

Resumen:

Pese a haberse convertido en uno de los objetivos del currículo, el desarrollo de la competencia estratégica en el aula de idiomas presenta aún dificultades relacionadas con el concepto y naturaleza de las estrategias, y con la metodología de instrucción. De cara a favorecer la labor docente, el presente artículo parte de las premisas que permiten abogar por la integración de las estrategias en la enseñanza de la lengua, revisa los fundamentos metodológicos para la actuación didáctica y propone unas pautas encaminadas a incluir las estrategias en el programa habitual de ELE¹.

Palabras clave: Competencia estratégica, estrategias, entrenamiento.

Abstract:

Overview for the inclusion of strategies in the syllabus of Spanish as a Foreign Language

Although the development of strategic competence in Foreign Language Classes became one of the purposes of the syllabus, it still presents some difficulties in relation with concept and nature of the strategies and methodology of their instruction. With respect to improving the teaching labour the present article parts from the premise that allows it to stand for the integration of strategies in Foreign Language Classes. It examines the methodological fundamentals of didactic engagement, and proposes principles to guide inclusions of strategies in the standard syllabus of Spanish as a Foreign Language.

Key words: *Strategic competence, strategies, training.*

1. Introducción

El desarrollo de las estrategias de aprendizaje y comunicación en el aula de lenguas segunda y extranjera se ha convertido 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.

De este modo, la competencia estratégica se configura como un componente esencial de la habilidad lingüística comunicativa, de acuerdo con la definición de Bachman (1990: 107-108):

1.1. _____

Susana Martín Leralta ha trabajado durante cinco años como Lectora de Español en la Universität Bielefeld (Alemania), donde defendió su tesis doctoral en julio de 2007, dedicada al desarrollo de las estrategias de comprensión auditiva en ELE. En la actualidad compagina la docencia en ESO y Bachillerato con la enseñanza de ELE en la Universidad Carlos III de Madrid, e investiga sobre la competencia mediática y el uso de la prensa en el aula de español.

¹ El presente trabajo es una revisión y ampliación del trabajo publicado en *ELUA*, 20, 2006, págs. 233-257.

² Así lo indica el *Marco común europeo de referencia para las lenguas* (Versión española, 2002: 135).

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.

No obstante, a pesar del interés suscitado en la investigación (de renovada actualidad, a tenor del amplio número de estudios aparecidos en diferentes países en los últimos años), la competencia estratégica continúa relegada a un segundo plano en la realidad diaria del aula. Entre las causas destaca la complejidad de integrarla en la práctica didáctica habitual, puesto que no existe una secuencia de pautas que el docente pueda aplicar directamente, sino que ha de adaptar alguno de los modelos de instrucción ofrecidos por la bibliografía³, tarea para la que debería contar con una preparación que no siempre posee (Chamot, 2005). Sin embargo, no es éste el único motivo: la falta de acuerdo a la hora de definir y delimitar el propio término "estrategia" también ha impedido el establecimiento de una base teórica que justifique los intentos de transmisión didáctica (Ellis, 1997; Westhoff, 2001; Hill, 2004).

El presente artículo tiene por objeto facilitar la acción didáctica. Para ello parte de los fundamentos teóricos sobre los que se sustentan las propuestas de intervención en el aula más recientes, esto es, de los postulados que ponen de manifiesto la posibilidad de instruir en el uso de las estrategias e integrarlas en la enseñanza de la lengua. Del mismo modo, se determina el lugar que ocupa la competencia estratégica en el currículo, a la luz de las prescripciones y recomendaciones actuales en materia de enseñanza de idiomas. Seguidamente se revisan las bases para la actuación didáctica, para lo cual se destaca de antemano que las estrategias no deben ser el eje del programa de enseñanza, ni contemplarse como una receta mágica para mejorar la actuación lingüística de los aprendices. No obstante, su aplicación eficaz a las tareas de ELE requiere de una ejercitación continua, por lo que la última parte del artículo se ocupará de los pasos requeridos para acometer tal entrenamiento de manera integrada en el curso. Se trata de una propuesta de pautas para el diseño y progresión de un entrenamiento, cuya exhaustividad viene justificada por los vacíos existentes en la investigación en cuanto a la manera en que el docente debe secuenciar las medidas didácticas que conforman el entrenamiento. De esta forma nuestra propuesta pretende resultar útil tanto al profesor interesado en llevar a cabo un entrenamiento a largo plazo de una serie de estrategias concretas, como a aquél que tan sólo necesite incluir las estrategias en la realización de ciertas tareas lingüísticas que presentan especial dificultad a sus alumnos.

La propuesta es fruto de una investigación llevada a cabo en invierno de 2005/06 en la Universität Bielefeld (Alemania), en la que se entrenó a los aprendices de ELE en la aplicación de estrategias a las tareas de comprensión auditiva, con resultados significativos (Martín, 2007).

1.1. _____

³ El *Plan curricular* del Instituto Cervantes (2007: 43 del Vol. A) también deja en manos del diseñador de programas de enseñanza las decisiones correspondientes a la transmisión didáctica, que pasarían por la adaptación al contexto de enseñanza/aprendizaje, y a las necesidades y características de los alumnos.

2. La integración de la competencia estratégica en el currículo de ELE

2.1. La posibilidad efectiva de la instrucción de las estrategias

El punto de partida para integrar la competencia estratégica en el currículo de ELE es la aceptación de tres supuestos: en primer lugar, la posibilidad de explicar explícitamente qué son y cómo funcionan las diferentes estrategias aplicadas al aprendizaje y la comunicación en lengua extranjera, a partir de las aportaciones de la psicología cognitiva; en segundo lugar, la posibilidad de demostrar visiblemente los efectos que la aplicación invisible de las determinadas estrategias causa en la realización de tareas lingüísticas concretas; finalmente, 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.

