

# ESTRATEGIAS, TAREAS Y PROCEDIMIENTOS EN LA AUTONOMIZACIÓN EN EL APRENDIZAJE DE LENGUA EXTRANJERA POR FUTUROS MAESTROS

JORGE GARCÍA MATA  
Universidad de Málaga

## PLANTEAMIENTO DE LA SITUACIÓN

El contexto en que se está llevando a cabo actualmente la enseñanza-aprendizaje de la lengua extranjera (L2) en los programas de la Escuelas Universitarias de Formación del Profesorado es desalentador en algunos aspectos: altísimo número de alumnos y alumnas, gran diversidad de niveles y experiencias de aprendizaje previas, reducido número de horas lectivas a la semana, aulas poco adecuadas, etc. En esta situación, una solución que parece imponerse, tanto por criterios pedagógicos (Martín Peris 1998: 89) como por razones socio-económicas, consiste en potenciar la autonomía y la responsabilidad de los alumnos y alumnas sobre su propio proceso de aprendizaje de la lengua extranjera. El éxito de iniciativas en esa dirección contribuiría a superar problemas clásicos tales como la imposibilidad de atender la gran diversidad de estilos de aprendizaje de los alumnos y alumnas (Vester 1976:151) o las dificultades y limitaciones que experimentan tanto profesores como alumnos en clases grandes (Ward y Jenkins 1992). En cualquier caso, y para animarnos a emprender los ajustes necesarios, merece la pena recordar las palabras de Gibbs y Jenkins (1992: 19) cuando, refiriéndose específicamente a la enseñanza universitaria, afirman que *“mantener la calidad con pocos recursos significa introducir cambios en el método”*. Ahora bien, también es necesario tener en cuenta que los métodos no existen en términos de prácticas de aula, donde el papel articulador lo juegan otros procesos (Richards y Rodgers 1986: 163). Si queremos, por tanto, que los cambios sean efectivos, éstos han de implementarse también, y sobre todo, en el aula, por lo que es preciso plantearse exactamente dónde hay que introducir cambios para seguir manteniendo la calidad con recursos menguados. Nuestra propuesta es que se debe hacer uso de las tareas de aprendizaje, como puente entre las estrategias de aprendizaje y los procedimientos.

Para desarrollar la relación entre el concepto de “tarea de aprendizaje” y los de “estrategia de aprendizaje” y “procedimiento”, es preciso clarificar una terminología que, sobre todo por el uso indiscriminado de que ha sido objeto en la discusión de aspectos relacionados con la reforma educativa, ha terminado siendo confusa. Para comenzar esa aclaración, advertimos que la perspectiva que adopta este trabajo es la del aprendizaje, y a ese proceso se refiere todo lo aquí tratado: tareas, estrategias y procedimientos. Conviene introducir aquí una cuestión que se desarrollará mas adelante: consideramos la enseñanza y el aprendizaje ambos como procesos de planeamiento; el primero llevado a cabo por el profesor; el segundo por el alumno. Así, hemos llamado a uno ‘exoplaneamiento’ y ‘endoplaneamiento’ al otro.

Mientras que el exoplaneamiento es responsabilidad de alguien en teoría capacitado técnicamente para llevarlo a cabo, el endoplaneamiento puede responder, si no es objeto de refinamiento, a patrones deficientes o excesivamente intuitivos. Es en este sentido que Biggs (1999: 4) distingue entre estudiantes universitarios “superficiales” y “profundos”, en función de la calidad del planeamiento que llevan a cabo de su aprendizaje; es decir, del uso de las estrategias que ponen en marcha para enfrentarse a las tareas de aprendizaje. Los criterios mediante los que se distingue a los alumnos de uno u otro grupo son tres: el nivel de involucración en la tarea, la cantidad de actividad llevada a cabo y la orientación académica del alumno o alumna. Parece, pues, deducirse que para enfrentarse de una manera adecuada a una tarea concreta es necesario haber desarrollado previamente una actitud y unas estrategias adecuadas; y todo ello, a partir de un deseo de aprender la lengua extranjera (O’Malley y Chamot 1990: 43).

