

## **REFLEXION SOBRE ESTRATEGIAS DE COMUNICACION Y APRENDIZAJE: EL ESTUDIANTE UNIVERSITARIO DE INGLES**

PATRICIA BOU FRANCH

*Universitat de València*

### **1. Las estrategias de los discentes de una lengua extranjera ¿qué son y para qué sirven?**

Fue Selinker (1972) el primer lingüista en identificar las estrategias de comunicación y las estrategias de aprendizaje como dos de los cinco procesos centrales en la adquisición de una segunda lengua. Desde entonces, la investigación en este campo ha conocido un gran desarrollo. Las propuestas e intentos de definición del término estrategias han sido numerosas a la vez que han ido cambiando en su enfoque. Los estudios más recientes adoptan el marco de la psicología cognitiva proponiéndose una teoría que explica las categorías principales, su desarrollo, aprendizaje e influencia sobre el desarrollo de la interlengua del discente. Es en este sentido en el que se manifiestan O'Malley y Chamot (1990: 1) quienes adoptan como punto de partida la consideración de que el lenguaje es una habilidad cognitiva compleja susceptible de ser descrita en el contexto de la teoría cognitiva.

Siguiendo a Manchón Ruiz (1993: 152), las *estrategias* del discente de una lengua extranjera comprenden (i) tanto los esfuerzos por atender e incorporar nueva información almacenándola en la memoria como (ii) los esfuerzos por recuperar dicha información con el fin de aplicarla a algún objetivo o tarea específica. Es decir, las estrategias se refieren a los planes, acciones u operaciones que el aprendiz de lenguas realiza para obtener, almacenar, recuperar y emplear información con un fin concreto. Los fines de los planes u operaciones del discente estarán siempre relacionados con la promoción del aprendizaje y/o la consecución de objetivos comunicativos.

### **2. ¿Estrategias de comunicación o de aprendizaje?**

Dependiendo, precisamente, de la finalidad de las estrategias podremos distinguir entre las de aprendizaje y las de comunicación. Desde

los comienzos de la investigación en este campo, la distinción entre estos conceptos ha supuesto uno de los puntos delicados<sup>1</sup>. Por ***estrategias de comunicación*** suele entenderse los medios que utiliza el hablante de una lengua extranjera por lograr un fin comunicativo concreto a pesar de sus deficientes conocimientos de la lengua objeto. Por otro lado, las ***estrategias de aprendizaje*** se refieren a los esfuerzos realizados por el discente de una lengua extranjera para promover su aprendizaje.

Resulta evidente que el campo de aplicación de las estrategias de aprendizaje (EA) es mayor que el de las estrategias de comunicación (EC). Así, un estudiante que realiza inferencias sobre el significado de una palabra considerando el contexto, está empleando una EA pero no una EC. Sin embargo, un estudiante solicitando ayuda del profesor o del interlocutor nativo para comunicar un mensaje está utilizando una EC que, según la intención esté relacionada con el aprendizaje, podrá ser también considerada una EA.

A raíz de este solapamiento se produjo cierta inquietud sobre el hecho de si realmente se estaba investigando el mismo fenómeno desde ángulos diferentes. En esta línea, Tarone (1981: 290) concluye afirmando que "the basic motivating force behind learning strategies is not the desire to communicate meaning, but the desire to learn the target language". No obstante, la propia autora reconoce la dificultad potencial en la distinción de EC y EA cuando resume su opinión de la siguiente manera:

The problem, of course, arises in that 1) we have no way of measuring that motivation; 2) it may be that one's motivation is both to learn and to communicate; and 3) one may unconsciously acquire language even if one is using a strategy solely to communicate a meaning. (1981: 290)

Sin embargo, dado que a pesar de que en ocasiones será imposible distinguir estos tipos de estrategias, en otras resultan diferenciables y pueden ser descritas por separado como demuestra la literatura en estos campos.

### **3. Clasificación de estrategias de comunicación.**

En el campo concreto de las estrategias de comunicación cabe destacar dos propuestas diferentes. Por un lado, los trabajos de Tarone (1977, 1980, 1981), Faerch y Kasper (1980, 1983, 1984), Harding (1983) o Paribahkt (1985) coinciden en presentar clasificaciones basadas, principalmente, en la diferente codificación lingüística de los medios en que el aprendiz de una lengua extranjera supera las limitaciones propias de su interlengua para expresar un mensaje, si bien debemos decir que los autores llegan a este tipo de clasificación desde enfoques o posturas distintas. Por otro lado, Poulisse (1990) y Bialystok (1990) ofrecen unas escuetas taxonomías estratégicas basadas en los mecanismos de procesamiento del lenguaje.

Aunque no me propongo realizar un repaso pormenorizado sobre las diferentes posturas existentes en torno a la conceptualización del término EC, pues no es ahora oportuno, sí creo conveniente destacar tal vez algunos de los enfoques más influyentes. En el marco de las propuestas que resultan en la clasificación de EC según su diferente codificación lingüística, los estudios de Tarone (1981) y Faerch y Kasper (1980) requieren una especial atención.

Desde una perspectiva interaccional, Tarone (1981: 288) concibe las estrategias de comunicación en relación al intento mutuo que dos interlocutores realizan con el fin de coincidir en un significado en aquellas situaciones en las que no se comparten las estructuras de significado necesarias. A pesar de la incidencia de esta autora en la motivación interaccional de la comunicación, como se desprende de la definición que propone, sugiere una clasificación de tipos estratégicos no del todo acorde con tal conceptualización. La *paráfrasis* - que incluye la aproximación, la acuñación léxica y la circunlocución -, el *préstamo* - que incluye la traducción literal y el cambio de código -, la *petición de ayuda*, la *mímica* y la *evitación* constituyen su propuesta taxonómica. Resulta evidente que la perspectiva interaccional se pierde en estrategias como el préstamo, el cambio de código o la evitación.

