

# LA EVALUACIÓN DEL COMPONENTE ESTRATÉGICO DEL APRENDIZAJE DE LENGUAS

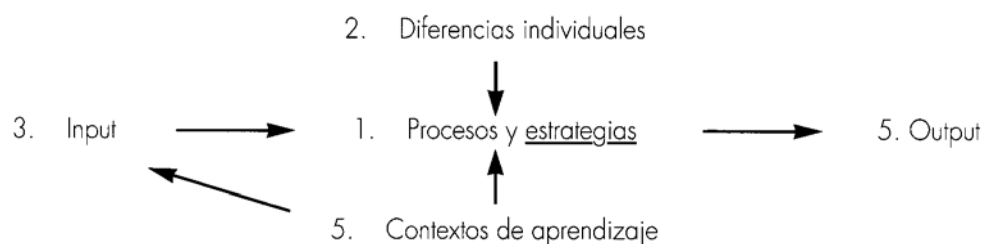
ROSA MARÍA MANCHÓN RUIZ  
UNIVERSIDAD DE MURCIA

## 1. INTRODUCCIÓN

Voy a comenzar con una aclaración terminológica de los vocablos que aparecen en el título del trabajo “componente estratégico del aprendizaje” y “evaluación”. El componente estratégico del aprendizaje puede entenderse en dos sentidos diferentes que no son excluyentes sino complementarios.

### 1.1. TEMAS CENTRALES EN EL ESTUDIO DEL APRENDIZAJE DE LENGUAS

La primera caracterización del componente estratégico del aprendizaje debe englobarse dentro de los que se consideran factores centrales en el aprendizaje de lenguas, factores que sistematizamos a continuación basándonos en las propuestas de Stern (1983) y Ellis (1985):



Según este planteamiento los factores que entran en juego en el aprendizaje de una L2 se engloban en cuatro grupos que contestan otros tantos interrogantes: QUIÉN APRENDE (factores cognitivos, afectivos y biológicos de 2.: edad, motivación, aptitud, actitud, inteligencia, estilos cognitivos y personalidad), DÓNDE APRENDE (contextos de aprendizaje de 4. -natural o tutorado- con importantes repercusiones en 3. -tipo de lengua con la que se está en contacto-, CÓMO APRENDE (mecanismos lingüísticos y cognitivos responsables del aprendizaje, incluidos en 1. y, finalmente, QUÉ APRENDE (*output* lingüístico de 5. representado en el estudio de la interlengua del aprendiz).

Se observa que en el centro de todos los factores a tener en cuenta se sitúan los procesos y mecanismos lingüísticos y cognitivos responsables de que el aprendizaje tenga lugar, es decir, mecanismos que hacen posible el desarrollo de la IL del aprendiz. Ambos, procesos e interlengua, se ven a su vez afectados directa o indirectamente por el resto de elementos, tal como representan las flechas que muestran las interrelaciones.

Dentro de esta categorización de factores centrales, el componente estratégico del aprendizaje incluye la puesta en marcha de lo que han venido en llamarse las estrategias del aprendiz.

A lo largo del tiempo el concepto de estrategia ha ido evolucionando y no es momento ahora de hacer este recorrido histórico. En la actualidad, las estrategias se entienden en el marco de la psicología cognitiva COMO EL CONJUNTO DE PLANES U OPERACIONES USADOS POR QUIEN APRENDE ALGO PARA LA OBTENCIÓN, ALMACENAMIENTO, RECUPERACIÓN Y USO DE INFORMACIÓN (Cano García y Justicia Justicia 1988). En otras palabras, por estrategias entendemos:

1. lo que la persona hace para atender e incorporar nueva información con el fin de almacenarla en la memoria, y
2. lo que la persona hace para recuperar la información almacenada y usarla en la formulación de respuestas, identificar y resolver problemas y generar respuestas creativas; en otras palabras, esta etapa supone la recuperación de los datos guardados y su aplicación para algún fin.

Puede hablarse, por tanto, de estrategias de procesamiento (las que se emplean para obtener y almacenar información) y estrategias de ejecución (las empleadas para recuperar y usar la información almacenada).