Desgraciadamente, ese deseo de aprender no siempre es presumible en algunos de nuestros alumnos, muchos de ellos excesivamente orientados hacia una concepción profesionalizadora de su formación. Está claro que se debe superar la concepción anterior, y para ello partimos de las ideas de Candlin y Murphy (1978: 1) sobre la tarea de aprendizaje como una negociación dirigida a la resolución de problemas entre el conocimiento existente y el nuevo. Desde esta perspectiva, la tarea pasa a ocupar un lugar central en el planeamiento, con una capacidad motivadora superior y con un nivel más alto de autojustificación, porque es a la vez instigadora y resultante del uso de las estrategias; esta dualidad requiere una clarificación a lo largo de las siguientes líneas:

Nuestra visión de la tarea está íntimamente relacionada con los conceptos de ‘estrategia’ y de ‘procedimiento’, y éstos, aunque originalmente distintos, en el campo de la didáctica de la lengua han llegado a ser poco menos que intercambiables. A una posible diferenciación entre ambos dedicamos la primera parte de este trabajo. De la diferenciación anterior esperamos que surja de una manera clara la función que deben desempeñar las tareas de aprendizaje en el proceso de aprendizaje de una lengua extranjera. Esta función se tratará con más detenimiento en la segunda parte del trabajo.

## 1. ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE Y PROCEDIMIENTOS EN L2: CRITERIOS PARA UNA DIFERENCIACIÓN

Es posible, y también conveniente, considerar la definición de ‘estrategia’ desde distintos puntos de vista para apreciar hasta qué punto el término ha llegado a ser polisémico. Partimos de una definición general, la del Diccionario de la Real Academia Española, por ejemplo,

[1] (fig.) *Arte, traza para dirigir un asunto.*

[2] (Mat.) *En un proceso regulable, el conjunto de las reglas que aseguran una decisión óptima en cada momento.*

Dos diccionarios de uso, basados en sendos ‘corpus’ de inglés actual, introducen interesantes matizaciones:

[3] ... *serie bien planeada de acciones para alcanzar un fin.* (Longman Dictionary of Contemporary English 1995).

[4] ... *el arte de planear la mejor manera de alcanzar un fin u obtener el éxito en un campo particular.* (Collins Cobuild English Language Dictionary 1987)

Finalmente, citamos las definiciones contenidas en dos obras fundamentales en este campo de las estrategias de aprendizaje de lenguas extranjeras:

[5] ... *maneras especiales de procesar información; en particular mejorar la comprensión, el aprendizaje y la retención.* (O'Malley y Chamot, 1990: 1).

[6] ... *acciones específicas llevadas a cabo por los aprendices para hacer su aprendizaje más fácil, más rápido, más agradable, más autodirigido, más efectivo y más transferible a nuevas situaciones.* (Oxford, 1990: 8).

Sería posible incluir más definiciones, todas ellas incidiendo sobre distintos aspectos de la estrategia, pero las presentadas ya son suficientes para realizar algunas observaciones:

La primera es la constatación de la riqueza semántica del término 'estrategia'. La segunda que, en el ámbito general, parece imponerse la idea de 'plan' y de 'fin' conjuntamente, en [2], [3] y [4]; es decir, se concibe la estrategia como proceso ligado a un resultado. La tercera, y más relevante para nuestras intenciones presentes, es el contraste, tanto en el campo general como en el especializado, entre la idea de 'proceso mental', en [4] y [5], y de 'acción', en [3] y [6]. Nos interesa mucho distinguir, por tanto, entre lo que O'Malley y Chamot (1990:52) llaman 'conocimiento procedural' y lo que llamaremos, para seguir esa terminología, 'acciones procedurales'; en otras palabras, entre el saber 'cómo proceder' y el 'proceder en sí mismo'.

De manera imperceptible ha aflorado en nuestro discurso el término 'procedimiento', y conviene examinar cuáles son sus puntos comunes con el de 'estrategia', y en qué se diferencian. Por un lado, tanto una como otro, se refieren a procesos que ocurren antes, durante o después del aprendizaje; pero, por otro, podemos encontrar interesantes diferencias. Volvamos al examen de definiciones, en este caso del término 'procedimiento'; la uniformidad es casi absoluta, en contraste con el de 'estrategia':

[7] *Método de ejecutar alguna cosa.* (DRAE).

[8] *Forma correcta o normal de hacer algo.* (Longman Dictionary of Contemporary English).

