



CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN
教育处



IDEAS PARA INTEGRAR LAS ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE EN EL AULA DE E/LE

MARTA F. NOGUEROLES LÓPEZ
Universidad de Hong Kong

1. INTRODUCCIÓN

A lo largo de nuestra experiencia como aprendices o como profesores de lengua extranjera seguramente hemos observado cómo, en una misma clase, algunos alumnos aprenden más que otros, a pesar de que cuentan con las mismas horas de clase, el mismo profesor y el mismo manual.

La cantidad de horas de clase y de estudio individual, las oportunidades de práctica fuera del aula, el número de alumnos por clase, la metodología preferida por el profesor y el manual utilizado, entre otros, son factores relevantes que intervienen en el proceso de enseñanza-aprendizaje de una lengua extranjera. Sin embargo, no son los únicos elementos influyentes.

Algunos estudiantes aprenden a comunicarse y a utilizar una lengua extranjera de manera efectiva en clases de veinticinco alumnos, en las que el profesor difícilmente puede dedicarle unos minutos a cada uno de ellos de forma individual. El aprendizaje de una lengua extranjera tampoco está proporcionalmente ligado ni a la profesionalidad ni al buen hacer del profesor, sino al grado de responsabilidad ejercido por el aprendiz. Por este motivo, enseñar a los alumnos las herramientas necesarias para hacerse cargo de su propio aprendizaje constituye una cuestión fundamental que no debe faltar en las aulas de español como lengua extranjera. Dichas herramientas, *“acciones u operaciones llevadas a cabo por el aprendiz de lengua extranjera (LE) para facilitar y mejorar la adquisición, el almacenamiento, la recuperación y el uso de información”* (Oxford, 1990) se conocen como *“estrategias de aprendizaje”* o *“estrategias del aprendiz”*.

La mayoría de profesores de español como lengua extranjera (E/LE) que utiliza un manual español de reciente publicación enseña estrategias de aprendizaje, algunos lo hacen de manera consciente y explícita y otros lo hacen de forma inconsciente guiados por el libro de texto. Para todos ellos, presentamos a continuación una propuesta de integración de estrategias de aprendizaje en el aula de E/LE, a la que nos vamos a referir con el nombre de “instrucción” o “entrenamiento”.

La instrucción, de carácter cíclico, cuenta con ocho fases: 1) formación; 2) descubrimiento; 3) concienciación; 4) modelado; 5) práctica; 6) auto-evaluación; 7) expansión; 8) evaluación.

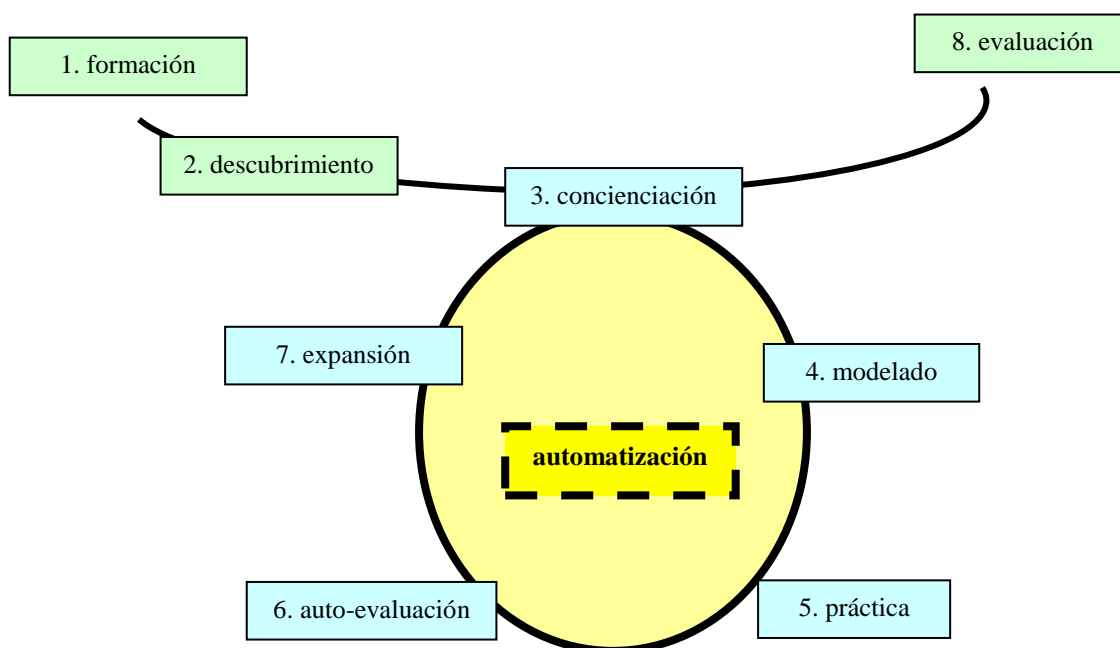


Figura 1 – Fases de la instrucción

La primera fase, la de formación, implica la adquisición de los conocimientos y de las habilidades necesarios para instruir en estrategias¹. La fase de descubrimiento supone averiguar qué estrategias utilizan los alumnos antes del entrenamiento. Estas dos primeras fases no entran dentro del ciclo de la instrucción, ya que únicamente se darán al principio de la misma. La fase de concienciación, que inicia el ciclo de entrenamiento propiamente dicho, tiene como propósito que los alumnos conozcan, de forma práctica, la importancia y la efectividad de aprender estrategias. La fase de modelado, por su parte, tiene el objetivo de representar el uso de la nueva estrategia. Las fases quinta y sexta son menos flexibles en tanto en cuanto consideramos que cualquier práctica debe ir acompañada de una fase de auto-evaluación que dé sentido a la práctica en sí. La fase de expansión proporciona oportunidades para transferir las estrategias aprendidas a nuevas tareas. Las fases de concienciación, modelado, práctica, auto-evaluación y expansión constituyen un ciclo, así que si el

¹ Por *estrategias* nos referimos a estrategias de aprendizaje.

objetivo es llevar a cabo un entrenamiento completo en estrategias, estas fases deben darse siempre que se enseñe una estrategia nueva. La fase de evaluación representa la valoración de todo el entrenamiento, por lo que sólo se desarrollará al final del mismo.

