

## LA COMPETENCIA ESTRATÉGICA EN LA ENSEÑANZA DE LA L2: EL MARCO COMÚN EUROPEO DE REFERENCIA PARA LAS LENGUAS Y NEW ENGLISH FILE ADVANCED

Pedro Antonio Férrez Mora

Universidad de Murcia

### 1. INTRODUCCIÓN

En la última década uno de los avances más significativos del sistema educativo español en cuanto a lo que a la enseñanza de lenguas extranjeras se refiere ha sido la revisión del papel que el alumno ha de desempeñar en el proceso de aprendizaje. De ser un elemento pasivo a merced de los contenidos que el profesor quisiera transmitirle, el alumno ha pasado, en gran medida, a convertirse en gestor de la adquisición de su propio conocimiento. Dicho cambio viene claramente explicitado, por ejemplo, en el BORM, Real Decreto 5/2008 de 18 de enero, por el que se ordenan las enseñanzas de Idiomas en las Escuelas de Idiomas de la Región de Murcia (la base de esta ordenación para todo el estado se puede encontrar en el BOE, Real Decreto 1629/2006 de 29 de diciembre): “La aplicación del currículo fomentará la responsabilidad y autonomía del alumno en el aprendizaje, la competencia plurilingüe y pluricultural y la dimensión intercultural por ser aspectos que redundan en un aprendizaje más efectivo” (p. 1986).

Estas directrices vienen a modificar también el papel del profesor que, ahora, se concibe como facilitador y asesor del proceso de aprendizaje del alumno. Este nuevo modo de entender tanto al alumno como al profesor requiere, sin lugar a dudas, la entrada en la enseñanza de la L2 del horizonte de la estrategia. Una parte importante de las funciones del profesor consistirá, por tanto, en enseñar al alumno a aprender tan autónomamente como le sea posible, mientras que este último dedicará parte de su esfuerzo a *aprender a aprender*.

### 2. LA COMPETENCIA ESTRATÉGICA: CONCEPTUALIZACIÓN DIACRÓNICA Y REPERCUSIÓN EN EL MARCO COMÚN EUROPEO DE REFERENCIA PARA LAS LENGUAS

El concepto *estrategia* aplicado a la enseñanza de L2 aparece de un modo claro por primera vez en el modelo de competencia comunicativa desarrollado por Canale y Swain (1980). Estos dos teóricos conciben la competencia comunicativa como la interrelación de las competencias lingüística, so-

ciolingüística, discursiva y estratégica. Para ellos, la competencia estratégica es un mecanismo que se activa para “*compesate for breakdowns in communication due to performance variables or to insufficient competence*” (1980:30). La competencia estratégica, pues, tiene para Canale y Swain una función esencialmente compensatoria o de evitación susceptible de ponerse en marcha en torno a variantes tales como la paráfrasis, el circunloquio, la mímica, la aproximación léxica o la traducción literal.

Una década más tarde será Bachman quien complete el espectro de la competencia estratégica abierto por Canale y Swain con la inclusión de dos aspectos de capital importancia. De una parte, proyecta su línea de acción, que hasta entonces se había centrado solo en el uso de la lengua, también hacia el proceso de aprendizaje (1990:107). De otra parte, señala que en el proceso de adquisición de la L2, aparte de una competencia estratégica de filiación lingüística, ha de contemplarse también otra capacidad más general de carácter metacognitivo que depende de las características psicológicas de cada aprendiente (Bachman & Palmer, 1996: 70).

El *Marco Común europeo de referencia para las lenguas* (en adelante citado como MCER), el documento más significativo en la actualidad a la hora de regular el acercamiento a la enseñanza de la L2, recoge todas estas teorías dando el espaldarazo definitivo a la consolidación del horizonte estratégico en L2. Atendamos a cómo lo hace. El primer aspecto que llama nuestra atención es que el MCER no se refiere nunca a la existencia de una competencia estratégica, sino que utiliza en su defecto el tér-