[9] *Diferentes maneras de resolver problemas.* (Widdowson 1983).

De nuevo, es posible extraer alguna conclusión de este examen. En primer lugar, el término 'procedimiento' parece ser menos polisémico que el de 'estrategia', y se mantiene a un nivel de significación más general. En segundo lugar, resulta menos inmediato encontrar definiciones del término en la literatura especializada, sobre todo en la anglosajona; [9] es una excepción parcial a esta regla, y resulta necesario añadir que Widdowson usa en esta obra el término 'procedure' como 'actividades interactivas de negociación' en el marco de una compleja explicación del fenómeno de la comunicación, lo que claramente se aleja de nuestras intenciones declaradas. Asimismo, en los diferentes documentos oficiales consultados, es también difícil hallar una explicación de un término, que se usa con frecuencia, pero con irregular consistencia. En tercer lugar, constatamos la orientación eminentemente práctica que se confiere al término 'procedimiento' en sus varias definiciones; verbos como 'ejecutar' en [7], o 'hacer' en [8], o 'resolver' en [9], indican claramente la vinculación de la idea de 'proceder' con la de 'actividad perceptible encaminada a un fin'.

¿Cuál es, entonces, la relación —y la distinción— existente entre los términos 'estrategia de aprendizaje' y 'procedimiento'? ¿Existen como conceptos diferentes?

Si repasamos las distintas taxonomías de estrategias de aprendizaje de lenguas extranjeras nos percataremos de que en ellas no hay indicios que nos ayuden a clarificar esa dife-

rencia. Desde la clasificación de Rubin (1981), que distinguía entre estrategias que afectan directa o indirectamente al aprendizaje, la de Entwistle (1981), que distingue entre estrategias globales y serializadas, hasta las más recientes de Kohonen (1990), que usa la asunción de riesgo para distinguir entre estrategias reductivas y de logro, la de Oxford (1990) —con estrategias directas e indirectas, en función de que conlleven o no el uso de la L2, y la de O'Malley y Chamot (1990), que agrupa las estrategias en cognitivas, metacognitivas y socio-afectivas, en todas las taxonomías de estrategias se discuten y tratan fenómenos que entran dentro de las definiciones [4] y [5]. Sin embargo, en la clasificación de Oxford (1990), quizá por ser la más prolija y la que desciende a mayor nivel de concreción y ejemplificación, aparecen estrategias tales como 'tomar notas' (estrategia 'directa', bloque 'cognitiva', sección 'estructuración del input y el output'), o 'pedir corrección' (estrategia 'indirecta', bloque 'social', sección 'preguntar').

La diferencia entre las definiciones [5] y [6] es central en esta discusión, ya que proponen dos modelos de 'estrategia' el primero de los cuales hace hincapié en la idea de procesamiento y el segundo en la de acción. Desde este punto de vista podemos argumentar que las definiciones [7], [8] y [9] tienen en común con la [6] precisamente el énfasis en el 'hacer', y que una primera diferencia fundamental entre 'estrategia' y 'procedimiento' es que la primera conlleva un proceso mental no observable, basado en esquemas, y el segundo constituye una puesta en acción, mediante procesos físicos observables, de las decisiones adoptadas tras los procesos mentales.

Dos observaciones parecen necesarias en este momento: la primera de ellas es la relación indisoluble y bidireccional entre estrategia y procedimiento: todo procedimiento está respaldado por al menos una estrategia, y toda estrategia se materializa por medio de al menos un procedimiento.

La segunda observación es que, desde el punto de vista propuesto, solamente las estrategias merecen el epíteto 'de aprendizaje': los procedimientos, considerados como 'acciones procedurales', no procesan conocimiento sino que, en todo caso, generan una retroalimentación a su estrategia o estrategias, y es ésta o éstas las que se modifican, dando lugar, en la siguiente ocasión de su activación, a un procedimiento modificado, y presumiblemente más adaptado y efectivo para alcanzar el objetivo propuesto.

## **2. LAS TAREAS DE APRENDIZAJE COMO PUENTE ENTRE LAS ESTRATEGIAS Y LOS PROCEDIMIENTOS**

A partir de la relación propuesta en la sección anterior entre 'estrategia' y 'procedimiento', surge de manera inmediata la pregunta ¿por medio de qué mecanismo se comunican la estrategia y su procedimiento? Intuimos que la respuesta es, como anticipamos al comienzo, la tarea de aprendizaje.