En lo que se refiere al primero de los supuestos, topamos aquí con uno de los principales problemas que encuentra el docente interesado en instruir en el uso de las estrategias, a saber, la delimitación del concepto. Esto se debe a que en la bibliografía especializada se aplica el término "estrategia" de manera indiscriminada a operaciones cognitivas y recursos de diferentes niveles de abstracción sin una base teórica que argumente su denominación⁴. Una consecuencia directa para la práctica en el aula ha sido la aparición de extensas taxonomías de estrategias de dudosa utilidad didáctica, ya que no todas las acciones realizadas por el aprendiz para mejorar su dominio de la LE requieren la misma metodología de transmisión.

Por este motivo, es preciso adoptar una definición que se ajuste a nuestros propósitos, y contrastarla con los términos que puedan causar confusión. A partir de las aportaciones de las investigaciones anteriores, consideramos que las estrategias del aprendiz⁵ 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. Las estrategias se configuran así como operaciones de orden superior a otras, como las tácticas o técnicas, de diferentes niveles de abstracción y gestión del proceso de aprendizaje. De este modo, la estrategia consistiría en identificar el objetivo, decidir las tácticas más adecuadas para conseguirlo, establecer un orden en la ejecución, comprobar que las tácticas se están realizando bien al mismo tiempo que se efectúan y evaluar que se ha obtenido el resultado óptimo. Las tácticas, por su parte, serían los movimientos que componen el plan de acción, mientras que por técnicas entendemos las

1.1. _____

⁴ Esta crítica la encontramos en Tönshoff (1992: 243), quien se refiere, entre otros, a Wenden (1987) y a Oxford (1990) para ejemplificar la falta de trasfondo teórico en las explicaciones del término estrategia.

⁵ La acuñación de este término responde a que su carácter más general (frente a las denominaciones de "estrategias de aprendizaje" y "estrategias de comunicación") abarca todas las estrategias que puede poner en práctica el individuo, independientemente del contexto de adquisición de la lengua, de la finalidad de la estrategia o de si una tarea con fines comunicativos puede resultar en aprendizaje lingüístico. Lo emplean, entre otros, Wenden (1991), Tönshoff (1992) y Cohen (1998).

habilidades necesarias para realizar estos movimientos. A la hora de enunciar las estrategias, Bimmel & Rampillon (2000) aportan una solución a la confusión de términos mediante el uso de la siguiente fórmula "si mi objetivo es..., entonces mi estrategia es...".

Sigamos esta fórmula para ofrecer un ejemplo: si mi objetivo es comprender mensajes orales en situaciones en las que no puedo tomar nota de las palabras que me parecen clave (algunas de ellas, desconocidas), mi estrategia será la repetición mental de sonidos para recordar estas palabras. Una táctica que podría emplearse a tal efecto sería la de seleccionar sólo aquellas palabras que parezcan clave por la entonación del hablante (o por la gestualidad, en caso de tenerle a la vista). La técnica, por su parte, sería la habilidad del oyente para la repetición mental de sonidos y variaría para cada persona (apoyo en los sonidos vocálicos, asociación mental de las palabras a otras con sonido similar en la lengua materna, repetición mental continua de todas las palabras seleccionadas a modo de recapitulación...).

Una vez establecida esta delimitación, debemos abordar el primer supuesto que mencionábamos –la posibilidad de explicar cómo funcionan las estrategias– desde las consideraciones pertinentes a la transmisión didáctica del conocimiento procesual, al cual pertenecen.

La psicología cognitiva distingue entre los componentes declarativo, procesual y metacognitivo del conocimiento. Según esta distinción, el conocimiento declarativo corresponde al saber [*knowing that*] que se almacena en la memoria a largo plazo y se estructura como una red de trabajo mediante esquemas, mientras que el procesual se basa en la ejecución de destrezas, tanto psicomotrices como mentales [*knowing how*], y está compuesto por procedimientos individuales cuya doble función consiste en elegir los elementos necesarios del conocimiento declarativo para realizar un objetivo y enlazar la información necesaria mientras se ejecuta la acción, teniendo en cuenta siempre la limitación de la capacidad humana para procesar la información. Finalmente, el conocimiento metacognitivo posibilita la reflexión sobre el propio conocimiento, así como el control y la dirección de las acciones.

La referencia a los componentes del conocimiento lingüístico de manera específica la encontramos en Faerch & Kasper (1984). Éstos consideran que el componente declarativo lo forman las reglas de la interlengua y que se podría ordenar en los niveles gramatical, pragmático y discursivo, mientras que el conocimiento lingüístico procesual lo formarían los procedimientos de recepción, producción, interacción y aprendizaje, de los cuales, los tres primeros se dirigen a la comunicación y, el cuarto, pretende establecer una parcela de conocimiento declarativo lingüístico mediante la interacción con los procedimientos de uso de la lengua. En cuanto al metalingüístico, nos estaríamos refiriendo al control dirigido de los procesos de apropiación y producción lingüística en los diversos ámbitos de uso de la lengua.

Dado que los tres tipos de conocimiento juegan un papel en el proceso de aprendizaje y uso de la LE, parece sensato considerarlos componentes de la

competencia comunicativa⁶, como hacen Faerch *et al.* (1984). A la hora de llevar a la práctica esta consideración, hay que advertir que la posibilidad de que el conocimiento procesual pueda ser explícitamente enseñado y aprendido se basa en el grado de conciencia que implique el procedimiento en concreto. Así pues, de acuerdo con nuestro concepto de las estrategias, en tanto que éstas se pueden ejecutar de manera potencialmente consciente, podrían representarse como conocimiento procesual susceptible de ser adquirido 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 incidir didácticamente en su adquisición y desarrollo mediante la manipulación de las condiciones bajo las cuales surgen y actúan. De esta manera, la enseñanza se orientaría a influir en los procesos centrales del aprendizaje efectivo.

