

APRENDIENDO A APRENDER EN EL AULA DE LENGUAS EXTRANJERAS. LAS ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE Y SU TRATAMIENTO EN EL AULA.

Ignacio M. Palacios Martínez
Departamento de Filología Inglesa
Universidad de Santiago de Compostela

1. Introducción.
2. Objetivos del trabajo y estructura general.
3. Estrategias de aprendizaje: definición y caracterización.
4. Estrategias de aprendizaje: clasificación.
5. Estrategias de aprendizaje: investigación.
6. La enseñanza de estrategias y el “aprender a aprender”. Aplicaciones en el aula.
7. Ejemplos de actividades concretas en torno a la enseñanza de estrategias.
 - 7.1. Actividades de concienciación o sensibilización en el uso de estrategias de aprendizaje.
 - 7.2. Actividades para la práctica de estrategias de carácter cognitivo.
 - 7.3. Actividades concebidas para el entrenamiento del alumno en estrategias metacognitivas.
8. El Portfolio Europeo de Lenguas y el aprender a aprender.
9. Consideraciones finales.
10. Bibliografía.

1. INTRODUCCIÓN

Si bien es cierto que la Pedagogía como ciencia va evolucionando casi cada día al ritmo de las nuevas realidades cotidianas y del progreso de nuestra sociedad, también es verdad que existen una serie de principios pedagógicos o presupuestos generales dentro de esta disciplina que son poco menos que inmutables y que siempre tendrán vigencia y valor, independientemente del medio social en el que nos encontremos, o de los cambios que experimente nuestro entorno. Además muchos de estos axiomas, generalmente aceptados por todos los pedagogos de cualquier tendencia e ideología sin distinción, se ven trasladados no sólo a la Didáctica general sino también a la mayoría de las Didácticas específicas. Sin duda, uno de estos principios es la necesidad de fomentar la autonomía del alumno en su aprendizaje.

Cada vez se hace más evidente que el profesor no sólo se debe dedicar a enseñar sino que también tiene que enseñar a aprender. Nuestra experiencia como docentes y estudiantes de lenguas nos dice que el verdadero aprendizaje no termina en el aula; en ella empieza, pues es aquí donde se proponen una serie de pautas y se suministran una serie de herramientas para que el alumno pueda aprender por sí solo sin la presencia física del profesor. Si pudiéramos tener acceso a diarios de aprendizaje o pudiéramos leer la mente de nuestros alumnos, confirmaríamos esta hipótesis. La mayor parte de nosotros somos de un modo o de otro, de una manera más o menos marcada, autodidactas: obtenemos conocimientos, destrezas y capacidades por nuestra cuenta a través de la observación, de la experimentación y de la imitación. Llegamos a conclusiones después de pensar, razonar, intentar, probar y establecer hipótesis. Sin

embargo, este camino se hace más corto si se nos han proporcionado una serie de guías y nos han provisto de herramientas y recursos de trabajo que sabemos utilizar.

En el ámbito de la enseñanza de lenguas extranjeras esto adquiere todavía si cabe mayor importancia puesto que el aprendizaje de una lengua posee peculiaridades propias que lo hace radicalmente distinto de cualquier otro. Se trata de un proceso lento, gradual, largo y fatigoso; no se puede hablar de un desarrollo lineal y secuencial, sino que se caracteriza por una gran cantidad de avances y retrocesos, donde se entremezclan toda una serie de variables y factores sociales e individuales de aprendizaje. Para llegar a expresarnos en una lengua extranjera con cierta facilidad hemos tenido que interiorizar reglas y procedimientos gramaticales que nos permitan construir oraciones con sentido de acuerdo con el contexto de uso; pero además nos hemos visto obligados a asimilar todo un conjunto de elementos léxicos que poco o nada tienen que ver con los propios de nuestra lengua y, para mayor dificultad, también nos hemos visto forzados a desarrollar nuestra capacidad de imitación para emular la pronunciación de la lengua extranjera. Todo esto explica el hecho de que si no la practicamos, se va deteriorando hasta el extremo de que la podamos olvidar casi por completo. Ésta es, sin duda, una de las mayores dificultades con la que se enfrentan nuestros graduados de Secundaria. Estudian una lengua extranjera durante un número considerable de años para que en un espacio breve de tiempo desaparezca casi por completo de su entramado intelectual. Si los docentes fuéramos capaces de que nuestros alumnos cultivaran y practicaran el idioma, de forma activa o al menos pasiva, fuera del aula, e incluso cuando el ciclo de enseñanza ya se hubiera completado, solucionaríamos un problema grave de nuestro sistema educativo actual.

A tenor de lo ya expuesto, el tema y objetivo principal de este capítulo será introducir al lector en el mundo de las estrategias de aprendizaje (EA), del aprender a aprender para después profundizar en su puesta en práctica con líneas concretas de actuación. Como complemento de lo anterior, presentaremos una serie de actividades prácticas que se pueden llevar fácilmente a cabo en el aula. En las páginas finales reflexionaremos sobre todas estas cuestiones en el marco del Portfolio Europeo de Lenguas, ya conocido de forma abreviada como PEL.

2. OBJETIVOS Y ESTRUCTURA GENERAL

De un modo más detallado los objetivos de este trabajo pueden quedar especificados como sigue:

- a) Explicar el papel de las EA dentro del proceso de adquisición de una segunda lengua¹.
- b) Definir el concepto de EA.
- c) Establecer una tipología de EA que tenga carácter operativo desde un punto de vista pedagógico.
- d) Dar cuenta de forma breve de la investigación de mayor relevancia realizada en este campo hasta el momento.
- e) Explorar la aplicación y el tratamiento de las EA en el aula de lenguas extranjeras.
- f) Presentar una serie de actividades de aula basadas en la enseñanza de EA.
- g) Explicar las implicaciones y conexiones de todo lo anterior con el PEL, puesto que este trabajo se encuadra en el marco y desarrollo de esta iniciativa europea.

Se puede decir entonces que este capítulo estará organizado en tres grandes bloques, cada uno de los cuales aparecerá dividido en una serie de subapartados:

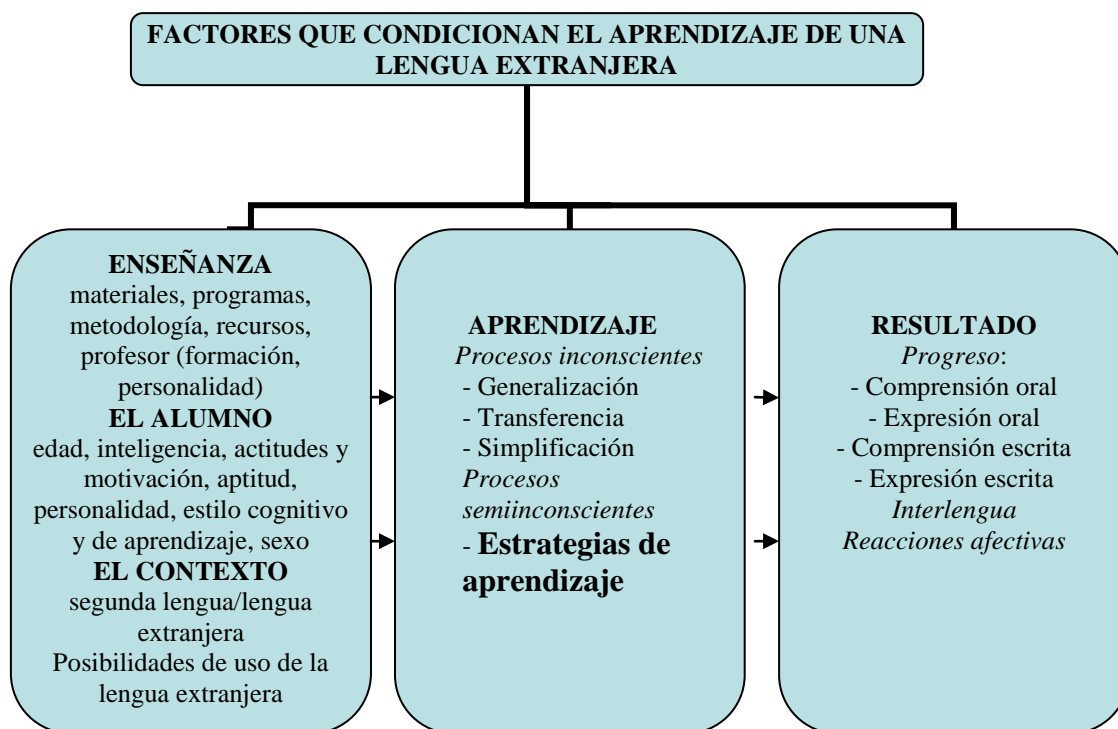
- Parte I: Definición, caracterización y tipología de las EA. Se prestará igualmente atención a la investigación llevada a cabo en esta área.
- Parte II: El aprender a aprender. La enseñanza de EA y su aplicación en el aula.
- Parte III. El PEL, las EA y el aprender a aprender.

PARTE I

3. ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE: DEFINICIÓN Y CARACTERIZACIÓN

No es posible llegar a comprender el concepto de EA en su totalidad si no explicamos, aunque sea brevemente, los factores principales que condicionan o influyen en el proceso de adquisición de una segunda lengua.

Gráfico 1: Factores que condicionan el aprendizaje de una lengua extranjera



Tal como se deduce del diagrama anterior, el proceso de adquisición de una segunda lengua no se puede describir de modo sencillo pues es el producto de una gran cantidad de variables que se relacionan interactuando unas con otras. Por un lado, el tipo de enseñanza y las condiciones en las que se imparte esa enseñanza inciden directamente en el aprendizaje. La personalidad del docente, su grado de formación didáctica y lingüística repercutirán igualmente de forma clara en el mismo. Ni que decir tiene que el propio alumno desempeña un papel fundamental. En éste se manifestarán toda una serie de factores individuales de aprendizaje; algunos de éstos serán de carácter cognitivo como la inteligencia, la aptitud o capacidad para el aprendizaje de lenguas, el estilo cognitivo; otros serán de naturaleza más física como la edad o el sexo a la par de otros que responderán a estímulos afectivos y sociales como la motivación y las

actitudes hacia la lengua que se estudia. A todas las variables anteriores se sumará el contexto donde tenga lugar ese aprendizaje; no es lo mismo estudiar, por ejemplo, francés en nuestro país que en Francia o en un estado francófono, donde recibiremos información lingüística de todas partes, desde los medios de comunicación hasta la comunidad de hablantes con las que nos comunicamos, y donde podemos utilizar la lengua meta cuando y para lo que deseemosⁱⁱ.