Desde una perspectiva psicolingüística, Faerch y Kasper (1980: 81) se refieren a las EC como aquellos planes potencialmente conscientes empleados para resolver aquello que el individuo considera un problema

para alcanzar una meta comunicativa concreta. Tanto el criterio de comunicación problemática como el de comunicación consciente - pilares centrales de esta definición - serán más tarde criticados por varios autores (véase Bialystok, 1990 y Poulisse, 1990). Faerch y Kasper (1980), realizan una propuesta taxonómica relacionando los problemas comunicativos y la conducta del discente. En este sentido distinguen dos estrategias principales: la de **consecución** - mediante la cual el aprendiz explota sus medios lingüísticos para conseguir su fin comunicativo - y la de **reducción** - mediante la cual el aprendiz recorta sus fines comunicativos pues considera sus medios lingüísticos insuficientes. La mayor objeción a la clasificación de estos autores reside en la numerosa categorización de estrategias incluidas en las dos principales arriba mencionadas. En su trabajo de 1984 llegan a incluir numerosos tipos estratégicos que ya no responden a los procesos mentales del discente - como era su intención inicial<sup>2</sup> - sino a productos lingüísticos resultantes (figura 1). Es decir, terminan por clasificar las estrategias de comunicación en relación a su codificación lingüística.

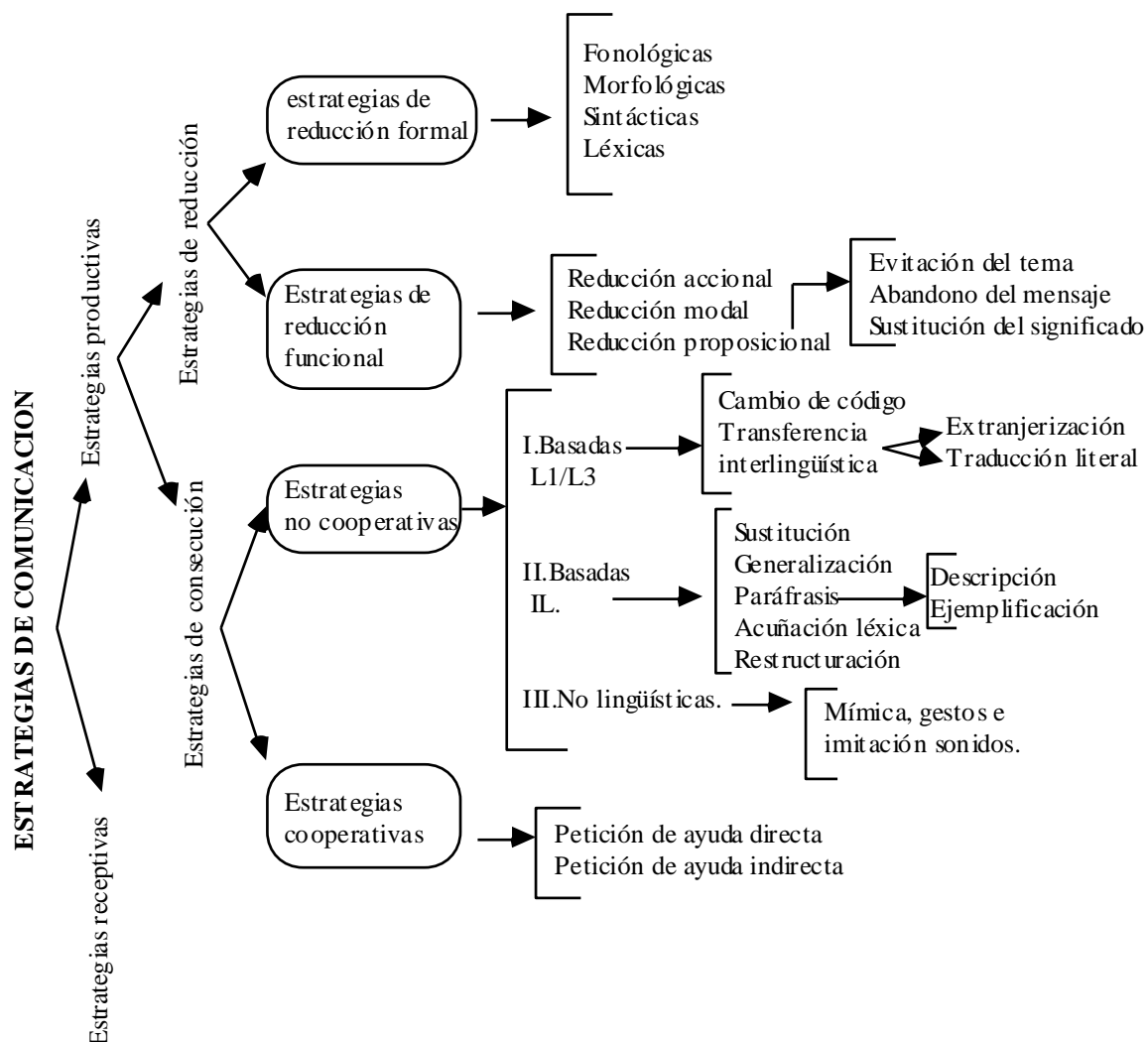


Figura 1. Propuesta taxonómica de EC de Faerch y Kasper (1984).

Por otro lado, la propuesta de estrategias basadas en los mecanismos de producción lingüística la encontramos en los trabajos de Bialystok (1990) - quien explica y defiende la evolución de su postura adoptada en trabajos anteriores - y de Poulisse (1990) - quien realiza un estudio empírico a gran escala aplicando una taxonomía estratégica paralela a la propuesta por Bialystok.