Se supone entonces que los buenos aprendices son aquellos capaces de ingresar información, que pueden almacenarla y posteriormente recuperarla (recordar), aplicarla y generalizarla a nuevas situaciones. Para ello, aplican estrategias que les permitan aprender de forma más eficaz (estrategias cognitivas), se mantienen conscientes de sus procesos mentales para facilitar el aprendizaje (estrategias metacognitivas), controlan sus estados anímicos y su motivación (estrategias afectivas)

e interaccionan con otros en la facilitación de su proceso de aprendizaje (estrategias sociales).

## 1.2. LA COMPETENCIA COMUNICATIVA DEL APRENDIZ DE UNA L2

El segundo sentido en que cabe entender el componente estratégico del aprendizaje es haciendo referencia a lo que todos conocemos como competencia comunicativa. Hemos repetido hasta la saciedad que aprender una lengua consiste en hacerse con una competencia comunicativa. Esta se entiende como compuesta por varias subcompetencias (Canale 1983, Canale & Swain 1980, Faerch, Haastrup & Phillipson 1984): lingüística, discursiva, sociolingüística y estratégica. La COMPETENCIA LINGÜÍSTICA O GRAMATICAL supone un dominio del código lingüístico; por COMPETENCIA SOCIOLINGÜÍSTICA entendemos la capacidad para poder hacer uso adecuado de dicho código en distintas situaciones o contextos comunicativos; la COMPETENCIA DISCURSIVA subyace a la habilidad para poder combinar forma y pensamiento con coherencia y, finalmente, la COMPETENCIA ESTRATÉGICA puede caracterizarse como la habilidad para resolver problemas comunicativos derivados principalmente de un conocimiento limitado del código.

En este segundo sentido, pues, por componente estratégico del aprendizaje se hace referencia tanto a:

1. los mecanismos que el aprendiz pone en marcha para poder cumplir sus metas comunicativas a pesar de no contar con todos los medios necesarios para ello (deficiencias en el resto de competencias), como
2. los mecanismos que el aprendiz utiliza para poder desarrollar el resto de competencias, además de la estratégica. Aquí enlazamos con la primera concepción del componente estratégico.

Resumiendo podríamos decir que por componente estratégico del aprendizaje entendemos mecanismos de diverso tipo, especialmente de orden cognitivo, que ponemos en marcha para formar nuestras representaciones lingüísticas y para actuar en la comunicación, sea ésta o no problemática.

Nos falta ahora aclarar el concepto del término “evaluación” que manejamos. En realidad no voy a hablar sobre cómo testar la producción del alumno. Lo que en mi trabajo aparece como evaluación del componente estratégico del aprendizaje hace referencia simplemente a la VALORACIÓN COMO DISCENTES DE LA IMPORTANCIA DE ESTE COMPONENTE DEL APRENDIZAJE, VALORACIÓN QUE DEBE LLEVAMOS AL PLANTEAMIENTO DE UNA SERIE DE CONSIDERACIONES DE ORDEN PEDAGÓGICO.

El trabajo, por tanto, va a estar dividido en tres partes. Trataré en primer lugar de la primera conceptualización del componente estratégico del aprendizaje a que he hecho referencia en esta introducción, lo que se traducirá en un análisis de cuáles son y cómo

funcionan las estrategias de aprendizaje.

Pasaré entonces a dar cuenta del papel de las estrategias en el desarrollo de la competencia comunicativa del aprendiz, con especial incidencia en la competencia estratégica, hablando entonces de estrategias de comunicación.

Finalmente, llegaremos a unas consideraciones de orden pedagógico sobre los diversos aspectos del tema tratados.

## 2. EL COMPONENTE ESTRATÉGICO DEL APRENDIZAJE DE LENGUAS

### 2.1. CONCEPTUALIZACIÓN DE ESTRATEGIAS

Ya hemos afirmado anteriormente que según la conceptualización de estrategias en psicología cognitiva, éstas son un conjunto de planes u operaciones usadas por quien aprende para facilitar la obtención, almacenamiento, recuperación y uso de información (O'Malley & Chamot 1990). En otras palabras, las estrategias constituyen lo que los aprendices hacen para aprender y lo que hacen para regular su aprendizaje (Rubin 1987). Otra definición muy conocida de estrategias aplicadas al aprendizaje de una lengua añadida es la ofrecida por Rebecca Oxford (1990). Según esta autora, las estrategias son acciones concretas empleadas por el aprendiz para hacer que el aprendizaje sea más fácil, más rápido, más agradable, más eficaz y más transferible a nuevas situaciones.