Por otra parte, el propio proceso de aprendizaje, tal como se puede apreciar en el recuadro central del diagrama, se caracteriza por la presencia de ciertos fenómenos que en ocasiones son totalmente espontáneos o naturales mientras que en otros casos se podrían calificar de semiinconscientes. El estudiante de una lengua extranjera a medida que va progresando en su estudio comienza a establecer comparaciones con su propia lengua materna o con otros sistemas lingüísticos que conoce. Asimismo, se percata de las peculiaridades de las nuevas estructuras que poco a poco va interiorizando, empieza a generar hipótesis de acuerdo con el input o información lingüística que recibe. Así, por ejemplo, es bastante común que un alumno de inglés aplique reglas de generalización o, mejor dicho, **sobregeneralización** a la hora de construir formas verbales de pasado; se da cuenta que en muchos casos es suficiente con añadir el sufijo *-ed* al infinitivo y esto lo extrapola a todos los verbos, sin tener en cuenta si éstos son regulares o irregulares. Con frecuencia nos encontramos en los ejercicios escritos de nuestros alumnos de nivel elemental formas como *bringed, slepted, eated*ⁱⁱⁱ en lugar de las propias irregulares *brought, slept, ate*. Frente a esto, o sería más exacto decir, paralelamente a esto, el alumno activa en su aprendizaje toda una serie de mecanismos que básicamente tratan de solucionar un problema de aprendizaje. Estos dispositivos son precisamente lo que se denomina estrategias de aprendizaje: procesos, en ocasiones conscientes y en otras naturales, que responden casi siempre a una dificultad de aprendizaje. Estas estrategias facilitan el aprendizaje y le dan sentido al mismo.

La influencia de todas las fuerzas anteriormente mencionadas se verán reflejadas lógicamente en el resultado del aprendizaje, tal como se puede deducir del tercer recuadro del diagrama que aparece más arriba. Este resultado vendrá dado por el progreso que el alumno experimente en las cuatro destrezas lingüísticas (expresión oral, expresión escrita, y comprensión oral y escrita) así como en el tipo de **interlengua** que llegue a construir^{iv}.

Una vez comprobada la función de las EA en el proceso de adquisición de una segunda lengua, estamos en condiciones de profundizar en su definición. Para Oxford (1990: 8), las EA son acciones concretas que realiza el alumno para que su aprendizaje sea más fácil, más rápido, más eficaz, más personal, más autónomo, y consecuentemente, más agradable. Son muchos los ejemplos que podríamos poner: practicar la pronunciación de una palabra delante de un espejo, escribir términos en la L1 tal como suenan en la lengua extranjera con el fin de poder recordar su pronunciación más fácilmente, pedir ayuda o preguntar dudas que se nos plantean a hablantes nativos, memorizar palabras de acuerdo con alguna regla que nosotros mismos creamos, grabarnos en un casete para ver cómo suena y decidir en qué medida nos acercamos a la pronunciación y cadencia de un hablante nativo, mantener un diario de aprendizaje donde vamos anotando todos los vocablos nuevos, ensayar lo que vamos a decir antes de hacer una presentación oral o de preguntar algo, organizar nuestro cuaderno de estudio en diversos apartados con entradas para temas gramaticales, vocabulario, cuestiones culturales, etc.; todos ellos son buena muestra de las manifestaciones varias de las EA.

Con objeto de llegar a asimilar mejor este concepto y sus implicaciones, proponemos el siguiente ejercicio. Presentamos un texto en lo que suponemos es una lengua desconocida para la mayor parte de los lectores. La actividad consiste en tratar de descifrar el texto y entender todo lo que nos sea posible.

Inngangen til Fjordriket

Velkommen til Bergen den gamle by med det unge sinn. En by med føttene i sogueen, hodet i skyene og hjertet på rette plass- fullt av smittende Bergens-begeistring som mer enn gjerne deles med besøkende.

Ante una tarea de esta naturaleza, cada uno de nosotros activaríamos nuestro conocimiento del mundo y de la lengua, actuaríamos de modo diverso de acuerdo con nuestra formación cultural y lingüística, nuestro acercamiento personal al aprendizaje, nuestra procedencia cultural, etc.; no obstante, en todos los casos trataríamos de encontrar por distintos medios y cauces alguna solución al problema planteado. Unos, por ejemplo, repararían en el propio título del pasaje donde nos encontramos con la palabra “flord” que fácilmente nos recuerda a la palabra española *fiordo* y que nos pone en la pista de que lo que estamos leyendo probablemente tenga algo que ver con este accidente geográfico, y esté, en consecuencia, relacionado con el país y lengua noruega. Por otra parte, si tenemos, por ejemplo, conocimiento del alemán el término “inngangen” también nos resultará familiar, ya que nos recordará a la palabra germana “ingang”, es decir, *entrada* en español. Además “velkommen” posiblemente la asociaremos con la inglesa “welcome” y “Bergen” nos llevará rápidamente a establecer conexiones con la ciudad noruega del mismo nombre. Así podríamos continuar hasta descodificar una buena parte del contenido del texto. Lo importante, sin embargo, no es tanto el resultado en este caso sino el proceso, es decir, los mecanismos que hemos puesto en funcionamiento para llegar a la comprensión parcial o total del texto original cuya versión española sería más o menos la siguiente:

La puerta de entrada a los Fiordos de Noruega

Bienvenido a Bergen, una ciudad antigua con aspecto joven. Una ciudad con los pies en el mar, la cabeza en el cielo y su corazón en el lugar oportuno- llena de un entusiasmo contagioso y encantada de compartirlo con sus visitantes.

Siguiendo fundamentalmente a Oxford (1990: 9), los rasgos principales de las estrategias de aprendizaje se podrían resumir como sigue:

- Ayudan a conseguir el objetivo final en el aprendizaje de una lengua que no es otro que la competencia comunicativa, es decir, la capacidad para expresarnos por vía oral y escrita con la suficiente corrección y precisión, y para comprender igualmente mensajes orales y escritos.
- Desarrollan, y expanden o amplían el papel del profesor, favoreciendo la autonomía del alumno;
- Tienen un carácter flexible y no responden en la mayor parte de los casos a patrones o secuencias concretas, precisas y totalmente predecibles;

- Son inherentes al propio proceso de aprendizaje. Incluso en el supuesto de que quisiéramos prescindir de ellas, siempre iban a aflorar de un modo directo o indirecto;
- No siempre son observables, ni tampoco se pueden verbalizar en todos los casos;
- A menudo son procesos inconscientes o, por lo menos, muchos alumnos no tienen conciencia de su existencia;
- Surgen casi siempre para resolver alguna dificultad en el aprendizaje;
- Están condicionadas por una serie de factores: nivel, sexo, entorno cultural, nacionalidad, personalidad, motivación, dificultad de la tarea a realizar, grado de percepción de la existencia de las mismas;
- Son susceptibles de ser enseñadas en la mayor parte de las ocasiones, es decir, se puede diseñar un programa de entrenamiento del alumno en el uso de las mismas; y, por último,
- Constituyen un sistema propio y específico del aprendizaje lingüístico que lo hace diferente del aprendizaje de otras disciplinas o materias.

4.- ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE: CLASIFICACIÓN

Son muchas las tipologías existentes para clasificar las EA (Rubin, 1975, 1981; Wong-Fillmore, 1979; Stern, 1975; Naiman *et al.*,1978; O'Malley y Chamot 1985; Oxford, 1990), si bien todas ellas comparten puntos comunes de importancia; de entre todas éstas, la última taxonomía nos parece la más destacable por ser la más clara y completa, y a ella nos referiremos a continuación.

Tabla 1: Taxonomía de estrategias de aprendizaje propuesta por Oxford (1990)

ESTRATEGIAS DIRECTAS	ESTRATEGIAS INDIRECTAS
<p>A. <i>MEMORÍSTICAS</i> (uso de la memoria)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Crear asociaciones nemotécnicas. • Asociar imágenes con sonidos. 	<p>D. <i>METACOGNITIVAS</i> (control y regulación del aprendizaje)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Ordenar y planificar lo que se va a aprender. • Evaluar el aprendizaje. • Delimitar lo que se va a aprender.
<p>B. <i>COGNITIVAS</i> (centradas en la práctica lingüística)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Practicar los contenidos comunicativos. • Codificar y decodificar mensajes. • Analizar y razonar. 	<p>E. <i>AFFECTIVAS</i> (control de uno mismo)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Reducir la ansiedad. • Animarse. • Controlar las emociones.
<p>C. <i>COMPENSATORIAS</i> (intentan suplir carencias en la comunicación)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Tratar de adivinar el significado de un mensaje. • Resolver problemas de comunicación. • (Estrategias comunicativas o de comunicación: paráfrasis, cambio de código, traducción, uso de sinónimos) 	<p>F. <i>SOCIALES</i> (sirven para establecer relaciones con los demás)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Hacer preguntas pidiendo aclaración, repetición o comprobación. • Interactuar con hablantes nativos y no nativos. • Ponerse en la situación de los demás.

Oxford (1990) comienza por hacer una diferenciación entre **estrategias directas** frente a las **indirectas**, estableciendo, a su vez, una subdivisión en tres grupos más dentro de cada uno de estos dos epígrafes generales. Las estrategias directas son comparadas con las acciones de un actor en un escenario que trabaja con la lengua en una variedad de tareas y situaciones concretas. Las indirectas, por su parte, son las que dirigen el aprendizaje y se identificarían no con el actor sino con el director teatral. Dentro de las estrategias directas se encuadran las **memorísticas, cognitivas y compensatorias**. Las primeras tienen que ver con todo lo relacionado con la capacidad memorística que tanta importancia tiene en el aprendizaje de una lengua sobre todo en lo que al nivel léxico se refiere^v. Las segundas, es decir, las cognitivas tienen que ver con la práctica lingüística, requisito esencial para el aprendizaje de una lengua. Las compensatorias, por su parte, intentan solucionar problemas en la comunicación, ya sea desde el punto de vista de la expresión como de la comprensión oral y escrita. Llama la atención que dentro de este tercer grupo Oxford incluya también las **estrategias de comunicación o estrategias comunicativas**, que en nuestra opinión, deberían considerarse, por su naturaleza, entidad e importancia, como un grupo independiente que poco o nada tienen que ver con las EA^{vi}.

Estas estrategias comunicativas responden a problemas en la comunicación, es decir, tienen más que ver con la actuación y recepción del mensaje, es decir, con la expresión y comprensión, distando bastante de las típicas EA. Un ejemplo de una estrategia comunicativa sería la creación de una palabra nueva a partir de una propia de la L1 o a través de la formación por composición de dos palabras de la lengua meta. Así, uno de nuestros alumnos en una descripción oral de una viñeta emplea el término inglés “houseshoes” (“house” + “shoes”) en lugar de “slippers” para referirse al hecho de que la persona en el dibujo llevaba puestas unas zapatillas. Este estudiante no posee la palabra “slippers” que quiere utilizar en su repertorio verbal y por esa razón se ve forzado a acuñar un nuevo término que, de acuerdo con sus hipótesis, se puede ajustar a lo que quiere comunicar. De hecho, sí lo consigue con éxito pues nos enteramos perfectamente de aquello que intenta transmitir.

