

TRATAMIENTO DE ESTRATEGIAS DE FORMA PERSONALIZADA

ESTRELLA LÓPEZ LÓPEZ

PRESENTACIÓN

Cuando un profesor se pone delante de una serie de alumnos la responsabilidad es muy grande. Se tienen en cuenta gran cantidad de factores para decidir el programa que se va a impartir, esa información, ese input que se les va a dar a los alumnos.

También se tiene en cuenta la tipología de actividades, su secuenciación, los objetivos y el grado de competencia comunicativa que se quiere alcanzar; en definitiva, el producto que se desea transmitir a esos alumnos. Pero, pocas veces, se le da la suficiente relevancia. Se trata de intentar conocer a la persona que tenemos delante, conocer a los alumnos.

De la misma manera que intentamos saber algo de su vida: de dónde vienen, si están casados, si trabajan, si es la primera vez que estudian una lengua, si tienen hijos u otros asuntos personales, raras veces sabemos algo sobre sus vidas como aprendientes. Cómo aprenden, qué pasa por sus mentes en relación con la lengua o a sus procesos. Es precisamente en este marco temático en el que se inserta el presente artículo: una aproximación al mundo del aprendiente de español, a sus dificultades y a las estrategias que convergen en su aprendizaje.

ESTADO DE LA CUESTIÓN

El gran avance que se da sobre la investigación de estrategias en el marco del aprendizaje de lenguas es debido a un creciente cambio en los modelos de enseñanza. Éstos pasan a estar centrados en el alumno y como consecuencia sus propios procesos de aprendizaje adquieren una gran relevancia. Muchas veces nos planteamos por qué unas personas aprenden más o mejor que otras. En estos diferentes procesos intervienen múltiples variables de diferentes tipos: variables afectivas, cognitivas, de personalidad, actitudes, creencias, metodologías que se emplean, o simplemente las diferencias o influencias sociales, pero, sobre todo, el lado afectivo del aprendiente que es determinante en la evolución del aprendizaje.

Para los profesionales de la enseñanza de una lengua extranjera uno de los objetivos primordiales debe ser el de capacitar al aprendiente para que pueda usar las estrategias de una manera mucho más efectiva en cada caso y de acuerdo a sus necesidades y a su propio estilo personal. La única manera de lograrlo es a través de

un entrenamiento personalizado de estrategias o tutorías. De acuerdo a ello, la línea de trabajo que se presenta está relacionada con las investigaciones realizadas con A. Wenden, R. Oxford o K. Willing³⁸.

Todo el desarrollo de estrategias, sus clasificaciones, pueden establecerse dentro de dos marcos. Por un lado, la teoría cognitiva y, por el otro, la adquisición de segundas lenguas.

La teoría cognitiva habla del proceso de recogida, y almacenamiento de información. Según O'Malley, que ha hecho mucha investigación sobre estrategias, *"las estrategias que implican de forma más activa procesos mentales serán aquellas que mejor favorezcan al aprendizaje"*³⁹.

Tanto para la teoría cognitiva como para las investigaciones de segundas lenguas, las clasificaciones y lo que se entiende por estrategias van a estar íntimamente ligados con lo que es el procesamiento de la información. Nos encontramos con gran variedad de clasificaciones de estrategias pero todas van a depender del foco de interés que hayan tomado para clasificarlas. De esa manera, por un lado, se dirige el foco de interés hacia la adquisición del lenguaje, con lo cual estaremos hablando de las estrategias de aprendizaje y, por otro lado, podemos marcar el interés hacia el uso del lenguaje: la producción, por lo tanto estaremos hablando de estrategias de producción y comunicación.

No vamos a entrar en la revisión de todas las acepciones de lo que sería la palabra estrategia, pero sí sería ilustrativo comentar especialmente dos de ellas. Una sería el concepto de estrategia de R. Oxford, que realizó una de las más completas clasificaciones de estrategias, según la cual⁴⁰:

"Los estrategias de aprendizaje son pasos dados por los aprendientes para incrementar el aprendizaje. Las estrategias son especialmente importantes para el aprendizaje de lenguas porque son las herramientas para una involucración activa y autodirigida, lo cual es esencial para el desarrollo de la competencia comunicativa."

Por otro lado tendríamos la definición del Consejo de Europa del borrador del 96 que enmarca la idea de estrategias como⁴¹:

"La adopción de una línea concreta de actuación que tiene como objetivo lograr la mayor efectividad posible en el proceso de aprendizaje"

Con ello se hace mención de un dato interesante porque siempre asociamos las estrategias a la reparación de un proceso que no funciona, pero, en este caso, se habla de las estrategias como medios que no son sólo reparadores sino capacitadores, al igual que la gran multitud de estrategias que usan los propios nativos.

UN POCO DE HISTORIA

Existen muchas clasificaciones de estrategias. Cabe destacar la primera hecha en el año 1972 por Selinker a partir de las descripciones de los procesos de interlengua⁴².

Sin embargo, las principales tipologías de estrategias de aprendizaje no están basadas en la teoría cognitiva sino en la recopilación empírica de estrategias y esto nos llevaría a hablar de la clasificación de las estrategias del buen aprendiente. Es decir, a partir de la observación de la recopilación de cuáles son las estrategias,

³⁸ Pero ante todo cualquier investigación que realicemos debemos tener en cuenta eso que denominaba Nunan "investigación en acción". A veces se utiliza a los alumnos para investigar y los resultados de las investigaciones se les ocultan. Eso no debería ser así; toda investigación que se realice debe repercutir positivamente en beneficio de los alumnos y por supuesto estas investigaciones y entrenamientos de estrategias tienen que estar de acuerdo a un diseño, en el entorno de un diseño curricular que lo posibilite.