Wenden (1987: 16-17) explica en algo más de detalle el contenido de estas definiciones:

1. En primer lugar, el término estrategia hace referencia a una serie de comportamientos de aprendizaje lingüístico que llevan a cabo los aprendices de una L2 para aprender y para regular su aprendizaje. En este sentido, el término incluye también lo que el aprendiz sabe sobre las estrategias que utiliza, a lo que Wenden llama su conocimiento estratégico.
2. En segundo lugar, por estrategias del aprendiz se hace referencia también a lo que éste sabe sobre otros aspectos de su aprendizaje, además del que posee de las estrategias que utiliza, por ejemplo, qué tipo de factores personales facilitan el aprendizaje, principios generales que deben seguirse para aprender con éxito una L2, dónde reside la facilidad o dificultad de una determinada lengua, etc. Afirma Wenden que este conocimiento puede influir en la elección en el uso de estrategias.

En cuanto a las CARACTERÍSTICAS DE ESTAS ESTRATEGIAS, las más importantes son las siguientes:

- a) son acciones o técnicas concretas cuyo objetivo básico es contribuir al desarrollo de la competencia comunicativa del alumno, entendiendo ésta como formada por las subcompetencias antes mencionadas;
- b) estas acciones no siempre son observables;
- c) están siempre dirigidas a la solución de un problema de aprendizaje, entendiendo el término problema como adquisición, almacenamiento, recuperación o uso de información;
- d) contribuyen directa o indirectamente al aprendizaje, tal como veremos seguidamente al repasar la clasificación de estrategias;
- f) las estrategias son susceptibles de cambio: pueden aprenderse, modificarse, rechazarse y, por supuesto, pueden ser enseñadas;
- h) finalmente, las estrategias cuentan con un grado de flexibilidad en el sentido de que existe mucha diferencia individual en uso.

Con este marco de fondo se han clasificado las estrategias del aprendiz en varios grupos, existiendo en la bibliografía desacuerdo en este punto. En un intento de simplificar el panorama yo distinguiré dos grandes grupos de estrategias que vamos a caracterizar como de aprendizaje y comunicación, respectivamente. Para el análisis de las primeras, seguiré el planteamiento de Oxford (1990) con algunas modificaciones.

## 2.2. ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE

Tal como hemos afirmado anteriormente, Rebecca Oxford define las estrategias de aprendizaje como ACCIONES CONCRETAS EMPLEADAS POR EL APRENDIZ PARA HACER QUE EL APRENDIZAJE SEA MÁS FÁCIL MÁS RÁPIDO, MÁS AGRADABLE, MÁS EFICAZ Y MÁS TRANSFERIBLE A NUEVAS SITUACIONES. Distingue Oxford dos grupos de estrategias, directas e indirectas, dependiendo de la naturaleza de su contribución al aprendizaje. Para explicar el funcionamiento de las estrategias de ambos grupos, la autora emplea una buena analogía con el teatro que me permito reproducir.

Las ESTRATEGIAS DIRECTAS pueden relacionarse con la tarea del actor que está en escena: al igual que éste, el aprendiz de una L2 tiene que trabajar con la lengua en diferentes situaciones y realizando diversas tareas: recordar información, usar información, entender y producir lengua y solucionar problemas comunicativos de diversa índole. El actor, sin embargo, trabaja en relación muy estrecha con el director, con vistas a que el resultado final de su entrenamiento y, como resultado, de su actuación sea el mejor posible. Pues bien, el segundo grupo de estrategias, las INDIRECTAS, pueden relacionarse con el papel que tiene el director. Este tiene varias funciones: organizar, guiar, comprobar, corregir, animar..., además de asegurarse de que el actor trabaja en

cooperación y armonía con otros actores. El director es el guía interno, afirma Oxford, y es también el elemento de apoyo para el actor. Al igual que éste, quien aprende una L2 necesita utilizar unas estrategias que regulen su aprendizaje y actuación lingüística.

Las funciones de actor y director son parte del cometido del aprendiz, si éste acepta un gradual aumento de su responsabilidad en el proceso de aprendizaje.

Veamos ahora la caracterización de las estrategias concretas que integran cada uno de los dos grupos.

### 2.2.1. Estrategias indirectas

Las estrategias indirectas apoyan y guían el proceso de aprendizaje, sin relacionarse directamente con la manipulación de elementos lingüísticos de la L2. Dentro de este grupo se integran tres tipos de estrategias: metacognitivas, afectivas y sociales.