En lo que respecta al segundo supuesto, la posibilidad de observar los efectos de las estrategias sobre el proceso de aprendizaje lingüístico se ha constatado gracias a los estudios de intervención que han empleado técnicas de modelado de las estrategias (O'Malley & Chamot, 1990; Harris & Gaspar, 2001; Macaro, 2001, entre otros). De igual modo, los estudios de intervención respaldan también el tercero de los supuestos aquí enunciados, como se detallará más adelante cuando nos refiramos al entrenamiento como metodología de instrucción.

2.2. La competencia estratégica como componente del currículo

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

De cara al diseño curricular, el *Marco* (pág. 169 y siguientes) adopta una postura abierta y flexible que acepta la elección de uno de los componentes del currículo como objetivo principal de aprendizaje, según el cual variará el enfoque de medios y contenidos. En este sentido, se trataría de una cuestión de énfasis en un componente concreto que, en otros planes curriculares, podría no considerarse un objetivo, sino un medio o un requisito, lo que, por una parte, permite que sean los propios usuarios quienes determinen el lugar que ocupan las actividades, las tareas y las estrategias en su programa de enseñanza/aprendizaje y, por otra parte, deja libertad al responsable del currículo para tratar la competencia estratégica de la

1.1. _____
⁶ No queremos obviar, sin embargo, la discusión abierta en la bibliografía acerca de la posibilidad y conveniencia de instruir a los aprendices en el uso de las estrategias. Dado que no podemos detenernos a presentar aquí las opiniones de los diferentes autores, remitimos al artículo de Dörnyei (1995) en el que se aclaran las razones de esta falta de acuerdo entre los investigadores, una discusión que él denomina "*teachability controversy*". Nuestra postura al respecto se expone y defiende a lo largo de este trabajo.

manera que considere más apropiada. Se trata, en definitiva, de un planteamiento basado en que la selección y el orden de los objetivos en que se puede fundamentar el aprendizaje de la lengua pueden variar enormemente según la situación, el grupo meta y el nivel en cuestión.

En lo que respecta a la enseñanza de ELE, el *Plan Curricular* del Instituto Cervantes (2007), 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 pueden extraer algunas observaciones pertinentes al tema que nos ocupa:

- La reflexión del alumno como punto de partida para el desarrollo de la dimensión de aprendizaje.
- 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 categorías⁷. Por otra parte, se ofrece en forma de listado único, sin relacionarlas con los aspectos lingüísticos o el nivel de dominio de los aprendices.

Así pues, cabe afirmar que, aun reconociendo la dificultad de incluir el componente estratégico en el programa habitual de LE, los organismos e instituciones reguladores de la enseñanza de LE dejan en manos del docente la responsabilidad de elegir una metodología de instrucción.

Sin embargo, pese al interés reflejado en investigaciones y planes curriculares, en lo que respecta a la realidad diaria del aula, las observaciones de Piñero & Serrano (1994), Jiménez (1994) y Halbach (1999) siguen ilustrando la situación actual.

De acuerdo con Piñero & Serrano (1994: 137), son varias las causas que han impedido la integración de las estrategias. En primer lugar, 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 (es decir, excluyendo el análisis de necesidades y preferencias de aprendizaje de los alumnos); en segundo lugar, por la consideración de que la inserción de las estrategias podría ensombrecer la dirección fundamentalmente lingüística del currículo, a lo que se añade el obstáculo del limitado tiempo de clase y finalmente, la carencia de formación pedagógica de los enseñantes.

En la misma línea se sitúa Jiménez (1994) al afirmar que los profesores se preocupan más por los aspectos técnicos de la transmisión de información que por la interpretación que los alumnos hacen de la misma, poniendo el énfasis de la instrucción en el conocimiento y no en el proceso que facilita la adquisición de éste, a pesar de que los individuos necesitan estrategias metacognitivas y cognitivas para gobernar y seleccionar su conducta, para concentrarse en la actividad de aprendizaje organizando el almacenamiento y recuperación de información.

Similar es la postura de Halbach (1999), quien añade que muchos docentes se muestran reticentes a integrar el componente estratégico porque consideran que implica cambios importantes en la manera habitual de enseñar, lo que supondría una carga extra tanto para el profesor como para los diseñadores de programas y materiales; una opinión que, según la autora, viene justificada porque han desarrollado pocos currículos que impliquen menos cambios de los que serían deseables o posibles para una integración de las estrategias en el contexto de enseñanza tradicional.

1.1. _____

⁷ El inventario, idéntico en los tres volúmenes que componen el *Plan curricular* (págs. 479-520 del Vol. A), 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.

No obstante, en los últimos años se aprecia un notable incremento del interés por el componente estratégico en la elaboración de los manuales de ELE⁸, 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 la autoformación.

2.3. El entrenamiento como metodología de instrucción

Si el contexto de adquisición natural posee la ventaja del input constante y de la actuación frecuente del hablante no nativo bajo determinadas condiciones de presión, en el contexto formal deberán suplirse estas aportaciones mediante la metodología, es decir, a través de la intervención metódica dirigida a una estructuración didáctica del input, previa al procesamiento o a la transformación de los datos lingüísticos por parte del aprendiz (Tönshoff 1992: 22).

El incremento de las reservas disponibles de conocimiento lingüístico y el fomento de los procesos de automatización en el acceso a las mismas, se pueden lograr mediante el tratamiento de los datos lingüísticos de forma planeada, a través de diversos procesos de práctica en el aula. La enseñanza debe incluir tanto los procesos imitativos de habitualización (defendidos por las teorías conductistas de ASL) como los cognitivos, entendidos ambos como vías complementarias e interdependientes del proceso de aprendizaje de la LE.