³⁹ O'Malley, y, J. M., Chamot, A. U. (1990): *Learning Strategies in Second Language Acquisition*. Cambridge: C. U. P. pág. 18

⁴⁰ Oxford, R. (1990): *Language learning strategies. What every teacher should know*. New York. Newbury House. pág. 37

⁴¹ Borrador del Consejo de Europa (1996): *Framework of reference. Draft 2 of Framework Proposal*. Council for cultural Co-Operation. Education Committee. Strasbourg.

⁴² Tarone, E.: "Some thoughts on the notion of communication strategy" en FAERCH, C. a. K., Gabriele (1983): *Strategies in Interlanguage Communication*. Longman

mecanismos que realizan diferentes tipos de aprendientes, se seleccionaron aquellas que describían a los que mejor aprendían.

De ahí que se llegue a acuñar el término de *good language learner*, es decir, el buen aprendiente.

Esta línea de trabajo la inicia Rubin en el año 1971 y, a partir de esta identificación de estrategias que usan los aprendientes con éxito, hace una clasificación⁴³.

Es muy posible que si comentásemos esta serie de estrategias que son la clave del éxito de todo buen aprendiente, viéramos reconocidos a algunos de esos buenos aprendientes.

Para poner un ejemplo podríamos hablar de las siete que define Rubin⁴⁴:

1. estar preparado para adivinar el significado,
2. tener una fuerte tendencia a la comunicación y a aprender de ella,
3. no inhibirse,
4. prestar atención a la forma,
5. aprovechar las oportunidades para practicar,
6. controlar las propias producciones y las de los otros,
7. prestar atención al significado.

Las diferentes clasificaciones que se suceden irán perfilando esta idea, esta clasificación de estrategias *del buen aprendiente* y el diferente uso de estrategias; a partir de aquí, se empezarán a tener en cuenta otros factores como las estrategias que contribuyen directa o indirectamente al aprendizaje y las que ayudan a la comunicación y a un mejor contacto social.

En el año 78 Naiman, basándose en la tipología de Rubin anteriormente comentada, tendrá en cuenta otras variantes de estrategias como, por ejemplo, aquellas que controlan las demandas afectivas en el estudio, en el aprendizaje de la lengua y el hecho de involucrarse y revisar el propio proceso de aprendizaje; además, apunta esa idea de control del proceso que va a llegar a las grandes clasificaciones con las llamadas *estrategias metacognitivas*, que es una de las aportaciones de la psicología metacognitiva, al diferenciar claramente las estrategias metacognitivas de las cognitivas.

Esta primera aproximación la realiza Brown en el año 1982 y Michael O'Malley & Ann Chamot en el año 1985, realizan una tipología de estrategias a partir de entrevistas y mediante un análisis teórico de la expresión escrita y la resolución de problemas; clasifican las estrategias de la siguiente manera: *metacognitivas*, *cognitivas* e introducen las *estrategias socioafectivas* como la cooperación.

Las estrategias *metacognitivas* hacen referencia a la planificación, control, y evaluación del conocimiento.

Las *cognitivas* se relacionarían con las actividades de aprendizaje y su realización como inferir, predecir el significado, conectar ideas o lo referente a los procesos de memorización. Para O'Malley & Chamot las estrategias metacognitivas adquieren una importancia fundamental, como veremos y comprobaremos en la última parte de la conferencia. Consideran que son básicas para llegar a ser un buen aprendiente y ellos mismos dicen que *“Los alumnos sin estrategias metacognitivas son esencialmente aprendientes sin dirección o habilidad para revisar sus propios progresos y logros así como sus futuras acciones de aprendizaje”*⁴⁵.

⁴³ Durante los años 70 sus trabajos van a marcar las clasificaciones que a posterior van a realizarse y que llevarán por ejemplo a la famosa y muy completa clasificación de estrategias de R. Oxford.

⁴⁴ Naman N., F. M., Stern H.H. & Todesco A. (1978): *The Good Language Leamer*. Researching Education Studies, 7. Toronto: Ontario Institute for Studies in Education ed.

⁴⁵ O'Malley, J. M., Chamot, Ann Uhl, Manzanares, Gloria Stewner-. RUSSO, Rocco P. & Kupper, Lisa (1985 b): “Learning Strategy Applications with Students of English as a Second Language”. *Tesol Quarterly*, vol. pág. 24.

En el ámbito de adquisición de segundas lenguas las investigaciones que hace Wenden entre los años 82 y 86 también focalizan su estudio en el análisis de estrategias a partir de comentarios que hacen los aprendientes durante entrevistas, al comentar sus propios procesos ratifican la importancia de este grupo de estrategias que Wenden denomina de *self-managment*, de *autodirección*, equivalentes a las estrategias anteriormente dichas.

En nuestro recorrido por las clasificaciones y delimitaciones de estrategias es interesante profundizar en las más recientes y en este momento nos encontramos con dos tipologías que guían las principales investigaciones. Una es la del año 1990, de Rebecca Oxford, la más conocida, y la otra, realizada en el año 1996, correspondiente al borrador del Consejo de Europa.

La clasificación de Oxford retoma la línea de la teoría cognitiva anterior en la que se diferenciaban las estrategias primarias de las secundarias⁴⁶.

ESTRATEGIAS DIRECTAS

- I. De memorización: crear uniones mentales, imágenes y sonidos, repasar y emplear la acción.
- II. Cognitivas: practicar, recibir y enviar mensajes, analizar y razonar y crear estructuras de "input" y "output".
- III. Compensatorias: adivinar y superar las limitaciones.