Alguien puede pensar que enseñar estrategias resta tiempo a la enseñanza-aprendizaje de la lengua meta. Sin embargo, todas las actividades que se incluyen en la propuesta implican el uso de la lengua en todas sus variantes. Por tanto, la instrucción que presentamos a continuación enseña, de manera conjunta, lengua y estrategias de aprendizaje.

La instrucción propuesta es de naturaleza flexible, puesto que ofrece al instructor² la posibilidad de implementar actividades de una o varias de las fases de manera aislada en función del objetivo perseguido. De este modo, si un docente pretende conocer qué estrategias utilizan sus estudiantes³ para aprender español, puede aplicar exclusivamente las ideas expuestas en la fase de descubrimiento. En definitiva, cada profesor tiene la libertad de desarrollar las ideas presentadas a continuación en cualquiera de las fases siempre y cuando se cumplan las condiciones necesarias, ya que si no se cuenta con cierta formación en estrategias de aprendizaje difícilmente se podrán enseñar.

Seguidamente pasamos a profundizar en cada una de las fases, proporcionando ideas prácticas para desarrollar en el aula de E/LE.

2. FASES DE LA INSTRUCCIÓN

2.1. Formación

El requisito indispensable para llevar a cabo un entrenamiento en estrategias es poseer ciertos conocimientos básicos sobre el tema en cuestión. Como instructores de lengua que queremos incluir las estrategias de aprendizaje en nuestra práctica docente debemos saber qué son las estrategias, para qué sirven, cómo las clasificamos y sobre todo, cómo podemos llevarlas al aula.

Las estrategias de aprendizaje son acciones específicas realizadas por el aprendiz, normalmente conscientes e imperceptibles por los sentidos, que están orientadas a la resolución de una tarea o actividad de la lengua. De este modo, las estrategias, por un lado, contribuyen a la competencia comunicativa y, por otro lado, promueven el aprendizaje directa e indirectamente, por lo que hacen que los aprendices sean más autodirigidos. Dichas estrategias son flexibles, se pueden enseñar y están influidas

² En este artículo los términos *profesor*, *instructor* y *docente* se utilizan de manera sinónima.

³ En este artículo los términos *alumno*, *estudiante* y *aprendiz* se utilizan de manera sinónima.

por factores tales como el estilo de aprendizaje preferido por los alumnos (Oxford, 1990: 8-9). En consecuencia, el uso de estrategias de aprendizaje hace el aprendizaje más fácil, más rápido, más placentero, más auto-dirigido, más efectivo y transferible a nuevas situaciones (Oxford, 1990).

Existen diversas clasificaciones de estrategias de aprendizaje. En este artículo nos limitaremos a presentar una adaptación de la clasificación tripartita propuesta por O'Malley y Chamot (1990), sobre la cual se ha basado nuestra investigación.

ESTRATEGIAS META-COGNITIVAS		
Planificación <i>Planear qué hacer, a qué prestar atención, cómo hacer la tarea</i>	Monitorización <i>Comprobar la comprensión o la producción de uno mismo</i>	Evaluación <i>Juzgar la propia actuación en la realización de la tarea</i>
ESTRATEGIAS COGNITIVAS		
Inferencia <i>Adivinar, predecir a partir de pistas (contexto, tono de voz, ...)</i>	Elaboración <i>Hacer uso del conocimiento previa y de las experiencias vividas</i>	Resumen <i>Pensar, decir o escribir la idea principal</i>
Traducción <i>Traducir de la lengua materna a la lengua meta o viceversa</i>	Repetición <i>Repetir las palabras para recordarlas</i>	Uso de fuentes de consulta <i>Utilizar materiales como referencia o consulta</i>
Toma de apuntes <i>Tomar notas</i>	Deducción / inducción <i>Usar una regla aprendida o inventada</i>	Agrupación <i>Clasificar palabras de acuerdo con sus atributos comunes</i>
Substitución <i>Proponer alternativas para compensar dificultades de comprensión o de expresión</i>		
ESTRATEGIAS SOCIO-AFECTIVAS		
Petición de aclaración <i>Preguntar</i>	Cooperación <i>Trabajar con uno o varios compañeros</i>	Reducción de la ansiedad <i>Intentar relajarse</i>
Auto-ánimo (darse ánimos a uno mismo) <i>Mantener una actitud positiva</i>		

Cuadro 1 - Estrategias de aprendizaje (adaptado de O'Malley y Chamot, 1990).

2.2. Descubrimiento

El objetivo de esta fase es averiguar qué estrategias de aprendizaje utilizan nuestros estudiantes y cuánto saben acerca de ellas. Existen diferentes técnicas para llevar a cabo este proceso de descubrimiento: cuestionarios, reflexión e introspección a

partir de situaciones verosímiles.

2.2.1. Cuestionarios

Los cuestionarios son instrumentos escritos que presentan una serie de preguntas o afirmaciones ante las que los encuestados deben reaccionar o bien escribiendo sus propias contestaciones o bien seleccionando entre las respuestas existentes (Brown, 2001: 6).

El cuestionario es uno de los métodos de recogida de datos más utilizado en el campo de las estrategias de aprendizaje, pues se administra a muchos candidatos en poco tiempo. Los cuestionarios constituyen una manera eficiente y rentable de recoger información. Son relativamente fáciles de elaborar, baratos y versátiles de administrar, y los datos obtenidos son rápidos de procesar (Dörnyei y Taguchi, 2010: 6).