Otra estrategia comunicativa común es utilizar una descripción o paráfrasis del concepto que queremos expresar cuando desconocemos la forma correspondiente en la lengua meta. Nuevamente una de nuestras alumnas en un ejercicio similar al anterior se encuentra con que desconoce el vocablo *chaleco* en inglés; resuelve el problema diciendo “it’...s like ja-jacket without the arms”, es decir, es como una chaqueta americana pero sin las mangas.

Frente a las estrategias directas, Oxford (1990) sitúa las **indirectas**, que no tienen que ver tanto con el aprendizaje en sí, sino con su forma de manifestarse y organizarse. Las estrategias indirectas se subdividen en **metacognitivas, afectivas y sociales**. De especial interés son las primeras, porque sirven para controlar y regular el aprendizaje. Las afectivas equivalen a aquellos mecanismos que nos facilitan nuestro autocontrol y reducen la ansiedad que genera el usar una lengua que no conocemos a la perfección y con la que no nos sentimos especialmente cómodos^{vii}. Por último, las estrategias sociales nos ayudan a establecer relaciones con los demás, fortaleciendo nuestra capacidad para interactuar tanto con hablantes nativos como no nativos.

5. ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE: INVESTIGACIÓN

No es tarea fácil resumir en pocas palabras toda la investigación realizada en este ámbito dada su gran abundancia y variedad, lo cual da buena muestra de su relevancia e interés. A pesar de ello, consideramos útil y necesario incluir aquí este

apartado con el objeto de abrir posibles horizontes y líneas de investigación futuras para aquellos interesados en el tema.

Los trabajos de Oxford, y O'Malley y Chamot, ya mencionados, junto a los de Naiman *et al.* (1978), Wenden y Rubin (1987), Cohen (1990) y Wenden (1991) podrían considerarse como los más representativos. Los interrogantes que con más frecuencia se han planteado son los siguientes; a este respecto es preciso previamente señalar que para muchas de estas cuestiones que tanto se han discutido y debatido no se han encontrado todavía respuestas definitivas o totalmente concluyentes:

- ¿Qué son realmente las EA? ¿Son procesos conscientes o, por el contrario, estamos hablando de fenómenos espontáneos? ¿Se manifiestan siempre en una conducta determinada? ¿Hasta qué punto están asociadas a un estilo de aprendizaje concreto?
- ¿Qué factores condicionan realmente el uso de EA? ¿En qué medida los alumnos que poseen un nivel más avanzado de la lengua extranjera hacen uso de un mayor número de estrategias? ¿Son las EA que utilizan las mujeres diferentes de las empleadas por los hombres? ¿Qué papel juega el tipo de educación recibida y el entorno social en la selección de EA?
- ¿Cómo se puede llegar a una clasificación completa de las EA?
- ¿Se pueden o no se pueden enseñar? ¿En qué grado la enseñanza de EA se refleja positivamente en el aprendizaje? ¿Cómo se puede llegar a integrar un programa de enseñanza de EA en un curso de estudio normal de la lengua?
- ¿Es lícito “manipular” al alumno y cambiar su uso habitual de EA por otras que el docente considere más apropiadas?
- ¿Cuáles son las EA propias o típicas de aquellos discentes que obtienen buenos resultados en el estudio de la lengua extranjera?
- ¿Existen unas EA que son superiores a las demás? ¿Es correcto hablar de buenas y malas EA?

Aunque la observación de los alumnos en la resolución de tareas puede ayudar a comprender mejor el uso y tipo de EA que éstos utilizan, la mayor parte de las investigaciones realizadas en este terreno se han servido de instrumentos de recogida de datos como cuestionarios y entrevistas en donde los mismos sujetos responden a preguntas del investigador sobre su experiencia de aprendizaje. Entre estos formularios se puede mencionar el diseñado por Oxford (1990: 293-300), conocido como “Strategy Inventory for Language Learning” (SILL), es decir, Inventario de Estrategias para el Aprendizaje de Lenguas. Este documento, concebido originariamente para estudiantes de inglés como segunda lengua en los Estados Unidos aunque susceptible de ser adaptado para cualquier lengua, está organizado en 6 secciones, cada una ellas conformada por una serie de afirmaciones sobre las cuales los informantes tienen que posicionarse de acuerdo con una escala que va del 1 al 5 según el grado en que se aplique a su caso particular. Así, por ejemplo, la primera parte incluye los items siguientes:

- | |
|--|
| <ol style="list-style-type: none">a. Establezco conexiones entre lo que ya sé y las cosas nuevas que aprendo en inglés.b. Utilizo las palabras nuevas en una oración para así retenerlas mejor.c. Relaciono la pronunciación de la palabra inglesa con una imagen o un dibujo que la represente para así recordarla con más facilidad. |
|--|

- d. Retengo la palabra en inglés recreando un cuadro mental de la situación en la que se podría utilizar.
- e. Utilizo dibujos para retener todas las palabras nuevas que aprendo.
- f. Represento mediante acciones y mimo los términos nuevos que voy aprendiendo.
- g. Repaso a menudo el vocabulario nuevo.
- h. Trato de retener las palabras nuevas recordando su localización en la página del libro, encerado o cartel de la calle.

Además de cuestionarios y entrevistas, también se han analizado autoinformes orales y escritos de los propios informantes además de los tradicionales diarios de aprendizaje donde los alumnos van anotando sus impresiones y vivencias en el estudio de la lengua extranjera^{viii}. Por último, algunos investigadores como Hosenfeld (1976), Abraham y Vann (1987), y Mangubhai (1991) han optado por ejercicios que los alumnos tienen que ir completando al mismo tiempo que verbalizan las dificultades con las que se encuentran y el modo en que las van solventando.

Los resultados indican que el entrenamiento de los alumnos en el uso de EA favorece el aprendizaje, promoviendo la autonomía y la autoevaluación. Por otra parte, se ha comprobado que las variables de personalidad, sexo, nivel, estilo cognitivo, situación y procedencia cultural condicionan el uso de EA, y además se ha demostrado la importancia de las estrategias metacognitivas, es decir, aquéllas que sirven para regular y controlar el aprendizaje. Finalmente, un gran número de trabajos (Rubin, 1975, 1981; Naiman *et al.*, 1978; Reiss, 1983, 1985; Lennon, 1989) se han centrado en las características o cualidades de los buenos estudiantes de lenguas con el fin de, una vez identificadas, se puedan promover en el aula. El perfil de estos alumnos aventajados de lenguas ha quedado así definido tomando como base los resultados obtenidos:

- Atienden tanto a la forma como al significado, es decir, al sistema gramatical como a la finalidad comunicativa del mensaje;
- Se preocupan por conseguir comunicarse;
- Se acercan con una actitud activa y positiva al estudio de la lengua;
- Tienen conciencia de lo que es el proceso de aprendizaje de una lengua;
- Usan las EA de acuerdo con las características y la dificultad de la tarea;
- Perciben la lengua como un sistema;
- Buscan oportunidades para practicar la lengua;
- Son flexibles y toleran la ambigüedad. No se desesperan ni se desaniman cuando comprueban que no todo se puede explicar con reglas totalmente definidas;
- Tratan de comprender como funciona el sistema lingüístico;
- Aprenden a pensar en la propia lengua que están estudiando; y
- Se dan cuenta de que el aprendizaje de una lengua no es tarea sencilla, tratando de superar en todo momento sus sentimientos de frustración y falta de confianza.

PARTE II

6. LA ENSEÑANZA DE ESTRATEGIAS Y EL “APRENDER A APRENDER”. APLICACIONES EN EL AULA.

Tal como apuntamos ya en varias ocasiones a lo largo de este trabajo, estamos convencidos que la enseñanza de EA puede proporcionar magníficos resultados al mismo tiempo que potencia la autonomía del alumno (Dickinson, 1987; Sheerin, 1989; Bobb-Wolff, 1994; Palacios, 2005). Se debe tener presente que en esta aproximación a la enseñanza de la lengua se pone un énfasis especial en cómo aprender más que en qué aprender, dando a los alumnos la posibilidad de que comprendan no sólo lo que pueden aprender en el aula sino también cómo lo pueden aprender de un modo más eficaz (Ellis and Sinclair, 1989; Dorado, 1997; Marquès, 1999). Para tal fin se persigue por todos los medios disponibles la integración de un modo implícito y explícito de las EA en el aula. Asimismo, esta metodología de enseñanza favorece que los alumnos sean conscientes de la existencia de EA y que entiendan como utilizarlas de manera sistemática y efectiva de acuerdo con su propio estilo de aprendizaje. Además con el tiempo y la práctica debida los alumnos aprenderán a transferir estas EA a nuevas situaciones de aprendizaje en los contextos apropiados.

Ellis y Sinclair (1989) proponen las siguientes etapas en la introducción gradual de un programa de aprender a aprender en el aula de la lengua extranjera:

a) Preparación o introducción

El objetivo de esta fase será determinar el conocimiento y capacidad que tienen los alumnos en el uso de EA.

b) Fase de concienciación en el uso de EA

El fin último de esta etapa será sensibilizar a los alumnos en el empleo de EA, presentándoles estrategias con las que no estaban familiarizados o que nunca habían utilizado. Se les hará reflexionar sobre el proceso de aprendizaje, sus preferencias en el mismo, tipo de estrategias de las que se sirven así como otras sugeridas por sus compañeros, grado de responsabilidad que asumen en su propio aprendizaje y formas de evaluar su uso de EA.

c) Entrenamiento del alumno en el uso de EA

Se enseña cómo, cuándo y por qué se pueden utilizar determinadas EA. Se proponen ejemplos de estrategias y se favorece la utilización de las mismas.

d) Práctica en el uso de EA

En esta fase se anima a los alumnos en el uso de EA. El conocimiento de EA no es suficiente, es necesario practicarlas. Los alumnos planificarán las EA que utilizarán en la realización de tareas y se les llamará la atención sobre la puesta en práctica de determinadas EA, haciéndoles reflexionar sobre su uso una vez que la tarea ya ha sido finalizada.

e) Personalización de EA

En esta última etapa los alumnos interiorizan todo lo que han aprendido sobre las EA con las que han trabajado y tratarán de ver la forma en la que éstas se pueden transferir o aplicar a otros contextos o situaciones de aprendizaje.

7. Ejemplos de actividades concretas en torno a la enseñanza de estrategias

Presentamos a continuación tres grandes bloques de actividades con el fin de que los profesores interesados las puedan poner en práctica en sus clases. Lógicamente, en ocasiones, será necesario adaptarlas al nivel y contexto particular de enseñanza-aprendizaje del que se trate. En nuestra propuesta no hemos tenido en cuenta ninguna lengua extranjera en particular y de ahí que se presenten en castellano con el fin de que se puedan aplicar a cualquier idioma. No obstante, con alumnos de niveles intermedio y avanzado se aconseja que, dentro de lo posible, se haga uso de lengua meta correspondiente.