Bialystok (1990) propone un marco cognitivo que comprende la adquisición y uso de la lengua nativa así como de una segunda lengua. Considera que las EC responden a los mecanismos cognitivos que operan en el procesamiento del lenguaje, y que actúan sobre representaciones mentales. Dos son los componentes que identifica la autora como responsables del procesamiento del lenguaje: el *análisis del conocimiento*

**lingüístico** - referido a la organización y codificación del conocimiento - y el **control del procesamiento lingüístico** - referido a la habilidad en la ejecución o uso de dicho conocimiento en un momento concreto. En este marco, la autora define las EC como la interacción dinámica de los componentes del procesamiento del lenguaje, que buscan un equilibrio según sean necesarios para una tarea concreta. Partiendo de esta definición, Bialystok identifica dos tipos de estrategias ocasionadas por los procesos cognitivos señalados: la **estrategia basada en el conocimiento**, que se refiere a la habilidad de representar las estructuras cognitivas junto con su contenido, es decir, la asociación de significados con formas o símbolos; y la **estrategia basada en el control**, referida a la habilidad de centrarse en los aspectos relevantes de la comunicación. En resumen, la primera explota las relaciones del código que el hablante conoce - conocimiento analizado; mientras que la segunda se refiere al uso del sistema y no a su conocimiento - control cognitivo. La autora concluye sugiriendo que cuando el hablante utiliza EC, el procesamiento lingüístico sigue su curso usual, es decir, mediante las funciones de análisis y control. Sin embargo, el discente dependerá más de uno de los dos componentes. De esta manera, se crea un desequilibrio en el procesamiento para compensar un desequilibrio en la competencia.

A pesar de los distintos enfoques, las clasificaciones resultantes - en relación a su codificación lingüística o a los mecanismos cognitivos del lenguaje - resultan no excluyentes sino complementarias posibilitando al investigador de estrategias la adopción de un enfoque global que integre ambas aproximaciones.

#### 4. Las EC de los discentes españoles de inglés a nivel universitario.

En un trabajo realizado anteriormente, uno de los objetivos de Bou Franch (1992) residía en la identificación de las EC de los discentes españoles de inglés a nivel universitario con el fin de establecer una preferencia de uso y observar la efectividad de las EC empleadas para lograr los fines comunicativos. Cabe señalar que la atención se centró, únicamente, en las estrategias en las que el hablante busca una forma alternativa de codificar su mensaje en lugar de abandonar la comunicación o evitar parte de ella (estrategias de consecución o compensación).

Para realizar el estudio se filmaron y transcribieron diez conversaciones entre tres interlocutores: una hablante nativa de inglés - la misma en las diez sesiones - y una pareja de estudiantes españoles de inglés. Tras veinte minutos de conversación, los estudiantes participaron en una sesión retrospectiva con la investigadora durante la cual veían su propia conversación y comentaban sus problemas comunicativos. Se analizó, por tanto, más de tres horas de conversación y más de siete horas de datos retrospectivos. Un total de 20 estudiantes cuya lengua extranjera principal era el inglés, participaron en este estudio. Todos los sujetos estudiaban primero de Filología en la Universitat de València, no habían realizado nunca estancias en países de habla inglesa y habían accedido a la Universidad directamente tras haber cursado el COU (véase figura 2). En cuanto al procedimiento del estudio tan sólo señalaremos que los informantes desconocían que su conversación con el hablante nativo se estuviera filmando.

<b>sujetos</b>	<b>sexo</b>	<b>edad</b>	<b>L1</b>	<b>LE</b>
20	Femenino	18-20 años	11: castellano y valenciano. 8: castellano y saben bien valenciano 1: castellano y sabe poco valenciano	Inglés. + 2: alemán + 2: francés + 2: alemán y francés.

Figura 2. Resumen de las características de los sujetos.

Como hemos mencionado con anterioridad, las posturas que hemos identificado en las taxonomías estratégicas se pueden complementar. Consecuentemente, para confeccionar una relación de tipos estratégicos y adoptarlos como unidades de análisis partimos de la consideración de que cada uno de los dos mecanismos de procesamiento lingüístico identificados por Bialystok (1990) y que ocasionaban dos estrategias principales podían resultar en varias de las estrategias de codificación lingüística identificadas en la literatura (Tarone, 1980; Faerch y Kasper, 1984)<sup>3</sup>.

A nivel cognitivo, por tanto, se adoptaron las estrategias de análisis del concepto y de control de código. La estrategia de *análisis del concepto* es empleada por el hablante cuando éste opera sobre el significado que pretende comunicar, analizándolo y, en ocasiones, descomponiéndolo en sus características definitorias, es decir, el hablante explota su habilidad de asociar significados con formas y símbolos. Esta estrategia puede resultar, en lo concerniente a su codificación lingüística, en las estrategias de descripción, aproximación y mímica.

La estrategia de *descripción* está basada en la definición o descripción del elemento léxico que se desea comunicar. Se incluyen aquí estrategias tradicionales como la circunlocución o la paráfrasis. Mediante la descripción, se analiza el concepto a comunicar, destacando propiedades, funciones o situaciones contextuales que puedan evocar tal concepto. Es, por tanto, una codificación lingüística que refleja la estrategia de análisis del concepto. A continuación ilustramos la estrategia de descripción:

- A for that the poem is called  
B [Nanas  
A Nanas] ... de la ... onions *Nana de la cebolla*  
N aha  
A nana is a: is a song of a baby [for a baby  
B lullaby] lullaby  
A <risas> no sabía <risas>  
I ahí no sabías decir nanas  
A no sabía decir nanas y [he dicho  
B en ese momento] yo le he dicho a ella que era  
*lullaby*  
A *lullaby*  
B porque ella se se estaba yo veía cómo se  
estaba intentando explicar lo que era nana y  
para cortar pues