Las ESTRATEGIAS METACOGNITIVAS permiten al aprendiz tener control sobre su propio aprendizaje. Ejemplos de este tipo de estrategias serían la imposición de metas de aprendizaje, la planificación de los recursos necesarios para la ejecución de una determinada tarea, la autoevaluación del progreso realizado, etc.

Las ESTRATEGIAS AFECTIVAS regulan emociones, motivaciones y actitudes. Como ejemplo pueden mencionarse la supresión de emociones negativas, la autoanimación, etc.

Finalmente, las ESTRATEGIAS SOCIALES facilitan el aprendizaje mediante la interacción. Son ejemplos de estrategias sociales la petición de clarificación/verificación al interlocutor, la cooperación con otros y el desarrollo de actitudes tolerantes (culturas/ideologías).

### 2.2.2. Estrategias directas

Todas las estrategias directas están relacionadas con la L2 ya que suponen un procesamiento y manipulación de elementos lingüísticos (en cada grupo el procesamiento es distinto y el propósito también) Oxford distingue tres grupos de estrategias en este bloque: estrategias cognitivas, estrategias de memoria y estrategias de compensación. Hablaré sólo de las dos primeras ya que las de compensación corresponden (si bien sólo parcialmente) a lo que antes hemos llamado estrategias de comunicación, grupo que trataré monográficamente a continuación.

Las ESTRATEGIAS DE MEMORIA ayudan a almacenar y recuperar información. Ejemplos de estas estrategias serían el desarrollo de diversas técnicas de memorización o la creación de imágenes mentales enlazadas.

Las ESTRATEGIAS COGNITIVAS suponen una manipulación de la L2 por el aprendiz y ayudan

a producir y comprender mensajes lingüísticos. Como ejemplos de estrategias cognitivas podrían mencionarse el razonamiento deductivo e inductivo, el uso de la traducción, el análisis contrastivo de los elementos de un texto, o la determinación de la idea principal o la finalidad de un mensaje de modo rápido e inmediato después de escuchar o leer.

### 2.2.3. Consideraciones pedagógicas

Antes de pasar a hablar de las estrategias de comunicación, me gustaría dejar anotadas una serie de consideraciones pedagógicas de lo dicho hasta ahora, consideraciones que retomaremos en la parte final de la ponencia al hablar de la evaluación del componente estratégico del aprendizaje.

Las tres ideas básicas que parecen surgir de la literatura en el campo son las siguientes:

1. El uso de estrategias está orientado hacia el desarrollo de la competencia comunicativa del alumno, tanto en sentido general como particular. En sentido general, las estrategias que hemos caracterizado como indirectas regularían este desarrollo de la competencia comunicativa. En sentido particular, el uso de estrategias contribuye al desarrollo de los distintos componentes de la competencia comunicativa: al desarrollo de la competencia lingüística contribuirían principalmente las estrategias cognitivas y de memoria; estrategias sociales y cognitivas potenciarían el desarrollo de las competencias sociolingüística y discursiva; finalmente, la competencia estratégica se desarrolla con el uso de estrategias de comunicación, aspecto que trataremos de forma monográfica seguidamente.
2. La segunda consideración de orden pedagógico es que el uso de estrategias contribuye al desarrollo de las cuatro destrezas lingüísticas básicas.
3. Finalmente, el corolario de todo lo dicho es que el entrenamiento estratégico del alumno debe ser parte esencial de nuestra labor como docentes: además de enseñar lengua, tenemos que potenciar en el aula el uso de herramientas por parte de nuestros alumnos que le lleven tanto a alcanzar cotas más altas de aprendizaje, como a ser más autónomos en su proceso de aprendizaje. En otras palabras, el aula debe ser un foro en que el alumno aprenda la lengua y aprenda a aprender.

## 2.3. ESTRATEGIAS DE COMUNICACIÓN

### 2.3.1. Caracterización de estrategias de comunicación

Entre las muchas definiciones dadas de estrategias de comunicación (EC) (Tarone, Cohen & Dumas 1976, Tarone 1977, 1980, 1981, Corder 1978, Faerch & Kasper 1980, 1983, 1984, Harding 1983, Bialystok 1990, Poulisse 1987, 1990) escogemos la que defiende que por EC debe entenderse el conjunto de planes u operaciones usados, más o menos conscientemente, por quien aprende una L2 para solucionar problemas que surgen a la hora de llevar a efecto diversas metas comunicativas. La problematicidad surge por existir un desequilibrio entre fines (metas comunicativas) y medios (conocimiento de la lengua vehículo de comunicación).