mino *estrategias de comunicación* que define como “un medio que utiliza el usuario de la lengua para movilizar y equilibrar sus recursos, poner en funcionamiento destrezas y procedimientos con el fin de satisfacer las demandas de comunicación que hay en el contexto y contemplar con éxito la tarea en cuestión de la forma más completa o más económica posible, dependiendo de su finalidad concreta” (2002:61). A continuación el MCER advierte de que las estrategias de comunicación no han solo de entenderse como una forma de suplir una incapacidad a la hora de comunicarnos, sino que también rigen la aplicación de una serie de principios metacognitivos como la planificación, la ejecución, el control y la reparación cuyo objetivo fundamental es ayudar al usuario de la L2 a *aprender a aprender*. El horizonte de lo estratégico en el MCER aglutina, por tanto, una dimensión cognitiva que tiene que ver con el uso de la lengua y otra dimensión metacognitiva que rige el proceso de aprendizaje del alumno. Este enfoque de lo estratégico, entonces, coincide, a excepción de los términos elegidos para denominarlo, con los dos niveles que estructuran la competencia estratégica tal y como la definieron Canale, Swain y Bachman.

Si conceptualmente los dos acercamientos al componente estratégico en la enseñanza de L2 son iguales, podríamos, sin embargo, señalar una diferencia a la hora de cómo se organiza este horizonte. En el caso del modelo de Canale, Swain y Bachman la competencia estratégica está incluida dentro de las competencias comunicativas y se la considera de índole lingüística. En la propuesta del MCER, sin embargo, el componente estratégico no aparece dentro de las competencias comunicativas más

relacionadas con el uso de la lengua (la lingüística, la sociolingüística y la pragmática), sino que sus dos niveles de aplicación, el cognitivo y el metacognitivo, se estudian por separado desde capítulos distintos. Este último ámbito queda implícitamente contenido dentro de la competencia general *saber aprender* incluida en el capítulo 5 que versa sobre competencias. Del ámbito cognitivo se da cuenta desde el capítulo 4 (“El uso de la lengua y el usuario o alumno”). No hay, por tanto, en el MCER una relación clara entre las dos dimensiones que conforman la competencia estratégica.

Surge la duda de si esta fragmentación a la hora de estudiar los componentes del horizonte estratégico y su no inclusión entre las competencias comunicativas, al final, no irá en detrimento de la implementación del horizonte estratégico en la enseñanza de la L2. Quizá un acercamiento más compacto y sistemático que incluyese los dos ámbitos en la misma sección y dentro de las competencias comunicativas sería más claro a la hora de impulsar a los docentes a contemplar esta vital dimensión en sus programas de enseñanza.

### 3. LA COMPETENCIA ESTRATÉGICA EN *NEW ENGLISH FILE ADVANCED*

Si bien la instrumentalidad de incorporar el horizonte estratégico en la enseñanza de la lengua extranjera es algo que el MCER declara de modo manifiesto, sería conveniente analizar hasta qué punto y en qué ámbitos este aspecto se ha incorporado a la práctica docente. A tal efecto, y como entendemos que el libro de texto suele ser el instrumento principal en la vertebración de la docencia, analizaremos *New English File*

*Advanced*<sup>1</sup>, el libro de texto más utilizado, copa un 57 % del total, en la enseñanza del inglés como lengua extranjera a adultos en los dos organismos oficiales más representativos en la enseñanza de idiomas en la Región de Murcia: las Escuelas de Idiomas y el Servicio de Idiomas de la Universidad de Murcia.

El primer dato que surge de nuestro análisis es que la dimensión de la competencia estratégica que tiene que ver con la instrucción del alumno para enfrentarse a posibles problemas en la comunicación no está presente. No se instruye al alumno en términos de uso de estrategias de evitación o de compensación, quedando su implementación, por tanto, a discreción del profesor. ¿Qué sucede con la otra dimensión de lo estratégico, con el *saber aprender*? Pronto se comprueba que aparece claramente para el aprendizaje de la expresión escrita y las formas gramaticales. Está, por otra parte, totalmente ausente para la expresión oral y la comprensión lectora.

Por motivos de espacio, este artículo solo puede ocuparse del análisis de la presencia de la competencia estratégica en la adquisición de la gramática dejando, por tanto, el estudio de la expresión escrita y la argumentación de los motivos de las omisiones anteriormente mencionadas para posteriores trabajos.

¿Es la gramática un saber que surge *per se* al hilo del desarrollo de la capacidad comunicativa del alumno conforme va avanzando su aprendizaje en la L2 (Savignon,

<sup>1</sup> Los datos que se obtengan en nuestro estudio son extensibles al resto de niveles de la serie.