El propósito de la instrucción en el uso de las estrategias es, desde el punto de vista del enseñante, ayudar a los aprendices a mejorar las habilidades lingüísticas con un método sistemático que les ayude a desarrollar y a refinar las destrezas del aprendizaje, por lo que el entrenamiento del individuo como "aprendiz" debería estar integrado en el entrenamiento lingüístico (Larsen-Freeman & Long, 1994: 197).

Por otra parte, el propósito de la instrucción de las estrategias desde el punto de vista del aprendiz es conseguir hacer por sí mismo aquello de lo que normalmente se ocupa el profesor en el aula.

El establecimiento de una metodología adecuada a la transmisión de las estrategias pasa por la consideración de tres factores inherentes al contexto formal de enseñanza/aprendizaje: 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.

Las premisas de estructuración didáctica del input, hábito y conciencia de la ejecución de los procesos de aprendizaje, más los propósitos de los participantes, conducen a un entrenamiento en el uso de las estrategias encaminado a implantar

1.1. _____

⁸ Si bien casi todos los manuales incluyen las estrategias, la mayoría las recoge aún como técnicas de aprendizaje que se presentan desvinculadas de las tareas de uso lingüístico, ya sea a modo de reflexión posterior sobre las que se han empleado al hacer las actividades de lengua, o como previsión de la actuación lingüística en una situación comunicativa futura. La distinción entre estrategias y técnicas, así como su vinculación de la realización de la tarea lingüística, son de nuevo los aspectos pendientes de revisión y mejora.

los procedimientos más efectivos para el procesamiento de un input que ha sido previamente estructurado de acuerdo a una situación de aprendizaje concreta, en la que el docente va delegando progresivamente la responsabilidad de la gestión del aprendizaje en el alumno de manera consciente para éste.

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 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 & Murphy (1986), emerge de la revisión de tres teorías⁹: 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.

Estas teorías nos recuerdan el carácter complejo y polifacético de la finalidad que queremos lograr con el entrenamiento en el uso de las estrategias: ampliar el punto de vista de los aprendices sobre su propio proceso de aprendizaje mediante oportunidades para seleccionar sus objetivos, reflexión sobre sus actitudes y preferencias como aprendices, experimentación con diferentes actividades de práctica y ejercitación de la autoevaluación. Por esta razón, no debemos entender el entrenamiento en el sentido de mera enseñanza de acciones concretas, a pesar de que, como advierten Ellis & Sinclair (1989: 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, 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.

1.1. _____

⁹ Para más información, véanse las siguientes referencias de las autoras: Brown (1978), Flavell (1979), Gagné (1985) y Sternberg (1983 y 1985).

3. La transmisión de las estrategias en el aula de ELE

3.1. Diseño o adaptación de un modelo de entrenamiento

El reto al que se enfrentan los investigadores en la fase actual del estudio de las estrategias en el campo de la enseñanza/aprendizaje de LE, es determinar la manera en que pueden ejercitarse dentro del programa habitual del curso 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 LE, a pesar de que no se pueda considerar al entrenamiento un método normativo porque la constatación empírica de su aportación eficaz y directa al aprendizaje no está aún suficientemente contrastada.

El paso de una posición descriptiva y taxonómica en el estudio de las estrategias a otra intervencionista en el aula debe tomarse con cautela, puesto que, según indica McDonough (1995), la intervención corre múltiples peligros relacionados con factores de diversa índole tales como la preparación del profesor, el método de enseñanza, el bagaje cultural de los aprendices, y otras variables relacionadas con el nivel de dominio lingüístico, el estilo de aprendizaje y la tarea sobre la que actúa la estrategia en cuestión.

El carácter polifacético de las variables que intervienen en el entrenamiento hace necesaria una planificación previa que tenga en cuenta, en primer lugar, el grado en el que cada una de ellas afecta al procesamiento de la información por parte del aprendiz y, en segundo lugar, la interacción que se puede producir entre las mismas.

A pesar de que, por una parte, las investigaciones de las dos últimas décadas han establecido los fundamentos para planificar la transmisión de las estrategias y, por otra, los recientes estudios de intervención en el aula han marcado unas líneas de acción bastante definidas, a día de hoy podemos seguir afirmando, de acuerdo con Dansereau (1985), que, debido a la falta de un acuerdo en la bibliografía respecto a la mejor base sobre la que sustentar la instrucción, el éxito del programa de entrenamiento estratégico puede ser tan dependiente de la imaginación como de la capacidad científica de su creador.

Con el objetivo de facilitar el diseño o la adaptación de un modelo de entrenamiento, planteamos a continuación una serie de premisas que vienen avaladas por su aplicación en el estudio empírico realizado en la Universidad de Bielefeld (Martín, 2007). A partir de las investigaciones anteriores y de los resultados de la intervención en el aula, enunciaremos los criterios que deben sustentar el programa de instrucción diciendo que todo modelo de entrenamiento debe:

- a. Basarse en un fundamento teórico y tener en cuenta las investigaciones anteriores.
- b. Establecer el enfoque del programa, la amplitud y profundidad del entrenamiento.

- c. Adecuarse a las necesidades de los aprendices.
- d. Atender a las diferencias individuales.
- e. Determinar la finalidad y los objetivos del entrenamiento.
- f. Definir las etapas del entrenamiento.
- g. Considerar las limitaciones / condiciones espacio-temporales.
- h. Seleccionar o elaborar una taxonomía de estrategias adecuada a los objetivos, a las necesidades de los aprendices y al contexto espacio-temporal.
- i. Identificar las técnicas de instrucción o enseñanza.
- j. Aclarar los papeles del profesor y de los aprendices.
- k. Considerar los materiales de aprendizaje disponibles.
- l. Presentar actividades que eliciten y fomenten el uso de las estrategias.
- m. Incluir unas pautas de revisión del propio modelo.