Tal y como hemos hecho con las estrategias y los procedimientos, vamos a pasar revista a algunas definiciones del término 'tarea de aprendizaje':

[10] ... *es una actividad o acción, resultado del procesamiento o comprensión del lenguaje, que puede o no conllevar producción y que requiere la especificación de un resultado satisfactorio.* (Richards, Platt y Webber, 1986: 289).

[11] ... *es un esfuerzo estructurado de aprendizaje, con un objetivo particular, un contenido apropiado, un procedimiento específico y una diversidad de posibles resultados.* (Breen, 1987: 23).

[12] ... *es una unidad de trabajo en el aula, que implica la comprensión, manipulación, producción e interacción, enfocada hacia el significado y no la forma.* (Nunan, 1989: 10).

Las definiciones [10] y [12] nos proponen inmediatamente la idea de procesamiento de información como consustancial con la tarea de aprendizaje: la tarea, sin embargo, no es el procesamiento en sí —esto corresponde al ámbito de la estrategia, como hemos visto anteriormente. [11], por otro lado, nos ofrece el nexo de 'tarea' con 'procedimiento', de forma que se confirma que una tarea conlleva o supone un cierto 'procedimiento'. El problema en este punto estriba en diferenciar convenientemente entre los conceptos de 'tarea' y de 'procedimiento', puesto que, al estar ambos relacionados con la idea de 'acción', tienden a resultar confusos.

Para comprender mejor esta diferencia, pensemos en una situación típica de aprendizaje:

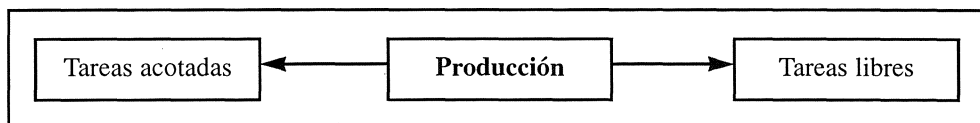
- (a) necesitamos escribir un correo electrónico en inglés solicitando una cierta información a un organismo internacional;
- (b) hacemos uso de nuestra experiencia previa, esquemas mentales similares, etc., relacionada con la escritura de cartas;
- (c) construimos una lista con las ideas que compondrán nuestro mensaje, las organizamos, y lo redactamos provisionalmente;
- (d) enseñamos nuestro texto a alguien con experiencia en el uso y convenciones del correo electrónico, que nos aporta sus comentarios y sugerencias;
- (e) realizamos las correcciones en nuestro texto a partir de las sugerencias anteriores; y
- (f) modificamos nuestras ideas previas y creamos unos nuevos esquemas mentales que incorporan la experiencia recientemente adquirida.

Basándonos en este ejemplo, resulta difícil no diferenciar entre (a), (b) y (c), e identificarlos respectivamente con 'tarea de aprendizaje', 'estrategia de aprendizaje' y 'procedimiento'. En efecto, cuando las habilidades comunicativas que se ponen en juego son de 'producción' (como en nuestro ejemplo), la diferenciación entre los tres términos no debe encerrar dificultad, precisamente por el criterio de 'observabilidad' que discutimos en la sección anterior. La tarea, entonces, debe entenderse como 'problema', o planteamiento de una situación que requiere una solución; en sí misma, no es más que una formulación que, al precisar respuesta, pone en marcha procesos mentales de búsqueda de una solución ('estrategias'), que se materializan en una serie de acciones encaminadas a alcanzarlos ('procedimientos'). En este sentido encuentra plena justificación la afirmación de Candlin y Murphy (1987), de que las tareas de aprendizaje conllevan un curriculum en miniatura, con sus componentes de información lingüística, estratégica y procedimental.

