

Estrategias de Desarrollo de Competencias Comunicativas para el Aprendizaje del Francés como Lengua Extranjera Caso: Núcleo Universitario Rafael Rangel (Trujillo - Venezuela)

Sinopsis Educativa
Revista Venezolana
de Investigación
Año 14, Nº 1 y 2
Junio - Diciembre 2014
pp 34-48

Recibido: Sep. 2014
Aprobado: Oct. 2014

Imarú Godoy
UPEL, IMPM, Núcleo Trujillo
imarugodoybp@gmail.com
Silvia Godoy
Universidad de Los Andes - Trujillo
sylvieveronique@hotmail.com

Resumen

El presente artículo tiene como propósito mostrar los resultados de una investigación realizada sobre estrategias de desarrollo de competencias comunicativas para el aprendizaje del Francés como Lengua Extranjera en el Núcleo Universitario Rafael Rangel, para lo cual se toma en consideración la identificación de las estrategias utilizadas actualmente por los docentes y las competencias comunicativas que poseen los estudiantes de francés. La investigación fue cuantitativa, descriptiva. Se utilizó la validez de contenido y la confiabilidad se realizó mediante alfa de cronbach. La muestra estuvo constituida por los estudiantes y docentes del VI semestre de la carrera Educación, Mención Lenguas Extranjeras, a quienes se les aplicó una entrevista. Adicionalmente, los estudiantes fueron objeto de grabaciones en clase para comprobar su comportamiento oral. Con respecto a la identificación de las estrategias utilizadas por los docentes, se observó, entre otras, que no inducen el uso de la anticipación o la planificación para motivar a los estudiantes a formular sus objetivos de aprendizaje, así como no existe suficiente mediación para orientar el aprendizaje hacia un objetivo concreto. Dentro de las estrategias de desarrollo de competencias comunicativas en francés se propone el uso de nuevas tecnologías: creación de una página Web, CDs multimedia, prensa y radio en línea, ejercicios prácticos para el control del miedo escénico, tareas de proyección, la planificación y desarrollo eventos con fines de difusión de las tareas lingüísticas vistas en clase.

Palabras clave:
Competencias Comunicativas;
Estrategias de Aprendizaje; Lengua Extranjera;
Enseñanza de Lengua Extranjera.

Strategies of Communicative Skills Development for Learning French As a Foreign Language Case: Nucleo Universitario Rafael Rangel (Trujillo - Venezuela)

Abstract

This article aims to show the results of a research on development strategies of communicative skills for learning French as a Foreign Language at Núcleo Universitario Rafael Rangel (Trujillo-Venezuela). Takes into consideration the identification of the strategies currently used by teachers, and communicative skills that French students possess. This research was quantitative, descriptive. It was used content validity and reliability was performed using cronbach's alpha. The sample was constituted by the students and teachers of semester VI from Education career, Foreign Languages Mention; who were given an interview. Additionally, students were subject to class of recordings to check their oral behavior. Respect to the identification of the strategies used by teachers, it was observed, among others, which do not induce the

Key words:
Communicative skills;
Learning strategies;
Foreign language;
Foreign language teaching.

use of anticipation or planning to motivate students to formulate their learning objectives, and there is not enough mediation to guide learning towards a particular goal. Within the strategies of development of communicative skills in French the use of new technologies is proposed: creating a Web page, multimedia CDs, newspaper and radio online, practical exercises to control stage fright, tasks projection the planning and development events for dissemination of linguistic tasks seen in class.

Stratégies de Développement des Compétences Communicatives pour l'Apprentissage du Français en Tant que Langue Étrangère. Cas: Centre Universitaire Rafael Rangel (Trujillo - Venezuela)

