIÓN

de profesores. *Enseñar español como segunda lengua (L2)/lengua extranjera (LE)*, Madrid, SGEL págs. 899-915.

- Glisan, E. W. (1985), "The effect of word order on listening comprehension and pattern recognition: an experiment in spanish as a foreign language", *Language Learning*, Vol. 35, Nº 3, págs. 443-472.
- Goh, C. (1997), "Metacognitive awareness second language listeners", *ELT Journal*, Vol. 51, Nº4, págs. 361-369.
- Goh, C. (1998), "How ESL learners with different listening abilities use comprehension strategies and tactics", *Language Teaching Research*, 2(2), págs. 124-147.
- Goh, C. (2000), "A cognitive perspective on language learners' listening comprehension problems", *System*, Vol. 28, págs. 55-75.
- Goss, B. (1982), "Listening as information processing", *Communication Quarterly*, Vol. 30, Nº 4, págs. 304-307.
- González, V. et al. (2003), *Así me gusta 2. Curso de español. Libro del alumno*, Madrid, Cambridge University Press.
- Grab-Kempf, E. (1988), *Kontrastive Phonetik und Phonologie Deutsch-Spanisch*, Frankfurt am Main, Peter Lang.
- Graham, S. (1997), *Effective language learning. Positive strategies for advanced level language learning*, Clevedon, Multilingual Matters.
- Grenfell, M. (2002), "Developing learning strategies. Strategy use in the teaching and learning of modern foreign languages". En A. Swarbrick (ed.), *Teaching Modern Foreign Languages in Secondary Schools. A reader*, London, Routledge/Falmer, págs. 173-186.
- Grenfell, M. y Harris, V. (1999), *Modern languages and learning strategies. In theory and practice*, London, Routledge.
- Grotjahn, R. (2000a), "Einige Thesen zur empirischen Forschungsmethodologie". En K. Aguado (ed.), *Zur Methodologie in der empirischen Fremdsprachenforschung*, Perspektiven Deutsch als Fremdsprache Band 13, págs. 19-30, Baltmannsweiler, Schneider Verlag Hohengehren.

- Grotjahn, R. (2000b), "Kognitive Determinanten der Schwierigkeit von fremdsprachlichen Lese- und Hörverstehensaufgaben. Zur Prognose der Aufgabenschwierigkeit in Sprachtests". En C. Riemer (ed.), *Kognitive Aspekte des Lehrens und Lernens von Fremdsprachen. Festschrift für Willis J. Edmondson zum 60. Geburtstag*, págs. 338-353, Tübingen, Gunter Narr Verlag.
- Guerrero, M. C. (1987), "The Din Phenomenon, mental rehearsal in the second language", *Foreign Language Annals*, Vol. 20, Nº 6, págs. 537-548.
- Halbach, A. (1999), "Integrating strategy training into an existing syllabus: a model", *Neusprachliche Mitteilungen*, 52(2), págs. 104-110.
- Harris, V. (1997), *Teaching learners how to learn. Strategy training in the modern language classroom*, London, CILT.
- Harris, V. (2002), "Treading a tightrope. Supporting boys to achieve in modern foreign language". En A. Swarbrick (ed.), *Teaching Modern Foreign Languages in Secondary Schools. A reader*, London, Routledge/Falmer, págs. 187-202.
- Harris, V. y Gaspar, A. (2001), *Helping learners learn: exploring strategy instruction in language classrooms across Europe*, Strasbourg, Council of Europe Publishing.
- Hill, S. J. (2004), "La falta de un consenso en la definición de una estrategia de aprendizaje". En M. Díez, R. Fernández y A. Halbach (eds.), *Debate en torno a las estrategias de aprendizaje*, Frankfurt am Main, Peter Lang, págs. 21-26.
- Holec, H. et al. (1996), *Strategies in language learning and use*, Strasbourg, Council of Europe Publishing.
- Hosenfeld, C., Arnold, V., Kirchofer, J. L. y Wilson, L. (1981), "Second language reading: a curricular sequence for teaching reading strategies", *Foreign Language Annals*, Vol. 14, Nº 5, págs. 415-422.
- Instituto Cervantes (1994), *La enseñanza del español como lengua extranjera. Plan Curricular del Instituto Cervantes*, Madrid, Instituto Cervantes.

COMPETENCIA ESTRATÉGICA PARA LA COMPRENSIÓN

- Instituto Cervantes (2006), *Plan curricular del Instituto Cervantes. Niveles de referencia para el español*, Madrid, Biblioteca Nueva.
- Jiménez Raya, M. (1994), "Aprendizaje centrado en el alumno: desarrollo de la autonomía del aprendiz de lenguas extranjeras". En L. Miquel y N. Sans (coords.), *Didáctica del español como lengua extranjera*, Cuadernos del tiempo libre, colección Expolingua, Madrid, Fundación Actilibre, págs. 41-62.
- Kellerman, E. (1991), "Compensatory strategies in second language research: a critique, a revision, and some (non-) implications for the classroom". En R. Phillipson et al. (eds.), *Foreign and second language pedagogy research*, Clevedon, Multilingual Matters, págs. 142-161.
- Knapp-Potthoff, A. (1982), *Fremdsprachenlernen und-lehren: ein Einführung in die Didaktik der Fremdsprachen vom Standpunkt der Fremdsprachen-erwerbsforschung*, Mainz, Kohlhammer.
- Latorre, A. (2003), *La investigación de acción. Conocer y cambiar la práctica educativa*, Barcelona, Graó.
- León, O. G. y Montero, I. (1997), *Diseño de investigaciones. Introducción a la lógica de la investigación en Psicología y Educación*, Madrid, McGraw-Hill (2ª Ed.).
- López, E., Rodríguez, M. y Topolevsky, M. (1999), *Procesos y Recursos. Curso de español para extranjeros. Libro del alumno*, Madrid, Edinumen.
- López García, Á. (1997), "La percepción del español como LE", *Español Actual*, 67, págs. 7-15.
- Macaro, E. (2001), *Learning strategies in foreign and second language classrooms*, London, Continuum.
- Madrid, D. (1998), *Guía para la investigación en el aula de idiomas*, Granada, Grupo editorial universitario.
- Manchón, R. M. (1997), "Un enfoque cognitivo de la destreza de comprensión oral en una lengua extranjera". En J. L. Otal et al. (eds.), *Estudios de lingüística aplicada*, Castellón de la Plana, Universidad Jaime I, págs. 495-502.