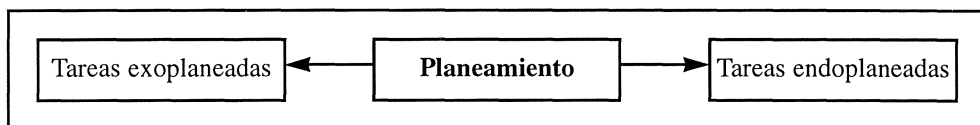
Las distintas clasificaciones de tareas de aprendizaje de lengua extranjera nos permiten estudiar la forma de desarrollar estrategias y poner en juego procedimientos de una manera ordenada y sistemática. Taxonomías como las de Prabhu (1987), Pattison (1987) o Candlin y Nunan (1987) organizan las tareas con arreglo a diversos criterios, aunque en las tres subyace un principio primario que es el de complejidad creciente: complejidad comunicativa en Prabhu, complejidad manipulativa en Pattison y complejidad cognitiva en Candlin y Nunan.

Crookes y Chaudron (1988), por su parte, incorporan un criterio organizativo diferente al de complejidad, que es el de control. La cuestión de quién controla una tarea es relevante y tiene, a nuestro juicio, una doble vertiente: el control sobre los grados de libertad que ofre-

ce la tarea para la producción, y el control sobre las decisiones relativas a la selección y/o diseño de las tareas. En la primera dimensión se debe diferenciar entre tareas que son totalmente controladas y tareas que son totalmente libres en cuanto a lo que permiten que el alumno produzca, y todo el abanico intermedio de posibilidades.

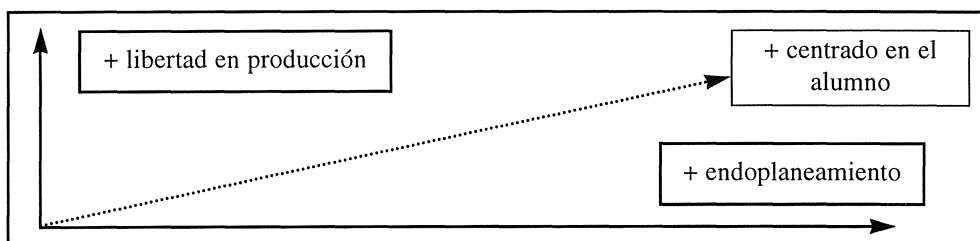


En la segunda dimensión, diferenciaremos entre tareas exoplaneadas (las que son seleccionadas o diseñadas enteramente por el profesor, sin ninguna participación del alumno) y las endoplaneadas (seleccionadas o diseñadas por el alumno, sin intervención del profesor).



La variación en la selección de tareas de aprendizaje de lengua extranjera se ha producido principalmente a partir de la explosión de los enfoques comunicativos, y se ha manifestado en la mayor parte de los casos a lo largo del primero de los continuos (el de producción), que, como es fácil advertir, gradúa las tareas en función de los procedimientos que lleven aparejados. Consideramos, sin embargo, que para alcanzar el grado máximo de autonomía al que todo proceso de enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras debe aspirar, es también necesario avanzar a lo largo del otro continuo (el del planeamiento), que también secuencia las tareas con arreglo a la participación que se ofrece al alumno en la selección de las estrategias que se pretende activar y desarrollar.

La combinación de ambos continuos nos brinda la oportunidad de diseñar un modelo de secuenciación de tareas basado en los dos criterios descritos: libertad en producción y libertad en planeamiento, lo que justificaría una clasificación de tareas similar a las propuestas por Willis (1996:28), en tareas 'cerradas' y 'abiertas', que nosotros preferimos ver como 'menos o más centradas en el alumno'.



### 3. HACIA UNA APLICACIÓN AL APRENDIZAJE DE L2 EN LA FORMACIÓN DE MAESTROS

No podemos aquí más que bosquejar someramente lo que podría ser una posible solución —entre otras— al problema del aprendizaje de L2 en condiciones como las que relatábamos al comienzo.

Proponemos un modo de trabajo basado en tareas, que irían progresando de menos a más centradas en el alumno. Dependiendo de los niveles de entrada, los alumnos serían asignados a distintos grupos que trabajarían con cada vez mayores niveles de autonomía. Para el supuesto de niveles iniciales bajos, los grupos recibirían tareas del profesor; para el caso de niveles intermedios iniciales, el profesor suministraría tareas que permitieran más libertad de producción y más endoplaneamiento. El objetivo final sería lograr que los grupos fueran autosuficientes, capaces de generar sus propias tareas en función de sus intereses concretos, relacionados con aquellos procedimientos que quisieran dominar.