A pesar de las virtudes anteriormente expuestas, los cuestionarios también presentan inconvenientes. Cohen y Scott (1996) advierten, en primer lugar, de la necesidad de poner a prueba los cuestionarios antes de administrarlos con el fin de evitar la ambigüedad, pero sin ser demasiado explícitos y sin proporcionar excesivos ejemplos. En segundo lugar, ponen en tela de juicio la versatilidad, que comentaban Dörnyei y Taguchi (2010), o la “transferibilidad” de un cuestionario de una situación a otra; de ahí que sugieran evitar la traducción de un cuestionario a otra lengua así como su aplicación a una cultura diferente, alegando que las diferencias culturales, sociales o lingüísticas pueden provocar divergencias en la manera de interpretar las cuestiones. Por último, Cohen y Scott (1996), con el fin de evitar la falta de precisión característica de las descripciones generalizadas, aconsejan proporcionar el cuestionario a los alumnos inmediatamente después de realizar una actividad de lengua para que éstos contesten a las preguntas en base a la actividad que acaban de llevar a cabo. Esta última propuesta de Cohen y Scott (1996) comporta resultados más objetivos y fiables.

En definitiva, los cuestionarios conforman una técnica de recogida de datos, que al igual que el resto, reporta beneficios e inconvenientes. Para nuestras clases podemos confeccionar nuestros propios cuestionarios, teniendo en cuenta los comentarios de los especialistas, o adaptar uno de los ya existentes. De entre los cuestionarios creados por los especialistas destacamos el inventario de estrategias para el aprendizaje de lenguas de Oxford (1990), conocido con las siglas *SILL* (*Strategy Inventory for Language Learning*).

	1 (siempre utilizo estrategia)	2 (a menudo)	3 (rara vez)	4 (nunca utilizo estrategia)
Antes de escribir trato de recordar todo lo que sé sobre el tema.				
Antes de lanzarme a escribir, organizo mis ideas.				

Cuadro 2 - Estrategias para el aprendizaje de lenguas de Oxford (1990).

2.2.2. Reflexión

La reflexión, entendida como la acción y el efecto de considerar detenidamente los procesos y las estrategias utilizadas en el aprendizaje de una lengua extranjera, puede tomar diferentes formas en el aula.

La primera forma de reflexión implica que los estudiantes, individualmente, piensen en las acciones que realizan para aprender a partir de las experiencias de otros aprendices de lengua. De este modo, los alumnos, en primer lugar, leen o escuchan los testimonios de sus homólogos explicando lo que hacen para aprender español; en segundo lugar, reflexionan sobre lo que hacen ellos mismos en situaciones de aprendizaje o de uso de la lengua similares; y, por último, consideran las implicaciones de dichas acciones en su propio aprendizaje. La reflexión individual puede ir seguida de un intercambio colectivo de impresiones.

Testimonio de Sammy, estudiante china. *Yo, para escribir, primero pienso en lo que quiero decir en el texto. Luego hago una lista de ideas, palabras, todo muy caótico. Después escribo un primer borrador y busco en el libro de texto o en el diccionario lo que no sé. Me gusta leer varias veces la redacción para corregirla y mejorarla.*

Muestras de reflexiones individuales llevadas a cabo por algunos estudiantes hongkoneses de español:

- Alumno A: *Yo escribo diario en español a veces. Escribo algunos mensajes en el Facebook a compañeros de Granada.*
- Alumno B: *Yo traduzco inglés al español cuando leo artículos.*
- Alumno C: *Yo escribo a manos; no me gusta hacer redacciones con el ordenador, que me parece faltar el sentimiento de las palabras. Tampoco me gusta leerla de nuevo, aunque estoy seguro que descubriría errores. Cuando no sé una palabra o trato de inventar una de las raíces similares de otras lenguas o la busco en el diccionario.*

La segunda forma de reflexión, propuesta por Ellis y Sinclair (1989b:15), conlleva que los estudiantes consideren sus propias actitudes en torno al aprendizaje del español a partir de las declaraciones de otros estudiantes. En este caso, por tanto, los estudiantes no centran su atención en qué hacen al aprender español, sino en cómo se sienten al hacerlo. El mecanismo de la actividad será, pues, idéntico al anterior,

pero en lugar de acciones o estrategias los testimonios incluirán sentimientos.

Testimonio de Kimmy, estudiante coreana: *Si tengo que elegir entre escribir un correo electrónico y hablar por teléfono, prefiero escribir, porque es más seguro. Tengo tiempo para pensar en lo que voy a decir.*

Adaptado de Ellis y Sinclair (1989b).

La mayor desventaja de estos dos métodos de reflexión es que los ejemplos proporcionados por el profesor, en este caso las palabras de Sammy y las de Kimmy, pueden condicionar y limitar las respuestas de los alumnos.

La tercera forma de reflexión, planteada por Chamot y O'Malley (1994: 67), acarrea que los alumnos comparen las técnicas y las estrategias que usan en su lengua materna con las que emplean en la lengua meta. Para ello, el instructor pregunta a los alumnos, organizados en pequeños grupos, cómo estudian o aprenden en su lengua materna y cómo lo hacen en español. Los alumnos, entonces, comparan y determinan si existen similitudes entre las técnicas y las estrategias utilizadas en ambas lenguas. El principal inconveniente de este tipo de actividades es que los alumnos no suelen ser conscientes de lo que hacen en su lengua materna para aprender, pues son en su mayoría, acciones automáticas y, por tanto, inconscientes.

- Alumno D: Cuando leo un texto en inglés siempre subrayo lo más importante. En español también lo hago, aunque es más difícil para mí.
- Alumno E: Yo, cuando leo en inglés, hago resúmenes breves al lado de cada párrafo, así es muy fácil revisar la información. En español, sólo leo y busco las palabras, pero creo que voy a empezar a hacer resúmenes.