1991) o, por el contrario, hay que enseñarla? ¿Y de enseñarla, hay que hacerlo solo cuando se perciba un problema en la comprensión o en la producción del aprendiz (Long & Robinson, 1998: 23), o más bien como un andamiaje constante de base que se puede llevar a cabo explícita o implícitamente, es decir mediante la explicación directa e inductiva de las reglas o, en su defecto, mediante estrategias que le hagan reflexionar al aprendiz sobre las decisiones que va tomando (Spada, 1997: 73)? El uso o no tanto de la instrucción gramatical como de la competencia estratégica (en caso de que se abogue por la instrucción gramatical) son las líneas de fuerza que sostienen el más que controvertido territorio de la gramática en la enseñanza de L2. ¿Cómo se adentra *New English File Advanced* en este debate?

Lo primero que advertimos es que *New English File Advanced*, aun respondiendo a un enfoque eminentemente comunicativo, no deja de lado la instrucción gramatical. De hecho, junto a las secciones de comprensión y expresión oral y escrita hay secciones dedicadas al estudio de la gramática. No se da por hecho, entonces, que la gramática evolucione automáticamente desde las otras destrezas. Además, la conciliación entre gramática y enfoque comunicativo que propone el libro de texto implica una reacción contra la demonización de la que la gramática había sido objeto en la didáctica de L2 especialmente en el último tercio del siglo XX (Mitchell, 2000: 285).

El enfoque comunicativo, aun suponiendo un claro avance en relación a los enfoques generativistas anteriores basados en la pedagogía formal de la gramática, no

está libre de máculas. Aunque ha demostrado ser altamente efectivo en términos de motivación, fluidez comunicativa y negociación del significado por parte del alumno, otros estudios (Long, 1996; Norris & Ortega, 2000; Swain & Lapkin, 2001) han puesto de manifiesto que la mera exposición a la L2 propugnada por el enfoque comunicativo conduce a un rendimiento bastante discreto en relación a la corrección lingüística de las formas sintácticas y morfológicas utilizadas por el aprendiz.

Una vez comprobada la presencia del horizonte gramatical en *New English File Advanced* y lo que ello significa, es lícito preguntarse ahora por su manifestación. En su secuenciación didáctica, el manual acomete la enseñanza de la gramática siempre del mismo modo: la atención de los alumnos hacia este horizonte se lleva a cabo a través de tareas de reconocimiento en las que el aprendiente tiene que poner en marcha mecanismos de discriminación y análisis. Tomemos como ejemplo, ya se ha mencionado que a todas subyace el mismo patrón, una actividad (unidad 1, p. 8) que gira en torno a los diferentes usos del verbo *to have* en la que al alumno se le pide que empareje una serie de frases con otras que justifican lo que se expresa en la primera. Tras hacerlo, el alumno debe responder tres preguntas: “*In which sentence is have: a) a main verb b) an auxiliary verb?; what implications does this have for making questions and negatives?; which have grammatical usage is at work in the above instances?*”

La función estratégica de estas preguntas es clara en tanto en cuanto responden a un esfuerzo pedagógico por parte de los autores por centrar la atención del alumno

explícitamente en la forma lingüística que se está repasando. De este modo, al aprendiz se le está haciendo partícipe de su propio proceso de aprendizaje, trascendiendo así una concepción del mismo como mero receptor pasivo de reglas gramaticales transmitidas por el profesor. Se pretende, por tanto, convertir al aprendiz en un elemento crítico capaz de generar e integrar por él mismo las reglas gramaticales del complejo mapa de las posibles realizaciones del verbo *to have*.

En suma, el enfoque de *New English File Advanced* hacia la enseñanza de la gramática se caracteriza por suplir la deficiencia más clara del enfoque comunicativo: su desconsideración hacia la forma gramatical. Para enseñar la gramática el manual opta habitualmente por el mecanismo de reconocimiento de estructuras en contextos dados. Este mecanismo tiene como objetivo la entrada del horizonte estratégico (en el sentido de *enseñar a aprender*) en la articulación que de la gramática pueda hacer el alumno ya que implica un acercamiento metarreflexivo hacia su propio proceso de aprendizaje al centrar su atención en aquellas áreas de su interlengua que había fosilizado de un modo incorrecto o que simplemente desconocía.