El primer grupo incluye actividades que tratan de contribuir a la concienciación o sensibilización del alumno en el uso de EA. Corresponderían entonces a tareas propias de la primera etapa o fase del programa de entrenamiento de estrategias al que nos referíamos en la sección anterior. El ejercicio A, que toma la forma de un breve cuestionario y que está basado en los resultados de nuestra propia investigación (Palacios, 1994a, 1994b, 1996) pretende que el estudiante se percate de las múltiples formas y maneras en las que puede reforzar su aprendizaje de la lengua fuera del aula. Haciéndole reflexionar sobre estas cuestiones estamos también instándole a que utilice aquellas técnicas que le pueden resultar más beneficiosas.

La segunda actividad de este grupo, por su parte, representa una propuesta muy completa adaptada de Oxford (1990), mediante la cual el alumno tendrá que considerar su uso de EA con respecto al aprendizaje de las cuatro destrezas, vocabulario y traducción. Nuestra adaptación ha consistido básicamente en hacerla relevante para nuestro contexto educativo. Por otra parte, se han añadido algunos ítems con el fin de actualizarla e implementarla.

El segundo bloque de actividades contiene ejercicios concebidos para el entrenamiento del alumno en el uso de estrategias cognitivas, es decir, aquellas relacionadas directamente con la práctica lingüística y con las capacidades de repetir, reconocer y usar fórmulas y patrones, identificar la idea principal en un mensaje, analizar expresiones, establecer contrastes entre distintas lenguas, traducir, transferir información, razonar, extraer conclusiones, tomar notas, resumir y saber destacar los datos de mayor relevancia. La primera tarea de este grupo, organizada en tres partes, intenta demostrar al alumno la importancia de organizar el vocabulario en campos semánticos diferentes con el fin de así poder recordarlo mejor. Una de sus ventajas es que puede ser ajustada a cualquier nivel. El apartado segundo de esta primera actividad recoge los apuntes de clase de un alumno español que está estudiando francés y que no sigue ninguna lógica en la organización de la información. La tarea consistirá precisamente en poner orden a ese caos. En la tercera parte de este ejercicio los alumnos tendrán que completar un mapa conceptual con vocabulario relacionado con el tema central del aeropuerto, es decir, con todas aquellos elementos que uno puede encontrar en este lugar, desde las pistas de los aviones, los mostradores de facturación y los paneles informativos hasta distintos tipos de establecimientos como restaurantes, tiendas, banco, farmacia, cafetería, etc.

El tercer conjunto de tareas que se incluyen en este apartado se centran en el desarrollo de estrategias metacognitivas, es decir, aquellas que buscan estimular las capacidades del alumno para saber sintetizar y establecer vínculos con conocimientos previos, prestar atención, organizarse, descubrir distintos aspectos típicos del proceso de aprendizaje de una segunda lengua, definir objetivos a corto y medio plazo, identificar el propósito de las tareas de clase, planificar el estudio, encontrar espacios para la práctica de la lengua y autoevaluarse. Las cuatro actividades aquí reunidas persiguen

como objetivo último que el alumno tome conciencia de su aprendizaje, aprenda a valorarse a sí mismo sabiendo reconocer sus puntos débiles y fuertes, en suma, asuma sus responsabilidades y tome sus propias decisiones. Todo esto es, sin duda, el principio de la autonomía. Cuando un alumno llega a ser responsable de su aprendizaje, se convierte así en un sujeto autónomo capaz de aprender por sí solo.

Las tres primeras fichas de esta tercera sección son en realidad cuestionarios de autoevaluación en mayor o menor medida. La primera es de carácter más global incluyendo la valoración del alumno sobre cada una de las cuatro destrezas. La segunda es mucho más sencilla aunque anima también al alumno a que analice las causas que le impiden progresar de la forma debida con el fin de que pueda poner remedio a sus dificultades. El tercer ejercicio sirve no sólo de autovaloración, sino también ayuda a que el alumno se planifique en su estudio. Por último, la última tarea de este bloque se refiere de forma exclusiva a estrategias conectadas con la lectura. Pretende demostrar al estudiante como algo tan sencillo como la lectura de un texto puede implicar la puesta en práctica de toda una gama de técnicas que sin duda le ayudarán a descodificar la lengua escrita y asimilar mejor su contenido.

7.1. Actividades de concienciación o sensibilización en el uso de EA

Cuestionario A

Por favor contesta las siguientes preguntas sobre el modo en el que aprendes inglés/francés/alemán/español en tu centro de estudio o fuera del mismo.

¿Utilizas alguna de las técnicas siguientes? Marca con una cruz X la casilla correspondiente. Cuando termines, comprueba si tu compañero hace un uso similar de estas estrategias.

	A menudo	En ocasiones	No a menudo	Rara vez	Nunca
Te repites palabras a ti mismo.					
Repites palabras delante de un espejo.					
Escribes las palabras nuevas varias veces con el fin de recordarlas.					
Asocias las palabras nuevas de la lengua que estás aprendiendo con alguna de tu lengua materna.					
Relacionas las palabras nuevas de la lengua que estás aprendiendo con algún dibujo, imagen o fotografía.					
Asocias las palabras nuevas de la lengua que estás aprendiendo con alguna regla nemotécnica.					
Memorizas palabras.					

Registras en un cuaderno todas las palabras y expresiones nuevas.					
Organizas tu estudio pensando en lo que vas a aprender cada día/semana/mes.					
Consultas el diccionario para averiguar el significado de los términos que desconoces.					
Ensayas primero lo que vas a decir.					
Te grabas en un casete para vez cómo suena lo que dices.					
Practicar con un amigo.					
Practicar con un hablante nativo.					
Practicar con alguien a través del correo electrónico o de un chat.					
Te conectas a Internet para ejercitar la lengua que estás aprendiendo.					
Revisas de forma periódica lo que hiciste en clase.					
Tratas de utilizar la lengua que estás aprendiendo siempre que te es posible.					
Escuchas canciones en la lengua que estás aprendiendo.					
Escuchas la radio en la lengua que estás aprendiendo.					
Ves televisión en la lengua que estás aprendiendo.					
Ves vídeos/DVDs en la lengua que estás aprendiendo.					
Lees libros en la lengua que estás aprendiendo.					
Lees revistas en la lengua que estás aprendiendo.					
Lees periódicos en la lengua que estás aprendiendo.					
Lees folletos, propaganda o instrucciones en la lengua que estás aprendiendo.					
Otra.....					
Otra....					

De las técnicas mencionadas anteriormente, piensa en tres que nunca o rara vez hayas utilizado y que consideres pudieran ser útiles para tu aprendizaje.

1.-.....

2.-.....

3.-.....

=====

=====

=====

Cuestionario B

INSTRUCCIONES

A continuación se te presentan una serie de afirmaciones sobre tu aprendizaje de la lengua extranjera (inglés/francés/alemán/español).

En la casilla que aparece a la izquierda ____:

- *Escribe un signo (+) si la afirmación realmente te describe o se aplica en tu caso particular.*
- *Escribe un símbolo de interrogación (?) si de algún modo la afirmación se refiere a ti.*
- *Escribe un signo menos (-) si la afirmación no tiene nada que ver contigo.*

ESTRATEGIAS DE COMPRENSIÓN ORAL

Lo que hago para escuchar y comprender más:

- ____ 1. Escucho la radio en la lengua extranjera que estoy estudiando.
- ____ 2. Veo las noticias en la lengua extranjera que estoy estudiando.
- ____ 3. Veo algún programa en la TV vía satélite donde se utiliza la lengua que estoy aprendiendo.
- ____ 4. Voy a ver películas en esa lengua.
- ____ 5. Trato de escuchar a hablantes nativos.
- ____ 6. Me conecto a Internet para escuchar algo en la lengua extranjera.

Añade cualquier otra cosa que hagas con el fin de escuchar y comprender más:

.....
.....

Lo que hago para descifrar sonidos en la lengua extranjera

- ____ 7. Trato de encontrar aquellos sonidos de la lengua extranjera que son más similares a los de mi lengua nativa.
- ____ 8. Intento recordar aquellos sonidos que me son más extraños o difíciles.
- ____ 9. Le pido a la persona con la que estoy hablando que me repita el nuevo sonido.
- ____ 10. Presto atención a la entonación.
- ____ 11. Asocio la pronunciación de la palabra nueva con una similar en mi propia lengua.

Añade cualquier otra cosa que hagas para escuchar y comprender más:

.....

Lo que hago para comprender lo que escucho

- ____ 12. Trato de concentrarme en las palabras más importantes.

- ___ 13. Pongo un interés especial en lo que parece relevante.
- ___ 14. Me trato de fijar en las palabras que se repiten.
- ___ 15. Presto atención al tono y entonación del hablante.
- ___ 16. Me fijo en los gestos de la cara, cuerpo y manos del hablante.

Añade cualquier otra cosa que hagas para comprender lo que alguien dice:

Lo que hago si todavía no entiendo lo que alguien dice

- ___ 17. Le digo a la persona que me repita.
 - ___ 18. Pido que me hablen más despacio.
 - ___ 19. Hago una pregunta o solicito una aclaración.
 - ___ 20. Trato de adivinar el significado a partir de lo que escuché anteriormente.
- Añade cualquier otra cosa que hagas si no comprendes lo que alguien dice:

ESTRATEGIAS DE VOCABULARIO

Lo que hago para memorizar palabras nuevas

- ___ 21. Agrupo las palabras de acuerdo con su categoría gramatical (nombres, verbos, adjetivos).
 - ___ 22. Utilizo rimas para recordar las palabras nuevas.
 - ___ 23. Trato de crear una imagen o una fotografía mental de las palabras nuevas.
 - ___ 24. Utilizo algún tipo de regla nemotécnica.
 - ___ 25. Trato de construir oraciones con las palabras nuevas.
 - ___ 26. Escribo los términos nuevos en una ficha.
 - ___ 27. Repaso las palabras varias veces.
 - ___ 28. Intento recordarme a mí mismo las últimas palabras que aprendí.
- Añade cualquier otra cosa que hagas si no comprendes lo que alguien dice:

ESTRATEGIAS DE EXPRESIÓN ORAL

Lo que hago para practicar la expresión oral (hablar)

- ___ 29. Repito los sonidos de la lengua que me son más difíciles hasta que soy capaz de pronunciarlos bien.
 - ___ 30. Imito a hablantes nativos.
 - ___ 31. Me repito a mí mismo las nuevas expresiones.
 - ___ 32. Cuando hablo, trato de practicar las nuevas estructuras gramaticales.
- Añade cualquier otra cosa que hagas cuando practiques la expresión oral, es decir, hablar:

Lo que hago cuando converso con otras personas

- ___ 33. Trato de iniciar las conversaciones.
- ___ 34. Cambio de tema si no conozco las palabras que necesito.