- Martín, S. (2007), *El desarrollo de la competencia estratégica en el aula de lengua extranjera. Un modelo de entrenamiento de estrategias de comprensión auditiva en español*. Tesis doctoral en línea, Bielefeld, Universität Bielefeld, <http://bieson.ub.uni-bielefeld.de/volltexte/2007/1178/>
- Mazzotta, P. (1996), *Aprendiendo a aprender. Estrategias de aprendizaje de segundas lenguas y autonomía del estudiante*, Sevilla, Mergablum (versión española, 2004).
- McDonough, S. H. (1995), *Strategy and skill in learning a foreign language*, London, Edward Arnold.
- McGruddy, R. (1995), *The effect of listening comprehension strategy training with advanced level ESL students*, Tesis doctoral sin publicar. Extracto disponible en la página web de la *Social Science Research Unit* del *Institute of Education, University of London*, <http://eppi.ioe.ac.uk>, consultado en enero de 2007.
- Mendelsohn, D. (1994), *Learning to listen. A strategy-based approach for the second language learner*, San Diego, Dominic Press.
- Murphy, J. M. (1987), "The listening strategies of english as a second language college students", *Research and Teaching in Developmental Education*, Vol. 4, N° 1, págs. 27-46.
- Nunan, D. (1989), *Designing Tasks for the Communicative Classroom*, Cambridge, Cambridge University Press.
- O'Malley, J. M. y Chamot, A. U. (1990), *Learning strategies in second language acquisition*, Cambridge, Cambridge University Press.
- O'Malley, J. M., Chamot, A. U. y Küpper, L. (1989), "Listening comprehension strategies in second language acquisition", *Applied Linguistics*, Vol. 10, N° 4, págs. 418-437.
- Ortega, L. (2001), "Atención explícita a la forma: teoría e investigación", *ELUA*, Anexo 1, págs. 179-211.
- Oxford, R. L. (1990), *Language learning strategies: what every teacher should know*, Boston, Heinle&Heinle Publishers.
- Ozeki, N. (2000), *Listening strategy instruction for female EFL college students in Japan*, Tokyo, Mcmillan Language House. Extrac-

COMPETENCIA ESTRATÉGICA PARA LA COMPRENSIÓN

to disponible en la página web de la *Social Science Research Unit* del *Institute of Education, University of London*, <http://eppi.ioe.ac.uk>, consultado en enero de 2007.

- Paige, R. M. et al. (2004), *A students' guide to strategies for language and culture learning and use. Maximizing study abroad*, Minneapolis, Center for Advanced Research on Language Acquisition.
- Paulauskas, S. (1994), *The effects of strategy training on the aural comprehension of L2 adult learners at the high beginning / low intermediate proficiency level*, Tesis doctoral sin publicar. Extracto disponible en la página web de la *Social Science Research Unit* del *Institute of Education, University of London*, <http://eppi.ioe.ac.uk>, consultado en enero de 2007.
- Pearson, P. D. y Dole, J. A. (1987), "Explicit comprehension instruction: a review of research and a new conceptualization of learning", *Elementary School Journal*, 88, págs. 151-165.
- Pérez Serrano, M. G. (1990), *Investigación-acción. Aplicaciones al campo social y educativo*, Madrid, Dykinson.
- Perlmann-Balme, M. y Schwalb, S. (1997), *Em Hauptkurs. Deutsch als Fremdsprache für die Mittelstufe*, Ismaning, Hueber.
- Peterson, P. L. y Swing, S. R. (1983), "Problems in classroom implementation of cognitive strategy instruction". En M. Pressley y J.R. Levin (eds.), *Cognitive Strategy Research. Educational Applications*, New York, Springer Verlag, págs. 267-287.
- Piñero, R. y Serrano, M. P. (1994), "La incidencia de las estrategias de aprendizaje en el diseño del currículo". En J. Sánchez Lobato e I. Santos Gargallo (eds.), *Problemas y métodos en la enseñanza del español como LE (Actas del IV Congreso Internacional de ASELE, Madrid 1993)*, Madrid, Asociación para la enseñanza del español como lengua extranjera, págs. 129-139.
- Poch, D. (1993), "La corrección fonética en español lengua extranjera". En L. Miquel y N. Sans (eds.), *Didáctica del español como lengua extranjera I*, Madrid, Cuadernos del tiempo libre, colección Expolingua, Fundación Actilibre, págs. 193-200.
- Poch, D. (2001), "Sensación física y realidad mental: de la onda

- sonora al significado de los enunciados". En VVAA, *El desarrollo de la comprensión auditiva en el aula de español como lengua extranjera*, monográfico de *Carabela*, 2ª etapa, Nº 49, Madrid, SGEL, págs. 5-15.
- Puigvert, A. (2001), "Fonética contrastiva español/alemán, español/inglés, español/francés y su aplicación a la enseñanza de la pronunciación española". En VVAA, *El desarrollo de la comprensión auditiva en el aula de español como lengua extranjera*, monográfico de *Carabela*, 2ª etapa, Nº 49. Madrid, SGEL, págs. 17 – 37.
 - Reder, L. M. (1980), "The role of elaboration in the comprehension and retention of prose: a critical review", *Review of Educational Research*, Vol. 50, Nº 1, págs. 5-53.
 - Rees-Miller, J. (1993), "A critical appraisal of learner training: theoretical bases and teaching implications", *TESOL Quarterly*, Vol. 27, Nº 4, págs. 679-689.
 - Richards, J. C. (1983), "Listening comprehension: approach, design, procedure", *TESOL Quarterly*, Vol. 17, Nº 2, págs. 219-240.
 - Riemer, C. (2000), "Der interpretative Mehr-Methoden-Ansatz zur Untersuchung individueller Unterschiede". En K. Aguado (ed.), *Zur Methodologie in der empirischen Fremdsprachenforschung*. Perspektiven Deutsch als Fremdsprache, Band 13, Baltmannsweiler, Schneider Verlag Hohengehren, págs. 93-104.
 - Rost, M. (2002), *Teaching and researching listening*, London, Pearson Education.
 - Rost y Ross (1991), "Learner use of strategies in interaction: typology and teachability", *Language Learning*, Vol. 41, Nº 2, págs. 235-273.
 - Ruipérez, G. et al. (2002), *Primer plano 3. Libro del alumno*, Madrid, Edelsa.
 - Sánchez Lobato, J. y Santos Gargallo, I. (eds.) (2004), *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar Español como segunda lengua (L2)/ lengua extranjera (LE)*, Madrid, SGEL.
 - Seo, K. (2000), *Intervening in tertiary students' strategic listening in Japanese as a foreign language*. Tesis doctoral. Extracto disponible

COMPETENCIA ESTRATÉGICA PARA LA COMPRENSIÓN

en la página web de la *Social Science Research Unit* del *Institute of Education, University of London*: <http://eppi.ioe.ac.uk>, consultado en enero de 2007.