A nana estaba diciéndole *a song for a baby*  
I aha ... muy bien<sup>4</sup>

La estrategia de ***aproximación*** consiste en utilizar un término hiperónimo, sinónimo o hipónimo del concepto que se desea comunicar; implica analizar el concepto que se desea expresar, y compararlo a conceptos similares. Podemos concebir la aproximación, por tanto, como una manifestación de la estrategia de análisis del concepto. Ejemplo de aproximación:

B but I] I know that I I want to study eh Spanish literature  
[and I  
N aha]  
B I am o sea que me obligan que  
B ahí quería decir que me obligan  
I que te obligan?  
B que me obligan a estudiar las otras asignaturas  
<risas> pero es que no sabía decir obligar  
<risas>  
A eh [obligate <risas>  
B and I] have and I have to study other other subjects

La ***mímica*** consiste en la utilización de comunicación no verbal. Esta estrategia está incluida en el análisis del concepto cuando, a través de gestos y palabras, se expresan características que definen el concepto analizado, como en el siguiente caso:

B I think I think because no sé the Valencianos we are  
more a::h <mueve las manos indicando alegres>

Por otro lado, la estrategia de ***control del código*** supone que el hablante opera sobre el sistema lingüístico a nivel de reglas sintácticas, morfológicas y fonológicas de la L1, L2 o cualquier lengua que le sea conocida; es decir, se trata de una estrategia relacionada con el uso del código lingüístico que puede manifestarse mediante las codificaciones de mímica, préstamo, extranjerización y petición de ayuda.

La ***mímica*** supone una estrategia de control del código cuando, mediante el solo empleo de gestos, se señala o explica el mensaje, pues el aprendiz, controlando el código, lo cambia de verbal a no verbal<sup>5</sup>.

B and I I want I want to study ballet but my ... .. <risas,  
manos indicando cuerpo o figura, mira a A>  
A body?

La estrategia de **préstamo** se refiere al uso de un término de la L1 o Ln, sin adaptarlo a la L2 ni fonológica ni morfológicamente. A través del préstamo, el hablante, controlando el código de expresión, incorpora a éste un término de un código distinto. El préstamo es por tanto un reflejo de la estrategia de control del código.

- B came here] and for example the South is very there is a  
... an important part of ... of the South eh very ... <a A>  
influenciados cómo se dice?  
A influenced  
N <asiente> influenced  
B by the the <voz muy baja> moros

La estrategia de **extranjerización** supone el empleo de un término de una L1 o Ln que el hablante intenta adaptar a la L2 tanto como se lo permita su interlengua. Mediante la extranjerización, el hablante controla dos (o más) códigos, transfiriendo un término de un código a otro, y adaptando dicho termino al código receptor, es decir, se controla el código, como en:

- A [winter  
B in winter] eh only I go to a: <mirando a A> gimnasio?  
gymnasti gym bueno  
B ahí no sabía tampoco cómo se decía y digo uy!  
esto de estar preguntando! pero tampoco: me  
salía la palabra  
I gimnasio aha es *gym*  
B *gym* ? <risas>  
I tu dices *gymnasium* o sea la palabra latina  
pero que dicen *gym*  
B *gym* claro y yo ahí calentándome la cabeza!  
<risas>  
A gym  
B gymnastic?  
N gymnasium?  
B yes because I I have I haven't time

La estrategia de **petición de ayuda** se utiliza cuando el hablante solicita ayuda lingüística de su interlocutor. El discente realiza una revisión de sus conocimientos y, controlando un vacío en el código, o cierta inseguridad en un punto concreto de éste, decide pedir ayuda para solucionarlo. Es esta una estrategia sintomática del proceso subyacente de control del código.

Mediante la estrategia de **cambio de código** el hablante, conocedor de más de un código lingüístico, cambia de uno a otro para solucionar un

problema comunicativo. Esta estrategia está incluida, por tanto, en el control del código. Mediante el siguiente ejemplo ilustramos las estrategias de petición de ayuda y cambio de código:

- B and here in Valencia there are many people who is Spanish and eh their language is here is mayoritari is mayoritario eh la mayoría cómo se dice éso?
- A majority?
- N majority yes
- B ahí <risas>
- I eso qué era ma mayoritario?
- B que o se que tenían mayor influencia entonces de ahí de mayor no sabía cómo decirle y he pensado *majority* o <risas>
- I aha
- B y y se lo he preguntado

Como se desprende de los ejemplos proporcionados, el objetivo del estudio radicaba en el análisis de las EC dirigidas a solucionar problemas de índole léxica. En ese contexto, se averiguó que nuestros discentes utilizan una cantida doble de estrategias de control del código que de estrategias de análisis del concepto. En cuanto a las estrategias de codificación lingüística, se diseñó una escala en la que se observa con claridad la preferencia de uso estratégico:

**+ preferente**

**- preferente**

---

pet ay + camb + desc + mim C + aprox + extr + pres + mim A

---

Poulisse (1990) argumenta que las estrategias de control del código - las más utilizadas en este estudio - requieren menor esfuerzo por parte del hablante. Sin embargo, suelen ser menos eficaces a la hora de resolver los problemas y alcanzar el fin comunicativo. Tal vez, como docentes, deberíamos plantearnos fomentar empleo, principalmente, de estrategias que analicen el concepto y puedan resolver de forma más eficaz los problemas comunicativos de los estudiantes.

## **5. Clasificación de estrategias de aprendizaje.**

En esta sección nos centraremos en dos de los grupos de investigación más relevantes en los últimos tiempos para el estudio de EA: el dirigido por O'Malley y Chamot y el dirigido por Oxford. O'Malley y Chamot, en el

marco de la psicología cognitiva, definen las EA como "special ways of processing information that enhance comprehension, learning, or retention of the information" (1990: 1)<sup>6</sup>.