ESTRATEGIAS INDIRECTAS

- I. Metacognitivas: centrar el aprendizaje, planificar el aprendizaje y evaluar.
- II. Afectivas: bajar ansiedad, darse ánimos y controlar el estado emocional.
- III. Sociales: cooperar con otros, empatía y preguntar.

La diferencia entre las estrategias directas y las indirectas es el hecho de que en las primeras se involucra la lengua meta, mientras que las estrategias indirectas apoyan la dirección del lenguaje.

La clasificación de R. Oxford es una visión conciliadora de todas las anteriores, pretende fomentar el mayor número de estrategias posibles en todas las destrezas. Por ejemplo, R. Oxford introduce las estrategias de comunicación en su tipología de estrategias de aprendizaje incluyéndolas en las compensatorias y también retoma otras tipologías anteriores como cooperar con otros, incluida dentro de las sociales.

Es interesante la inclusión de las afectivas como parte de las estrategias indirectas. Este hecho sigue la línea tal como había apuntado O'Malley anteriormente al hacer hincapié en la importancia de las estrategias afectivas como medios para ganar control sobre ese grupo de factores básicos en el proceso de aprendizaje. Oxford a este respecto comenta que la parte afectiva del aprendiente es probablemente una de las más influyentes en el éxito o en el fracaso del aprendizaje de lenguas y, precisamente, lo que definiría a los buenos aprendientes sería su capacidad de controlar sus emociones frente al aprendizaje y no únicamente como diría O'Malley del control sobre sus propios progresos y direcciones de aprendizaje. Desde mi punto de vista, las estrategias afectivas representan junto con las metacognitivas los grupos más importantes que deben ser desarrollados en una buena tutoría de estrategias. Tal como hemos visto en la clasificación de estrategias de Oxford existe esa idea conciliadora de que todas las estrategias facilitan el aprendizaje, sean directas, indirectas, sean de aprendizaje o de comunicación, como anteriormente se han llamado.

Esta misma línea es la que sigue el borrador del Consejo de Europa en su clasificación de 1996. Es muy interesante porque incluye todas las estrategias que hasta el momento se han incluido pero las distribuye en cuatro grandes marcos.

⁴⁶ Oxford, R. (1990). p. 37

Según este Borrador el uso de estrategias comunicativas debe considerarse como la aplicación de los principios metacognitivos de preplanificación, ejecución, evaluación "monitorización" y de reparación, en relación con las diferentes actividades comunicativas:

1. De recepción 2. Interacción 3. Producción 4. De mediación

Tendríamos cuatro grandes bloques, que serían las cuatro diferentes actividades comunicativas arriba citadas, y todos los principios metacognitivos irían posibilitando las diferentes estrategias en cualquiera de las diversas actividades que realiza el aprendiente en el uso de su lengua.

El Consejo interpreta estrategia como la adopción de una línea concreta de actuación que tiene como objetivo lograr la mayor efectividad posible.⁴⁷

Las estrategias no deben ser tratadas únicamente como medios reparadores de deficiencias comunicativas ya que los hablantes nativos también las utilizan.

El uso de estrategias comunicativas debe considerarse como la aplicación de los principios metacognitivos: Pre-planificación, Ejecución, "Monitorización" y Acciones reparatorias (*Action repair*) en relación con las diferentes actividades comunicativas, de recepción, interacción, producción y mediación.

1. Recepción. Implican identificar el contexto y conocimiento del mundo relevante a él, activando en el proceso los *schematta* considerados apropiados.
2. Producción. Dentro de estas estrategias encontraremos aquellas que nos ayudan a modelar y reajustar el producto final o mensaje: estrategias de comunicación.
3. Interacción. La interacción abarca tanto las actividades receptivas como productivas. La interacción comporta estrategias propias del "cara a cara", del "directo" y el control depende del intercambio de mensajes que se realizan.
4. De mediación. Hacen referencia a las formas de acomodarse / ajustarse / adaptarse a las exigencias de tener que usar recursos limitados para procesar información y establecer un significado equivalente. El proceso puede implicar preorganización y sacar el mayor partido posible de los recursos de los que se dispone.

El Consejo señala las siguientes cuestiones que conviene tener en cuenta:

- A) Qué estrategias son las más relevantes en relación con las necesidades de los aprendientes.
- B) Qué tipo de habilidades comunicativas le permitirán a los aprendientes desarrollar tales estrategias.
- C) Qué estrategias nos dan pie, a través de su uso, a facilitar otras actividades de toma de conciencia y cuáles son preferibles que se desarrollen de forma indirecta a través de una actividad.
- D) Cómo tomar nota del uso estratégico que se realiza bajo asesoramiento.

Dicho esto, podríamos resumir las características de las estrategias en los seis puntos con los que Wenden las caracteriza⁴⁸:

1. Al hablar de estrategias nos referimos a técnicas o acciones específicas y no a características que describen al aprendiente.
2. Algunas de ellas son observables y otras no.
3. Son utilizadas para responder a una necesidad del aprendizaje.
4. Las estrategias pueden contribuir directa o indirectamente al aprendizaje.
5. Pueden ser conscientes o no.
6. Pueden ser modificadas y, por lo tanto, enseñadas.

⁴⁷ Borrador del Consejo de Europa (1996): *op. cit.*, Strasbourg, Education Committee.

⁴⁸ Wenden, A. a. R., Joan (1987): *Learner Strategies in Language Learning*. New York, Prentice Hall, p. 7.

Éste es un punto muy importante que debemos tener en cuenta porque, si se pueden modificar, ello significa que pueden ser enseñadas y para los docentes es el punto fundamental. El Consejo de Europa lo remarca al referirse al tratamiento de la enseñanza de estrategias y cómo realizar su asesoramiento.