- Schwarz, A. M. (1996), "La enseñanza de estrategias de aprendizaje: la comprensión auditiva con textos de vídeo". En Rueda et al. (eds.), *Actuales tendencias en la enseñanza del español como lengua extranjera II (Actas del VI Congreso Internacional de ASELE, León 1995)*, León, Universidad de León, págs. 393-398.
- Sharwood Smith, M. (1986), "Comprehension versus acquisition: two ways of processing input", *Applied Linguistics*, Vol. 7, Nº 3, págs. 239-258.
- Shohamy, E. e Inbar, O. (1991), "Validation of listening comprehension tests: the effect of text and question type", *Language Testing*, Vol. 8, Nº 1, págs. 23-40.
- Solmecke, G. (2001), "Hörverstehen", *Deutsch als Fremdsprache* HKS, 19 (Vol. 1), págs. 893-900.
- Stewer-Manzanares, G. et al. (1985), *Learning strategies in English as a second language instruction*, Rosslyn, VA, InterAmerica Research Associates.
- Thompson, I. (1995), "Assessment of second/foreign language listening comprehension". En D. Mendelsohn y J. Rubin (eds.), *A guide for the teaching of second language listening*, San Diego, Dominie Press, págs. 31-58.
- Thompson, I. y Rubin, J. (1996), "Can strategy instruction improve listening comprehension?", *Foreign Language Annals*, Vol. 29 Nº 3, págs. 331-342.
- Tönshoff, W. (1992), *Kognitivierende Verfahren im Fremdsprachenunterricht: Formen und Funktion*, Hamburg, Verlag Dr. Kovac.
- Trubetzkoy, N. S. (1939), "Gründzuge der Phonologie", *Travaux du Cercle Linguistique de Prague*, 7. Traducción al español, D. García Giordiano (1973), *Principios de fonología*, Madrid, Cincel.
- Valiente, M. J. (2004), "La conciencia del uso de estrategias de comprensión oral en L2". En M. Díez, R. Fernández y A. Halbach (eds.),

Debate en torno a las estrategias de aprendizaje, Frankfurt am Main, Peter Lang, págs. 111-124.

- Valiente J, M. J. (2005), *Estrategias de enseñanza-aprendizaje en la comprensión oral del francés como segunda lengua en la Universidad*. Tesis doctoral en línea, Madrid, Universidad Complutense de Madrid, <http://www.ucm.es/BUCM/tesis/edu/ucm-t28034.pdf>
- Vandergrift, L. (1996), "Listening strategies of core french High School students", *Canadian Modern Language Review*, 52, 2, págs. 200-223.
- Vandergrift, L. (1997), "The comprehension strategies of second language (French) listeners: a descriptive study", *Foreign Language Annals*, 30 (3), págs. 387-409.
- Vázquez, G. (2004), "La enseñanza del español con fines académicos". 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. 1.129-1.147.
- Vogely, A. (1995), "Percived strategy use during performance on 3 authentic listening comprehension tasks", *The Modern Language Journal*, 79, págs. 41-56.
- VVAA (2001), *El desarrollo de la comprensión auditiva en el aula de español como lengua extranjera*, monográfico de Carabela, 2ª etapa, Nº 49, Madrid, SGEL.
- Wallace, M. J. (1998), *Action research for language teachers*, Cambridge, Cambridge University Press.
- Weinstein, C.E. y Underwood, V.L. (1985), "Learning strategies: The how of learning". En J. Segal, S. Chipman y R. Glaser (eds.), *Relating instruction to basic research*, Hillsdale, NJ. Erlbaum, págs. 241-259.
- Wenden, A. (1986a), "Helping language learners think about learning", *ELT Journal*, 40, 1, págs. 3-12.
- Wenden, A. (1986b), "Incorporating learner training in the classroom", *System*, Vol. 14, Nº 3, págs. 315-325.

COMPETENCIA ESTRATÉGICA PARA LA COMPRENSIÓN

- Wenden, A. (1991), *Learner strategies for learner autonomy*, Cambridge, Prentice Hall.
- Westhoff, G. J. (2001), "Zweitsprachenerwerb als Lernaktivität II: Lernstrategien-Kommunikationsstrategien-Lerntechniken". En G. Heibig et al. (eds.), *Deutsch als Fremdsprache*, Vol. 1, págs. 684-692.
- Wolff, D. (1998), "Lernstrategien: Ein Weg zu mehr Lernerautonomie", en <http://paedpsych.jk.uni-linz.ac.at:4711/LEHRTEXTE/Wolff98.html>, consultado en mayo de 2005.
- Wolff, D. (2000), "Hörverstehen in der Fremdsprache: Ein psycholinguistisches Ratespiel?". En H. Düwell, C. Gnutzmann y F.G. Königs (eds.), *Dimensionen der didaktischen Grammatik. Festschrift für Günther Zimmermann zum 65. Geburtstag*, Bochum, AKS-Verlag, págs. 373-390.
- Young, M. Y. C. (1996), *Listening comprehension strategies used by university level chinese students learning english as a second language*, Tesis doctoral inédita, Essex, Universidad de Essex.
- Yule, G. y Tarone, E. (1990), "Eliciting the performance of strategic competence". En R. C. Scarcella, E. S. Andersen y S. D. Krashen, *Developing communicative competence in a second language*, Boston, Heinle and Heinle Publishers, págs. 179-194.

ANEXO I

En la siguiente tabla se detallan los pasos necesarios para llevar a cabo un entrenamiento de las estrategias integrado en el curso de ELE:

A. Fase de preparación

1. *Por parte del docente* (anterior al inicio del curso).
 - a. Especificación de las necesidades de los estudiantes.
 - b. Determinación del tiempo disponible.
 - c. Selección de las estrategias.
 - d. Integración de las estrategias en el programa.
 - e. Selección de materiales y diseño de actividades.
2. *Preparación de los aprendices* (primeros días del curso).
 - a. Psicológica.
 - i. Consideración de las creencias y actitudes.
 - ii. Explicación de la aportación de las estrategias.
 - b. Metodológica.
 - i. Activación de la conciencia metacognitiva sobre sus procedimientos de procesamiento y producción de la lengua.
 - ii. Elicitación de las estrategias que ya utilizan.
 - c. Práctica en la autogestión del aprendizaje.
 - i. Avance de la organización del curso.
 - ii. Avance de la organización de la lección: dificultades personales y puntos fuertes, y objetivos personales.
 - iii. Atención selectiva al proceso en la realización de las tareas (más que al resultado).

B. Fase de introducción⁷³

1. *Presentación de la estrategia*⁷⁴

- a. Selección previa de la estrategia por el docente.
- b. Presentación de la estrategia. Puede realizarse mediante uno o más de los siguientes pasos:
 - i. Etiquetado de la estrategia.
 - ii. Identificación de la actividad que puede facilitar.
 - iii. Modelado por parte del docente o de un aprendiz.
 - iv. Recordatorio/explicación de la transferencia de una estrategia ya empleada en L1 o LE.
- c. Ofrecimiento de información complementaria sobre las estrategias para ampliar el repertorio del alumno.