Si bien no nos extenderemos en estos aspectos por estar suficientemente estudiados en la bibliografía, sí dedicaremos un apartado independiente a las actividades, de cara a ofrecer una taxonomía de inmediata aplicación en el aula, que relacione las actividades lingüísticas a posibles estrategias que contribuirían eficazmente a su realización. Así damos respuesta a la necesidad del docente de un instrumento de apoyo para incluir las estrategias en el proceso de resolución de las tareas habituales de ELE, aun cuando no esté llevando a cabo un entrenamiento.

3.2. Implantación del entrenamiento

Como se deduce del epígrafe anterior, tanto el diseño como la adaptación de un modelo de entrenamiento presentan notables dificultades, sobre todo, debido a que los estudios de intervención en el aula dejan sin responder algunas cuestiones relevantes en cuanto al desarrollo del entrenamiento.

Más que un nuevo "ciclo de instrucción"¹⁰, aquí pretendemos 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 que no aclaran la sucesión de los distintos pasos, así como tener en cuenta la indicación de Oxford (1990: 203) de que los distintos pasos no tienen que llevarse a cabo estrictamente en el orden establecido ni independientes unos de otros, sino que se pueden alterar o simultanear su realización, lo que no va en contra de la sistematicidad en la ejercitación promulgada por Harris (1997). Del mismo modo, algunos pasos se ofrecen en forma de alternativas para facilitar su adaptación a las distintas situaciones concretas de enseñanza.

1.1. _____

¹⁰ La mayor parte de los estudios de intervención emplean esta fórmula para denominar al conjunto de pasos que deben acometerse para instruir a los aprendices en el uso de cada estrategia concreta. La diferencia fundamental de nuestra propuesta es que aquí no nos referimos a la aplicación de una estrategia a una tarea lingüística, sino que tomamos una perspectiva mucho más amplia, que abarca desde las acciones de la fase previa de preparación del entrenamiento, hasta la evaluación de las aportaciones de las estrategias al proceso de aprendizaje de los alumnos.

Cabe añadir que durante la puesta en práctica en el aula cada paso debe revisarse de forma continuada y retrospectiva a la luz de las informaciones obtenidas en el paso anterior, para adaptarse de un modo flexible al proceso de aprendizaje de los alumnos.

La secuencia de los pasos para acometer el entrenamiento resulta de la siguiente forma:

A. Fase de preparación

1. Por parte del docente (anterior al inicio del curso).
 - a. Especificación de las necesidades de los estudiantes según las exigencias del plan curricular del centro de enseñanza.
 - b. Determinación del tiempo disponible según las características del curso.
 - c. Selección de las estrategias que pueden contribuir a los objetivos generales del curso.
 - d. Integración de las estrategias en el programa de objetivos y contenidos.
 - e. Selección/adaptación de los materiales y diseño/adaptación de las actividades.
2. Preparación de los aprendices (primeros días del curso).
 - a. Psicológica.
 - i. Consideración de las creencias y actitudes sobre el aprendizaje lingüístico, la LE y el uso de estrategias.
 - ii. Explicación de la aportación de las estrategias al aprendizaje de la LE.
 - b. Metodológica.
 - i. Activación de la conciencia metacognitiva de los aprendices mediante la reflexión 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.
 - Establecimiento de los propios objetivos.
 - ii. Avance de la organización de la lección.
 - Reconocimiento de dificultades personales y puntos fuertes.
 - Establecimiento de los objetivos personales.
 - iii. Atención selectiva al proceso en la realización de las tareas (más que al resultado).

B. Fase de introducción¹¹

1. Presentación de la estrategia¹²

1.1. _____

¹¹ 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.

¹² 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.

- a. Selección previa de la estrategia por parte del docente.
 - b. Presentación de la estrategia concreta. Puede realizarse mediante uno o más de los siguientes pasos:
 - i. Etiquetado de la estrategia bajo un nombre fácil de retener y utilizar por el aprendiz.
 - ii. Identificación de la actividad/situación lingüística que puede facilitar.
 - iii. Modelado (demostración de su uso) por parte del docente o de un aprendiz.
 - iv. Recordatorio/explicación de la transferencia de una estrategia ya conocida:
 - Reflexión sobre una estrategia empleada en L1 y explicación de su adaptación y aportaciones al aprendizaje/uso de la LE.
 - Reflexión sobre una estrategia empleada en el ejercicio de una destreza lingüística concreta y explicación de su aplicación para otra destreza.
 - c. Ofrecimiento de información complementaria sobre las estrategias (utilidad, modo de ejecución, relación de estrategias concretas a tareas habituales), que facilite al aprendiz la creación de su propio repertorio de estrategias.
2. Uso guiado de la estrategia¹³
- a. Presentación de la actividad lingüística para la que vamos a ejercitar la estrategia.
 - b. Establecimiento de un plan de acción por parte del profesor de manera informada:
 - i. Objetivos.
 - ii. Posibles dificultades.
 - iii. Estrategias previstas.
 - iv. Monitorización de la realización de la tarea.
 - c. Desarrollo de la actividad guiada por el docente, atendiendo conscientemente al proceso de realización, es decir, con pausas para analizar todos juntos el modo en que se está procesando/produciendo la LE, monitorizar si se está resolviendo la actividad lingüística adecuadamente y ofrecer *feedback* a los aprendices 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. Sirve para controlar la aceptación o rechazo a la metodología y su actitud ante la ejercitación consciente de las estrategias en el aula.

C. Fase de práctica¹⁴

1.1. _____

¹³ 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.

¹⁴ 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.