El cuarto método de reflexión, planteado por Dadour y Robbins (1996: 164), supone que los estudiantes lleven a cabo una lluvia de ideas, o bien en su lengua materna o bien en la lengua común, sobre las técnicas y las estrategias utilizadas para aprender la lengua meta. Este método, aunque similar al anterior, es más sencillo de llevar al aula, especialmente si la lluvia de ideas se desarrolla inmediatamente después de una actividad de lengua, puesto que los alumnos cuentan con un referente en base al cual reflexionar y extraer conclusiones.

¿Qué haces para aprender español?

hacer resúmenes

subrayar

escribir un borrador

hablar solo/a (en casa)

ver películas en español

escuchar español mientras estas haciendo otras cosas para crear un ambiente español

2.3. Introspección a partir de situaciones verosímiles

Otra técnica de descubrimiento consiste en presentar varias situaciones verosímiles de uso de la lengua, a partir de las cuales los aprendices piensan y determinan cómo se enfrentarían a ellas. Los estudiantes leen diferentes situaciones y comentan con sus compañeros, en grupos de tres, qué harían en una situación similar.

<p>SITUACIÓN A. Imagina que tienes que aprender el significado de 20 palabras nuevas en español. ¿Utilizas algún truco especial para ayudarte a aprender y a recordar la forma y el significado de las nuevas palabras?</p>
<p>SITUACIÓN B. El profesor va a leer una historia en voz alta para toda la clase. Tú, a pesar de que no entiendes todas las palabras, tienes que predecir un final para la historia. ¿Qué haces con las palabras que no entiendes?, ¿qué haces para inventar un buen final para la historia?</p>
<p>SITUACIÓN C. Imagina que tienes que presentar oralmente el argumento de la última película que has visto. ¿Cómo te preparas para la presentación?, ¿qué te ayuda a hacer una buena presentación?</p>
<p>SITUACIÓN D. Imagina que vas a escribir una redacción sobre tus últimas vacaciones. ¿Qué haces primero?, ¿qué haces mientras estás escribiendo?, ¿qué haces una vez que has terminado de escribir?</p>

Adaptado de Chamot y O'Malley (1994: 77).

Todas las actividades y las técnicas incluidas en este apartado tienen el objetivo de proporcionar información al profesor acerca de cómo aprenden español sus estudiantes y de qué estrategias de aprendizaje utilizan en tal proceso.

Iniciamos ahora el ciclo de instrucción con la fase de concienciación.

2.4. Concienciación

Las actividades de concienciación tienen el propósito de que los alumnos desarrollen su conciencia meta-cognitiva y descubran por qué y para qué es útil emplear estrategias en su proceso de aprendizaje de E/LE. La concienciación, al igual que las demás fases, puede darse a través de diferentes actividades.

La primera actividad está basada en el análisis de problemas de aprendizaje dados y la relación de éstos con soluciones también dadas. Los aprendices, a partir de una lista de problemas típicos de una clase de lengua extranjera, relacionan cada uno de ellos con una estrategia de aprendizaje con el fin de minimizar o solventar el problema.

Posibles problemas:

- 1) en el aula hay muchos estudiantes y un solo profesor, de modo que el profesor no puede preguntar a todos los alumnos al mismo tiempo;
- 2) no hay uniformidad en cuanto al nivel de conocimiento y de confianza de los alumnos;
- 3) algunos alumnos son más reacios a hablar que otros.

Posibles estrategias de aprendizaje:

- a) buscar palabras en el diccionario o en el libro de texto;
- b) pedir al profesor que aclare o repita;
- c) practicar las conversaciones en casa con un amigo;
- d) responder mentalmente preguntas dirigidas a otras personas.

Adaptado de Macaro (2001: 184-5).

Una vez comentados los problemas, el profesor proporciona las estrategias expuestas arriba para que los estudiantes las relacionen con los problemas correspondientes. Esta actividad puede ser de gran utilidad para los alumnos, pues, por un lado, les hace conscientes de la aplicación y de la efectividad de las estrategias de aprendizaje y, por otro lado, les ofrece la oportunidad de explorar la gama de estrategias disponibles.

La segunda actividad de concienciación, propuesta por Oxford (1990: 24-9), implica descubrir, a través de un juego, las estrategias de aprendizaje que se encuentran camufladas en ciertas actividades. Los alumnos, por tanto, deben leer el enunciado de algunas actividades y determinar qué estrategia o estrategias se esconden detrás de cada una de ellas.

CORREGIR: Corrígete a ti mismo en español para ver qué tipo de errores cometes y averigua por qué.

EL VIEJO SHERLOCK: Cuando estás leyendo en español, busca pistas sobre el significado.

Adaptado del juego de estrategias incrustadas de Oxford (1990: 24-9).

La tercera actividad de concienciación, planteada por Macaro (2001: 184), conlleva vincular ciertas acciones relacionadas con el aprendizaje del español con los medios y las estrategias necesarias para lograrlas. Los estudiantes comentan qué estrategias utilizarían para conseguir ciertas acciones.

- 1) responsabilizarse de su aprendizaje;
- 2) almacenar (en la memoria) y recuperar (de la memoria) la lengua de manera eficiente;
- 3) hacer que el aprendizaje se pueda transferir a otras situaciones.

Adaptado de Macaro (2001: 184).

Con el fin de estimular la reflexión, el profesor escribe las frases anteriores en la pizarra y los alumnos, en pequeños grupos, comentan las estrategias individuales y combinadas que se pueden utilizar para lograr las acciones expuestas. En consecuencia, los aprendices reflexionan y comentan con los compañeros posibles

maneras de mejorar su propio aprendizaje.

El cuarto método de concienciación está basado en actividades prácticas en las que los estudiantes comprueban por ellos mismos la efectividad del uso de estrategias. La siguiente actividad, basada en un dictado de dibujos, pone de manifiesto la efectividad de la estrategia socio-afectiva de petición de aclaración y, de este modo, estimula su uso.