- ___ 35. Planifico lo que voy a decir.
 - ___ 36. Ensayo mentalmente aquello que me propongo comunicar.
 - ___ 37. Le digo a la otra persona que me corrija cuando hablo.
- Añade cualquier otra cosa que hagas cuando converses con otras personas:
-
-

Lo que hago cuando no me sale la palabra o expresión que quiero decir

- ___ 38. Le pido a la otra persona que me ayude.
 - ___ 39. Trato de decirlo de modo diferente con un sinónimo.
 - ___ 40. Trato de decirlo de otra forma con una explicación o paráfrasis.
 - ___ 41. Utilizo palabras de mi propia lengua.
 - ___ 42. Uso palabras de mi propia lengua pero las digo de tal forma que parezca que suenen como de la lengua que estoy aprendiendo.
 - ___ 43. Utilizo palabras de otra lengua extranjera distinta de la que estoy aprendiendo.
 - ___ 44. Hago gestos con mi cara, manos o con el cuerpo para tratar de explicarme.
- Añade cualquier otra cosa que hagas cuando practiques la expresión oral, es decir, hablar:
-
-

ESTRATEGIAS PARA LA LECTURA

Lo que hago para leer más

- ___ 45. Trato de leer mucho en la lengua extranjera.
 - ___ 46. Leo simplemente por placer en la lengua extranjera.
 - ___ 47. Trato de buscar lecturas que me interesen.
 - ___ 48. Intento buscar textos de lectura que no sean demasiado difíciles.
 - ___ 49. Busco ediciones bilingües de textos, novelas, revistas, poemas, etc.
- Añade cualquier otra cosa que hagas para leer más:
-
-

Lo que hago para comprender lo que leo

- ___ 50. Analizo rápidamente lo que estoy leyendo para extraer la idea o tema principal.
- ___ 52. Busco hechos importantes.
- ___ 53. Leo las cosas más de una vez.
- ___ 54. Miro los dibujos y lo que aparece debajo de los mismos.
- ___ 55. Me fijo en los epígrafes y títulos.
- ___ 56. Pienso en lo que puede aparecer a continuación en el texto que estoy leyendo.
- ___ 57. Me detengo a pensar en lo que acabo de leer.
- ___ 58. Subrayo aquellas secciones que me parecen más importantes.
- ___ 59. Marco el texto con lápices de diferentes colores para que me ayude a comprender la lectura.

___ 60. Me paro a comprobar cuánto he comprendido.
Añade cualquier otra cosa que hagas para comprender lo que lees:

.....

Lo que hago cuando no entiendo lo que leo

___ 61. Trato de adivinar el significado utilizando pistas que me proporciona el propio texto.

___ 62. Me ayudo del diccionario.

___ 63. Leo el fragmento más de una vez.

___ 64. Presto atención a la organización formal del texto.

Añade cualquier otra cosa que hagas cuando no entiendes lo que lees:

.....

ESTRATEGIAS PARA LA ESCRITURA

Lo que hago para escribir más:

___ 65. Si el alfabeto es diferente, lo practico.

___ 66. En clase escribo los apuntes en la lengua extranjera.

___ 67. Trato de escribir otras notas (recados, mensajes telefónicos, avisos, etc.) en la lengua extranjera.

___ 68. Escribo cartas a otras personas en el idioma extranjero.

___ 69. Escribo composiciones en la lengua que estoy estudiando.

___ 70. Escribo poemas en la lengua extranjera.

___ 71. Mando mensajes a amigos y a otras personas a través del correo electrónico o teléfono móvil.

___ 72. Participo en chats en Internet.

Añade cualquier otra cosa que hagas para escribir más:

.....

Lo que hago para escribir mejor:

___ 73. Planifico lo que voy a escribir.

___ 74. Utilizo un diccionario o glosario.

___ 75. Releo lo que escribí para ver si está bien.

___ 76. Le pido a alguien que lea lo que escribí.

___ 77. Reescribo lo que escribí para que quede mejor.

___ 78. Utilizo el corrector ortográfico que tengo en el ordenador.

___ 79. Utilizo un corrector gramatical.

Añade cualquier otra cosa que hagas para escribir mejor:

.....

Lo que hago si no puedo pensar en una palabra o expresión que quiero escribir

___ 80. Le pregunto a alguien la palabra o expresión que quiero escribir.

___ 81. Trato de decir lo mismo de un modo diferente.

___ 82. Utilizo palabras de mi propia lengua.

___83. Uso palabras de mi lengua materna pero les añado sufijos o formas típicas de la lengua extranjera.

Añade cualquier otra cosa que hagas cuando no puedes pensar en una palabra o expresión que quieres escribir:

.....

ESTRATEGIAS PARA LA TRADUCCIÓN

Lo que hago cuando traduzco

___84. Planifico lo que quiero decir o escribir en mi lengua y entonces lo traduzco a la lengua extranjera.

___85. Leo el texto varias veces para comprenderlo lo mejor posible.

___86. Traduzco cuando leo algo para asegurarme de que realmente entiendo lo que estoy leyendo.

___87. Reviso la traducción varias veces para tratar de que suene lo más parecido posible a la lengua extranjera.

___88. Mientras escucho a alguien, traduzco partes de lo que dice para acordarme mejor.

___89. Me fijo sobre todo en aquellas expresiones que no tienen una traducción directa con el fin de recordarlas.

Añade cualquier otra cosa que hagas cuando traduces:

.....

Lo que hago para pensar en la lengua extranjera

___90. Trato de olvidarme de mi propia lengua.

___91. Intento comprender la lengua extranjera sin traducir.

___92. Trato de ponerme en el papel de un hablante nativo de esa lengua extranjera.

Añade cualquier otra cosa que hagas para pensar en la lengua extranjera:

.....

Si tienes tiempo, lee esta encuesta de nuevo. En parejas, compara tus contestaciones con las de tu compañero. A continuación, selecciona aquellas estrategias que más te interesen y pregunta al profesor sobre las mismas.

.....
.....
.....

7.2. Actividades para la práctica de estrategias de carácter cognitivo

A) Agrupando y etiquetando palabras

INSTRUCCIONES

Lee la lista de palabras que sigue a continuación. Tienes 3 minutos para memorizar cuantas más palabras mejor. Cuando te diga el profesor, tapa la lista y trata de escribir a continuación todas las palabras que recuerdes.

cebolla	televisión	zanahoria
berenjena	tren	automóvil
DVD	lechuga	helicóptero
bicicleta	pepino	casete
escarola	guisante	radio
coche	reproductor de CDs	pimiento
remolacha	tocadiscos	patinete
espinacas	vídeo	moto

A continuación lee la lista siguiente unas cuantas veces. Como en el caso anterior, tápala e intenta escribir todas las que recuerdes.

FRUTAS	TELÉFONO	COCHE
PLÁTANO	TELÉFONO	VOLANTE
MANZANA	MESA DE TELÉFONO	EMBRAGUE
POMELO	GUÍA TELEFÓNICA	CINTURÓN DE
FRESA	CONTESTADOR	SEGURIDAD
UVA	MÓVIL	FRENO
MANGO	SIN MANOS	RUEDA DE REPUESTO
PIÑA	INALÁMBRICO	CAMBIO DE MARCHAS
PERA	AURICULAR	SALPICADERO
		ESPEJO RETROVISOR

¿Cuántas palabras recordaste en cada caso?

.....

.....

.....

Ahora trata de agrupar las palabras de la primera lista en campos distintos. Cuando termines, tapa la lista de nuevo e intenta recordar el mayor número de palabras.

--	--	--

Discutid en parejas las siguientes preguntas:

¿En qué medida pensáis que el agrupar y etiquetar las palabras os ayuda a recordar las palabras? ¿Qué funciones tienen en vuestra opinión el agrupar y etiquetar palabras?

.....

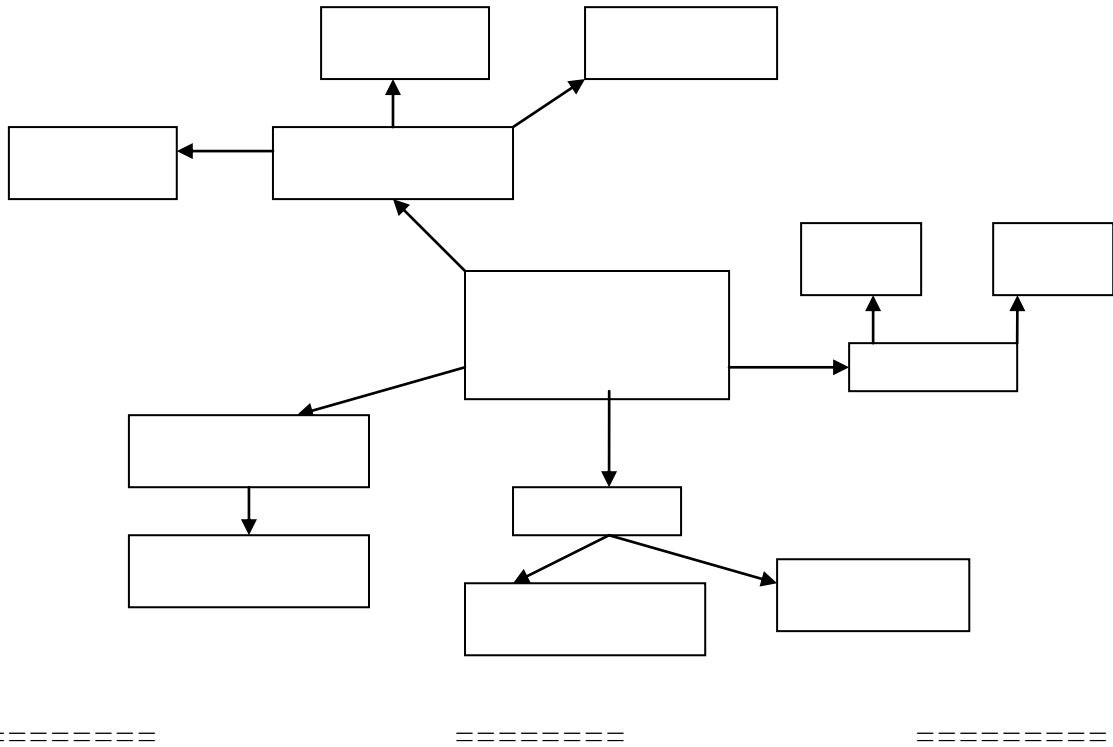
.....

.....