Uno de los inconvenientes que hoy se considera más serio cuando se mira hacia atrás considerando el desarrollo de estos estudios reside en que se pueden identificar dos disciplinas que han investigado las EA de forma totalmente independiente durante la década de 1970: la Adquisición de una Segunda Lengua y la Psicología Cognitiva. Por un lado, en el campo de la Adquisición de lenguas se fueron realizando trabajos, teórica y metodológicamente diferentes a los de la Psicología, que intentaban identificar técnicas generales que sirvieran para el aprendizaje efectivo, tales como 'trucos de producción', y tácticas como 'crear oportunidades de práctica' o 'aprovechar el contexto de aprendizaje'. De forma diferente, la literatura en torno al cognitivismo identificaba unos tipos de estrategias que se asemejaban a los procesos mentales subyacentes involucrados en el aprendizaje<sup>7</sup>. Como indican O'Malley y Chamot (1990: 2) a principios de la década de 1980, "when we began our research there was a vacuum with respect to the integration of strategic processing in theories of second language acquisition".

Fue Rubin (1975) quien, al identificar ciertas estrategias, sugirió la posibilidad de que el buen aprendiz de lenguas podía realizar cosas especiales o diferentes que todos podíamos aprender. De este modo la autora coincidía, en cierto sentido, con los estudios independientes de la literatura cognitiva donde se observaba que los discentes competentes son eficientes por su forma especial de procesar la información.

En los diferentes estudios de O'Malley y Chamot se hizo converger, gradualmente, los estudios en ambos campos de tal forma que se integraron las EA de una segunda lengua y una lengua extranjera en las teorías de procesamiento de la información. Estos autores, tal cual exponen en su trabajo de 1990, identifican tres grandes grupos de estrategias de una LE: (i) las estrategias metacognitivas, (ii) las estrategias cognitivas, y (iii) las estrategias sociales y afectivas.

En primer lugar, las *estrategias metacognitivas* suponen meditar sobre el proceso de aprendizaje, planear el aprendizaje, controlarlo y, finalmente, evaluar la calidad del propio aprendizaje. En segundo lugar, las *estrategias cognitivas* implican la interacción con el material objeto del aprendizaje, la manipulación de este material de forma mental o física, o la aplicación de técnicas específicas a tareas de aprendizaje. Por último, las *estrategias sociales y afectivas* suponen la interacción con otra persona para colaborar en el aprendizaje, o el uso de control afectivo que nos ayudará con la tarea de aprendizaje.

<b>METACOGNITIVAS</b>	
Planificar	con antelación a una tarea, proponer estrategias a utilizar o revisar los conceptos organizativos o principios.
Atención dirigida	decidir con antelación prestar atención general ignorando otra información
Atención selectiva	decidir con antelación prestar atención a aspectos específicos de la tarea
Auto-dirigirse	entender las condiciones óptimas del aprendizaje y crearlas en cada caso
Auto-controlarse	comprobar, verificar o corregir la propia comprensión o actuación en la tarea
Identificar problemas	identificar de forma explícita los puntos problemáticos a resolver
Auto-evaluarse	evaluar la propia producción lingüística en términos del repertorio lingüístico, el uso estratégico y la habilidad en la ejecución de una tarea
<b>COGNITIVAS</b>	
Repetir	repetir tramos de lenguaje durante la ejecución de una tarea
Usar otras fuentes información	como por ejemplo libros de texto, diccionarios, gramáticas, o el trabajo ya realizado con anterioridad
Agrupar	ordenar, clasificar y denominar el material de una tarea según rasgos comunes
Tomar notas	escribir palabras clave y conceptos que facilitarán la ejecución de una tarea
Deducir/Inducir	aplicar de forma consciente reglas aprendidas o inventadas para producir o entender la lengua
Substituir	seleccionar aproximaciones alternativas, planes revisados o palabras o frases diferentes para realizar una tarea
Elaborar	relacionar la información nueva con la poseída, o aspectos de la nueva información, o realizar asociaciones personales significativas
Resumir	de forma mental o escrita aspectos de la lengua o la información de la tarea
Traducir	ideas de una lengua a otra
Transferir	utilizar conocimiento lingüístico anterior para facilitar una tarea
Inferir	usar información disponible para adivinar significados o usos de elementos desconocidos, predecir el mensaje o rellenar lagunas informativas
<b>SOCIALES Y AFECTIVAS</b>	
Preguntar para clarificar	solicitar explicaciones, verificaciones, paráfrasis o ejemplos del material o de la tarea a otros o a uno mismo

Cooperar	con otros discentes para solucionar problemas, comprobar una tarea, etc.
Hablarse a uno mismo	reducir la ansiedad a través de técnicas mentales que hagan que uno se sienta competente para la realización de una tarea
Animarse a uno mismo	buscar motivación personal recompensándose tras la correcta realización de una tarea

Figura 3. EA propuestas por O'Malley y Chamot (1990: 137-39)

En una línea teórica y metodológicamente diferente se encuentran los diversos trabajos de Rebecca Oxford y sus colaboradores. En un trabajo dirigido principalmente a profesores de lenguas, Oxford (1990: 8) considera que las EA contribuyen al objetivo principal de los discentes - la competencia comunicativa - y las define de la siguiente manera:

... learning strategies are specific actions taken by the learner to make learning easier, faster, more enjoyable, more self-directed, more effective, and more transferrable to new situations.