El desarrollo de este campo de investigación encuentra su razón de ser en determinados acontecimientos que han tenido lugar en la investigación tanto sobre el aprendizaje de lenguas añadidas, como sobre la enseñanza de dichas lenguas (Poulisse 1990: 1-6). Desde esta segunda perspectiva pedagógica, la investigación sobre EC se ha visto estimulada por el auge de las orientaciones comunicativas en la enseñanza de lenguas extranjeras. El énfasis en promover la comunicación en el aula ha tenido como resultado el considerar que la corrección gramatical no fuese un fin en sí misma, y que se viese supeditada a la efectividad comunicativa de la producción lingüística del alumno. Si a esto sumamos que el profesor debe ser consciente de que no es posible ofrecer al alumno todos los elementos lingüísticos que aquél pueda necesitar para cualquier propósito comunicativo presente o futuro, la razón de ser de incentivar el uso de EC en la clase encuentra toda su justificación.

### 2.3.2. Clasificación y ejemplificación de estrategias de comunicación

¿Cuáles son entonces estos mecanismos alternativos que el aprendiz debe aprender a usar para hacer frente a diferentes situaciones comunicativas? En la literatura existe una gran polémica sobre los distintos intentos de clasificar las EC (véase Poulisse 1990 & Bialystok 1990, para una revisión del tema). Para el propósito del presente trabajo, vamos a partir de una clasificación de EC en que se distinguen dos grandes grupos de las mismas: ESTRATEGIAS DE REDUCCIÓN Y ESTRATEGIAS DE EXPANSIÓN. El uso de las primeras supondría salvar el problema reduciendo la meta comunicativa impuesta. La solución más drástica sería evitar la comunicación. Algo menos de reducción de meta comunicativa implicarían las tres estrategias restantes de este grupo: reducción del contenido del mensaje que en principio se quería comunicar, cambiar parcial o totalmente el mismo por otro (relevante o no relevante) o abandonar la comunicación.

Las ESTRATEGIAS DE EXPANSIÓN, por su parte, suponen un esfuerzo por llegar a solucionar el desequilibrio entre fines comunicativos y metas lingüísticas sin que ello implique la reducción de la meta comunicativa propuesta. Aquí se distinguen tres tipos de estrategias dependiendo del tipo de conocimiento que se emplea para solucionar el



problema comunicativo. La utilización del primer grupo de estrategias (“Estrategias basadas en otro conocimiento”) supone la resolución de un problema comunicativo haciendo uso de mímica, gráficos, imitación de sonidos, etc., o bien el conocimiento del interlocutor pidiendo explícita o implícitamente su ayuda. El segundo grupo de estas estrategias (“Estrategias basadas en L1 / L3”) representan un esfuerzo por superar un problema comunicativo sirviéndose del conocimiento lingüístico que se posee, sea éste derivado de la lengua materna del aprendiz o de cualquier otra lengua extranjera que conozca y que no sea la L2. Este comportamiento estratégico se traduciría en el uso de extranjerismos, traducciones literales o préstamos. Finalmente, las “Estrategias basadas en IL” se utilizan cuando el problema comunicativo se soluciona haciendo uso de los recursos lingüísticos que el aprendiz posee de la L2. La forma que puede tomar esta solución estratégica puede ser una reestructuración sintáctica, el uso de paráfrasis, acuñaciones léxicas o la utilización de términos relacionados semánticamente.

Pasamos ahora a ejemplificar el uso de estas estrategias.

#### REDUCCIÓN DE MENSAJE

“El hombre tiene sesente años, aproximadamente, y me parece que SU VESTIDO ES MUY BUENO. Venta las periódicas y me parece que es un hombre bastante orgulloso y severe. Creo que pode hablar más facile con el hombre que con la chica”.

“The gentleman is fairly old, about 60. HE IS FAIRLY SMARTLY DRESSED IN A JACKET AND TIE, ALTHOUGH HIS TIE IS SLIPPING. HE WEARS LARGE-RIMMED GLASSES AND HE HAS A RATHER PLUMP FACE. Personality, it appears from the photo that he is a newspaper seller (...).”.