Organiza la siguiente información que Pablo escribió en su clase de francés de un modo más lógico y razonable. Cuando termines, explica los criterios que seguiste en tu toma de decisiones. Es posible que Pablo haya cometido algún error ortográfico o gramatical, trata de corregirlo para que después te acuerdes de la forma correcta y no caigas en esos mismos errores. En caso de duda, consulta el diccionario, tu libro de texto, a otro compañero o a tu profesor.

sonner a – llamar a	une dent- dentista
frapper à la porte- llamar a la puerta	dans (preposición)
un ménage	malheur : infelicidad
mâitre- maîtresse	Ça m’est égal
bonheur- felicidad	Études internationales
la sonnette- timbre	un stage : prácticas
un couple	Ça me fait une belle jambe !
M’en fiche – me da igual	
M’en fous	la pòele- sartén
chemise- Química	le cou- cuello
desespoir: desesperanza	coude: codo
	le coup: golpe
Le pòele- radiador antiguo	
Les poils- pelos	
instituteur- institutrice	
concurrente- competencia	

Completa el siguiente mapa temático con palabras relacionadas con el **AEROPUERTO**. Puedes incluir todos los términos que quieras con tal de que estén conectados con el tema propuesto y tengan algún tipo de vinculación entre sí. Añade más cuadros si se te ocurren más palabras. Puedes consultar el diccionario si lo precisas.



7.3. Actividades concebidas para el entrenamiento del alumno en estrategias metacognitivas

A) Cuestionario global de autoevaluación (adaptado de una propuesta de Oxford, 1989)

El cuestionario que se presenta a continuación persigue fundamentalmente hacerte reflexionar sobre el aprendizaje de la lengua extranjera que estás estudiando. Trata de contestar con total franqueza y piensa en lo que puedes hacer para mejorar.

Comprensión oral

1. ¿Qué porcentaje de una conversación con un hablante nativo de la lengua extranjera que estás estudiando logras comprender?
 - a. menos de la mitad
 - b. más de la mitad
 - c. toda
2. ¿Qué porcentaje de un ejercicio típico de comprensión oral de los que se hacen en clase eres capaz de entender?
 - a. menos de la mitad
 - b. más de la mitad
 - c. todo
3. ¿Consideras que has mejorado en tu nivel de comprensión oral desde el último mes/trimestre?
4. ¿Eres capaz habitualmente de interpretar los significados de lo que oyes?
5. Tomando como base las preguntas anteriores, marca con una cruz (X) una de las opciones siguientes referidas a tu nivel de comprensión oral:
 - a. Voy bien, como creo que debo.
 - b. No voy mal aunque debo mejorar.

- c. Tengo grandes dificultades.

Comprensión escrita (lectura)

1. ¿Cuánto eres capaz de entender de un fragmento normal de lectura de una revista o periódico?
a. menos de la mitad b. más de la mitad c. todo
2. ¿Cuánto eres capaz de comprender de un texto de los leídos normalmente en clase?
a. menos de la mitad b. más de la mitad c. todo
3. ¿Consideras que has mejorado en tu nivel de comprensión escrita desde el último mes/trimestre?
.....
4. ¿Eres capaz de deducir los significados de las palabras que desconoces en un texto?
.....

Tomando como base las preguntas anteriores, marca con una cruz (X) una de las opciones siguientes referidas a tu nivel de comprensión oral:

- a. Voy bien, como creo que debo.
- b. No voy mal aunque debo mejorar.
- c. Tengo grandes dificultades.

Expresión oral

1. Cuando entablas una conversación con hablantes nativos de la lengua que estás estudiando, ¿consideras que te entienden sin tener que repetir?
.....
2. En clase, ¿tus compañeros suelen entenderte con facilidad?
.....
3. ¿Consideras que has mejorado en tu nivel de expresión oral desde el último mes/trimestre en corrección y fluidez?
.....
4. ¿Logras encontrar la forma de expresarte oralmente aún cuando no dispones del vocabulario suficiente?
.....

Tomando como base las preguntas anteriores, marca con una cruz (X) una de las opciones siguientes referidas a tu nivel de expresión oral:

- a. Voy bien, como creo que debo.
- b. No voy mal aunque debo mejorar.
- c. Tengo grandes dificultades.

Expresión escrita

1. Cuando utilizas la lengua extranjera que estás estudiando en documentos escritos, ¿la gente en general entiende lo que quieres decir?
.....
2. Tus compañeros de clase, ¿te entienden por lo general?
.....
3. ¿Consideras que tu nivel de expresión escrita ha mejorado desde el último mes/trimestre en cuanto a cantidad y calidad?

.....
4. ¿Encuentras la forma de expresarte por escrito aún cuando no dispones del vocabulario suficiente para ello?
.....

Tomando como base las preguntas anteriores, marca con una cruz (X) una de las opciones siguientes referidas a tu nivel de expresión escrita:

- a. Voy bien, como creo que debo.
- b. No voy mal aunque debo mejorar.
- c. Tengo grandes dificultades.

Por último, teniendo en cuenta las valoraciones parciales para cada una de las habilidades anteriores, evalúa tu progreso en el aprendizaje de la lengua extranjera hasta el momento presente.

- a. Voy bien, como creo que debo.
- b. No voy mal aunque debo mejorar.
- c. Tengo grandes dificultades.

B) Cuestionario sencillo de autoevaluación

Puntúa tus capacidades y conocimientos de 1 a 10 sobre la(s) unidad(es) tratada(s) de acuerdo con los puntos que figuran en la columna de la izquierda.

Aspecto a considerar	Puntuación
Expresión oral	
Expresión escrita: escritura	
Comprensión oral	
Comprensión escrita: lectura	
Trabajo en grupo/pareja	
Trabajo individual (deberes, estudio y dedicación personal)	
Esfuerzo y actitud (participación en clase)	
Asistencia e interés	
Interacción con todo el grupo de alumnos	
Interacción con el profesor	

Analiza las causas que te impidieron progresar adecuadamente. Pon una cruz X en la/s casilla/s correspondiente/s:

Forma y hábito de estudio inadecuados: <input type="checkbox"/>
Falta de atención: <input type="checkbox"/>
Falta de asistencia a clase: <input type="checkbox"/>
Forma de enseñar del profesor: <input type="checkbox"/>
Insuficiente dedicación personal: <input type="checkbox"/>
Nivel demasiado elevado: <input type="checkbox"/>
Actividades inadecuadas para mi estilo de aprendizaje: <input type="checkbox"/>
Problemas personales: <input type="checkbox"/>
Actitud personal negativa: <input type="checkbox"/>

- | |
|--|
| <ul style="list-style-type: none">i. Capacidades inferiores a otros compañeros: <input type="checkbox"/>ii. Falta de interés: <input type="checkbox"/>iii. Otras. Especificar:
..... |
|--|

C) Cuestionario de recapitulación global después de un período escolar y de planificación del aprendizaje

INSTRUCCIONES

- 1) Se les insta a los alumnos a que reflexionen sobre su aprendizaje a lo largo de la última semana/mes/trimestre y a que contesten a continuación la encuesta que se les presenta.
- 2) Los propios alumnos escriben una carta al profesor donde se refieren a sus contestaciones en el cuestionario anterior.
- 3) Si hay tiempo, y si es posible, el profesor responde a las cartas de los alumnos.

Contesta esta encuesta al final de la semana/mes/trimestre. Debes estar dispuesto a compartir tus respuestas con el resto de tus compañeros y con el profesor.

1. ¿Qué te gustó más de las clases de inglés/francés/alemán/español durante esta semana/mes/trimestre?
2. ¿Qué fue lo que te gustó menos? ¿Puedes explicar por qué?
3. Haz una lista con todas las palabras nuevas que has aprendido esta semana/ mes/ trimestre. Explica su significado, preferiblemente en la lengua que estás estudiando.
4. ¿Qué estructuras gramaticales has estudiado durante esta semana/mes/trimestre? ¿En qué medida son diferentes de las de tu lengua materna? Presenta algunos ejemplos.
5. ¿Qué tipo de textos has leído esta semana/mes/trimestre? ¿Les has dedicado a esto mucho tiempo?
6. ¿Qué frases o expresiones has aprendido durante esta semana/mes/trimestre que antes no conocías? Haz una lista y explica en que contextos se pueden utilizar.
7. ¿Qué tipo de práctica escrita has realizado durante la pasada semana/ mes/ trimestre? ¿Has escrito cartas, notas, pequeños avisos, correos electrónicos, mensajes en el móvil, etc.? ¿Con qué dificultades te encontraste?
8. ¿Has hecho algún tipo de práctica de comprensión oral? ¿Has escuchado algún tipo de cintas, canciones, hablantes nativos? Piensa durante un espacio breve de tiempo cómo afrontaste las dificultades que tuviste.
9. Medita un poco sobre las palabra nuevas estudiadas a lo largo de esta semana/ mes/trimestre de acuerdo con la pronunciación. Trata de practicar un poco. Te puedes incluso grabar para ver cómo suena.

Planifica tu aprendizaje del inglés/francés/alemán/español para la próxima semana/ mes/trimestre. Establece prioridades indicando aquellas cosas que irremediamente tienes que hacer y después otras que son más secundarias.

D) Ficha para el desarrollo de estrategias para la lectura (a partir de Hosenfeld, 1976)

¿Eres un buen lector? Contesta las siguientes preguntas marcando con un \checkmark la casilla correspondiente.

	SIEMPRE	A MENUDO	NUNCA
¿Tienes en cuenta la idea general del texto?			
¿Ignoras palabras innecesarias?			
¿Adivinas por el contexto el significado de las palabras desconocidas?			
¿Tienes una buena autoestima como lector?			
¿Eres capaz de identificar la categoría gramatical de las palabras, es decir, sabes si son nombres, adjetivos, verbos, etc.?			
¿Prestas atención a las ilustraciones y dibujos que acompañan al texto?			
¿Tienes en cuenta la organización general del pasaje?			
¿Lees el título del texto y haces deducciones sobre su contenido?			
¿Utilizas la información ortográfica (mayúsculas, minúsculas, comillas, etc.)?			
¿Utilizas el diccionario/glosario como última solución?			
¿Buscas correctamente el significado de las palabras en el diccionario?			
¿Utilizas tus conocimientos generales para descifrar el texto que lees?			
¿Continuas leyendo teniendo en cuenta posibles soluciones para los problemas que se te presentan a lo largo de la lectura?			
¿Evalúas tus hipótesis sobre el significado de ciertas palabras y expresiones?			
¿Reparas en el orden de palabras por si te pudiera dar información sobre el significado de lo que estás leyendo?			
¿Te fijas en palabras del texto que pudieran ser parecidas a otras de tu lengua materna?			

PARTE III

8. EL PEL Y EL APRENDER A APRENDER

Tal como señalábamos al inicio, este trabajo se articula en torno al PEL que, por otra parte, tal como ya se habrá advertido, sirve para dar unidad a todas las colaboraciones recogidas en este volumen. De ahí que hayamos reservado esta última sección para el análisis de las conexiones existentes entre esta metodología o aproximación didáctica del aprender a aprender con los principios pedagógicos que sustentan esta iniciativa del Consejo de Europa.