La autora propone una extensa clasificación que parte de una distinción ya conocida en la literatura cognitiva entre estrategias directas e indirectas<sup>8</sup>. Las *estrategias directas* implican, de forma directa, el aprendizaje y uso de la lengua extranjera mientras que las *estrategias indirectas* contribuyen al aprendizaje de forma indirecta pero importante. Entre las estrategias directas, Oxford (1990: 14-17) incluye las de memoria, las cognitivas y las de compensación; mientras que entre las estrategias indirectas incluye las metacognitivas, las afectivas y las sociales. La autora define estos grupos de estrategias de la siguiente manera:

- \* Las *estrategias de memoria*, empleadas para recordar y recuperar la información nueva. Estas incluyen las estrategias de crear asociaciones mentales, aplicar imágenes y sonidos, revisar y actuar.
- \* Las *estrategias cognitivas*, empleadas para entender y producir el lenguaje. Incluyen las estrategias de practicar, recibir y enviar mensajes, analizar y razonar, y crear estructuras para los mensajes recibidos y producidos.
- \* Las *estrategias de compensación*, que posibilitan el uso del lenguaje a pesar de las lagunas en el conocimiento del mismo. Incluyen las estrategias de adivinar de forma

inteligente y de superar las limitaciones en la producción oral y escrita.

- \* Las **estrategias metacognitivas**, empleadas para coordinar el proceso de aprendizaje. Se incluyen aquí las estrategias de centrar, planificar y evaluar el aprendizaje.
- \* Las **estrategias afectivas**, empleadas para regular las emociones. Incluyen las estrategias de disminuir la ansiedad, animarse a uno mismo y tomarse la temperatura emocional.
- \* Las **estrategias sociales**, que posibilitan el aprendizaje en colaboración con otras personas. Incluyen las estrategias de hacer preguntas, cooperar con otros y empatizar con otros.

Como se puede observar, las seis estrategias principales contienen 19 grupos estratégicos entre los cuales, a su vez, la autora identifica 62 estrategias. Tal clasificación comporta varios problemas. El primer problema con este estudio se presenta entre las seis estrategias principales. Quizá el dato más obvio sea la ausencia de argumentos para separar las estrategias de memoria de las cognitivas, agrupadas bajo el epígrafe de estrategias cognitivas en psicología. Tal vez la literatura existente en torno a las EC podría justificar el hecho de agruparlas bajo estrategias de compensación en una taxonomía de EA. Sin embargo, parece más lógico subsumir las EC a los procesos que intervienen en la producción del lenguaje en el contexto del aprendizaje. En este sentido, podemos distinguir las tradicionales EC entre algunas de las EA identificadas por O'Malley y Chamot (1990), tales como sustituir, deducir/inducir o inferir, entre otras. En segundo lugar, la subdivisión de los 19 grupos estratégicos indicados también se presenta problemática. Las estrategias cognitivas de practicar, recibir y enviar mensajes o analizar y razonar pueden, en mi opinión, emplearse igualmente para recordar información, labor adscrita a las estrategias de memoria. Finalmente, los problemas encontrados con los 62 tipos estratégicos identificados por la autora entre los 19 grupos son mucho mayores pues las definiciones y aplicaciones con frecuencia se solapan, y las estrategias sirven múltiples funciones de entre las descritas para cada una de las 6 estrategias principales.

Sin embargo, el problema general que subyace a los más específicos arriba mencionados reside en el hecho de que esta autora no integra el estudio de estrategias en un marco teórico desde el cual explicar y describir los procesos de los estudiantes. De hecho, muchas de las EA identificadas por Oxford son, tan sólo, trucos de aprendizaje o producción y no EA que asemejen procesos mentales de los discentes de lenguas. En la misma línea crítica se pronuncian O'Malley y Chamot (1990: 103) al afirmar lo siguiente:

What Oxford apparently tried to do was to subsume within her classification virtually every strategy that had previously been cited in the literature on learning strategies. The problem with this approach, so far as a taxonomy of strategies is concerned, is that this extended listing is far removed from any underlying cognitive theory, fails to prioritize which strategies are most important to learning, and generates subcategories that appear to overlap.

#### **6. Las EA de los discentes españoles de inglés a nivel universitario.**

La extensa clasificación propuesta por Oxford (1990), sin embargo, sirvió para otro propósito: la elaboración de un cuestionario diseñado para evaluar el uso de EA. Se trata del *Strategy Inventory for Language Learning*, conocido como el *SILL*. Este cuestionario se desarrolló a partir de las estrategias identificadas en la taxonomía de la propia autora así como en la contenida en otros trabajos. Se seleccionaron preguntas y el *SILL* se fué administrando a numerosos estudiantes adultos de inglés como segunda lengua y como lengua extranjera. Las preguntas del *SILL* se fueron refinando hasta la elaboración de versiones más definitivas.

A través de este cuestionario, Oxford y sus colaboradores han detectado, además, factores importantes que influyen en el uso de EA. A modo de ejemplo, cabe mencionar que se averiguó que los discentes con mayor dominio de la lengua y mayor motivación utilizaban mayor variedad de estrategias y las empleaban con mayor frecuencia; igualmente, se evidenció que las mujeres realizaban un uso mayor de estrategias que los hombres.



En un estudio recientemente realizado en la Universitat de València, se administró la versión 7.0 del SILL a estudiantes de lengua inglesa II de la Facultad de Filología. Esta versión del SILL contiene 50 preguntas sobre el uso de los diferentes tipos de estrategias y está especialmente diseñada para ser administrada a estudiantes de inglés como lengua extranjera.