Procedimiento de la actividad:

El profesor divide a toda la clase en dos grandes grupos y les informa de que van a realizar un dictado de dibujos. A uno de los grupos se le permite pedir aclaración o repetición en caso de que no hayan entendido alguna parte y al otro no. Al final de la actividad, los alumnos, en parejas compuestas por un miembro de cada grupo, comparan sus dibujos. Seguramente los miembros del grupo que ha tenido la posibilidad de pedir aclaración habrán obtenido un dibujo mucho más preciso que sus compañeros y, entonces, comprobarán por ellos mismo que preguntar cuando no se entiende algo es una acción estratégica que reporta grandes beneficios

Adaptado de Lynch (2009: 63).

Una vez que los alumnos han comprobado de primera mano la efectividad de la estrategia, es necesario que el profesor enfatice cómo se llama y cuándo se puede utilizar. Es conveniente, además, proporcionar una imagen relacionada con la estrategia que, en el futuro, les recuerde el uso de la misma.

Las actividades de concienciación, por consiguiente, desarrollan el conocimiento reflexivo de los aprendices y les permiten comprobar lo efectivo que es emplear estrategias de aprendizaje, promoviendo, así, su uso.

2.5. Modelado

Concienciar a los alumnos de la existencia y de la efectividad de las estrategias de aprendizaje, sin embargo, no garantiza su uso. Tras la fase de concienciación, los aprendices saben por qué utilizar estrategias, pero todavía no saben cómo. Los estudiantes necesitan ver explícitamente cómo desarrollar cada una de las estrategias en contextos específicos (Macaro, 2001: 187). El profesor, por tanto, tras presentar una estrategia, tiene que demostrar cómo usarla.

La mejor, y básicamente la única, manera de modelar una estrategia de aprendizaje es a través de la técnica de pensar en voz alta, en la que el profesor verbaliza lo que está haciendo mentalmente a medida que va completando una tarea.

- Profesora: “En la oración *Acabo de firmar un contrato indefinido*, no conozco ni la palabra *contrato*, ni *firmar*, ni *indefinido*. La palabra *contrato* se parece al inglés “contract”, por lo que deduzco que se refiere a un documento que recoge las condiciones de un acuerdo. Puede ser una *contrato laboral* o *de compra-venta*. De hecho, *firmar* me recuerdo a la palabra inglesa “firm”, por lo que debe tratarse de un *contrato laboral*. Por último, si divido el término *indefinido* en partes obtengo *in-de-fin-ido*, y *fin* significa *terminación, final*, por lo que *indefinido* debe significar *sin final*.

Las tareas proporcionadas por el libro de texto son perfectamente válidas para modelar estrategias. No es necesario, por tanto, crear nuevas tareas, sino hacer más “estratégicas” las que ya tenemos. Para ello, debemos, elegir la tarea que queremos adaptar, extraer de ella una o dos estrategias que queramos enseñar, decidir qué fases de la instrucción pensamos implementar y ponernos manos a la obra.

2.6. Práctica

Una vez que los estudiantes han aprendido cómo utilizar una estrategia de aprendizaje determinada, es hora de ponerla en práctica. El papel del instructor en esta fase varía en función de la experiencia de los estudiantes en el uso de estrategias. Si los estudiantes no están acostumbrados a aprender estrategias de manera explícita requerirán más apoyo por parte del profesor. Este apoyo puede darse en forma de “andamiaje”. “Andamiar”⁴ significa recordar, respaldar o estimular un procedimiento que queremos que nuestros alumnos realicen mediante el uso de tablas, esquemas o dibujos proporcionados por el profesor (O’Malley y Chamot, 1990). A medida que los alumnos se familiarizan con el entrenamiento, se les dará más libertad para que apliquen las estrategias enseñadas de la manera que ellos prefieran siempre bajo la supervisión del profesor.

Las actividades de práctica, individuales o en grupos, deben parecerse a las actividades de modelado, pues estas últimas son las que los estudiantes toman como referencia en la fase de práctica. Del mismo modo que en la fase anterior, el profesor puede adaptar las tareas o actividades proporcionadas por el manual haciéndolas más estratégicas.

- Instrucción: Escribe un correo electrónico a tu compañero/a contándole qué hiciste el fin de semana pasado y proponle hacer algo juntos.

⁴ Término traducido por la autora del inglés *scaffold*.

2.7. Auto-evaluación

La auto-evaluación es la estrategia meta-cognitiva que implica que el estudiante reflexione sobre lo que le ha resultado fácil y difícil; considere lo que no ha ido bien y por qué; compruebe sus resultados mediante la transcripción, en el caso de la comprensión auditiva; reflexione acerca de las estrategias utilizadas; comparta con los compañeros la efectividad de las acciones realizadas y de las estrategias empleadas; y establezca objetivos para futuras tareas similares (Vandergrift, 2008: 95). En consecuencia, los resultados del proceso de auto-evaluación pueden ayudar al estudiante, por un lado, a decidir si lo que está haciendo es efectivo o no y, por otro lado, a planificar mejor su aprendizaje en el futuro (Ellis y Sinclair, 1989: 30).

Existen varias maneras de alcanzar todos estos objetivos, por ejemplo, mediante:

- a) Discusiones, en pequeños grupos o en grupo clase, guiadas y retroalimentadas por el profesor, en las que se comentan las estrategias de aprendizaje empleadas y su efectividad en la realización de la tarea.
- b) Entrevistas individuales o en grupo para tratar el tema anterior, pero de manera más personalizada.
- c) Entradas en el diario de aprendizaje, en los que los aprendices además de narrar sus experiencias y sensaciones, evalúan las estrategias utilizadas.
- d) Listas de comprobación, en las que los alumnos marcan los problemas con los que se han encontrado y expresan su grado de satisfacción con respecto a la tarea y al uso de estrategias.
- e)

	sí	no	No estoy seguro/a
- Antes de escribir, estaba seguro/a de que entendía el objetivo de la tarea.			
- Antes de escribir, he intentado acordarme de todo lo que sé sobre el tema.			
- He comprobado la lógica de lo que he escrito			
- He evaluado mi escrito y estoy satisfecho/a.			
- Dificultades o problemas:			

Todos estos métodos de auto-evaluación permiten a los aprendices comprobar los resultados de su actuación lingüística y estratégica, juzgar su intervención y determinar cuáles son las dificultades con las que se han topado durante la realización de la tarea.