2. *Uso guiado de la estrategia*⁷⁵

- a. Presentación de la actividad lingüística.
- b. Establecimiento de un plan de acción por el profesor de manera informada: objetivos, posibles dificultades, estrategias previstas y monitorización de la realización de la tarea.
- c. Desarrollo de la actividad guiada atendiendo al proceso, con pausas para analizar el modo de procesar o producir la LE, monitorizar la

73 Conviene alternar esta fase con cada oportunidad de práctica, puesto que se debe facilitar un repertorio de estrategias que fomente la libre elección y el uso en combinación. Del mismo modo, sería posible repetir la fase de introducción con nuevas estrategias al inicio del entrenamiento antes de pasar a la fase de práctica, aunque sólo es recomendable con estrategias sencillas o aprendices de capacidad metacognitiva desarrollada.

74 El paso 1. debe repetirse cada vez que el docente desee introducir una nueva estrategia, si bien el punto c. podría limitarse a la primera presentación. Conviene que el paso 1 vaya siempre seguido del paso 2.

75 Se puede llevar a cabo tantas veces como sea necesario para mecanizar el empleo de la estrategia en cuestión. Es recomendable la práctica guiada con todas las estrategias, incluso con las que ya se emplean en L1, para asegurarse de la correcta aplicación.

actuación y ofrecer *feedback* sobre la aplicación de la estrategia y la realización de la actividad.

- d. Evaluación del uso de la estrategia y de la realización de la actividad por parte del profesor de manera informada.
- e. Valoración de la actividad por parte de los alumnos.

C. Fase de práctica⁷⁶

1. *Práctica controlada por el aprendiz con una actividad dirigida por el docente.*

- a. Establecimiento de un plan de acción por el aprendiz a partir de un formulario entregado por el profesor que incluya: objetivos, posibles dificultades, estrategias previstas y monitorización de la realización de la tarea.
- b. Presentación de una actividad similar a la actividad guiada en el aula para su realización de modo libre.
- c. Evaluación de la actividad por parte del alumno a partir de un formulario entregado por el profesor.
- d. Revisión del plan de acción, los resultados de la actividad y la autoevaluación por parte del profesor.
- e. Entrega de comentarios de *feedback* al alumno con indicaciones para la próxima actividad.

2. *Práctica controlada por el docente con una actividad dirigida por el aprendiz.*

- a. Presentación de una tarea lingüística con múltiples objetivos posibles.
- b. Establecimiento de un plan de acción personal sin formulario del profesor.

⁷⁶ Los puntos 1, 2 y 3 corresponden a métodos alternativos para ofrecer las oportunidades de práctica. En caso de que las condiciones del curso lo permitan, conviene llevar a cabo los tres puntos y en el orden aquí establecido, de cara a retirar paulatinamente el apoyo (*scaffolding*) del entrenador.

- c. Desarrollo de la actividad con pausas para permitir la reflexión sobre el proceso.
 - d. Autoevaluación de la realización de la actividad y del uso de las estrategias, y establecimiento de metas para la próxima actividad (sin formulario del profesor).
 - e. Valoración de la actividad por parte de los estudiantes.
 - f. Revisión del plan de acción, la realización de la autoevaluación y el uso de las estrategias por parte del docente.
 - g. Entrega de comentarios de *feedback* al alumno con indicaciones para la próxima actividad.
3. *Práctica controlada por el aprendiz con una actividad dirigida por él mismo bajo supervisión del docente.*
- a. Presentación del tema/material de manera que el alumno decida la actividad que quiere realizar.
 - b. Establecimiento de un plan personal.
 - c. Realización de la actividad en clase o en casa.
 - d. Autoevaluación de la realización de la actividad y del uso de las estrategias, y establecimiento de metas para la próxima actividad (sin formulario del profesor).
 - e. Valoración de la actividad por parte de los estudiantes.
 - f. Revisión del plan de acción, la realización de la autoevaluación y el uso de las estrategias por parte del docente.
 - g. Entrega de comentarios de *feedback* al alumno con indicaciones para la próxima actividad.
4. *Expansión⁷⁷: Práctica controlada y dirigida por el aprendiz en situaciones extraacadémicas de uso de la LE, sin supervisión del profesor.*

77 El papel del profesor se reduce a la facilitación de materiales o intercambios de conversación/correspondencia con hablantes nativos, a la difusión de actos culturales en LE, etc.

COMPETENCIA ESTRATÉGICA PARA LA COMPRENSIÓN

D. Fase de evaluación⁷⁸

1. *Evaluación final de la competencia estratégica de cada aprendiz.*
2. *Evaluación de la motivación, creencias y actitudes respecto a las estrategias.*

ANEXO II

Taxonomía de estrategias que pueden contribuir a facilitar la resolución de las tareas lingüísticas habituales de la clase de ELE:

A. ACTIVIDADES ENCAMINADAS A LA REFLEXIÓN⁷⁹ SOBRE EL APRENDIZAJE DE LA LENGUA META

a. Identificar el estilo de aprendizaje

Estrategias metacognitivas:

- Autoevaluación de las distintas destrezas lingüísticas: evaluar la preferencia por determinadas tareas concretas, la habilidad en la resolución de las actividades y las estrategias preferidas.

b. Establecer los objetivos personales de aprendizaje

Estrategias metacognitivas:

- Planificación: ordenar los objetivos según prioridad⁸⁰.

c. Organizar el aprendizaje

Estrategias metacognitivas:

- Planificación: decidir plazos de consecución de cada objetivo concreto; establecer un plan de acción mediante la selección de tareas para conseguir los objetivos, y de estrategias para facilitar su resolución.

78 Es recomendable realizar una evaluación final de manera conjunta entre el profesor y los aprendices en forma de sesión plenaria, o solicitar una autoevaluación final a los alumnos para contrastarla con la del profesor.

79 A partir de las actividades propuestas por Ellis y Sinclair (1989b).

80 Un ejemplo se encuentra en el manual de ELE *Primer plano 3* (Ruipérez *et al.*, 2003, 14-15).

d. Incrementar la motivación del aprendiz

Estrategias socioafectivas:

- Dirigirse a uno mismo mensajes de ánimo para incentivar la realización de tareas complejas.
- Dirigirse a uno mismo mensajes de ánimo en caso de realización incorrecta de una tarea.
- Dirigirse a uno mismo mensajes de aprobación en caso de realización eficaz de una tarea.

e. Evaluar los resultados del aprendizaje

Estrategias metacognitivas de autoevaluación:

- Comprobar el grado de corrección en la realización de la tarea.
- Comprobar el grado de corrección en la producción / comprensión lingüística⁸¹.
- Evaluar la habilidad en la realización de la tarea.
- Evaluar el uso de las estrategias empleadas para resolver la tarea.

B. ACTIVIDADES ENCAMINADAS A LA REFLEXIÓN COMBINADA CON LA EXPERIMENTACIÓN⁸² CON LA LENGUA META

a. Actividades de intercambio de información

i. Resolver problemas mediante la interacción social

Estrategias socioafectivas:

- Cooperación: compartir información en parejas o grupos.