#### CAMBIO DE MENSAJE

“Este hombre trabaja en una oficina. Hay muchos libros allí. Colleaba muchos journales. Le gusta leer los journales. Es un hombre muy importante. El hombre porta una chaqueta negra. Es bastante viejo. Es muy contento. No tiene una mujer ahora. Es muy simpático (...) VIVE EN UN PISO QUE ESTÁ SITUADO NO LEJOS DEL CENTRO DE LA CIUDAD. SU PISO ES BASTANTE PEQUEÑO. SU MUJER ES MORT. TIENE UN HERMANO. VISITE SU HERMANO CADA SEMANA. SU HERMANO VIVE CON SU MUJER Y SUS HIJOS EN UNA CASA. SU CASA ESTÁ SITUADA EN UNA OTRA CIUDAD”.

#### ABANDONO DE LA COMUNICACIÓN

“Es una reja en que... Se puede dormir es esto. (Pausa). I can't describe it”.

## PETICIÓN DE AYUDA AL INTERLOCUTOR

### A) DIRECTA

“¿Cómo se dice “wax” en español?”

### B) INDIRECTA

#### • ORACIÓN INCOMPLETA

- “Si no dices la mentira dices...”
- “La verdad”.
- “Esto es cuando dices todo el tiempo la verdad” (Honestidad).

#### • VOCABLO EN INGLÉS CON ENTONACIÓN ASCENDENTE

“Cuando tengo que... to pour?”

### C) COMPROBACIÓN

“Los juicios, IS THAT RIGHT?, dan esto a toda la gente” (Justicia).

“Cuando digo, ¿DIZO?, TO SAY, I SAY, sólo que es... verdad”. (Honestidad).

- “Is ambiente atmosphere?”
- “Sí, en algunos casos”.
- “Para hacer un ambiente hermoso” (Vela).

## EXTRANJERISMOS

“La madre lo ATACHA al cuerpo”

“Es un tipo de luz, pero no... eh... no necesita electricidad, solamente ALUMETAS”  
(Vela)

“Antes de ponerte la ropa tienes que hacerla FLATO”.

## TRADUCCIONES LITERALES

“Es cuando una persona ha hecho muy bien en los exámenes”.

## PRÉSTAMOS

“Es posible utilizar esta cosa como una cama, pero no es una cama. Es muy confortable y hay que... TO HANG esta cosa. Es como un... NET”.

“Para encenderlo se usan MATCHES”.

“Cuando una persona dice todo el tiempo la verdad, y no roba, es una persona muy buena, como... Oh God! The word is gone! Una monja, THE MAN, A PRIEST”.

## REESTRUCTURACIÓN SINTÁCTICA

“Si eres esto... No. Es el hecho de ser... Si me dices va... va al supermercado y cómprame seis huevos y me das una libra, y después vuelvo a tu casa y digo cuestan una libra y media, cuando cuestan sesenta peniques. Esto no es esto” (Honestidad).

## PARÁFRASIS

### A) LINGÜÍSTICA

#### • RODEO LINGÜÍSTICO

“Es hecho de una sustance que reduces cuando hace calor” (Vela)

“Esta fruta se toma con leche gruesa” (Fresas)

“Se come como... después de la comida principal” (Fresas)

#### • COMPARACIÓN

“En un matrimonio tiene que haber esto, y también tiene que ver con un sistema de música” (Fidelidad).

“Es una cosa que te pones un bebé cuando el bebé es pequeño y quieres llevarlo a algún sitio, y te llevas esa cosa como una falda o algo así”.

“Es como una cama, pero no es una cama. Es como una cama sin piernas”.

“Es más o menos como una cerilla, pero hecho de cera” (Vela).

### B) METALINGÜÍSTICA

“No fracasar. El sustantivo. La victoria” (Éxito)

“Su sinónimo es halagar” (Adular)

“Es el opuesto de odio” (Amor)

### C) CONTEXTUAL

“Aquí se toma a la hora del té con *scones*” (Fresas)

“Es una fruta que se come en verano, en Wimbledon” (Fresas)

“Hay una canción de los Beatles que se llama “Los campos de...”. (Fresas).

“En un cuento famoso se dice que el león tiene esto, necesita esto” (Valor).

“Esto es lo que hacen los hombres en España a las mujeres para ganar su favor”.

### ACUÑACIONES LÉXICAS

“Estas cosas se utilizan para luz, para LUZAR”.

“Esta es lo que tiene una persona que ha hecho algo muy BRAVOSO”.