Antes de definir este asesoramiento: la tutoría personalizada de estrategias, debemos tener una última consideración respecto a otros factores que van a afectar al aprendizaje desde un punto de vista mucho más individualizado. Por un lado, tendríamos un bloque de factores personales y otros factores más generales que deben ser controlados ya que, de lo contrario pueden incidir negativamente en el éxito del proceso de aprendizaje. Éstos son:

- Factores afectivos como la mayor o menor motivación y autoestima, el hecho de la aceptación de riesgos, la tolerancia a la ambigüedad y el grado de ansiedad frente al aprendizaje.
- Factores de personalidad: extraversión-intraversión, etc.
- Factores cognitivos: independencia-dependencia de campo, etc., así como las actitudes y las creencias que el aprendiente tiene frente al proceso de aprendizaje.

A la hora de diseñar cualquier proyecto de entrenamiento de estrategias se deben tener en cuenta todos estos factores que como veremos a continuación serán determinantes para el proceso de aprendizaje en los diferentes casos.

PRESENTACIÓN DEL PROYECTO

Para diseñar el entrenamiento de estrategias deben tenerse en cuenta las siguientes cuestiones:

- Análisis de las necesidades.
- Papel del aprendiente y profesor.
- Factores individuales.
- Diseño de entrenamiento.
- Diseño curricular.

Las variables que afectan al aprendizaje de los individuos son numerosas; sin embargo, en el caso que se presenta no se pretende analizar el peso específico de los factores individuales sobre el aprendizaje, sino, únicamente, al evaluar el resultado de sus procesos de aprendizaje, su relevancia como diagnóstico de las necesidades de los *aprendientes*.

Los instrumentos utilizados para la recogida de datos se seleccionaron por ser pruebas estándar de reconocida fiabilidad y validez en el campo de la investigación de SL, tales como el Myers Briggs Indicator o el GEFT. Asimismo, se tuvo en cuenta para su elección el grado de dificultad que podría comportar a los *aprendientes* su aplicación y manejo, facilitándoles en todo momento apoyo personal para la buena resolución de las pruebas. El proyecto se desarrolló de forma longitudinal durante un periodo de cuatro meses.

Una vez identificados los propósitos generales de estudio, el proyecto se definió en dos vías de trabajo: la primera, analítico-descriptiva de recogida de datos y formulación de hipótesis, a partir de una investigación heurística, y de la propia teoría de ASL; y la segunda, de tutoría y descripción de estrategias. El proyecto tomó como punto de partida las siguientes hipótesis generales de trabajo:

1. Ventajas que supone para profesores y aprendientes conocer las estrategias de éstos últimos. La importancia de que el aprendiente asuma cuáles son sus dificultades de aprendizaje y el modo de solventarlas.
2. La forma en que factores como el estilo cognitivo o de personalidad pueden orientar al aprendiente hacia el uso de determinadas estrategias y, en tal caso, si pueden entorpecer también su aprendizaje.

3. Hasta qué punto las creencias de los aprendientes determinan el uso de ciertas estrategias en detrimento de otras y repercuten incluso en un proceso inadecuado del aprendizaje.
4. La importancia de los factores afectivos del aprendiente en su proceso de aprendizaje y la existencia de una relación directa con las estrategias que utiliza.
5. La cuestión de si un entrenamiento de estrategias personalizado podría paliar las deficiencias en el proceso de aprendizaje, mejorar el uso estratégico y variar la incidencia de ciertos factores afectivos y cognitivos.
6. La medida en que un entrenamiento personalizado de estrategias o tutoría fomenta la autonomía del aprendiente y le ayuda a tomar decisiones. Su incidencia en el cambio de perspectiva ante los papeles que representan profesores y aprendientes en la enseñanza de segundas lenguas.
7. La conveniencia de la inclusión no sólo del uso de estrategias, sino del entrenamiento estratégico personalizado en el currículum de segundas lenguas.

Estas cuestiones determinan las dos fases del proyecto: las cuatro primeras corresponden a la Fase I, mientras que las restantes tomarán relevancia en la Fase II.

FASE I. ESTUDIO ANALÍTICO-DESCRIPTIVO. RECOGIDA DE DATOS.

- Descripción de los informantes participantes en el proyecto.
- Selección de instrumentos:
 - Descripción de cada uno de ellos.
 - Recogida de datos.
- Resultados y análisis.
- Formulación de subsiguientes hipótesis a partir de los resultados obtenidos.

FASE II. ESTUDIO DESCRIPTIVO. TUTORÍA DE ESTRATEGIAS.

En esta fase, se procede a la tutoría o entrenamiento personalizado de estrategias -del cual se presentará un caso a continuación- a partir de entrevistas a los informantes. La tutoría se complementó con dos vías de trabajo:

- La selección y realización por parte de cada informante de un objetivo personal.
- Su entrenamiento mediante fichas relacionadas con las estrategias pertinentes en cada caso y verificación de hipótesis.

Los resultados del proyecto, junto con las evaluaciones de los sujetos y los pos-tests, nos ayudarán a verificar la relevancia de las cuestiones arriba apuntadas y la importancia de las estrategias en el aprendizaje de SL.

FASE 1: ESTUDIO ANALÍTICO-DESCRIPTIVO. RECOGIDA DE DATOS

MÉTODO

1. INFORMANTES. Participaron en el proyecto un total de nueve adultos de diferentes nacionalidades que recibían clase de Español para Extranjeros en el nivel tercero, es decir, en uno de los niveles intermedios, de la E.O.1. de Barcelona. Los informantes recibieron alias en el proyecto para guardar su privacidad. Todos se comprometieron a participar en el proyecto de forma voluntaria y activa. El proyecto se llevó a cabo fuera del horario de sus clases de español.