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:
 - i. Objetivos.
 - ii. Posibles dificultades.
 - iii. Estrategias previstas.
 - iv. Monitorización de la correcta realización de la tarea.
 - b. Presentación de una actividad similar a la actividad guiada en el aula para su realización de modo libre:
 - i. En el aula: en tiempo real, sin pausas ni control del profesor.
 - ii. En casa/ fuera de clase: bajo las condiciones que decida el aprendiz.
 - 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).
 - 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, en el tiempo decidido por el aprendiz.
 - 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. Expansión¹⁵: Práctica controlada y dirigida por el aprendiz en situaciones extraacadémicas de uso de la LE, sin supervisión del profesor.
- D. Fase de evaluación¹⁶
- 1. Evaluación final de la competencia estratégica de cada aprendiz.
 - 2. Evaluación de la motivación, creencias y actitudes respecto a las estrategias.

La exhaustividad en la enunciación de los pasos del entrenamiento podría transmitir erróneamente la impresión de que éste constituye el eje del programa de ELE. No es así, ya que lo que realmente conforma el centro del enfoque de enseñanza no es la transmisión de las estrategias concretas, sino la orientación de la enseñanza a los procesos del uso/procesamiento de la lengua más que al resultado.

3.3. Ejercitación de las estrategias concretas: su relación con las actividades lingüísticas

La elección de las estrategias concretas para las diferentes actividades de ELE es uno de los factores que hemos citado en el epígrafe 3.1. al hablar del diseño de un modelo de entrenamiento. Dada su importancia, consideramos conveniente dedicarle un apartado independiente.

Como se ha mencionado anteriormente, las extensas taxonomías descriptivas ofrecidas por la bibliografía dificultan en ocasiones la labor del docente a la hora de seleccionar las más adecuadas para incluirlas en su programa de ELE. De cara a facilitar esta tarea, presentamos a continuación una tabla en la que se recogen algunas estrategias que podrían resultar eficaces aplicadas a la realización de las tareas lingüísticas más frecuentes.

No olvidemos que no existe una única estrategia para la resolución de una actividad lingüística, sino que cada individuo aplicará una diferente en función de sus necesidades, estilo de aprendizaje, nivel lingüístico y otras variables de índole personal.

Las actividades de la tabla siguiente se enuncian a modo de objetivos –siguiendo la recomendación de Bimmel & Rampillon (2000)– y se ordenan en apartados señalados tipográficamente con las letras A, B..., y subapartados: a, b...; i, ii..., mientras que las estrategias se indican tipográficamente con guiones.

Tabla 1: Actividades de ELE vinculadas a posibles estrategias para su realización

1.1. _____

¹⁵ 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. En el caso de tratarse de una investigación, conviene mantener el contacto con algunos aprendices para evaluar el grado de transferencia de las estrategias.

¹⁶ Es recomendable realizar una evaluación final de manera conjunta entre el profesor y los aprendices en forma de sesión plenaria o, en su defecto, solicitar una autoevaluación final a los alumnos para contrastarla con la del profesor.

- A. Actividades encaminadas a la reflexión sobre el aprendizaje de la lengua meta
 - a. Identificar el estilo de aprendizaje
 - Autoevaluación de destrezas lingüísticas
 - b. Establecer los objetivos personales de aprendizaje
 - Planificación de objetivos
 - c. Organizar el aprendizaje
 - Planificación de tareas, actividades y estrategias
 - d. Incrementar la motivación del aprendiz
 - Dirigirse mensajes de ánimo
 - Dirigirse mensajes de aprobación
 - e. Evaluar los resultados del aprendizaje
 - Comprobación de la producción y realización de la tarea
 - Evaluación

- B. Actividades encaminadas a la reflexión combinada con la experimentación con la lengua meta
 - a. Actividades de intercambio de información
 - i. Resolver problemas mediante la interacción social
 - Cooperación
 - Elaboración
 - Uso de señales no lingüísticas
 - ii. Participar en conversaciones relacionadas con el propósito de realizar una actividad en común con otros
 - Pedir información o ejemplos
 - Planificación
 - Identificación del problema
 - Autogestión
 - iii. Obtener bienes, servicios e información necesaria a través de conversaciones o correspondencia
 - Elaboración
 - Traducción de fórmulas de cortesía
 - iv. Llegar a acuerdos o compromisos
 - Cooperación
 - Dirigirse mensajes de reducción de ansiedad y motivación
 - Autogestión: monitorización de la comprensión
 - Inferencia
 - Resumen
 - Toma de apuntes
 - v. Tomar decisiones con otros
 - Cooperación
 - Estrategias del apartado iv.
 - vi. Establecer y mantener relaciones con otro y temas de interés común mediante el intercambio de información o ideas
 - Cooperación
 - Petición de aclaración
 - Autogestión
 - Elaboración
 - Resumen
 - Traducción y transferencia
 - Inferencia
 - Uso de señales no lingüísticas
 - b. Actividades de razonamiento
 - v. Buscar información específica para determinados propósitos, procesarla y usarla de algún modo
 - Identificación del problema
 - Atención selectiva y dirigida
 - Autogestión
 - Deducción e inducción
 - Elaboración