### UTILIZACIÓN DE TÉRMINOS RELACIONADOS SEMÁNTICA/ FONÉTICAMENTE

“Se utiliza esto cuando la casa está sucia, y limpia el... la TIERRA” (Aspiradora)

“Esto es para cortar papel, ROPA” (Tijeras).

“Es un instrumento para cortar papel, TERCIOPELO” (Tijeras).

“Es un SIENTO que viene del corazón” (Amor).

“Es una máquina que... CHUPA” (Aspiradora).

“Se utiliza esta cosa cuando se quiere ROMPER” (Tijeras).

“A cada lado hay una SILLA” (Balancín).

### 2.3.3. Aplicaciones de orden pedagógico

En la literatura al respecto existen dos tipos de planteamientos de orden pedagógico que intentan contestar los interrogantes por qué incentivar en el aula el uso de EC y cómo hacerlo. Tenemos respuestas más definitivas en lo que respecta al primer interrogante, y sugerencias en lo que respecta al segundo.

Las razones que justifican crear situaciones en el aula en que se incentive el uso de EC

pueden resumirse en los siguientes puntos:

1. El uso de estrategias de comunicación supone contribuir al desarrollo de la competencia comunicativa del alumno por incluir ésta la llamada competencia estratégica.
2. Al potenciar el uso de EC en el aula se establece un puente entre la comunicación en el aula (siempre situaciones simuladas) y la comunicación en la vida real donde habrá multitud de situaciones en que sea necesario buscar soluciones alternativas para resolver problemas comunicativos.
3. El incentivar el uso de EC en el aula está además justificado por razones de motivación del alumnado: el estudiante puede sentirse más motivado a comunicar en la L2 si sabe que para que la comunicación sea efectiva no es requisito imprescindible que su producción lingüística sea siempre correcta en términos de la L2.
4. Finalmente, se preconiza que las EC tienen potencial de aprendizaje.

En lo que respecta a cómo promover el uso de EC en el aula las propuestas han sido también variadas:

- a) Por una parte se ha propuesto hacer al alumno consciente de las estrategias que o bien contribuyen mejor a la eficacia comunicativa, o tienen más potencial de aprendizaje.
- b) La línea de investigación más reciente, por su parte, (Bialystok 1990) intenta profundizar en el contenido mismo de la enseñanza que se le da al alumno en el uso de EC. Se afirma que enseñar estrategias como tal -es decir, enseñar que se puede parafrasear, pedir ayuda al interlocutor, etc.- carece de sentido si dicha enseñanza no va acompañada de una enseñanza paralela de los mecanismos lingüísticos necesarios para poder poner en marcha dichas estrategias. En otras palabras, el alumno tendría que saber que puede solucionar problemas comunicativos parafraseando, al tiempo que tendría que contar con un repertorio lingüístico que le permitiera parafrasear. Por este motivo se concluye (Bialystok 1990: 147) que lo que debemos enseñar al estudiante de una L2 no son estrategias, sino lengua.

Aún reconociendo la validez del razonamiento de las afirmaciones precedentes, creemos que no es descabellado proponer una enseñanza de estrategias que suponga hacer al alumno consciente de un potencial estratégico que ya posee puesto que es evidente que muchas de las EC mencionadas con anterioridad se utilizan en la comunicación en L1. Evidentemente dicha enseñanza debe ir acompañada de un esfuerzo por parte del profesor por descubrir cuál es el comportamiento estratégico de sus alumnos, de forma que el gradual aumento del resto de componentes de su competencia comunicativa sirva para poder hacer uso de la gama completa de EC.

### 3. LA EVALUACIÓN DEL COMPONENTE ESTRATÉGICO DEL APRENDIZAJE

Retomamos ahora las consideraciones de orden pedagógico que hemos apuntado al hablar de estrategias de aprendizaje y estrategias de comunicación para hacer esa valoración del componente estratégico del aprendizaje que apuntábamos en la introducción.

De las ideas presentadas a lo largo del trabajo surgen una serie de conclusiones que podemos resumir en los siguientes puntos:

1. Eliminar de nuestra enseñanza la consideración del componente estratégico del aprendizaje supondría nada más y nada menos que dejar de lado la valoración de qué tipo de alumnos tenemos. Supondría también limitarnos a verificar qué saben nuestros alumnos, pero no cómo aprenden. Supondría, en última instancia, eliminar de nuestra labor como docentes el intentar ayudar a nuestros alumnos a que sean mejores aprendices.
2. En lo que respecta a las estrategias de aprendizaje, será de crucial importancia que el profesor conozca el perfil estratégico de sus alumnos, evaluando también temporalmente el desarrollo de dicho perfil.
3. En cuanto a las estrategias de comunicación, es también de crucial importancia que el profesor descubra el comportamiento estratégico de sus alumnos con el fin de garantizar no sólo el uso de EC, sino también la evolución de la competencia estratégica del alumno.