La edad media de los informantes era de 29 años ($X = 29.1$). Las nacionalidades eran diversas, sin primar ninguna en concreto. Todos los informantes tenían en común que habían empezado a recibir instrucción en la escuela en el nivel C. La mayoría había empezado a estudiar español hacía pocos meses. En ningún caso el español era la primera lengua extranjera que aprendían. El nivel de los estudios realizados era bastante homogéneo: 3 tenían estudios universitarios y el resto estudios de grado intermedio. Los motivos de estudio se pueden agrupar en tres bloques. El primero, por mero interés personal. El segundo, por el hecho de vivir en España. El tercero, por un interés profesional, como es el caso que a continuación se presentará (Ros).

La persona encargada del proyecto fue la profesora de su curso; sin embargo, el proyecto siempre quedó excluido de los contenidos de aquél.

2. INSTRUMENTOS. Los instrumentos utilizados para la recogida de datos de esta primera fase fueron una batería múltiple de cuestionarios y diarios, de manera que se pudiera tener información cuantitativa y cualitativa para el diagnóstico de los sujetos.

Batería de cuestionarios SILL. Como base de la recogida de estrategias de cada informante se recurrió al SILL de Oxford, versión 7.0, con una versión traducida al español para tal fin. Esta versión consta de 50 ítems, correspondientes a la taxonomía de estrategias realizada por Oxford (1990) que se distribuyen en seis grupos (A, B, C, D, E y F) de esta forma los tres primeros apartados corresponden al grupo de estrategias directas y los tres siguientes al de estrategias indirectas:

- A. Estrategias de memoria.
- B. Estrategias cognitivas.
- C. Estrategias de compensación.
- D. Estrategias metacognitivas.
- E. Estrategias afectivas.
- F. Estrategias sociales.

Este promedio general indica la frecuencia con que el informante tiende a usar las distintas estrategias de aprendizaje, mientras que los promedios de cada sección detallan qué grupos de estrategias son los más usados en cada caso.

MBTI. El tipo psicológico de los sujetos se midió con el inventario tipológico: MBTI (Myers-Briggs Type Indicator). Es el cuestionario más conocido y más utilizado para medir el aspecto psicológico del individuo, que se ve como una combinación de variables cognitivas y de personalidad. El cuestionario describe las cuatro dimensiones utilizadas en la terminología de Jung: 1) extroversión-introversión, 2) sensación-intuición, 3) pensamiento-sentimiento, 4) juicio-percepción. Las cuatro dimensiones dan una posición de preferencias, como se aprecia en la Tabla I.

E-I	S-N	T-F	J-F
Extraversión	Sensación	Pensamiento	Juicio
Introversión	Intuición	Sentimiento	Percepción
Actitudes	Funciones para para percibir	Funciones de toma decisiones	Actitudes u orientación hacia mundo exterior

TABLA I. Posición de preferencias del MBTI

Según estos postulados el uso de la formulación de los tipos para identificar el uso de la función primera (dominante), segunda (auxiliar), tercera (terciaria) y cuarta (inferior) marcará la correlación de los dieciséis tipos posibles. La teoría sugiere que hay una preferencia natural hacia uno u otro polo de las cuatro dimensiones arriba mencionadas. Todas las preferencias se consideran variantes normales de la personalidad.

GEFT. Para obtener información acerca de los estilos cognitivos de los informantes, se empleó el cuestionario GEFT de Figuras Enmascaradas. Desde hace años se utiliza este test para correlacionar el estilo cognitivo y la dependencia-independencia de campo. Está diseñado de forma simple y clara para establecer cuán dependiente o independiente de campo es un informante.

Los informantes debían reconocer diferentes formas geométricas más o menos complejas (cuadrados, triángulos, etc.) que aparecen enmascaradas, en un tiempo breve, entre 2 y 5 minutos según la prueba. El resultado del test es el número de formas encontradas correctamente, cuantas más formas hayan sido descubiertas más independiente de campo será el informante. La independencia o dependencia de campo indica la tendencia de un sujeto a aceptar en menor o mayor medida el entorno exterior.

TEST DE CREENCIAS. "Cómo cree que se puede aprender mejor una lengua" La incidencia de las creencias, "beliefs", en el mejor o peor aprendizaje de una segunda lengua, hace necesaria la toma de conciencia de la necesidad de tener en cuenta para este proyecto la posible interrelación de las creencias de los aprendientes y su tendencia en el uso de estrategias. Para ello, y anteriormente a este trabajo, ya se había diseñado un test propio de medición de estrategias, que se aplicó en este caso. El Test se compone de 12 ítems⁴⁹ que corresponden a tres grandes grupos, señalados por Wenden al citar los puntos de vista que tiene un aprendiente al dirigir su aprendizaje: Grupo 1 - uso del lenguaje, grupo 2 - aprender acerca del lenguaje, grupo 3 - importancia de los factores personales.

DIARIOS. Se animó a los participantes en el proyecto a escribir un diario de español, y se les aseguró que sería de uso confidencial, únicamente para el proyecto. Se dieron instrucciones concretas para su redacción: escribir con asiduidad y fijar sus impresiones en relación a su estudio del español, tanto en el aula como fuera de ella. Se permitió el uso de L 1 en casos de inseguridad lingüística y siempre que pudiera ser entendido por la persona que llevaba el proyecto.

El proceso se siguió de forma longitudinal y por un periodo de unos dos meses. Cada semana, se recogían los diarios y se fotocopiaban para ser devueltos de nuevo. En los diarios, no se hicieron correcciones de ningún tipo. El hecho de que fueran los sujetos los únicos responsables de controlar sus producciones supuso una entrega irregular en algunos casos. Con la redacción de diarios por parte de cada uno de los sujetos se pretendía observar sus reflexiones acerca de sus procesos de aprendizaje, actitudes y estrategias implícitas.