Résumé

Cet article a pour but de montrer les résultats d'une recherche réalisée sur les stratégies de développement des compétences communicatives pour l'apprentissage du français en tant que langue étrangère, au Centre Universitaire Rafael Rangel (Trujillo-Venezuela). A cette fin, on prend en considération l'identification des stratégies utilisées actuellement par les enseignants et les compétences communicatives qui possèdent les étudiants de français. La recherche a été quantitative, descriptive. On a utilisé la validité du contenu et la fiabilité a été réalisée à l'aide d'Alpha de Cronbach. L'échantillon a été constitué par les étudiants et les enseignants du VI^{ème} semestre de la carrière d'Éducation, Mention Langues Étrangères; à qui on a appliqué un interview. En outre, les étudiants ont été soumis à des enregistrements en classe pour vérifier leur comportement à l'oral. En ce qui concerne l'identification des stratégies utilisées par les enseignants, on a observé entre autres, qu'ils n'induisent pas l'utilisation de l'anticipation ou de la planification pour motiver les étudiants à formuler leurs objectifs d'apprentissage, ainsi comme il n'existe pas suffisamment de médiation pour orienter l'apprentissage vers un objectif concret. Dans les stratégies de développement des compétences communicatives en français, on propose l'utilisation des nouvelles technologies: la création d'un site Web, CDs multimédia, la presse et la radio en ligne, des exercices pratiques pour contrôler le trac sur scène, les tâches de projection, la planification et le développement des événements pour les activités de diffusion linguistique vues en classe.

Mot clefs:
Compétences
Communicatives;
Stratégies
d'Apprentissage;
Langue Étrangère;
Enseignement de
Langue Étrangère.

Introducción

El siglo XXI se distingue por haber heredado de la década de los años noventa, la profundización de la globalización como un proceso que denota transformaciones en el escenario político, económico y cultural. Se percibe la globalización como un proceso histórico, resultado de la innovación humana y el progreso tecnológico, referido a la creciente integración de las economías del mundo. En este contexto, la exigente realidad evidencia la necesidad de cambio en la manera de evaluar las influencias culturales en el comportamiento del individuo, tal influencia es ejercida consciente e inconscientemente de forma comunicacional.

El fenómeno denominado globalización ha desencadenado el pluralismo lingüístico, social, religioso y se multiplica a nivel regional y mundial. La abolición de las distancias, del tiempo y el conocimiento

inmediato de los acontecimientos, exige la necesidad de un contacto comunicacional plurilingüe vivo y acelerado. "Mientras los cambios tecnológicos son percibidos como algo positivo y objeto de atención, los cambios sociales y culturales son acogidos con desconfianza y se acompañan de discursos pesimistas, dramáticos y negativos. La diversidad cultural (...) se impone con hechos; y esta irrupción engendra disfunciones a las que los enseñantes deben hacer frente con urgencia". (Abadallah, 2001:7.) El tipo de disfunciones que refiere el autor refleja la precaria consonancia que existe entre los cambios culturales, las demandas de comunicación multilingüe y la responsabilidad de la sociedad con la escuela-universidad, para responder a las necesidades discursivas actuales.

Los estudios sobre la adquisición de la lengua han venido aportando desde principios de los años

setenta propuestas de particular interés para la enseñanza de las lenguas. El análisis del proceso de adquisición de la lengua ha dado origen a diversos modelos explicativos y ha sido fuente de ideas que han tenido especial incidencia en la teoría y la práctica de los profesores.

Esta situación plantea el hecho de que, constantemente, el ser humano evoluciona en todas las áreas del saber y con él también avanza el diseño de métodos para el logro de sus objetivos personales, psicosociales y profesionales. En esa búsqueda de elementos de desarrollo personal surgen modelos, propuestas e innovaciones técnicas de trabajo, que involucran estrategias conducentes al éxito del individuo y, por consiguiente, al de la sociedad donde está inserto. En esta perspectiva, se presenta la interrogante de saber cómo la escuela-universidad debe adaptarse a esa evolución plural de la cultura, cabe destacar que las respuestas a esta interrogante difieren según el país y la época.

En este escenario se ubica el mundo de la educación, cuya misión obedece a la formación integral del ser humano y ofrece el análisis multicultural, que va más allá de conocer las reglas de conducta, ideas, valores, formas de comunicación, pautas de comportamiento, representaciones sociales, y constructos dialectales. La educación, en términos de construcción del saber cultural, contribuye a la evolución e interacción dinámica de la lengua. En este sentido, las universidades cumplen un rol trascendental, en tanto que deben procurar la creación de círculos de calidad, donde se enseñe, entre otros saberes, el dominio de una lengua extranjera con fines semiológicos, analizando el habla y la interacción en las relaciones interpersonales. Para hacer frente a los desafíos de la educación multicultural, es de suma importancia potenciar el uso correcto de la lengua, teniendo bien definido que ésta “es un sistema de signos convencionales, que resulta de un tratado entre los hablantes”. (Saussure, 1971).