#### 4. CONCLUSIÓN

El MCER, con mayor o menor acierto en el modo de plantear la estructuración del horizonte estratégico en la enseñanza de la L2, enfatiza sobremanera la importancia de que el alumno sea capaz de llevar a cabo un aprendizaje consciente que, además del desarrollo de capacidades propiamente lingüístico-comunicativas (estrategias de comunicación), le haga también reflexionar sobre cómo aprende (estrategias de apren-

dizaje). Al incluir estos dos tipos de estrategias en su modelo el MCER está abogando por un tipo de alumno que es consciente de su proceso de aprendizaje, que optimiza su capacidad de comunicación y que va ganando, así, autonomía progresivamente en el estudio de la lengua meta a lo largo de toda su vida.

Si tradicionalmente tanto los profesores como los manuales para la enseñanza de L2 asumían que una vez que se habían desarrollado suficientemente las competencias lingüística, sociolingüística y pragmática los aprendientes estaban listos para enfrentarse a la vida real en lengua meta, nuestro análisis de *New English File Advanced* revela que esta percepción está cambiando y que la inclusión del horizonte estratégico empieza progresivamente a tener cabida en los libros de texto. En el caso de *New English File Advanced* comprobamos que se hace un acercamiento estratégico hacia el aprendizaje de la expresión escrita y de la forma gramatical. Sin embargo, no resuena lo estratégico ni en la expresión oral ni en las comprensiones oral y escrita. Tampoco aparece incluida en este manual la dimensión de la competencia estratégica que tiene que ver con la instrucción del alumno en mecanismos de evitación o compensación para cuando surjan dificultades derivadas de su insuficiente dominio de la lengua meta.

Al ser la inclusión de lo estratégico como tendencia clara en la enseñanza de la L2 un cambio tan reciente, sería posible que las editoriales, en el caso de nuestro estudio Oxford University Press, estén trabajando en el desarrollo progresivo del enfoque estratégico para el resto de destrezas. Mientras esto sucede el futuro de lo estratégico

queda en manos de los profesores. Y merece la pena apostar por el cambio: si bien supone una inversión de tiempo en el aula y en la preparación de las clases, la articulación de la competencia estratégica puede proporcionar grandes ventajas al desarrollo de la L2 por parte del estudiante.

#### **BIBLIOGRAFÍA**

Bachman, L. (1990). *Fundamental Considerations in Language Testing*. Oxford: Oxford University Press

Bachman, L. y A. Palmer. (1996). *Language Testing in Practice*. Oxford: Oxford University Press.

Canale, M., & Swain, M. (1980). Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. *Applied Linguistics*, 1(1), 1-47.

Consejo de Europa (2002), *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Madrid: Anaya.

Latham-Koenig, C., & Oxenden, C. (2010). *New English File Advanced*. Oxford: Oxford University Press.

Long, M. H. (1996). The role of the linguistic environment in second language acquisition. En W. Ritchie & T. Bathia (Eds.), *Handbook of research on second language acquisition* (pp. 413-468). New York: Academic Press.

Long, M. H., & Robinson, P (1998). Focus on form: theory, research and practice. In C. Doughty, & J. Williams (Eds.), *Focus on form in classroom second language acquisition* (pp. 15-41). Cambridge: Cambridge University Press.

Mitchell, R. (2000). Applied linguistics and evidence-based classroom practice: The case of foreign language grammar pedagogy. *Applied Linguistics*, 21 (3), 281-303.

Norris, J., and Ortega, L. (2000). Effectiveness of L2 instruction: A research synthesis and quantitative meta-analysis. *Language Learning*, 50(3), 417-528.

Real Decreto 5/2008 de 18 de enero. BORM, 1985-2111.

Real Decreto 1629/2006 de 29 de diciembre. BOE, nº 4 de 4/1/2007, 465-473.

Savignon, S. (1991). Communicative language teaching: State of the art. *TESOL Quarterly*, 25(2), 261-277.

Spada, N. (1997). Form-focused instruction and second language acquisition: A review of classroom and laboratory research. *Language Teaching*, 30, 73-87.

Swain, M., & Lapkin, S. (2001). Focus on Form through collaborative dialogue: Exploring task effects. En M. Bygate, P. Skehan, & M. Swain (eds), *Researching pedagogic tasks: Second language learning, teaching and testing* (pp. 99-118). London: Longman.