De acuerdo con los diseñadores y precursores de este instrumento (Little y Perclová, 2002), el PEL cumple dos funciones principales: una de carácter informativo y otra de naturaleza pedagógica. Por una parte, el PEL proporciona datos complementarios sobre las competencias y experiencias lingüísticas de su titular, favoreciendo la movilidad individual y unificando las acreditaciones de los distintos países europeos en un único sistema establecido en el Marco Común Europeo de Referencia (MER)^{ix}. Esto quiere decir que a través de este documento podemos saber de modo diáfano el nivel que posee el usuario europeo en una o varias lenguas así como sus estancias lingüísticas y contactos con otras lenguas y culturas. Además es necesario tener en cuenta la finalidad administrativa de esta iniciativa pues sirve para potenciar los intercambios profesionales y académicos entre los distintos países europeos, facilitando la contratación en el mundo laboral y el mutuo reconocimiento de certificaciones y títulos de idiomas. Sin duda, ésta era una necesidad apremiante; todos somos conocedores de los enormes problemas que acarrea la falta de criterios comunes reconocidos a nivel de exámenes y certificaciones académicas en el estudio de los idiomas. Por otra parte, el PEL, sin perder su gran valor informativo, puede convertirse en un recurso didáctico importante pues persigue entre sus objetivos hacer el proceso de aprendizaje más transparente para los alumnos, ayudarles a desarrollar su capacidad de reflexión y autoevaluación, y capacitarles para asumir gradualmente su responsabilidad en el proceso de aprendizaje. Curiosamente el lector se dará cuenta de que estos mismos principios han sido varias veces comentados y explicados a lo largo de nuestra exposición.

La pregunta siguiente sería entonces saber cómo todos estos fundamentos se traducen en el PEL y, más en concreto, en cada una de las partes que lo componen: el **pasaporte de lenguas**, la **biografía lingüística** y el **dossier**. Comenzando con el pasaporte, observamos que hay claramente dos aspectos que están estrechamente relacionados con la reflexión sobre el aprendizaje, la toma de decisiones y el desarrollo de la autonomía. El *perfil de competencias lingüísticas* de este pasaporte, por ejemplo, invita al titular del PEL a autoevaluarse de acuerdo con unas escalas y bandas establecidas en el MCER que van desde el A1 y A2, los más elementales, hasta el nivel más avanzado, C2. Esta autoevaluación, organizada en torno a las cuatro destrezas más la de conversar o interactuar con otros hablantes, no se refiere de manera exclusiva a una única lengua sino a todas las lenguas que el alumno conoce independientemente de que éstas hayan sido aprendidas en el ámbito escolar o fuera del aula. Éste es un aspecto digno de mención pues hasta ahora únicamente se solían tener en cuenta los resultados de la enseñanza reglada, ignorando por completo lo realizado fuera de los centros de escolares o de estudio. Asimismo, el *resumen de experiencias de aprendizaje de idiomas e interculturales*, que también incorpora el pasaporte, supone una reflexión profunda sobre la trayectoria del usuario en su estudio de las lenguas extranjeras; de nuevo se invita a mirar de manera retrospectiva y también introspectiva hacia el pasado para rescatar y registrar aquellas experiencias de aprendizaje más destacables en la

carrera lingüística e intercultural; e incluso se solicita información sobre el uso del idioma en el trabajo y en los estudios de formación.

La biografía lingüística, por su parte, quizás sea el componente del PEL con el mayor sentido y utilidad pedagógica, profundamente en sintonía con la filosofía del aprender a aprender. Para empezar nos encontramos con una ficha denominada *historial lingüístico* en la que de forma breve se trata de esbozar la trayectoria del usuario en lo que a las experiencias lingüísticas se refiere. A ésta sigue una sección concreta precisamente con el título *aprender a aprender*, donde el alumno tiene que examinarse a sí mismo para indicar de qué tipo de estudiante se trata, señalando todo aquello que podría hacer para mejorar y organizarse. Aparte de esto, la biografía lingüística contiene también una ficha centrada en *actividades de aprendizaje* en la que el usuario tiene que anotar aquéllas que le han resultado más útiles y le han ayudado a progresar. Por último, el alumno tiene que establecer también, una vez analizadas sus necesidades, *planes de futuro* a corto y largo plazo.

Tal como se puede apreciar, la biografía lingüística bebe de forma explícita en los principios teóricos y metodológicos que subyacen al desarrollo de EA y al aprender a aprender, puesto que a través de una serie de tareas pretende sensibilizar al alumno sobre la existencia de éstas, haciéndole reflexionar sobre su proceso individual de su aprendizaje y abriéndole al mismo tiempo horizontes en esa tarea. Queda demostrado que no todas las personas aprenden un idioma de la misma manera y que cada una de ellas tiene un estilo de aprendizaje propio, obligándole también a tomar decisiones sobre sus acciones futuras de acuerdo con su estudio de lenguas.

Finalmente, el tercer módulo del PEL, el dossier, cumple también un papel relevante en las líneas apuntadas anteriormente. El alumno se ve forzado a meditar nuevamente sobre su aprendizaje al tener que seleccionar y archivar aquellos trabajos que mejor demuestren su competencia y éxito lingüístico.

9. CONSIDERACIONES FINALES

De lo expuesto hasta el momento se deduce que los presupuestos teóricos de la metodología propia del aprender a aprender suponen un cambio importante en el papel tradicionalmente asignado al docente. El profesor deja de ser el eje central del proceso enseñanza-aprendizaje, lugar que pasa ahora a ser ocupado por el alumno que se convierte así en el verdadero protagonista de dicho proceso. Este cambio de orientación, con un énfasis mayor sobre los alumnos y el aprendizaje en detrimento de los profesores y el acto de enseñar, viene avalado en las últimas décadas por toda una serie de publicaciones en el campo de la Lingüística Aplicada (Nunan, 1988, 1995), y en el mundo educativo en general (Tudor, 1997). Estas obras de gran calado subrayan esta circunstancia, y ponen de manifiesto la necesidad de efectuar este giro si realmente queremos progresar y obtener buenos resultados en nuestra enseñanza.

En infinidad de ocasiones se dice, ya sea en actividades de formación de profesorado o en simples intercambios cotidianos, que en el mundo educativo existe un distanciamiento casi siempre insalvable entre la teoría pedagógica y la práctica del día a día en el aula. A esto hay que añadir que la profesión docente cada vez resulta de mayor complejidad por toda una serie de causas de carácter social, así como por otras derivadas del entramado educativo que articula y organiza las enseñanzas en cada momento. Aún siendo conscientes de estas circunstancias y compartiendo en parte este punto de vista, consideramos que el profesor no debe permanecer pasivo, estático e impasible; al contrario, debe intentar introducir nuevos elementos en su enseñanza con el fin de poder mejorarla. Es conveniente que el docente introduzca innovaciones aunque los cambios que realice sean pequeños, o apenas perceptibles. En el caso

concreto de la aproximación metodológica propia del aprender a aprender, no se trata de que de una sesión a otra se presenten un gran número de estrategias sin haber diseñado previamente un plan previo de acción. No se puede pretender ser demasiado ambiciosos en un espacio corto de tiempo. Los cambios o, sería mejor decir, las innovaciones educativas no se deben acometer de repente sino que deben ser el resultado de un proceso previo de reflexión y preparación cuidadosa. Se puede comenzar por explicar a nuestros alumnos en qué consiste una estrategia de aprendizaje, proponer ejemplos concretos fácilmente comprensibles, e ir las integrando paso a paso en la enseñanza normal de la lengua. Si lo hacemos así de un modo gradual, el alumno irá comprendiendo el valor real de las EA, las irá asimilando e interiorizando para luego utilizarlas en aquellas situaciones donde sea necesario.

La reflexión del alumno sobre su aprendizaje individual, la toma de decisiones sobre materiales y actividades de enseñanza, compartir responsabilidades con el profesor y la práctica de la autoevaluación no son objetivos utópicos dentro de una clase de lengua extranjera. Es posible alcanzarlos si nos basamos en una buena planificación, explicamos a nuestros alumnos por qué hacemos lo que hacemos y éstos asumen el protagonismo de nuestra actividad docente. Esto ni mucho menos quiere decir que la figura del profesor se diluya o deje de tener importancia. El docente no dejará de cumplir con sus múltiples roles como asesor, consejero, animador, motivador, evaluador, referente, informador, etc., ni tampoco renunciará a tomar iniciativas y ejercer sus competencias; se puede decir que cumplirá igualmente su función pero de otra manera, desde otra perspectiva.

De forma paralela a lo anterior, es necesario que la investigación sobre el concepto, sentido, valor y enseñanza de las EA siga evolucionando y desarrollándose con trabajos metodológicamente bien contruidos y fundamentados, con base tangible, alejados de situaciones creadas artificialmente en un laboratorio, y en un contexto de lengua extranjera más que de lengua segunda, tal como han sido la amplia mayoría de los proyectos llevados a cabo hasta el momento presente. Lamentablemente no son muchas las investigaciones de estas características que se han acometido en nuestro país si bien un grupo cada vez más numeroso de especialistas parecen estar interesados en este tema (Bobb-Wolff, 1994; Jiménez Raya, 1997; Dorado, 1997; Marquès, 1999; Manchón Ruíz, 2000). Asimismo, los materiales para la enseñanza de lenguas deben también apostar de forma decidida por estos planteamientos, incluyendo actividades en consonancia con los mismos: tareas de reflexión, autovaloración periódica de lo ya estudiado, pautas para organizar el estudio, herramientas de trabajo, etc.

El PEL en su vertiente pedagógica, más que en su finalidad informativa y administrativa, está concebido de acuerdo con estos supuestos. Sin embargo, será necesario experimentarlo, adaptarlo e implementarlo en cada situación particular de enseñanza para que de verdad obtenga su verdadero valor.

La enseñanza de lenguas dentro del mundo de la educación en general así como los profesionales responsables de su enseñanza tradicionalmente se ha venido caracterizando por estar a la vanguardia de los cambios y progresos educativos. En nuestra opinión, el PEL y todo lo que de él se deriva supone un punto de inflexión importante que ciertamente tendrá consecuencias significativas en un futuro cercano, tanto para la investigación como para la práctica docente.