2.8. Expansión

La fase de expansión concede a los estudiantes oportunidades para extender o transferir el uso de las estrategias aprendidas a otras tareas similares. La tarea del profesor en esta fase consiste en guiar a los aprendices hacia el uso de la estrategia enseñada, recordar su aplicación, promover la utilización independiente de la misma y proponer nuevas actividades o situaciones de uso.

Lluvia de ideas sobre posibles usos de la estrategia cognitiva elaboración, la estrategia aprendida:
antes de empezar a leer me permite saber más sobre el tema
me ayuda a entender las actividades de comprensión auditiva
me da ideas para escribir o para hablar

La mayoría de especialistas coincide en que el requisito fundamental para la transferencia del uso de estrategias de aprendizaje a tareas (o situaciones) similares es la enseñanza explícita de las estrategias. Para que los alumnos sean capaces de usar las estrategias en otros contextos deben desligar la estrategia de la actividad a través de la cual la han aprendido. Deben saber, por tanto, cómo se llama la estrategia, para qué sirve y cuándo se utiliza. Es tarea del profesor facilitar todo este conocimiento y ofrecer posibilidades de práctica.

En conclusión, consideramos que la enseñanza explícita de las estrategias de aprendizaje es un requisito fundamental para la concienciación, el uso y la transferencia a otros contextos de las estrategias de aprendizaje.

3. INSTRUCCIÓN EN ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE PARA LA EXPRESIÓN ESCRITA: UN EJEMPLO

A continuación vamos a presentar un ejemplo de instrucción en estrategias de aprendizaje para la expresión escrita en las fases de concienciación, modelado, práctica, auto-evaluación y expansión. Imaginemos que el profesor pretende desarrollar las estrategias de aprendizaje para la escritura a partir de una tarea en la que los alumnos deben escribir un texto sobre los cambios que ha sufrido la alimentación en Hong Kong a causa de la globalización.

3.1. Concienciación

Como actividad de concienciación el profesor pide a sus alumnos que dibujen algo que les haga muy feliz y les deja unos minutos para que piensen y dibujen. Dificilmente los estudiantes se lanzarán a dibujar sin antes considerar, por un lado, qué cosas les hacen felices y, por otro lado, cómo plasmar tal sentimiento en un papel. Transcurrido el tiempo establecido y una vez comprobada la realización de la tarea, el instructor pregunta a los estudiantes si han hecho algo antes de empezar a dibujar; si han pensado en lo que iban a dibujar antes de aventurarse a ello y si han considerado la disposición de los elementos en el papel antes de empezar a dibujar.

Tras estas preguntas de reflexión, a las cuales la mayoría de los estudiantes contestará afirmativamente, el profesor debe remarcar explícitamente que lo que han estado haciendo antes de empezar a dibujar es por un lado, hacer asociaciones significativas de carácter personal entre el sentimiento de felicidad y sus experiencias o conocimientos pasados y, por otro lado, planificar, o bien mentalmente o bien por escrito, su posterior actuación, poniendo así en práctica la estrategia cognitiva de elaboración y la meta-cognitiva de planificación. En este punto, es conveniente introducir una imagen relacionada con cada estrategia que sirva, en el futuro, para evocar la estrategia en cuestión.

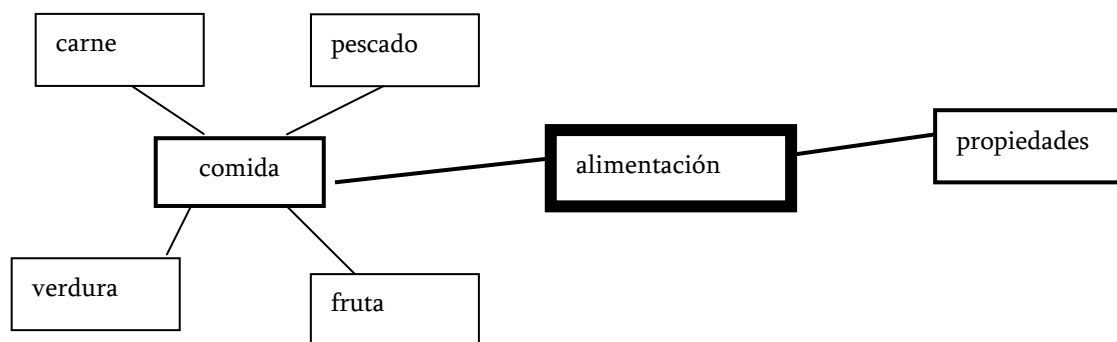
3.2. Modelado

En la fase de modelado, el profesor demuestra, en primera persona, cómo usa la estrategia a medida que realiza una tarea. Consecuentemente, el docente verdaderamente hace uso de la estrategia y completa la tarea enfrente de sus estudiantes. El texto entre comillas representa las palabras textuales del profesor.

“Antes de lanzarme a escribir, hago una lluvia de ideas, mediante la cual escribo todo lo que se me ocurre sobre el tema.” El profesor realiza la lluvia de ideas y las escribe en la pizarra, añadiendo el nombre de la estrategia utilizada.