A este concepto se adiciona una serie de teorías cognitivas que redimensionan el estudio de la lengua e incorporan conceptos que le otorgan un sentido evolutivo a su didáctica, muy especialmente en el campo de la lingüística, la aparición a principios de

los sesenta de los trabajos de N. Chomsky *Syntactic Structures* (1957) y *Aspects of the Theory of Syntax* (1965), que sientan las bases de la lingüística generativa-transformacional, y suponen un giro radical, con respecto a los procedimientos del análisis estructural, centrados en la descripción y clasificación de las estructuras de la lengua. Chomsky introduce el concepto de *competencia*, entendida como el conocimiento inconsciente de un hablante-oyente ideal en una comunidad hablante completamente homogénea, en oposición al concepto de *actuación* o uso de la lengua en situaciones concretas.

Para este autor, el objeto de estudio del lingüista es la descripción de las reglas que constituyen la *competencia*, de manera que la *actuación*, entendida como la dimensión del uso social de la lengua, estaría fuera de los estudios lingüísticos. Con la formulación del concepto de *competencia comunicativa*, sienta una de las bases decisivas para el futuro de las investigaciones en el campo de la enseñanza de lenguas. La idea de que la lingüística no puede ignorar los problemas relacionados con el uso y los usuarios de la lengua y su importancia en el proceso de la comunicación, atribuye al estudio elementos de una teoría de la lengua en la que, desde los años setenta en adelante, se fundamenta en el campo de la enseñanza de lenguas denominado recientemente “enfoque comunicativo”.

Si la lengua ha de ser estudiada en su dimensión social, es necesario entonces identificar y describir los rasgos de la comunicación lingüística. Los planteamientos de la denominada *teoría de los actos de habla*, de Austin y Searle (1991) y el desarrollo del esquema conceptual que describe los componentes de la competencia comunicativa, se sitúan en esta perspectiva. Estos aportes, junto con los avances producidos a lo largo de los años setenta en el terreno de la sociolingüística, que había irrumpido con fuerza en el panorama de los estudios especializados; amplían la visión de las investigaciones lingüísticas y fundamentan el enfoque de los modelos de enseñanza de lenguas.

El interés de los investigadores comenzó a centrarse a principios de los setenta en el estudio de los procesos cognitivos, que utilizan los alumnos

para reorganizar la información de entrada que reciben en la lengua que aprenden. En el ámbito social y educativo comienza a percibirse en esos mismos años una preocupación cada vez mayor por considerar las necesidades e intereses de los alumnos. La aplicación de ideas y conceptos provenientes de la teoría de la educación al campo de la enseñanza de lenguas se conceptualizó como un proceso gradual a partir de los ochenta. La preocupación por desarrollar un currículo “centrado en el alumno” se inscribe en el paradigma “humanista” que se impone en la sociedad y en la educación y tiene su reflejo también en los métodos y enfoques que se desarrollan en la enseñanza de las lenguas extranjeras.

El conocimiento de las lenguas extranjeras se ha convertido en una prioridad para todo profesional y hasta para cualquier oficio. Se puede señalar que esta realidad se convertirá en un futuro no muy lejano en un criterio de selección escolar y profesional, siempre y cuando se dominen otros idiomas además del inglés. Las implicaciones de este enfoque en la enseñanza y el aprendizaje de lenguas son múltiples.

El eje de la clase deja de ser la estructura o el sistema de la lengua y pasa a ser el uso y el desarrollo de la lengua. Se parte de la idea de que el alumno debe ser capaz no sólo de producir enunciados y oraciones bien contruidos desde el punto de vista gramatical y sintáctico, sino de reconocer y producir enunciados que funcionen desde un punto de vista pragmático, lo que tiene que ver con aspectos como las funciones comunicativas, el registro, el estilo, las variedades de la lengua, entre otros. A estas habilidades hay que añadir la capacidad de participar eficazmente en intercambios comunicativos, lo que requiere habilidades adecuadas para desenvolverse en la interacción. Esta capacidad de “negociar el significado” no había sido abordada ni en los enfoques estructurales ni en los nocio-funcionales, aunque a finales de los setenta ya se habían comenzado a definir las funciones discursivas.