Estrategias cognitivas:

- Elaboración (individual, en parejas o en grupo): relacionar la nueva información con el conocimiento previo; relacionar entre sí las distintas partes

81 Un ejemplo se encuentra en *Nuevo ELE avanzado* (Borobio y Palencia, 2003, 65).

82 A partir de la distinción de Prabhu entre *information-gap activities*, *reasoning activities* y *opinion-gap activities*, y de la clasificación de Clark de *communicative activity types*, tomadas de Nunan (1989, 66-67).

COMPETENCIA ESTRATÉGICA PARA LA COMPRENSIÓN

de la información presentada en la tarea; establecer asociaciones personales significativas con la nueva información.

- Uso de señales no lingüísticas: atender al lenguaje corporal.

ii. *Participar en conversaciones relacionadas con el propósito de realizar una actividad en común con otros*

Estrategias socioafectivas de cooperación:

- Pedir información o ejemplos acerca del material o la tarea que debe realizarse.

Estrategias metacognitivas:

- Planificación: prever la organización de la tarea, sus partes y secuencias.
- Identificación del problema: identificar de manera explícita el punto central que necesita resolverse en la tarea o identificar el aspecto de la tarea que dificulta su realización eficaz.
- Autogestión: comprender las condiciones que pueden ayudar a cada uno a realizar con éxito la tarea y procurar la presencia de tales condiciones.

iii. *Obtener bienes, servicios e información necesaria a través de conversaciones o correspondencia*

Estrategias cognitivas:

- Elaboración a partir del conocimiento previo del mundo; elaboración creativa adoptando un punto de vista.
- Traducción de fórmulas de cortesía necesarias para realizar peticiones.

iv. *Llegar a acuerdos o compromisos*

Estrategias socioafectivas:

- Cooperación: evitar la ruptura de la conversación y mantener el interés en el tema; petición de aclaración y repetición del mensaje; paráfrasis del

mensaje del interlocutor para verificar su comprensión.

- Autocomunicación: emplear técnicas mentales para reducir la ansiedad y asegurar la capacidad personal para la realización de la tarea.

Estrategias metacognitivas:

- Autogestión: monitorizar la comprensión para verificar que se ha entendido el mensaje transmitido por el interlocutor, monitorizar la producción para asegurar una correcta transmisión del lenguaje.

Estrategias cognitivas:

- Inferencia: adivinar el significado de palabras desconocidas a partir de la información disponible, predecir la información siguiente y completar los vacíos de información.
- Resumen: resumir mentalmente el contenido de la información recibida para dar una respuesta.
- Toma de apuntes: anotar palabras clave para facilitar la tarea y no sobrecargar la memoria a corto plazo.

v. *Tomar decisiones con otros*

Estrategias socioafectivas:

- Cooperación: compartir información con otros.
- Se pueden aplicar las mismas estrategias que para las actividades de *llegar a acuerdos y compromisos*.

vi. *Establecer y mantener relaciones con otro y temas de interés común mediante el intercambio de información o ideas*

Estrategias socioafectivas:

- Cooperación: mantener la conversación y el interés en el tema; compartir información.
- Petición de aclaración: pedir explicaciones y parafrasear el mensaje del interlocutor.

COMPETENCIA ESTRATÉGICA PARA LA COMPRENSIÓN

Estrategias metacognitivas:

- Autogestión: monitorizar la comprensión y la producción lingüística.

Estrategias cognitivas:

- Elaboración: relacionar la nueva información con el conocimiento previo.
- Resumen: resumir mentalmente el mensaje recibido.
- Traducción y transferencia: traducir palabras y transferir conocimiento lingüístico previo para producir o entender mensajes.
- Inferencia: adivinar el significado de palabras desconocidas a partir de la información disponible; predecir la información siguiente y completar los vacíos de información.
- Uso de señales no lingüísticas: atender al lenguaje corporal.

b. Actividades de razonamiento

i. Buscar información específica para determinados propósitos, procesarla y usarla de algún modo

Estrategias metacognitivas:

- Identificación del problema: identificar explícitamente el punto central que necesita ser resuelto en la tarea; identificar el aspecto de la tarea que dificulta su realización eficaz.
- Atención selectiva y dirigida: decidir por anticipado a qué aspectos se va a prestar atención y mantener la atención durante la realización de la tarea ignorando los elementos irrelevantes que puedan causar distracción.
- Autogestión: facilitarse las condiciones que pueden ayudar a una realización eficaz de la tarea.

Estrategias cognitivas:

- Deducción / inducción: aplicar conscientemente las reglas aprendidas

para comprender o producir mensajes en la lengua meta.

- Elaboración: relacionar la nueva información al conocimiento previo.
- Resumen: resumir mentalmente la información recabada.
- Traducción y transferencia para adivinar el significado de palabras y expresiones desconocidas.
- Inferencia a partir de la información disponible para llenar vacíos de información, acertar el significado de palabras desconocidas y predecir la información siguiente.
- Repetición: repetirse a uno mismo los ítems lingüísticos clave durante el transcurso de la tarea.
- Toma de apuntes: anotar palabras clave para facilitar la tarea y no sobrecargar la memoria a corto plazo.
- Uso de recursos: emplear las fuentes de información disponibles (diccionarios, manuales, apuntes anteriores...).
- Uso de señales no lingüísticas: atender al lenguaje corporal.

ii. *Escuchar o leer información, procesarla y usarla de algún modo*

Estrategias socioafectivas:

- Petición de aclaración (en caso de existir interacción con el interlocutor): pedir explicación, verificación o ejemplos.
- Comunicación con uno mismo: técnicas mentales para reducir la ansiedad y asegurar la capacidad personal para la realización de la tarea.
- Refuerzo: motivarse a uno mismo mediante el reconocimiento positivo después de resolver eficazmente la tarea.

Estrategias metacognitivas:

- Identificación del problema: identificar explícitamente el punto central que necesita ser resuelto en la tarea; identificar el aspecto de la tarea que dificulta su realización eficaz.
- Atención selectiva y dirigida: decidir por anticipado a qué aspectos se va a prestar atención y mantener la atención durante la realización de la tarea ignorando los elementos irrelevantes que puedan causar distracción.
- Autogestión: facilitarse las condiciones que pueden ayudar a una realización eficaz de la tarea.
- Monitorización de la comprensión: a partir de las palabras o señales que confirman que lo leído/ escuchado anteriormente se entendió de manera correcta.

Estrategias cognitivas:

- Deducción / inducción: aplicar conscientemente las reglas aprendidas para comprender o producir mensajes en la lengua meta.
- Elaboración: relacionar la nueva información al conocimiento previo.
- Resumen: resumir mentalmente la información leída o escuchada.
- Traducción y transferencia para adivinar el significado de palabras y expresiones desconocidas.
- Inferencia a partir de la información disponible para llenar vacíos de información, acertar el significado de palabras desconocidas y predecir la información siguiente.
- Uso de señales no lingüísticas: atender al lenguaje corporal.
- Repetición: repetir a uno mismo los ítems lingüísticos clave durante el transcurso de la tarea.