Este estudio forma parte de un proyecto mayor sobre la aplicación de EA en ciertas tareas de clase más específicas divididas en una escala según las tareas estén centradas en el profesor o en el estudiante. Se pensó que como punto de partida se debería averiguar, a nivel general, las EA que los estudiantes utilizan. Para ello, se impartió un seminario sobre EA de 6 clases de duración, en el que se expusieron de forma breve las principales categorías estratégicas ilustrándolas mediante ejemplos aplicados al aprendizaje del inglés. Dado que el objetivo del estudio era identificar el uso estratégico general de los estudiantes, se les explicó la clasificación de Oxford (1990) la cual, como hemos visto, recoge prácticamente todas las estrategias identificadas en la literatura de este campo. El hecho de suministrar a continuación el SILL diseñado por esta misma autora fue otro factor decisivo para utilizar su propuesta taxonómica. Durante el seminario, se incitó a los estudiantes a reflexionar sobre las EA que habían utilizado en el pasado tanto para aprender inglés como cualquier otra de las asignaturas universitarias o extrauniversitarias. Se fomentó, igualmente, la discusión entre estudiantes de las EA empleadas por ellos y realizaron algunas de las actividades descritas por Oxford y dirigidas a mentalizar al alumno a que reflexione sobre su propio aprendizaje. Al finalizar el seminario, se administró la versión 7.0 del SILL y se suministró a los estudiantes algunas preguntas adicionales sobre EA en general y sobre el seminario que acababan de recibir en particular. Un total de 89 sujetos realizó el SILL versión 7.0, cuyos resultados, en una escala del 1 al 5, son los siguientes:

- |   |       |
|---|-------|
| A. Recordar de forma más efectiva (estrategias de memoria)        | = 2.8 |
| B. Emplear los procesos mentales (estrategias cognitivas)         | = 3.2 |
| C. Compensar lagunas del conocimiento (e. de compensación)        | = 3.3 |
| D. Organizar y evaluar el propio aprendizaje (es. metacognitivas) | = 3.5 |
| E. Controlar y dirigir las emociones (estrategias afectivas)      | = 3   |
| F. Aprender en colaboración con otros (estrategias sociales)      | = 3.3 |

MEDIA TOTAL = 3.2

Oxford (1990: 300) ofrece unas claves para interpretar los resultados. Los bloques estratégicos que reciben una puntuación de 2.5 a 3.4 establecen un uso mediano, es decir, se trata de EA que se emplean de vez en cuando. Por otro lado, los bloques que reciben una puntuación de 3.5 a 4.4 establecen un uso alto - que no el más alto - indicando que se emplean generalmente. Tan sólo el grupo relativo a estrategias metacognitivas se incluiría en las utilizadas de forma habitual. Todos los grupos restantes, así como la medida total del uso general de estrategias, se incluirían en las utilizadas de vez en cuando. Aunque el uso de EA no es alto y, dividido por grupos, las diferencias no son grandes, se podría realizar la siguiente escala de preferencia estratégica:

**+ preferente**

**- preferente**

---

metacognitivas + compensación/sociales + cognitivas + afectivas +  
memoria

---

Los resultados de este estudio son importantes debido a la orientación que ofrecen en torno a la consiguiente instrucción integrada de EA<sup>9</sup>. Como se indicó, este estudio se realizó para servir como punto de partida a un trabajo posterior en el que se pretende seleccionar uno o dos tipos de estrategias concretas cuyo uso se fomentará en el marco de una tarea de clase particular. Los investigadores de este campo coinciden en afirmar que para instruir o fomentar el uso estratégico se debe comenzar por estrategias que ya resulten familiares al estudiante. En este caso, la consiguiente instrucción debería partir de una selección de EA de los grupos más cercanos al polo + *preferente* de la escala.

En cuanto a las preguntas realizadas al estudiante en torno al seminario de EA que habían recibido, un total de 94 estudiantes entregó tales encuestas en las que se demostró lo siguiente:

- \* El uso de EA resulta útil para 41 de los 94 encuestados. Para 30 resulta muy útil, a 21 estudiantes tan sólo les parece bien y únicamente 2 estudiantes se manifestaban contrarios al uso de EA.
- \* 59 estudiantes manifestaron que, en su opinión, el seminario había sido interesante, mientras que 6 indicaron que había sido muy interesante. 20 opinaron que había estado bien y sólo 9 manifestaron opiniones negativas.
- \* 47 sujetos admitieron que conocer el modo en que otros estudiantes aprendían inglés era interesante, 13 manifestaron que era interesante y que, además, les gustaría tener más información, 27 admitieron que estaba bien y 7 dijeron que no tenía utilidad para ellos.
- \* Por último, 51 alumnos manifestaron que, tras el seminario, les gustaría utilizar EA. 30 estaban determinados a incrementar su uso y 5 alumnos no habían vuelto a reflexionar sobre el tema. Además, 8 estudiantes se manifestaron en contra de su propio uso de estrategias.

En general, de este estudio se desprende que los estudiantes son mayoritariamente favorables al uso de EA a la vez que demuestra que casi todos son receptivos y están abiertos a proseguir la instrucción e integrar el uso de EA en su propio aprendizaje.

Sin embargo este estudio, tanto en lo que se deriva del cuestionario SILL como de la encuesta posterior, resulta especialmente significativo en el sentido de que indica, sin lugar a dudas, que el uso estratégico del estudiante español de inglés en el contexto universitario no es satisfactorio y que, por tanto, se puede mejorar. Además, se pone de manifiesto que la posición del estudiante de cara a incrementar su conocimiento y uso de estrategias es, en líneas generales, positiva. En este sentido los docentes debemos plantearnos la necesidad de maximizar los recursos estratégicos del aprendiz de lenguas para lograr un aprendizaje más eficaz.

### **Bibliografía**

- Bialystok, Ellen. 1990. *Communication Strategies: A Psychological Analysis of Second-Language Use*. Oxford: Basil Blackwell.
- Bou Franch, Patricia. 1992. *Estrategias de comunicación y secuencias tópicas en el discurso conversacional de estudiantes españoles de inglés*. Valencia: Universitat de València, Servei de Publicacions.
- Canale, Michael y Swain, Merrill. 1980. "Theoretical Bases of Communicative Approaches to Second Language Teaching and Testing". *Applied Linguistics* 1:1. 1-47.
- Faerch, Claus y Kasper, Gabriele. 1980. "Processes and Strategies in Foreign Language Learning and Communication". *Interlanguage Studies Bulletin* 5. 47-118.
- . 1983. ed. *Strategies in Interlanguage Communication*. London: Longman.
- .1984. "Two Ways of Defining Communication Strategies". *Language Learning* 34: 1. 45-63.
- Harding, E. M. 1983. "Compensation Strategies". *CLCS Occasional Paper* 9. 1-54.
- Kellerman, Eric. 1991. "Compensatory Strategies in Second Language Research: A Critique, a Revision, and some (Non-) Implications for