- Resumen
- Traducción y transferencia
- Inferencia
- Repetición
- Toma de apuntes
- Uso de fuentes de información
- Uso de señales no lingüísticas
- vi. Escuchar o leer información, procesarla y usarla de algún modo
 - Petición de aclaración
 - Comunicación con uno mismo para motivarse
 - Refuerzo mediante el reconocimiento positivo
 - Identificación del problema
 - Atención selectiva y dirigida
 - Autogestión
 - Monitorización de la comprensión
 - Deducción / inducción
 - Elaboración
 - Resumen
 - Traducción y transferencia
 - Inferencia
 - Uso de señales no lingüísticas
 - Repetición
 - Toma de apuntes
 - Uso de fuentes de información
 - Agrupación
- vii. Crear un texto imaginativo
 - Planificación de la tarea
 - Identificación del problema
 - Autogestión
 - Monitorización de la producción
 - Autoevaluación
 - Uso de fuentes de información
 - Elaboración
 - Traducción y transferencia
 - Sustitución
- c. Actividades de opinión
 - i. Establecer y mantener relaciones y temas de discusión de interés común mediante el intercambio de opiniones, actitudes y sentimientos
 - Refuerzo para motivarse
 - Uso de señales no lingüísticas
 - ii. Facilitar información sobre la base de experiencias personales
 - Comunicación con uno mismo para reducir la ansiedad
 - Identificación del problema
 - Autogestión
 - Monitorización de la producción
 - Sustitución
 - Traducción y transferencia
 - iii. Leer o escuchar, y responder de forma personal
 - Estrategias del apartado escuchar o leer, procesar la información y usarla de algún modo.
 - Cooperación
 - Comunicación con uno mismo para reducir la ansiedad
- C. Actividades académicas para ejercitar destrezas generales de aprendizaje
 - a. Actividades de lecto-escritura
 - Separar las palabras en sílabas
 - Emplear colores diferenciadores
 - b. Actividades de memorización
 - i. Memorizar palabras aisladas

- Agrupación y "etiquetado"
- Asociación
- ii. Recordar fragmentos completos de un texto
 - Repetición de ítems lingüísticos
 - Asociación de partes del texto
 - Recuperación de información por acrósticos
 - Recuperación de información por evocación de sonidos
- iii. Memorizar reglas y principios
 - Asociación de sonidos e imágenes
 - Recuperación de información por acrósticos
 - Recuperación de información por evocación de sonidos
- c. Actividades de comprensión textual
 - i. Responder verdadero / falso
 - Búsqueda de información
 - Asociación y elaboración
 - Inferencia
 - ii. Marcar con una cruz la respuesta correcta
 - Búsqueda de información
 - Asociación y elaboración
 - Inferencia
 - iii. Identificar la información recibida con una imagen
 - Búsqueda de información
 - Asociación y elaboración
- d. Actividades de análisis textual
 - i. Reconocer las partes de un texto
 - Búsqueda de información
 - ii. Identificar un tipo de texto a partir de sus características formales
 - Atención selectiva y dirigida
 - Búsqueda de información
- e. Actividades de producción textual
 - i. Resumir un texto
 - Atención selectiva y dirigida
 - Monitorización
 - Búsqueda de información
 - Subrayado con distintos colores y trazos
 - Abstracción
 - ii. Exponer un tema
 - Cooperación
 - Planificación
 - Uso de fuentes de información
 - Monitorización
 - Resumen
 - Elaboración

4. Conclusiones

En este artículo hemos esbozado las líneas generales para integrar la competencia estratégica en el programa habitual de ELE mediante una ejercitación continua y progresiva de estrategias concretas, una metodología de instrucción denominada tradicionalmente en la bibliografía "entrenamiento".

Dadas las dificultades a las que se enfrenta el docente a la hora de incluir esta competencia en su programa de contenidos lingüísticos, la clave del éxito radica en que la transmisión de los conocimientos procesuales (estrategias) se lleve a cabo de manera integrada en las tareas de lengua. No se requiere, por tanto, que el profesor

elabore actividades separadas, sino que oriente las de práctica habitual a los procesos que intervienen en el procesamiento y uso de la lengua, más que al resultado. Dicho de un modo más ilustrativo, un enfoque de enseñanza basado en el proceso presentará en el aula, para las destrezas de comprensión auditiva y lectora, un input que permita la activación de los mismos procesos que sucederían en una situación extraacadémica de uso de la LE, sin que el objetivo del trabajo en la clase sea comprender lo más posible (como ocurriría fuera), sino aprender a comprender lo necesario. Respecto a las habilidades de expresión oral y escrita, la estructuración y condiciones de realización de las actividades permitirán igualmente la elicitación de los procesos de uso de la lengua de una manera visible para el aprendiz, de manera que se posibilite la incidencia sobre los que resultan poco eficaces.

No obstante, el hecho de que la competencia estratégica esté integrada en las actividades de lengua no supone que haya de pasar inadvertida al aprendiz. Por el contrario, puesto que el desarrollo del componente estratégico está encaminado a fomentar la autonomía del individuo como usuario de la nueva lengua, el alumno debe ser consciente de los objetivos pretendidos con semejante tratamiento didáctico e ir asumiendo paulatinamente la función orientadora del profesor-entrenador. Por esta razón, las directrices aquí presentadas respaldan las hipótesis de las investigaciones anteriores en cuanto a las ventajas de que el entrenamiento sea informado (que los aprendices conozcan lo que se pretende con esta instrucción), explícito (que las estrategias se presenten como planes de acción concretos y bajo una denominación comprensible para el alumno) y abarque las tres dimensiones del aprendizaje (metacognitiva, cognitiva y socioafectiva).

Por otra parte, el entrenamiento como metodología de instrucción viene justificado tanto por la naturaleza de las estrategias, como por las pretensiones perseguidas con la transmisión de la competencia estratégica: incidir en el comportamiento del aprendiz de cara a cambiar sus procesos ineficaces por otros más adecuados a las diferentes situaciones de uso lingüístico. Toda modificación del hábito requiere tiempo, lo que respalda la conveniencia de que el entrenamiento se lleve a cabo a lo largo del curso completo de ELE y siguiendo una progresión que favorezca las modificaciones de hábito pretendidas.

Los pasos ofrecidos pueden resultar un punto de partida útil para el diseño de un modelo de entrenamiento: preparación del entrenamiento por parte del docente; preparación psicológica y metodológica de los aprendices; presentación, uso guiado y evaluación de una estrategia y su aportación a la tarea lingüística; práctica de la estrategia controlada por el aprendiz en una actividad dirigida por el profesor; práctica de la estrategia controlada por el docente en una actividad dirigida por el aprendiz; práctica de la estrategia controlada por el aprendiz en una actividad dirigida por él mismo bajo la supervisión del profesor; expansión de la estrategia a situaciones extraacadémicas; evaluación final de la competencia estratégica del aprendiz.