- Toma de apuntes: anotar palabras clave para facilitar la tarea y no sobrecargar la memoria a corto plazo.
- Uso de recursos: emplear las fuentes de información disponibles: diccionarios, manuales, apuntes anteriores.
- Agrupación: ordenar, clasificar y etiquetar el material lingüístico sobre la base de atributos comunes; recuperar la información a partir de las agrupaciones creadas.

iii. *Crear un texto imaginativo*

Estrategias metacognitivas:

- Planificación de la tarea: generar un plan de partes, ideas principales o funciones lingüísticas que se utilizarán.
- Identificación del problema: establecer explícitamente el punto central que necesita ser resuelto en la tarea; reconocer el aspecto de la tarea que dificulta su realización eficaz.
- Autogestión: facilitarse las condiciones que pueden ayudar a una realización eficaz de la tarea.
- Monitorización de la producción: comprobar que se está llevando a cabo de forma eficaz.
- Autoevaluación de la producción: comprobar que el resultado de la producción lingüística, así como el de la tarea, son los adecuados.

Estrategias cognitivas:

- Uso de recursos: emplear las fuentes de información disponibles: diccionarios, manuales, apuntes anteriores.
- Elaboración: establecer relaciones con el conocimiento previo del mundo y de la tarea.
- Traducción y transferencia para emplear palabras y expresiones desconocidas.

- Sustitución: revisar el método o plan de producción y seleccionar otro alternativo en caso de que sea necesario; seleccionar palabras o frases diferentes.

c. Actividades de opinión

i. *Establecer y mantener relaciones y temas de discusión de interés común mediante el intercambio de opiniones, actitudes y sentimientos*

Se pueden emplear las mismas estrategias que para las actividades de *intercambio de ideas*, así como las de *llegar a acuerdos y compromisos*, pero atendiendo especialmente a las estrategias socioafectivas de cooperación, petición de aclaración y provisión de *feedback*.

Estrategias socioafectivas:

- Refuerzo al final de la tarea para motivarse a uno mismo en caso de que la realización haya sido eficaz.

Estrategias cognitivas:

- Uso de señales no lingüísticas: atender al lenguaje corporal, por ejemplo.

ii. *Facilitar información sobre la base de experiencias personales*

Estrategias socioafectivas:

- Comunicación con uno mismo: técnicas mentales de reducción de ansiedad.

Estrategias metacognitivas:

- Identificación del problema: establecer explícitamente el punto central que necesita ser resuelto en la tarea; reconocer el aspecto de la tarea que dificulta su realización eficaz.
- Autogestión: facilitarse las condiciones que pueden ayudar a una realización eficaz de la tarea.
- Monitorización de la producción: asegurar la correcta transmisión del mensaje.

Estrategias cognitivas:

- Sustitución: seleccionar métodos, palabras o frases alternativas para realizar la tarea.
- Traducción y transferencia para palabras y expresiones desconocidas.

iii. *Leer o escuchar, y responder de forma personal*

Se pueden emplear las mismas estrategias que para las actividades de *leer o escuchar, procesar la información y usarla de algún modo*.

Estrategias socioafectivas:

- Cooperación (en caso de que haya interacción con un interlocutor) de provisión de *feedback*.
- Comunicación con uno mismo para reducir la ansiedad.

C. ACTIVIDADES ACADÉMICAS⁸³ PARA EJERCITAR DESTREZAS GENERALES DE APRENDIZAJE

a. Actividades de lecto-escritura

Estrategias generales de aprendizaje:

- Separar las palabras en sílabas.
- Emplear colores para resaltar las sílabas difíciles de pronunciar, las pausas y las sílabas acentuadas.

b. Actividades de memorización⁸⁴

i. Memorizar palabras aisladas

Estrategias cognitivas:

- Agrupación: “etiquetar” grupos de palabras por campos semánticos; elaborar gráficos de redes de palabras⁸⁵.

83 A partir de la distinción de Nunan (1989) entre *real-world task* y *pedagogic task*.

84 La memorización de vocabulario es el objetivo más repetido en los manuales de ELE a la hora de presentar explícitamente estrategias y técnicas de aplicación directa al aprendizaje de la lengua. *Procesos y recursos* (López, Rodríguez y Topolevsky, 1999, 174) ofrece una actividad de reflexión sobre las estrategias de memorización en función del estilo de aprendizaje.

85 Destaca el uso de las redes de palabras en *Es español 3* (Alcoba, 2001), como sustitutas del tradicional glosario al final del manual.

- Asociación: asociar las palabras con sonidos o imágenes; asociar las palabras a ideas significativas para el aprendiz.

ii. Recordar fragmentos completos de un texto

Estrategias cognitivas:

- Repetición de ítems lingüísticos.
- Asociación de partes del texto: asociar las ideas centrales a sonidos o imágenes.
- Recuperación de la información: emplear composiciones acrósticas; recuperar mediante evocación de sonidos.

iii. Memorizar reglas y principios

Estrategias cognitivas:

- Asociación de sonidos e imágenes: elaborar rimas; emplear pictogramas.
- Recuperación de la información: emplear composiciones acrósticas; recuperar mediante evocación de sonidos.

c. Actividades de comprensión textual

i. Responder verdadero / falso

Estrategias cognitivas:

- Búsqueda de información: identificar la información requerida, distinguir los elementos relevantes y pasar por alto los innecesarios; identificar las palabras clave.
- Asociación y elaboración: identificar sonidos y reconstruir el significado asociándolos a palabras significativas en el contexto.
- Inferencia: adivinar el significado de palabras desconocidas y llenar vacíos de significado a partir de la información disponible.

ii. Marcar con una cruz la respuesta correcta

Estrategias cognitivas:

- Búsqueda de información: identificar la información requerida, distinguir

los elementos relevantes y pasar por alto los innecesarios.

- Elaboración: establecer asociaciones entre la información nueva y el conocimiento previo.
- Asociación y elaboración: identificar sonidos y reconstruir el significado asociándolos a palabras significativas en el contexto.
- Inferencia: adivinar el significado de palabras desconocidas y llenar vacíos de significado a partir de la información disponible.

iii. Identificar la información recibida con una imagen

Estrategias cognitivas:

- Búsqueda de información: identificar palabras clave.
- Asociación y elaboración: identificar ítems lingüísticos y relacionarlos entre sí dentro de un contexto significativo.

d. Actividades de análisis textual

i. Reconocer las partes de un texto⁸⁶

Estrategias cognitivas:

- Búsqueda de información: identificar marcadores y conectadores del discurso; buscar palabras clave.

ii. Identificar un tipo de texto a partir de sus características formales

Estrategias metacognitivas:

- Atención selectiva y dirigida: evitar elementos irrelevantes.

Estrategias cognitivas:

- Búsqueda de información: reconocer patrones lingüísticos propios de los diferentes tipos de textos.
- Búsqueda de la información: identificar palabras clave.