Sería deseable conseguir el objetivo pedagógico de hacer que el componente estratégico fuese elemento clave en el proceso enseñanza-aprendizaje. Con ello se conseguiría poner en uso un potencial que el alumno tiene o puede adquirir y que le llevaría a alcanzar mayores cotas de aprendizaje, le haría mejor aprendiz y le conferiría mayor autonomía en su proceso de aprendizaje.

### BIBLIOGRAFÍA

- Bialystok, E. (1990) *Communication Strategies. A Psychological Analysis of Second-Language Use*. Oxford, Basil Blackwell.
- Canale, M. (1983) "From Communicative Competence to Communicative Language Pedagogy", en T. Richards & R.W. Schmidt (eds.) *Language and Communication*. Londres, Longman.
- Canale, M. & M. Swain (1980) "Theoretical Bases for Communicative Approaches to Second Language Teaching", *Applied linguistics*, 1, 1.47.
- Cano García, F. & F. Justicia Justicia (1988) "Las estrategias de aprendizaje: estado de la cuestión", *Revista de Educación de la Universidad de Granada*, 2, 89-106.

- Corder, P. (1978) "Strategies of Communication", *AFinLa*, 23.
- Ellis, R. (1985) *Understanding Second Language Acquisition*. Oxford, O.U.P.
- Faerch, C. & G. Kasper (1980) "Processes in Foreign language Learning and Communication", *Interlanguage Studies Bulletin*, 5, 47-118.
- Faerch, C. & G. Kasper (1983) "Plans and Strategies in Foreign Language Communication", en C. Faerch & G. Kasper (eds) *Strategies in Interlanguage Communication*. Londres, Longman.
- Faerch, C. & G. Kasper (1984) "Two Ways of Defining Communication Strategies", *Language Learning*, 34, 1, 45-63.
- Faerch, C., Haastrup K. & R. Phillipson (1984) *Learner Language and Language Learning*. Clevedon, Multilingual Matters.
- Harding, E. M. (1983) "Compensation Strategies", *CICS Occasional Paper*, nº 9.
- O'Malley, J.M. & A.U. Chamot (1990) *Learning Strategies in Second Language Acquisition*. Cambridge, C.U.P.
- Oxford, R. (1990) *Language Learning Strategies. What Every Teacher Should Know*. Nueva York, Newbury House.
- Poulisse, N. (1987) "Problems and Solutions in the Classification of Compensatory Strategies", *Second Language Research*, 3, 141-153.
- Poulisse, N. (1990) *The Use of Compensatory Strategies by Dutch Learners of English*. Dordrecht, Foris Publications.
- Rubin, J. (1981) "Study of Cognitive Processes in Second Language Learning", *Applied Linguistics*, 2, 117-131.
- Rubin, J. (1987) "Learner Strategies: Theoretical Assumptions, Research History and Typology", en Wenden & Rubin (eds).
- Stern, H.H. (1983) *Fundamental Concepts of Language Teaching*. Oxford, O.U.P.
- Tarone, E. (1977) "Conscious Communication Strategies in Interlanguage: A Progress Report", en Brown, Yorio & Crymes (eds) *On Tesol'77*. Washington, D.C. TESOL.
- Tarone, E. (1980) "Communication Strategies, Foreigner Talk and Repair in Interlanguage", *Language Learning*, 30, 417-431
- Tarone, E. (1981) "Some Thoughts on the Notion of Communication Strategies", *TESOL Quarterly*, 15, 285-295.
- Tarone, E., A. Cohen & G. Dumas (1976) "A Closer Look at Some Interlanguage Terminology: A Framework for Communication Strategies", *Working Papers on Bilingualism*, 9, 76-90.
- Wenden, A. (1987) "Conceptual Background and Utility", en Wenden & Rubin (eds).
- Wenden, A. & J. Rubin (eds.) (1987) *Learner Strategies in Language Learning*. Londres, Prentice Hall.