RESULTADOS

Los resultados de cada uno de los informantes nos dan diferentes promedios que servirán para analizar el grado de efectividad en el uso de estrategias. Tomemos como ejemplo el del informante llamado Ros, que se puede ver en la tabla 2 con los resultados del test y post-test de estrategias. Ros tiene una media de $X = 3.2$ frente al máximo de 5.0

INFORMANTES: ROS	TEST 1	TEST 2
ESTRATEGIAS	3.8	3.1
GRUPO A Recordar con efectividad		
GRUPO B Procesamiento mental	3.5	3.6
GRUPO C Compensar conocimiento	3.5	5.0
GRUPO D Organizar aprendizaje	2.6	3.3
GRUPO E Manejar emociones	2.5	3.3
GRUPO F Aprender con otros	3.5	3.6
MEDIAS TOTALES	3.2	3.6

TABLA 2. Resultados de los test y post-test de estrategias. SILL

⁴⁹ Test diseñado por la autora basado en Wenden (1987). op. cit.

Ros tiene un promedio bajo-medio en el uso de estrategias que afectan al manejo de emociones y a la organización del aprendizaje. Su promedio más alto lo tiene en recordar con efectividad.

A modo de síntesis, podríamos señalar que existen grupos de estrategias que, por su deficiencia, incidirán gradualmente en la actitud del sujeto respecto a una comunicación y empleo no problemático de la L2, como es el buen manejo de las emociones, éste es el caso de Ros. Por supuesto, las estrategias que se interrelacionen nos darán la clave de la problemática de cada uno.

PRESENTACIÓN DE UN CASO

Por lo que respecta a los resultados del test de personalidad MBTI, Ros es racional e introvertida; utiliza su capacidad de reflexión para analizar su ambiente. No pone en orden las situaciones ni las personas, sólo cuando se le obliga. Apoyada en su pensamiento es lógica y sólo da valor a los hechos cuando se relacionan con una teoría. Como es introvertida, le cuesta centrarse en la realidad misma, le es difícil pasar de las ideas a los detalles cotidianos y, por tanto conduce su vida exterior recurriendo principalmente a su modo dominante de percibir, la sensación. Es reservada, curiosa pero alejada. Se interesa más por las características de las soluciones que por ponerlas en práctica. Esta descripción encaja con las características de los sujetos independientes de campo (IC), tal como indican los resultados de su test GEFT. Ros realizó un total de cinco entrevistas. El objetivo personal seleccionado por el sujeto fue el de “buscar oportunidades para hablar”. Durante la primera entrevista queda ya de manifiesto cuáles son los factores más deficitarios en el sujeto.

Como se aprecia en la Tabla de factores (véase tabla adjunta del caso Ros), el grupo de factores menos activados es el de los factores afectivos, que denotan una gran inseguridad y frustración del sujeto respecto a la L2, lo cual apoya los resultados de su test de estrategias, en el que el grupo de estrategias afectivas mostraba el uso más bajo en la escala. Con respecto a sus factores cognitivos, denota una clara preocupación por la forma ya apreciada en su test de creencias, pero también por la comunicación, cuestión que declara como algo problemático para ella en la primera entrevista:

“Me siento un poco tonto. porque no puedo decir las cosas que quiero decir (...) entiendo pero cuando tengo que hablar es muy difícil”.

Los resultados del MBTI, ya nos mostraba a Ros con una actuación introvertida, que se ve reflejada en las entrevistas, precisamente en el uso de sus estrategias y en la elección de su objetivo como activación de una conducta más extrovertida. Como IC deberá realizar un mayor esfuerzo por activar la comunicación, frente a su tendencia más analítica, procurando adoptar estrategias posibilitadoras de la comunicación como las sociales, de compensación y afectivas.

En cuanto a los factores estratégicos, se denota la poca relevancia para el sujeto del grupo C, correspondiente a las estrategias de memorización, que si cotejamos con los resultados de estrategias, observaremos que es un grupo de alto uso, razón de más para que no sea un objetivo prioritario para el sujeto durante las entrevistas. Lo mismo sucede con el grupo E, de estrategias cognitivas. Los grupos más deficientes son el A, correspondiente a las estrategias metacognitivas, el B, afectivas y el F, compensatorias o comunicativas. La relevancia de estos grupos de factores corresponde al uso previamente apuntado de estrategias.

DESARROLLO DE LA TUTORÍA

A partir de la primera entrevista, se focaliza la problemática y el informante determina el objetivo personal que hace público en la 2: entrevista: hablar más fluidamente, no tener miedo a hablar y llevar un diario para preparar las situaciones.

La tutora procede a diseñar el plan de entrenamiento de estrategias a desarrollar a lo largo de las entrevistas. Las estrategias objetivo de la tutoría fueron:

- Metacognitivas de evaluación, preparación y planificación del aprendizaje, especialmente las de buscar oportunidades para hablar, planificar funcionalmente, preparar información y autodirección del aprendizaje.

- Afectivas de descenso de ansiedad, darse ánimos, realizar afirmaciones positivas, correr riesgos, y mejorar la autoestima.

- Comunicativas o de compensación como no evitar la comunicación, pedir ayuda, sacar temas de conversación, ajustar mensaje y parafrasear. Se emplearon unas fichas de trabajo para cada una de las entrevistas, previamente diseñadas de acuerdo a las necesidades del sujeto y en relación al objetivo elegido.

A lo largo de las entrevistas se pudo apreciar un cambio en la orientación del aprendizaje y por tanto en el manejo de estrategias. El desarrollo del objetivo personal de Ros le lleva a poner en práctica estrategias posibilitadoras que inciden directamente en grupos de factores como los afectivos y los cognitivos.