86 Un ejemplo se encuentra en *Procesos y recursos* (López, Rodríguez y Topolevsky, 1999, 96).

e. Actividades de producción textual

i. Resumir un texto⁸⁷

Estrategias metacognitivas:

- Atención selectiva y dirigida: evitar elementos irrelevantes.
- Monitorización de la comprensión y de la realización de la tarea: verificar que se ha entendido correctamente el texto y que la producción se ajusta a las exigencias de la tarea.

Estrategias cognitivas:

- Búsqueda de la información: identificar palabras clave.
- Subrayado de un texto: utilizar diferentes colores y trazos.
- Abstracción: deducir; generalizar a partir de relaciones causa-efecto; parafrasear.

ii. Exponer un tema

Estrategias socioafectivas:

- Cooperación con el oyente y petición de *feedback*: emplear el lenguaje gestual y el contacto visual.

Estrategias metacognitivas:

- Planificación de la tarea: prever la organización de conceptos e ideas principales; establecer un plan de partes y secuencias.
- Uso de recursos: emplear fuentes de información que pueden facilitar la tarea: soporte gráfico, apoyo sonoro...
- Monitorización de la producción y de la realización de la tarea: verificar que la producción lingüística es correcta y que la tarea se está realizando eficazmente.

Estrategias cognitivas:

- Resumen: resumir para enlazar las distintas partes del contenido.

87 (Ídem, 54-55).

- Elaboración: establecer asociaciones entre el tema que se expone y el conocimiento previo que pueda tener el oyente.

ANEXO III

Taxonomía de estrategias de comprensión auditiva adoptada para el estudio empírico:

Estrategias metacognitivas		
1. Planificación	Desarrollar la conciencia de lo que se necesita hacer para resolver una tarea de comprensión auditiva, desarrollar un plan de acción apropiado para salvar las dificultades que podrían interferir con la correcta realización de la tarea.	
1.a. Avance de la organización	Aclarar por anticipado los objetivos de una tarea de comprensión oral y elegir las estrategias que podrían ayudarme a resolverla.	- Leo las instrucciones de lo que tengo que hacer. - Intento pensar en las preguntas que podrá formular el profesor al final.
1.b. Atención dirigida	Decidir por anticipado atender en general a la tarea de comprensión oral e ignorar los elementos distractores irrelevantes; mantener la atención durante la escucha.	- Escucho realmente concentrado. - Me fijo en las palabras que son familiares para mí de manera que... (en combinación con la inferencia).
1.c. Atención selectiva	Decidir atender a aspectos específicos del input lingüístico o a detalles situacionales que ayudan a la comprensión o a la resolución de la tarea.	- Escucho palabras clave. - Establezco los hablantes que participan y su relación por el tono de voz y por cómo se dirigen el uno al otro. Esto limitará los temas de la conversación (en combinación con la planificación, la inferencia de las voces y la elaboración).

COMPETENCIA ESTRATÉGICA PARA LA COMPRENSIÓN

1.d. Autogestión	Comprender las condiciones que ayudan a resolver con éxito una tarea de comprensión oral e intentar lograr tales condiciones.	- Dejo todo de lado y me concentro en lo que la persona me está diciendo.
2. Monitorización	Comprobación, verificación o corrección de la comprensión de uno mismo o de la realización de la tarea de comprensión oral mientras se está llevando a cabo.	
2.a. Monitorización de la comprensión	<i>Checking</i> , verificación o corrección de la comprensión de uno mismo a nivel local.	- Traduzco y veo si suena bien (en combinación con la traducción). - Intento juntar todo, comprender una cosa me lleva a comprender otra.
2.b. Monitorización auditiva	Usar el "oído" de uno mismo para el idioma (cómo suenan algunos sonidos) para tomar decisiones.	- Uso mis conocimientos de portugués, principalmente auditivos (en combinación con la transferencia). - Uso los sonidos de palabras para relacionarlos a otras palabras que conozco.
2.c. Monitorización de doble comprobación	Comprobación, verificación o corrección de lo que se ha entendido a lo largo de la tarea o durante la segunda vez que se escucha el texto oral.	- Podría cogerlo al final y después ir hacia atrás. - "Sol por la mañana" esto no tiene sentido... antes ha dicho que había un frente frío, hay algo que no me encaja.
3. Evaluación	Comprobación, verificación o corrección de la comprensión o producción de uno mismo durante la realización de una tarea.	
3.a. Evaluación de la realización	Juzgar de forma general la propia ejecución de la tarea.	- ¿Cómo he estado de acertado? (al final de un reportaje retrospectivo).

3.b. Evaluación de las estrategias	Juzgar el propio uso de las estrategias.	- No me concentro demasiado en el punto de traducción de las palabras sueltas porque entonces tienes una gran cantidad de palabras pero no sabes cómo unir las para darles algún tipo de significado.
4. Identificación del problema	Identificación explícita del punto central que necesita resolverse en la tarea o identificación de un aspecto de la tarea que impide su adecuada resolución.	- No estoy seguro de lo que significa una palabra pero creo que tiene que ver con algo que he entendido. - Aquí hay algo... que no sé lo que es.

1. Inferencia	Usar información del texto o del contexto conversacional para adivinar el significado de una palabra desconocida asociada con una tarea de comprensión auditiva, para predecir lo que vendrá o para rellenar información que se ha perdido.	
1.a. Inferencia lingüística	Usar palabras conocidas en un enunciado para adivinar el significado de palabras desconocidas.	- Uso otras palabras de la frase. - Intento pensar en ello en el contexto y adivino.
1.b. Inferencia de voces y paralingüística	Usar el tono de la voz y/o señales paralingüísticas para adivinar el significado de palabras desconocidas en un enunciado.	- Escucho la manera en que se dicen las palabras. - Adivino, uso el tono de voz como señal.
1.c. Inferencia cinestésica	Usar las expresiones faciales, el lenguaje corporal y los movimientos de las manos para adivinar el significado de las palabras desconocidas usadas por el hablante.	- Intento leer su lenguaje corporal. - Leo su cara. - Uso los gestos que hace el profesor con las manos.

COMPETENCIA ESTRATÉGICA PARA LA COMPRENSIÓN

1.d. Inferencia extralingüística	Usar sonidos de trasfondo y relaciones entre los hablantes en un texto oral, usar palabras que están en la respuesta, o referentes situacionales concretos para adivinar el significado de palabras desconocidas.	- Adivino según el tipo de información que se me pide. - Comprendo lo que el profesor elige para escribir en la pizarra, para aclarar lo que está diciendo.
1.e. Inferencia entre partes	Usar información más allá del nivel oracional para adivinar el significado.	- Como al principio dijo "course", podría ser que se tratara de una carrera, quizá de una carrera de caballos. - Te quedas con cosas que conoces y las encajas en la situación global de manera que sepas lo que significa.
2. Elaboración	Usar el conocimiento previo externo al texto o al contexto conversacional y relacionarlo con el conocimiento obtenido a partir del texto o de la conversación para predecir lo que vendrá o rellenar información que falta.	
2.a. Elaboración personal	Referirse a experiencias personales previas.	- "Pienso que hay un gran picnic o una familia celebrando algo, suena como divertido, no sé..."
2.b. Elaboración del mundo	Usar el conocimiento adquirido a partir de la experiencia en el mundo.	- Reconocer los nombres de los deportes te ayuda a saber de qué deporte se habla. - Uso el tema para determinar las palabras que escucharé (en combinación con la atención selectiva).