En ese proceso de autonomización, los alumnos y alumnas están ayudados por dos factores. El primero lo constituye la experiencia previa en el aprendizaje de L2 que prácticamente todos los alumnos tienen al llegar a la universidad. Esta experiencia, obviamente, es muy diversa y, para aquellos alumnos en que fuera negativa o deficiente, sería preciso prestar una especial atención, dada la tendencia que muestran los alumnos a reproducir esos defectos heredados a la hora tanto de planear sus tareas como de producir sus mensajes.

El segundo factor es específico del alumnado de Magisterio, y consiste en el aprovechamiento de su 'vocación' docente. Es de esperar que un modo de trabajo como el que, de una manera necesariamente vaga, estamos sugiriendo funcione mejor con alumnos y alumnas que van a encontrar en la oportunidad de planear su propio aprendizaje una experiencia valiosa para su futuro desenvolvimiento profesional, a la vez que un elemento fuertemente motivador en sí mismo.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BIGGS, J. (1999). *Teaching for Quality Learning at University*. Buckingham. SRHE & The Open University Press.
- BREEN, M. (1987). "Learner contribution to task design", en CANDLIN, C. y MURPHY, D. (Eds.). *Language Teaching Tasks*. Lancaster Practical Papers in English Language Education. Englewood Cliffs. Prentice Hall International.
- CANDLIN, C. y NUNAN, D. (1987). *Revised Syllabus Specification for the Omani School English Language Curriculum*. Muscat. Ministerio de Educación y Juventud. Omán.
- CROOKES, G. y CHAUDRON, C. (1988). "Principles of Classroom Language Teaching", en CELCE-MURCIA, M. (Ed.). *Teaching English as a Second or Foreign Language*. Rowley, Mass. Newbury House.
- ENTWISTLE, N. (1981). *Styles of Learning and Teaching*. Chichester. John Wiley & Sons.
- GIBBS, G. y JENKINS, A. (1992). "Conclusion: improving teaching and learning in large classes", en GIBBS, G. y JENKINS, A. (Eds.). *Teaching Large Classes in Higher Education. How to Maintain Quality with Reduced Resources*. Londres. Kogan Page.
- KOHONEN, V. (1990). "\*\*\*\*\*", en DUDA, R. Y RILEY, P. (Eds.). *Learning Styles*. Nancy. Presses Universitaires de Nancy.
- MARTIN PERIS, E. (1998). "El profesor de lenguas: papel y funciones", en MENDOZA FILLOLA, A. (Coord.). *Conceptos Clave en Didáctica de la Lengua y la Literatura*. Barcelona. ICE Universitat de Barcelona - SEDLL.
- NUNAN, D. (1989). *Understanding Language Classrooms: a guide for teacher initiated action*. Nueva York. Prentice Hall International (UK) Ltd.
- O'MALLEY, M. y CHAMOT A. U. (1990). *Learning Strategies in second language acquisition*. Cambridge. Cambridge University Press.
- OXFORD, R. L. (1990). *Language Learning Strategies. What every teacher should know*. Boston. Heinle & Heinle.

- PATTISON, P. (1987). *Developing Communication Skills*. Cambridge. Cambridge University Press.
- PRABHU, N. (1987). *Second Language Pedagogy: A Perspective*. Oxford. Oxford University Press.
- RICHARDS, J., PLATT, J. y WEBBER, H. (1986). *Longman Dictionary of Applied Linguistics*. Londres. Longman.
- RICHARDS, J. C. y RODGERS, T. S. (1986). *Approaches and Methods in Language Teaching*. Cambridge. Cambridge University Press.
- RUBIN, J. (1981). "Study of cognitive processes in second language learning". *Applied Linguistics* 11: 117-31.
- VESTER, F. (1976). *Pensar, aprender y olvidar*. Barcelona. Plaza y Janés.
- WARD, A, y JENKINS, A. (1992). "The problems of learning and teaching in large classes", en GIBBS, G. y JENKINS, A. (Eds.). *Teaching Large Classes in Higher Education. How to Maintain Quality with Reduced Resources*. Londres. Kogan Page.
- WIDDOWSON, H. G. (1983). *Learning Purpose and Language Use*. Oxford. Oxford University Press.
- WILLIS, J. (1996). *A framework for Task-Based Learning*. Harlow. Addison Wesley Longman.