- the Classroom". *Foreign/Second Language Pedagogy Research*, ed. Robert Phillipson, Eric Kellerman, Larry Selinker, Mike Sharwood Smith & Merrill Swain. Clevedon: Multilingual Matters.
- Manchón Ruiz, Rosa María. 1993. "La evaluación del componente estratégico del aprendizaje de lenguas". *Didáctica del español como lengua extranjera*. Madrid: Expolingua.
- O'Malley, J. Michael y Chamot, Anna U. 1990. *Learning Strategies in Second Language Acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Oxford, Rebecca. 1990. *Language Learning Strategies: What Every Teacher Should Know*. Boston, Mass.: Heinle & Heinle.
- Paribakht, Tahereh. 1985. "Strategic Competence and Language Proficiency". *Applied Linguistics* 6: 2. 132-146.
- Poullisse, Nanda. 1990. *The Use of Compensatory Strategies by Dutch Learners of English*. Dordrecht: Foris Publications.
- Rubin, Joan. 1975. "What the 'Good Language Learner' Can Teach Us". *TESOL Quarterly* 9. 45-51.
- Selinker, Larry. 1972. "Interlanguage". *IRAL* 10, 209-231.
- Tarone, Elaine. 1977. "Conscious Communication Strategies in Interlanguage: A Progress Report". *On TESOL'77: Teaching and Learning ESL*, ed. H. D. Brown, C. A. Yorio & R. H. Crymes. Washington: TESOL.
- . 1980. "Communication Strategies, Foreigner Talk, and Repair in Interlanguage". *Language Learning* 30: 2. 417-431.
- . 1981. "Some Thoughts on the Notion of 'Communication Strategy'", *TESOL Quarterly*, 15: 3, 285-295.
- Wenden, Anita L. y Rubin, Joan. eds. 1987. *Learner Strategies in Language Learning*. London: Prentice Hall.

---

<sup>1</sup> En el campo de la Adquisición de una Segunda Lengua también se distinguió un tercer grupo de estrategias: las de producción. Para la definición de estrategias de producción, véase Tarone (1981), Faerch y Kasper (1984) y O'Malley y Chamot (1991).

<sup>2</sup> Compárese la propuesta taxonómica con la siguiente reflexión de estos autores: "In order for a description of L2 learning and IL communication to have explanatory

power, the relevant units to be analyzed must be psycholinguistic, i.e. the researcher has to take the learner's perspective in finding out about the mental processes/strategies in learning and communication, rather than take the analyst's perspective, which means focussing on the linguistic product" (Faerch y Kasper, 1980: 50).

<sup>3</sup> En primer lugar, Poulisse (1990) propone una subdivisión de las estrategias cognitivas principales. Véase Bou Franch (1992) para una razonamiento pormenorizado sobre la exclusión de tal subdivisión en este estudio. En segundo lugar, tanto Poulisse (1990) como Byalistok (1990) seleccionan ciertos tipos estratégicos de codificación lingüística que resultan de las estrategias procesales identificadas por ellas. Sin embargo, las estrategias de codificación lingüística seleccionadas aquí difieren de las seleccionadas por estas autoras. En Bou Franch (1992) se exponen con detalle las razones para la inclusión de la petición de ayuda y para la exclusión de la traducción literal y la acuñación léxica. Igualmente se explica por qué las estrategias de circunlocución, descripción y paráfrasis se agruparon en la estrategia de descripción.

<sup>4</sup> Las iniciales A y B identifican las estudiantes españolas de inglés; N se refiere a la hablante nativa mientras que I alude a la autora. En los ejemplos, los datos retrospectivos están sangrados en comparación con los datos de la entrevista.

<sup>5</sup> En relación a la catalogación de la mímica como perteneciente a una u otra estrategia cognitiva, las opiniones de Bialystok (1990) y Poulisse (1990) difieren. Sin embargo, Kellerman (1991) - quien también trabajó en el Proyecto Nijmegen que produjo el estudio de Poulisse (1990) - se pronunciaría posteriormente en la misma línea que Bialystok, línea que también ha sido adoptada aquí.

<sup>6</sup> La definición más elaborada propuesta por O'Malley y Chamot indica lo siguiente:

Learning strategies are complex procedures that individuals apply to tasks; consequently, they can be represented as procedural knowledge which may be acquired through cognitive, associative, and autonomous stages of learning (1990: 52).

Research on learning strategies is based on the assertion that strategies begin as declarative knowledge that can become proceduralized with practice and, like complex cognitive skills, proceed through the cognitive, associative, and autonomous stages of learning (1990: 85).

<sup>7</sup> Para una perspectiva histórica del desarrollo de los estudios de EA, tanto en el campo de la Adquisición de lenguas como en el de las Teorías Cognitivas, consultar O'Malley y Chamot (1990).

<sup>8</sup> La distinción entre estrategias directas e indirectas propuesta por Oxford (1990) resulta paralela a clasificaciones anteriores, tales como la descrita por Dansereau, D. F. (1978) "The Development of a Learning Strategies Curriculum", en O'Neil, H. F. Jr. (ed) *Learning Strategies*, New York: Academic Press, citado en O'Malley y Chamot (1990: 103).

<sup>9</sup> Por instrucción integrada se entiende aquella que se realiza no de forma explícita o teórica, sino sobre los mismos ejercicios o tareas que el alumno debe realizar como parte del programa de una asignatura. Es decir, nos centraríamos en la enseñanza del inglés y, en los ejercicios de clase del alumno, se fomentaría el uso de una o dos estrategias en concreto.