2.c. Elaboración académica	Usar el conocimiento adquirido en situaciones académicas.	- Lo sé de simular conversaciones telefónicas en clase. - Relaciono la palabra con un tema que hemos estudiado. Intento pensar en todos mis conocimientos en español.
2.d. Elaboración de preguntas	Usar una combinación de preguntas y conocimiento del mundo para hacer una lluvia de ideas de posibilidades lógicas.	- Algo acerca de sesenta y uno, restaurante, sesenta y uno. Podría ser una dirección. - Dijo que empezó, probablemente a establecerse en su apartamento. Probablemente se acaba de mudar a él, porque está estableciéndose.
2.e. Elaboración creativa	Idear la línea de una historia o adoptar una perspectiva inteligente.	- Suena como presentar algo, como si dijera aquí hay algo pero no me puedo imaginar lo que es, podría ser como... uno de los atletas, como la presentación de una persona o una cosa.
2.f. Uso de imágenes	Usar imágenes mentales o presentes para representar información; codificadas como una categoría separada pero vistas como una forma de elaboración.	- Puedo dibujar las palabras en mi mente. - Puedo hacer dibujos en mi mente de palabras que conozco, entonces relleno en el dibujo lo que he perdido de la frase con dibujos en mi mente.
3. Resumen	Hacer un resumen mental o escrito del lenguaje y la información presentados en una tarea lingüística.	- Recuerdo los puntos clave y les doy vueltas en mi cabeza, "lo que ocurrió aquí y lo que ocurrió aquí" y voy ordenando las cosas para responder a las preguntas.

COMPETENCIA ESTRATÉGICA PARA LA COMPRENSIÓN

4. Traducción	Pasar las ideas de una lengua a otra de una manera relativamente textual.	- Traduzco. - Diré lo que ella dice en mi cabeza, pero en inglés. - Una voccecita dentro de mí va traduciendo.
5. Transferencia	Usar el conocimiento de una lengua para facilitar la audición en otra.	- Intento relacionar las palabras al inglés. - Utilizo mi conocimiento de otras lenguas: inglés para entender alemán y portugués (principalmente el sonido) para entender francés.
6. Repetición	Repetir un elemento lingüístico (una palabra o frase) durante la realización de una tarea de escucha.	- Recreo el sonido de las palabras. - Me digo la palabra a mí mismo.
7. Uso de fuentes de consulta	Usar las fuentes de referencia disponibles de información sobre la lengua meta, incluyendo diccionarios, libros de texto y mi trabajo anterior.	- Busco en el diccionario. - Miro en la parte de atrás del libro.
8. Agrupación	Recuperación de información basada en agrupación de acuerdo a atributos comunes.	- Intento relacionar las palabras con el mismo sonido (en combinación con la monitorización auditiva). - Separo las palabras en partes que puedo reconocer.
9. Toma de notas	Anotar palabras clave y conceptos con abreviaturas, gráficos o de forma numérica para ayudar a la realización de una tarea de CA.	- Anoto la palabra. - Cuando la anoto, viene a mi mente lo que significa.
10. Deducción / inducción	Aplicar conscientemente reglas aprendidas o desarrolladas por uno mismo para comprender la lengua meta.	- Uso el conocimiento de los tipos de palabras como partes del discurso.

11. Sustitución	Seleccionar métodos alternativos, planes revisados o palabras o frases diferentes para resolver una tarea de comprensión oral.	- Sustituyo palabras, traduzco y veo si suena bien (en combinación con la traducción y la monitorización de la comprensión).
------------------------	--	--

<i>Estrategias socioafectivas</i>		
1. Petición de aclaración	Pedir explicación, verificación, paráfrasis o ejemplos acerca del lenguaje y / o la tarea; preguntarme a mí mismo.	- Preguntaré al profesor. - Pediré que me lo repita.
2. Cooperación	Trabajar de forma conjunta con alguien o con el interlocutor para resolver un problema, completar información, controlar una tarea de aprendizaje o conseguir <i>feedback</i> en la realización oral o escrita.	- Pregunto a alguien que conoce la palabra. - Pregunto a un amigo. - Pregunto a la persona que tengo junto a mí.
3. Reducción de la ansiedad	Reducir la ansiedad mediante el uso de técnicas mentales que le hacen a uno sentirse más competente en la realización de una tarea de comprensión oral.	- Pienso en algo divertido para tranquilizarme. - Respiro profundamente.
4. Darse ánimos a uno mismo	Proporcionar motivación personal mediante mensajes positivos a uno mismo y/o alentándose durante una actividad de comprensión oral o a su conclusión.	- Intento entender lo que puedo. - O.K., mi predicción era correcta. - Me digo a mí mismo que probablemente el resto de la gente también tiene algún tipo de problema.

COMPETENCIA ESTRATÉGICA PARA LA COMPRENSIÓN

5. Tomarse la temperatura emocional	Ser consciente de y entrar en contacto con las emociones de uno mientras se escucha, de cara a eliminar las emociones negativas y favorecer el mayor número posible de las positivas.	- Me lo llevo a casa y lo hago en familia. - O.K., me estoy volviendo loco porque no lo entiendo.
--	---	--

Fuente: Vandergrift (1997). Adaptado de O'Malley y Chamot (1990, 137-139); Oxford (1990, 21) y Vandergrift (1996). Traducción propia.



ISBN: 978-84-369-4755-7
PVP: 7 €
(IVA incluido)

La Asociación para la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera, ASELE (<http://www.aselered.org/>), pretende establecer cauces para orientar el creciente interés en todo el mundo por nuestra lengua y nuestra cultura, así como establecer foros abiertos para que los que se dedican a esta actividad, desde la docencia o la investigación, puedan recibir información e intercambiar ideas y experiencias.

Para cumplir estos objetivos, celebra anualmente un Congreso Internacional sobre temas relacionados con la enseñanza del español como lengua extranjera y edita las Actas que, por su rigor e interés, se han convertido en un inexcusable instrumento de referencia (ahora consultables también desde internet). Publica a su vez un Boletín semestral con ensayos, entrevistas, experiencias de aula, reseñas y noticias.

Por último, ASELE convoca un premio de investigación para tesis doctorales y memorias de máster, con el fin de fomentar entre los jóvenes investigadores los estudios en el ámbito del español como lengua extranjera. Fruto de esta convocatoria anual es la presente colección de monografías, que va ya por su número 12, y que recoge los diferentes trabajos premiados.



GOBIERNO
DE ESPAÑA

MINISTERIO
DE EDUCACIÓN