RESULTADOS

Los cambios significativos se aprecian a partir de la 4ª y 5ª entrevista⁵⁰. Las estrategias adoptadas más tempranamente son las de buscar oportunidades de hablar (metacognitivas) y pedir ayuda (comunicación) como consecuencia de una toma de decisión en la 2ª entrevista. En la 3ª entrevista el sujeto reconoce poner en uso estrategias como correr riesgos, a causa de su toma de postura al querer aprovechar más oportunidades de hablar. Así, demuestra arriesgarse para conseguir hablar más la lengua meta y lo propone al grupo de sevillanas del que forma parte:

"¿Es posible que hablamos en castellano? En catalán no."

O pide a unos amigos no españoles que utilicen el español como lengua de comunicación. En su diario afirma:

"Mi objetivo es buscar oportunidades para hablar más en castellano. Hoy he obligado a R. a hablar conmigo en español. Lo hemos hecho durante veinte minutos. ¡Vale! No es mucho, pero más que normalmente."

Sin embargo, el problema de los errores comienza a cobrar importancia y se hace necesario un entrenamiento específico:

"Empiezo bastante bien y después de un rato, la cosa es que pienso siempre que va a hacer un error, pienso que es esto que me paro siempre".

En la 4ª entrevista se aprecia un gran avance en el uso de estrategias, su actitud con respecto al aprendizaje y la consecución de su objetivo. Aparecen estrategias como darse ánimos (afectivas), no evitar parcialmente la comunicación o descenso en el tono de expresión (comunicativas). Durante la 4ª entrevista, Ros describe positivamente una experiencia en la que no ha evitado hablar:

"Fue muy bien, porque no sé... porque mi nivel de español era mejor que los otros y sólo tenía que hablar, pues el hombre me ha corregido algunas veces, pero fue bien, sí."

Ha tomado conciencia de sus errores y de cómo debe manejarlos para que no bloqueen la comunicación:

"Intento de hablar a pesar de mis errores... tengo muchos errores, pequeñas cosas siempre, masculino, femenino y partes del verbos, tiempos del verbos."

Respecto al descenso de tono como muestra de inseguridad señala:

"He intentado de controlar, fue mejor."

⁵⁰ Las citas que se adjuntan son transcripciones literales de las grabaciones realizadas con el sujeto.

Es consciente de su necesidad de correr riesgos y por consiguiente afronta situaciones que antes evitaba, como realizar una llamada por asuntos profesionales:

“Antes no quería hacer esta llamada porque estaba bastante nerviosa, pero fue bastante bien. Digo siempre a los demás de pedir para las cosas, pero puedo hacerlas. Es más fácil que los otros, pero he estado a punto de pedir a mi compañera de piso de hacer la llamada a Madrid pero, he dicho no, porque tenía que hacerlo.”

Durante la 5ª entrevista se asiste a la constatación que hace el sujeto de sus propios progresos y satisfacciones. Ros advierte sus necesidades y se hace cargo de su propio proceso de aprendizaje, se obliga a correr riesgos y a comunicarse:

“Ahora con este proyecto, intento más de hablar, de hacer las cosas yo misma, sí.”

La tutoría de estrategias ha incidido directamente en el cambio de otros factores como los afectivos y los cognitivos, de esta forma Ros ha mejorado su autoestima, su inseguridad y miedo a hablar, inhibición, tolerancia a la ambigüedad y ha disminuido su frustración, propiciando una ansiedad más facilitadora.

En cuanto a los factores cognitivos, ha adoptado una actitud más extravertida, evitando la intraversión y ha dejado de depender tanto de los otros para adoptar ella un papel más activo en su aprendizaje. En su diario, realiza afirmaciones positivas:

“Por toda la mañana hemos hablado en español y no he sentido vergüenza que siento normalmente.”

El post-test de estrategias nos indica que el entrenamiento realizado ha influido directamente en un aumento de uso en los grupos de estrategias implicadas en la tutoría. El aumento más considerable se aprecia en los grupos E, C y D, que corresponden a las estrategias afectivas; comunicativas y metacognitivas. Como dato curioso, es interesante hacer constar que las estrategias memorísticas han descendido notablemente, dato que puede deberse a que el sujeto no incluyó la activación de este grupo en su objetivo personal.

CONCLUSIÓN

El caso de Ros es únicamente un ejemplo que nos permite constatar una serie de conclusiones. El beneficio que puede conllevar la puesta en práctica de un tratamiento personalizado de estrategias repercute positivamente, como ya se ha comprobado, en los alumnos. Básicamente el sentido de aplicar este entrenamiento a los alumnos de lenguas extranjeras se puede resumir en tres claves: reflexionar sobre el aprendizaje, evaluar sus necesidades y ganar confianza y seguridad. Respecto a la opinión de los alumnos sobre su participación en un proyecto de similares características, Ros llegó a escribir en su diario:

“Sin el proyecto no hubiera pensado en los problemas y lo que tengo que hacer.”

Con referencia a informaciones que podemos obtener de los alumnos a partir de baterías de tests como los que muestran los estilos cognitivos, únicamente ayudan a ilustrar las características de actuación de los aprendientes. Las diferentes tendencias pueden adaptarse según la dinámica del aprendizaje, especialmente si acompañan a grupos de personalidad beneficiadores; en el caso de Ros, cuya característica es la introspección, tuvo que hacer un gran esfuerzo para activar la comunicación y desbloquear su entorno. La tutoría de estrategias no varía el estilo cognitivo, pero sí adecua e incrementa la efectividad del aprendizaje gracias a un buen entrenamiento.