ESTRATEGIA (COGNITIVA) DE ELABORACIÓN				
<i>comida rápida</i>	<i>Mc'Donalds</i>	<i>comer fuera</i>	<i>estrés</i>	
<i>falta de tiempo</i>	<i>proteínas</i>	<i>grasas</i>	<i>bollos</i>	<i>comida casera</i>
<i>cocinar</i>	<i>restaurante</i>	<i>comida de mi madre</i>	<i>fritos</i>	

“Otra manera de identificar y de organizar todo lo que sé sobre los cambios alimenticios es a través de un mapa semántico⁵. Para elaborar un mapa semántico, en primer lugar, selecciono el tema principal, la *alimentación*; en segundo lugar, realizo una lluvia de ideas escribiendo las palabras y las frases cortas relacionadas con el tema que me vienen a la mente, como *propiedades*, *comida*, etc.; en tercer lugar, dibujo un mapa semántico basado en la lluvia de ideas anterior, colocando la palabra clave en el centro y trazando líneas que la unen con los conceptos relacionados” (Bloom, 2008: 10).



“Para activar mi conocimiento también puedo dibujar lo que sé sobre el tema o compartir mis experiencias y mis conocimientos con mis compañeros.”

Alumno A: Pues yo creo que la alimentación ha cambiado mucho en estos últimos años.
 Alumno B: Sí, estoy de acuerdo. Ahora la gente no tiene tiempo para cocinar...
 Alumno A: Sí, a veces incluso no tienen tiempo ni para comer...

“Todas estas técnicas me permiten activar mi conocimiento previo y, de ese modo, desarrollar la estrategia cognitiva de elaboración.”

“Una vez que he identificado todo lo que sé, necesito seleccionar, primero y organizar, después, las ideas que voy a utilizar en mi escrito. Para ello, por ejemplo,

⁵ Un mapa semántico es un gráfico organizador que representa las conexiones mentales que el escritor hace cuando se centra en un tema principal y lo relaciona a otras sub-categorías (Bloom, 2008: 10).

debo decidir si quiero estructurar mis ideas en base a una explicación, a una comparación (contraste, por ejemplo, argumentos a favor y en contra) o a una relación entre un problema y su posible solución correspondiente. Esta decisión me ayuda a organizar mi redacción y, por tanto, favorece el uso de la estrategia meta-cognitiva de planificación.”

“Bueno, ya es hora de ponerme a escribir. A partir de la información obtenida mediante la estrategia de elaboración y organizada gracias a la estrategia de planificación, escribo el primer borrador.”

3.3. Práctica

Tras la fase de modelado, los alumnos utilizan la estrategia meta-cognitiva de planificación y la estrategia cognitiva de elaboración de manera guiada. La siguiente actividad de “andamiaje” les servirá como apoyo en la tarea de expresión escrita para elaborar ideas a partir de su conocimiento previo y planificar toda la información obtenida.

1. ¿Entiendo el objetivo de la actividad?
 - Sí
 - No

2. Si no lo tienes claro, ¿qué haces?
 - Preguntas a la profesora.
 - Preguntas a tu compañero.
 - Busco el enunciado en el diccionario
 - Espero a que la profesora repita la instrucción, porque siempre lo hace.
 - Nada.
 -

3. Antes de empezar a escribir, ¿en qué estás pensando?
 - En lo que sé sobre el tema en español / inglés / cantonés.
 - En las palabras que conozco en español relacionadas con el tema.
 - En el tipo de texto, en su estructura, etc.
 - En el enunciado.
 - En nada.
 -

Si estás pensando en algo, dibuja o escríbelo:

4. ¿Cuánto sabes del tema sobre el que vas a escribir?
 - Mucho
 - Suficiente
 - Poco
 - Nada

5. ¿Qué haces con toda esa información que ya conoces sobre el tema?
 - Hago una lluvia de ideas sobre el tema.
 - Confecciono un mapa semántico con las palabras más importantes.
 - Completo un esquema para organizar la información.
 - Comparto esta información con mi compañero/a.
 - Escribo el primer borrador.
 - Escribo la redacción directamente.
 -

6. ¿Te interesa el tema?
 - Sí
 - Regular
 - No

7. ¿Cuánto sabes del tipo de texto sobre el que vas a escribir?
 - Mucho
 - Suficiente
 - Poco
 - Nada

8. Si no sabes mucho sobre el tipo de texto que tienes que escribir, ¿qué haces?
 - Preguntas a la profesora.
 - Preguntas a tu compañero.
 - Busco la información en Internet en mi lengua materna o en inglés.
 - Busco la información en Internet en español.
 - Empiezo a escribir la redacción.
 - Nada.
 -

9. ¿Cómo vas a organizar la información obtenida?
 - Voy a utilizar uno de los cuadros proporcionados por la profesora.
 - Voy a empezar con la idea principal seguida de las evidencias que la respaldan.
 - Voy a dividir la información en argumentos a favor de la idea principal y argumentos en contra.
 - Voy a dividir la historia en tres partes: introducción, nudo y desenlace.
 -

En base a esta actividad de “andamiaje”, los alumnos o bien marcan las opciones que más se ajustan a su actuación o bien añaden su propia opción. La actividad les guía hacia el uso de las estrategias de planificación y de elaboración.

3.4. Auto-evaluación

Una vez realizada la tarea, los estudiantes escriben en su diario de aprendizaje siguiendo el esquema propuesto por Suzanne Graham (1997: 195): a) fecha; b) actividad y situación; c) aspectos que he encontrado fáciles y difíciles; d) manera en

la que me he enfrentado a la tarea; e) valoración de los modos o estrategias utilizadas para enfrentarme a la tarea; f) aspectos que he aprendido y logros que he conseguido; g) sentimientos, cómo me he sentido y cómo me siento; h) ideas para mejorar en el futuro.

Esta actividad individual permite al aprendiz, por un lado, reflexionar sobre su actuación, sus sentimientos, las dificultades encontradas en la realización de la actividad y sobre las estrategias empleadas para minimizar dichos obstáculos y, por otro lado, valorar dichas estrategias e idear un plan de acción para futuras actividades.