10. BIBLIOGRAFÍA

- Abraham, Roberta G., y Vann, Roberta J. "Strategies of Two Language Learners: A Case Study", en Wenden, Ana y Rubin, Joan (eds.), 1987, pp. 85-102.
- Bobb Wolff, Leslie. *The Influence of Autonomy on the Process of Learning EFL at University Level*. Tesis doctoral inédita. Universidad de La Laguna. La Laguna, 1994.
- Brown, H. Douglas; Yorio, Carlos y Crymes, Ruth (eds.). *On TESOL '77*. TESOL. Washington D.C., 1977.
- Bialystok, Ellen. *Communication Strategies: A Psychological Analysis of Second Language Use*. Basil Blackwell, Oxford, 1990.
- Cohen, Andrew. *Language Learning: Insights for Learners, Teachers, and Researchers*. Newbury House/Harper Row. Nueva York, 1990.
- Cook Vivian. 1977. "Cognitive Processes in Second Language Learning". *International Review of Applied Linguistics* 15: 1-20.
- Dell'Ordine, José Luis. *Aprender a aprender (educación de personas adultas)- Monografías:*
<<http://www.monografias.com/trabajos4/aprender/aprender.shtml>>
- Dickinson, Leslie. *Self-Instruction in Language Learning*. Cambridge University Press. Cambridge, 1987.
- Dorado, Carles. *Aprender a aprender. Estrategias y técnicas:*
<http://www.xtec.es/~cdorado/cdora1/esp/metaco.htm>. Barcelona, Universidad de Barcelona, 1997.
- Ellis, Gail, y Sinclair, Barbara. *Learning to Learn English*. Cambridge University Press. Cambridge, 1989.
- Ellis, Rod. *The Study of Second Language Acquisition*. Oxford University Press. Oxford, 1994.
- Færch, Claus, y Kasper, Gabriele. 1980. "Processes and Strategies in Foreign Language Communication". *Interlanguage Studies Bulletin* 5: 47-118.
- Færch, Claus, y Kasper, Gabriele. *Strategies in Interlanguage Communication*. Longman. Londres, 1983.
- Fernández Dobao, Ana. *The Use of Communication Strategies by Spanish Learners of English. A Study of the Collaborative Creation of Meaning, Language and Linguistic Knowledge*. Tesis doctoral inédita. Universidad de Santiago, Santiago de Compostela, 2005.
- Fillmore, Charles J.; Kempler, Daniel, y Wang, William S. Y.. (eds.). *Individual Differences in Language Ability and Language Behavior*. Academic Press. Nueva York, 1979.
- Horwitz, Elaine K.; Horwitz, Michael B. y Cope, Jo Ann. 1986. "Foreign Language Classroom Anxiety". *Modern Language Journal* 70: 125-132.
- Horwitz, Elaine K., y Young, Dolly J. *Language Learning Anxiety: from Theory and Research to Classroom Implications*. Prentice Hall. Englewood Cliffs, N.J., 1991.
- Hosenfeld, Carol. 1976. "Learning about Learning: Discovering Our Students' Strategies". *Foreign Language Annals* 9: 117-129.
- Jiménez Raya, Manuel. 1997. "Estrategias de aprendizaje de una segunda lengua: definiciones y tipología". *The Grove: Working Papers on English Studies* 4: 111-132.
- Krashen, Stephen. *Second Language Acquisition and Second Language Learning*. Pergamon. Oxford, 1981.
- Lennon, P. 1989. "Introspection and Intentionality in Second Language Acquisition". *Language Learning* 39: 375-395.

- Little, David, y Perclová, Radka. *The European Language Portfolio: a Guide for Teachers and Teacher Trainers*. Council of Europe, 2002: <http://www.coe.int/portfolio>
- Manchón Ruiz, Rosa María. 2000. "Fostering the Autonomous Use of Communication Strategies in the Foreign Language Classroom". *Links and Letters* 7: 13-27
- Mangubhai, Francis. 1991. "The Processing Behaviours of Adult Second Language Learners and their Relationship to Second Language Proficiency". *Applied Linguistics* 12: 268-298.
- Marquès, Pere. *Concepciones sobre el aprendizaje*: <http://dewey.uab.es/pmarques/aprendiz.htm>. Universidad Autónoma de Barcelona, Barcelona, 1999.
- McDonough, Steven. *Psychology in Foreign Language Teaching*. Routledge, Nueva York, 1996.
- Naiman, Neil; Fröhlich, M.; Stern, H. y Todesco, A. *The Good Language Learner. Research in Education Series No 7*. The Ontario Institute for Studies in Education. Ontario, 1978.
- Nunan, David. *The Learner-centred Curriculum*. Cambridge University Press. Cambridge, 1988.
- Nunan, David. 1995. "Closing the Gap between Learning and Instruction". *TESOL Quarterly* 29/1: 35-41.
- O'Malley, J. Michael, y Chamot, Anna Uhl. *Learning Strategies in Second Language Acquisition*. Cambridge University Press. Cambridge, 1990.
- Oro, José Manuel; Anderson, JoDee y Varela Zapata, Jesús. (eds.). *Lingüística Aplicada al aprendizaje del inglés*. Servicio de Publicaciones de la Universidad de Santiago. Santiago de Compostela, 2005.
- Oxford, Rebecca L. *Language Learning Strategies. What Every Teacher Should Know*. Newbury House. Nueva York, 1990.
- Palacios, Ignacio. 1994a. "Strategies Used by Spanish Secondary and University Students of English". *Actas del XVI Congreso de AEDEAN*. Servicio de Publicaciones de la Universidad de Valladolid. Valladolid, 1994a, pp. 265-271.
- Palacios Martínez, Ignacio. *La enseñanza del inglés en España a debate. Perspectivas de profesores y alumnos*. Servicio de Publicaciones de la Universidad de Santiago. Santiago de Compostela, 1994b.
- Palacios, Ignacio. 1996. "The Importance of Language Learning Strategies in Foreign Language Teaching". *Cuadernos de Filología Inglesa* 5/1: 103-120.
- Palacios, Ignacio. 2005. "La autonomía del alumno en el aprendizaje de una lengua extranjera. Técnicas y actividades", en Oro, José Manuel; Anderson, JoDee y Varela Zapata, Jesús. (eds.), 2005, pp. 185-196.
- Poullisse, Nanda. *The Use of Compensatory Strategies by Dutch Learners of English*. Sneldruk. Enschede, 1990.
- Reiss, Michael. 1983. "Helping the Unsuccessful Language Learner". *Canadian Modern Language Review* 39: 257-266.
- Reiss, Michael. 1985. "The Good Language Learner: Another Look". *Canadian Modern Language Review* 41: 511-523.
- Rubin, Joan. 1975. "What the Good Language Learner Can Teach Us". *TESOL Quarterly* 9: 41-51.
- Rubin, Joan. 1981. "Study of Cognitive Strategies in Second Language Learning". *Applied Linguistics* 11: 117-131.
- Scovel, Thomas. 1978. "The Effect of Affect on Foreign Language Learning: A Review of the Anxiety Research". *Language Learning* 28: 129-142.

- Selinker, Larry. 1972. "Interlanguage". *International Review of Applied Linguistics* 10: 209-231.
- Selinker, Larry. *Rediscovering Interlanguage*. Longman. Londres, 1992.
- Sheerin, Susan. *Self-access*. Oxford University Press. Oxford, 1989.
- Skehan, Peter, *Individual Differences in Second Language Acquisition*. Edward Arnold. Londres, 1989.
- Stern, H. H. 1975. What Can We Learn from the Good Language Learner? *Canadian Modern Language Review* 31: 304-318.
- Tarone, Elaine. 1977. "Conscious Communication Strategies in Interlanguage: A Progress Report", in Brown, H.; Yorio, C. y Crymes, R. (eds.), 1977, pp. 194-203.
- Tarone, Elaine. *Variation in Interlanguage*. Edward Arnold. Londres, 1988.
- Tudor, I. *Learner-centredness as Language Education*. Cambridge University Press. Cambridge, 1997.
- Wenden, Anita. *Learner Strategies for Learner Autonomy*. Prentice Hall. Englewood Cliffs, 1991.
- Wenden, Anita, y Rubin, Joan. *Learner Strategies in Language Learning*. Prentice Hall. Englewood Cliffs, 1987.
- Wong-Fillmore, Lily. 1979. "Individual Differences in Second Language Acquisition", en Fillmore, Charles. J.; Kempler, Daniel y Wang, William. (eds), 1979, pp. 203-228.

ⁱ Aunque algunos especialistas dentro de la Lingüística Aplicada como Krashen (1981) mantienen una diferenciación clara entre los términos *adquisición* (proceso natural, inconsciente y espontáneo) y *aprendizaje* (proceso consciente que requiere el esfuerzo de la persona que aprende), en este trabajo los utilizaremos como sinónimos en todas sus dimensiones. Algo similar acontece con las nociones de *segunda* y *lengua extranjera* que para los propósitos de esta exposición se emplearán con significado idéntico aunque denotan realidades distintas. Decimos, por ejemplo, que un estudiante mexicano estudia inglés en Estados Unidos como segunda lengua mientras que un alumno español en nuestro país lo hace como lengua extranjera. Dependiendo del estatus y función de la lengua en cada contexto concreto se habla de una realidad u otra.

ⁱⁱ Skehan (1989) ofrece un análisis muy completo de toda la investigación realizada hasta esa fecha sobre la influencia de las distintas variables individuales en el aprendizaje de una segunda lengua. El capítulo quinto de Ellis (1994: 467-530) resulta también muy clarificador e informativo sobre esta cuestión.

ⁱⁱⁱ Curiosamente estas mismas formas aparecen también en una situación de L1, es decir, en el discurso de niños de corta edad que están adquiriendo el inglés como lengua materna.

^{iv} El concepto de interlengua, acuñado por Selinker (1972, 1992), se suele utilizar para referirse al sistema interno que un alumno ha llegado a elaborar en un determinado momento en el tiempo (una interlengua) y también al conjunto de sistemas entrelazados e interconectados que caracterizan el progreso del alumno a través de su aprendizaje. Se puede decir entonces que la interlengua posee su propio código, su propia red gramatical, y no se corresponde de modo directo ni con la L1 (lengua materna o primaria) ni con la L2 (lengua segunda, secundaria o añadida). Se trata de un sistema intermedio, susceptible de influencias de otras interlenguas que pueda poseer el alumno y de las propias de la L1 y L2.

^v Normalmente se suele distinguir entre memoria a corto plazo y memoria a largo plazo. Ambas capacidades memorísticas resultan fundamentales en el estudio de la lengua. McDonough (1986) analiza en profundidad la relevancia y papel de la capacidad memorística en el aprendizaje de una segunda lengua. Cook (1977), por su parte, se centra en las diferencias existentes entre la adquisición de la L1 y el aprendizaje de la L2 en lo que respecta al uso y tipo de memoria utilizada.

^{vi} Para mayor información sobre este tema recomendamos los trabajos de Tarone (1977, 1988), Færch y Kasper (1980, 1983), Bialystok (1990), Poulisse (1990), Manchón Ruíz (2000) y Fernández Dobao (2005).

^{vii} Son varios y muy interesantes los estudios que se ocupan de la incidencia de la ansiedad en el aprendizaje de una lengua. De entre todos ellos, recomendamos Scovel (1978), Horwitz, Horwitz y Cope (1986), y Horwitz y Young (1991).

^{viii} El capítulo 8 de Wenden (1991: 77-96) está dedicado precisamente a examinar diversos instrumentos de investigación que se pueden utilizar para obtener información sobre los distintos procesos de aprendizaje de una lengua. Se presta atención especial a la observación, autoinformes introspectivos y retrospectivos, estableciéndose al mismo tiempo una comparación entre ellos.

^{ix} La primera versión de este documento fue publicada en inglés por el Consejo de Europa y Cambridge University Press en el año 2001. La versión española data de 2002 y fue editada de forma conjunta por el Instituto Cervantes, el Ministerio de Educación y la editorial Anaya.