Se constató la importancia de las creencias que un aprendiente puede tener sobre el aprendizaje y que suelen ser resultado de experiencias docentes anteriores. La variación de ellas se puede dar a partir de una reflexión sobre el aprendizaje, a través de estrategias metacognitivas como ocurre en el caso de Ros. La verificación de un aumento en el uso de estrategias se puede verificar con un postest, cuyos resultados pueden ser previstos en los casos en los que a lo largo de la tutoría se ha apreciado un cambio positivo del aprendiente. Los resultados indican asimismo que la efectividad de una tutoría de estrategias se da cuando se integran las

estrategias metacognitivas y afectivas, tal como se ha podido apreciar en la tutoría de Ros. En definitiva, la tutoría de estrategias a partir de la elección de un objetivo, sea cual sea, supone:

1. Un aumento de la motivación, ya que el aprendiente está totalmente involucrado en el proceso.
2. Un aumento de la autoestima y el descenso de la inseguridad por la consecución de metas concretas.
3. El desarrollo de la autonomía y la toma de conciencia del aprendizaje.
4. Reconocimiento de las propias necesidades.
5. Uso de la lengua meta.
6. Control de las dificultades.

Uno de los objetivos de los profesionales de la enseñanza del Español como Lengua Extranjera es enseñar a aprender de manera que el desarrollo de la competencia comunicativa sea también una capacitación del aprendiente para aprender a aprender y para ello la tutoría personalizada de estrategias puede facilitar esa tarea a los aprendientes.

BIBLIOGRAFÍA

Briggs Myers, I. (1990): *Gifts Differing*. Palo Alto, Consulting Psychologists Press.

Brown, J. D. (1988): *Understanding Research in Second Language Learning*, C. U. P.

Council of Europe (1996): *Modern Languages: Learning, Teaching, Assessment*. A common European Framework of Reference, Draft 2 of a Framework proposal, Council for cultural Co-Operation, Education Committee, Strasbourg.

Ellis, R. (1985): *Understanding Second language Acquisition*, Oxford, O. U. P.

Faerch, C; Haastrup, Kirsten & PHILLIPSON Robert (1984a): *Learner Language and Language Learning*, Multilingual Papers.

Wenden, J. (eds) (Eds.), *Learner Strategies in Language Learning*, London, Prentice Hall, pp. 119-129.

Naiman, N., F. M., Stern, H.H. & Todesco, A. (1978): *The Good Language Learner*. Researching Education Studies, 7, Toronto, Ontario Institute for Studies in Education ed.

Nunan, D. (1988): *The Learner-Centred Curriculum*, Cambridge, C. U. P.

Nunan, D. (1992): *Research Methods in Language Learning*, Cambridge, C. U. P.

O'Malley, J. M., Chamot A.U. (1990): *Learning Strategies in Second Language Acquisition*, Cambridge, C. U. P.

Oxford, R. (1990): *Language Learning Strategies. What Every Teacher Should Know*, New York, Newbury House

Reiss, M.-A. (1984-85): The Good Language Learner: Another Look, *The Canadian Modern Language Review*, vol. 41. 3.

Wenden, A. (1991): *Learner Strategies for Learner Autonomy*, NY. Prentice Hall.

Willing, K. (1988): *Learning Styles in Adult Migrant Education*, Adelaide, Australia, Research Series

Willing, K. (1989): *Teaching how to learn: Learning strategies in ESL*, Sydney, Australia, National Centre for English Language teaching and Research, Macquarie University.

ANEXO I

TABLA DE RESULTADOS DE LAS ENTREVISTAS CON ROS

Grupos representativos

ENTREVISTA ROS	1ª	2ª	3ª	4ª	5ª
Actitud positiva hacia L2	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí
Factores AFECTIVOS:					
Baja autoestima	Sí	Sí	Sí	No	No
Motivación	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí
Miedo a hablar	Sí	Sí	Sí	No	No
Inhibición	Sí	Sí	Sí	No	No
Tolerancia ambigüedad	No	No	No	Sí	Sí
Ansiedad / Frustración	Sí	Sí	Sí	No	No
Factores COGNITIVOS:					
Dependencia de otros	Sí	-	No	No	No
Preocupación por la forma	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí
Preocupación por la comunicación	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí
Intraversión	Sí	Sí	Sí	No	-
Extraversión	No	Sí/No	Sí	Sí	Sí

Interpretación según la información recogida durante las entrevistas

Sí = aparición positiva

Sí/no = aparición oscilante

No = aparición negativa

(-) = no aparece

Factores. ESTRATÉGICOS					
GRUPO A: Conciencia de errores	Sí	Sí	Sí	Sí	-
Toma conciencia aprendizaje	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí
Problemas retención	No	-	No	No	-
Reconoce importancia léxica	Sí	-	-	-	-
Asertividad propio método	-	-	-	-	-
Adecuar necesidad/decisión	No	Sí	Sí	Sí	Sí
Buscar oportunidad para hablar	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí
Buscar otras formas aprendizaje	-	Sí	Sí	Sí	Sí
Preparar información	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí

GRUPO B. Creación de un diario	-	Sí	Sí	Sí	Sí
Comentar sus problemas	-	-	Sí	Sí	-
Correr riesgos	No	No	Sí	Sí	Sí
Darse ánimos	No	No	No	Sí	Sí

GRUPO F					
Evitar total o parcialmente la comunicación	Sí	-	Sí/No	No	No
Parfrasear	Sí	-	-	-	-
Pedir ayuda	No	Sí	Sí	Sí	Sí
Usar métodos no lingüísticos	No	-	-	-	-
Descenso en el tono de voz	Sí	Sí	Sí	No	No