En cuanto a la selección de las estrategias concretas que van a entrenarse, la decisión dependerá de las necesidades del grupo de aprendices. Conviene no olvidar que no hay una única estrategia válida para la resolución de una tarea, por lo que

debe darse la posibilidad al alumno de elegir y emplear la que mejor se adecúe a su estilo de aprendizaje y nivel lingüístico. Nuestra relación de actividades y estrategias puede orientar al diseñador del entrenamiento gracias a la concreción con que limita la extensas taxonomías ofrecidas por la bibliografía.

Los resultados obtenidos en la aplicación de este modelo (Martín, 2007) avalan la propuesta que aquí presentamos, ya que tanto en enfoque de enseñanza orientada al proceso, como el entrenamiento integrado, informado y explícito de estrategias concretas reportaron beneficios para la formación integral de los aprendices como usuarios de ELE.

5. Bibliografía

- Bachman, L. F. (1990): *Fundamental considerations in Language Testing*. Oxford: Oxford University Press.
- Bimmel, P. & Rampillon, U. (2000): *Lernerautonomie und Lernstrategien*. München: Langenscheidt.
- Brown, A.L. (1978): "Knowing when, where and how to remember: A problem of metacognition". En R. Glaser (ed.) *Advances in instructional psychology*, vol. 1. Hillsdale, NJ: Erlbaum, págs. 77-165.
- Cohen, A. D. (1998): *Strategies in learning and using a second language*. London: Longman.
- 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: <http://cvc.cervantes.es/obref/marco>
- Chamot, A. U. (2005): "Language learning strategy instruction: current issues and research", *Annual Review of Applied Linguistics*, vol. 25, págs. 112-230.
- Dansereau, D. F. (1985): "Learning strategy research". En J.W. Segal *et al.* (eds.), *Thinking and learning skills*, vol. 1: *Relating Instruction to Research*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates Publishers, págs. 209-240.
- Derry, S. J. & 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.
- Ellis, G. & Sinclair, B. (1989): *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. *et al.* (1984): *Learner language and language learning*. Copenhagen: Nordisk Forlag.
- Faerch, C. & Kasper, G. (1984): "Pragmatic Knowledge: Rules und procedures", *Applied Linguistics*, vol. 5, nº 3, págs. 214-278.
- Flavell, J.H. (1979): "Metacognition and cognitive monitoring: A new area of psychological inquiry", *American Psychologist* 34: 906-911.

- Gagné, R. M. (1985): *Beyond IQ: A triarchic theory of human intelligence*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Halbach, A. (1999): "Integrating strategy training into an existing syllabus: a model", *Neusprachliche Mitteilungen* 52(2): 104-110.
- Harris, V. (1997): *Teaching learners how to learn. Strategy training in the modern language classroom*. London: CILT.
- Harris, V. & 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 *et al.* (eds.), *Debate en torno a las estrategias de aprendizaje*. Frankfurt am Main: Peter Lang, págs. 21-26.
- Instituto Cervantes (2007): *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 & N. Sans (coords.), *Didáctica del español como lengua extranjera*. Cuadernos del tiempo libre, colección Expolingua. Madrid: Fundación Actilibre, págs. 41-62.
- Knapp – Potthoff, A. (1982): *Fremdsprachenlernen und -lehren: ein Einführung in die Didaktik der Fremdsprachen vom Standpunkt der Fremdsprachenerwerbsforschung*. Mainz: Kohlhammer.
- Larsen-Freeman, D. & Long, M. (1994): *Introducción al estudio de la adquisición de segundas lenguas*. Madrid: Gredos.
- Macaro, E. (2001): *Learning strategies in foreign and second language classrooms*. London: Continuum.
- Martín Leralta, S.: *El desarrollo de la competencia estratégica en el aula de lengua extranjera. Un modelo de entrenamiento de estrategias de comprensión auditiva en español* [en línea]. Universität Bielefeld. Bielefeld: Bielefelder Server für Online-Publikationen, 2007. Disponible en la web: <http://bieson.uni-bielefeld.de/volltexte/2007/1178>
- McDonough, S. H. (1995): *Strategy and skill in learning a foreign language*. London: Edward Arnold.
- O'Malley, J. M. & Chamot, A. U. (1990): *Learning strategies in second language acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Oxford, R. L. (1990): *Language learning strategies: what every teacher should know*. Boston: Heinle&Heinle Publishers.
- Piñero García de Quesada, R. & Serrano Cabezas, M. P. (1994): "La incidencia de las estrategias de aprendizaje en el diseño del *currículum*". En J. Sánchez Lobato & 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.
- Sternberg, R.J. (1983): "Criteria for intellectual skills training", *Educational Researcher* 12: 6-12.
- Sternberg, R.J. (1985): *Beyond IQ: A triarchic theory of human intelligence*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Tönshoff, W. (1992): *Kognitiverende Verfahren im Fremdsprachenunterricht: Formen und Funktion*. Hamburg: Verlag Dr. Kovac.

- Wenden, Anita (1987): "Conceptual Background and Utility". En A. Wenden & J. Rubin (eds.), *Learner Strategies in Language Learning*. New Jersey: Englewood Cliffs, págs. 3-13.
- Wenden, Anita (1991): *Learner strategies for learner autonomy*. Cambridge: Prentice Hall.
- Westhoff, Gerhard J. (2001): "Zweitsprachenerwerb als Lernaktivität II: Lernstrategien – Kommunikationsstrategien – Lerntechniken". En G. Helbig *et al.* (eds.), *Deutsch als Fremdsprache*, vol. 1, págs. 684-692.