3.5. Expansión

En la fase de expansión, los estudiantes, primero en pequeños grupos y después en grupo clase, comentan otros posibles usos para las estrategias de elaboración y de planificación. El profesor, además, puede asignar a cada grupo la labor de intentar aplicar las estrategias enseñadas a una destreza concreta.

3.6. Evaluación

La última fase, la de evaluación, constituye la valoración de la instrucción. El método tradicional de recogida de datos de evaluación es el cuestionario, mediante el cual los alumnos expresan su grado de acuerdo o de desacuerdo con ciertas cuestiones cerradas relacionadas con los objetivos y los procedimientos del entrenamiento. Los cuestionarios normalmente también incluyen algunas preguntas de carácter abierto en las que los estudiantes deben expresar su opinión libremente y de manera anónima.

	Totalmente en desacuerdo	Ligeramente en desacuerdo	Ligeramente de acuerdo	De acuerdo	Totalmente de acuerdo
Los cuestionarios me han ayudado a saber más sobre cómo aprendo.					
Me gusta escribir en el diario de aprendizaje.					
Las estrategias de aprendizaje me han ayudado a escribir mejor.					

4. CONCLUSIÓN

Nuestro modelo, fundamentado tanto en la literatura existente como en nuestra propia experiencia, es de carácter cíclico y flexible. Es cíclico porque está dividido en ocho fases que se vuelven a repetir con la enseñanza de una estrategia nueva. De este modo, la fase de expansión no determina necesariamente el fin del entrenamiento, sino que puede suponer el inicio de otro ciclo de enseñanza de estrategias. Es flexible porque permite poner en práctica las actividades propias de una única fase o la combinación de dos de ellas. Es tarea del profesor determinar la distribución de las fases de la instrucción en sesiones en función de los objetivos que se pretendan alcanzar y de las características del curso y de los alumnos.

BIBLIOGRAFÍA

- Bloom, M. 2008. Second Language Composition in Independent Settings: Supporting the Writing Process with Cognitive Strategies. En Stella Hurd y Tim Lewis, *Language Learning Strategies in Independent Settings*. London: Cromwell Press.
- Brown, J. D. 2001. *Using surveys in language programs*. Cambridge: Cambridge University press.
- Chamot, A. U. y O'malley J. M. 1994. *The Calla Handbook: Implementing the Cognitive Academic Language Learning Approach*. White Plains (NY), Addison Wesley Longman.
- Chamot, A. U. y Robbins J. .2005.. *CALLA Revisited: More Strategies for ELL Student Success*, Workshop for Region, 10, New York City Board of Education, New York. Documento disponible en Internet [http://calla.ws/CALLA_Revisited.pdf].
- Chamot A. U. y Robbins J. 2006. *Helping Struggling Students Become Good Language Learners*, National Capital Language Resource Center. Documento disponible en Internet [<http://nclrc.org>].
- Cohen, A. y Scott, K. 1996. A synthesis of approaches to assessing language learning strategies. En R. L. Oxford, *Language Learning Strategies Around the World: Cross-cultural perspectives*, p. 89-116, Honolulu (Hawaii), University of Hawaii Press.
- Cohen, A. y Weaver, S. 2005. *Styles and Strategies-Based Instruction: A Teacher's Guide*, Minnesota, CARLA Working Paper Series.
- Cohen, A. y Brooks-Carson, A. 2001. Research on direct versus translated writing: Students' strategies and their results, *The Modern Language Journal* 85 (2), 169-188.
- Cohen, A. 1987a. Studying second-language learning strategies: How we get the information. En A. Wenden y J. Rubin (eds.), *Learner strategies in language learning*, London: Prentice Hall International.

- Cohen, A. (1987b). Using verbal reports in research. En C. Faerch y G. Kasper (eds.), *Introspection in second language research*, pp. 82-95, Clevedon (England), Multilingual Matters.
- Dadour, E. S. y Robbins, J. 1996. University-level studies using strategy instruction to improve speaking ability in Egypt and Japan. En R. L. Oxford, *Language Learning Strategies Around the World: Cross-cultural perspectives*, pp. 157-166, Honolulu (Hawaii), University of Hawaii Press.
- Dörnyei, Z. y Taguchi, T 2010. *Questionnaires in Second Language Research*, New York: Routledge.
- Ellis, G. y Sinclair, B. 1989a. *Learning to learn English: a course in learner training. Learner's Book*, Musselburgh (Scotland): Cambridge University Press.
- Ellis, G. y Sinclair, B. 1989b. *Learning to learn English: a course in learner training. Teacher's Book*, Glasgow (Scotland): Cambridge University Press.
- Ericsson, K. A. y Simon, H. A. 1984. *Protocol analysis: Verbal report as data*, Cambridge: MIT Press.
- He, T. 2005. Effects of mastery and performance goals on the composition strategy use of adult EFL writers. En *The Canadian Modern Language Review* 61 (3), 407-431.
- Lynch, T. 2009. *Teaching Second Language Listening*, Oxford: Oxford University Press.
- Macaro E. 2001. *Learning strategies in foreign and second language classroom*, London: Continuum.
- O'Malley, J. y Chamot, A. 1990. *Learning strategies in second language acquisition*, Cambridge: Cambridge University Press.
- Olson, G. M., Duffy, S. A. y Mack, R. L. 1984. Thinking-out-aloud as a method for studying real-time comprehension processes. En D. E. Kieras y M. A. Just (eds.), *New methods in reading comprehension research*, pp. 253-286, Hillsdale (New Jersey): Erlbaum.
- Oxford, R. 1990. *Language learning strategies: What every teacher should know*, New York: Newbury House/ Harper & Row.
- Vandergrift, L. 2008. Learning Strategies for Listening Comprehension. En S. Hurd Stella y T. Lewis, *Language Learning Strategies in Independent Settings*, Great Britain: Cromwell Press.