Otras implicaciones de la dimensión social desde la perspectiva de la enseñanza de la lengua son las que llevan a considerar las relaciones entre la lengua y el entorno social, de donde deriva la importancia de hacer consciente al alumno de la existencia de

variedades de la lengua, dialectos y sociolectos en una comunidad de hablantes: “sugiere necesariamente aprender a percibir el entorno físico humano a través de una clave de percepción diferente: que el conocimiento de otro país no se reduzca a una visión calidoscópica, periodística y turística, sino que conviene educar la mirada y los oídos a aprender a analizar lingüísticamente y socioculturalmente, para así ampliar el campo lingüístico” (Tricás, 2006, p. 78).

Es importante resaltar que en el estudio de una lengua extranjera se intensifican los problemas ya desarrollados en la lengua materna, emitiendo los mensajes sin transferencia del discurso, de manera concreta en la lengua correspondiente, puesto que así como las personas realizan sus planteamientos en su lengua materna, lo hacen con la misma estructura de ordenación lingüística, en la segunda lengua, hasta tener un nivel contextual bilingüe apto para interpretar oralmente de manera casi automática.

Para Searle (citado en Tricás, 2006), hablar una lengua es tomar parte en una forma de conducta altamente compleja, controlada por una serie de reglas. Para Austin (2006) el lenguaje no es únicamente un medio de transmisión de información o descripción de estados, sino que existe una estrecha vinculación entre: lenguaje y acción que amplía las funciones del lenguaje. Su famosa tricotomía, según la cual existen actos del habla llamados, según el modelo anglosajón: actos locutivos, ilocutivos y perlocutivos, dio un giro a las concepciones lingüísticas que introdujeron el concepto de intencionalidad del hablante respecto al universo referencial del discurso. La escuela francesa aporta a este respecto pragmático un tipo de proceso relacional, situando el acto de habla en una perspectiva interpretativa, a partir de la cual permite “introducir en el análisis de los elementos del habla: las presuposiciones, sobre entendidos, creencias de los interlocutores, diversidad de enunciadore, y fundamentalmente, valores argumentativos que esclarecen el sentido discursivo” (Tricás, 2006, p. 53).

Bajo estas concepciones y teorías lingüísticas se presenta la reflexión del “deber ser educativo”, donde los estudiantes, desde el nivel de educación

media y diversificada deben hacer uso de los recursos expresivos que produzcan un enunciado claro y concreto, para percibir un discurso con suficiente fluidez. Es decir, un estudiante debe expresar de manera explícita un discurso, que plantee hipótesis, formule interrogantes, aporte silogismos y analogías a partir de una idea escrita o hablada y añada consideraciones en relación a su contexto real y significativo. En suma, que no se limite a la descripción o transmisión exacta de lo que se lee o escucha. Este proyecto representa una línea de investigación específica en la que confluyen los intereses de la psicolingüística, la pedagogía de la lengua y los estudios sobre el proceso de aprendizaje relacionada con las variables individuales de los alumnos, tanto en su vertiente de factores cognitivos como en la de los factores afectivos y de personalidad (actitud, motivación, empatía, tolerancia a la ambigüedad).

La preocupación por identificar los rasgos del “estilo de aprendizaje” de los alumnos y las implicaciones de las variables individuales en los caminos de aprendizaje que llevan a cada individuo a aprender de modo más eficaz se disciernen con los estudios que desde hace más de tres décadas situaron en el centro del debate el concepto de “autonomía”. La descripción de las estrategias que se ponen en juego en la comunicación o durante el proceso de aprendizaje de una lengua ha abierto una importante vía de reflexión y se ha convertido en un factor más de obligado tratamiento en los modelos que describen las relaciones entre lengua, comunicación y aprendizaje.

En términos generales, se puede destacar que en la educación venezolana se evidencia una gran debilidad en la capacidad de interpretación verbal en los estudiantes, dato este que se puede constatar con los resultados que se reportan en las pruebas de admisión interna de las universidades, que arrojan una clara dificultad para la síntesis, reflexión oral y opinión personalizada (Gréve, 1971). En el caso de las universidades, los estudiantes llegan con vicios y malos hábitos de lectura que les impide tener una base lexical para expresarse coherentemente en clase, este hecho sugiere la necesidad de reformular y potenciar mecanismos que ayuden a los alumnos a desaprender hábitos de estudio y facilitar la expresividad oral.

Este estudio se refiere específicamente a la carrera de Educación, mención Lenguas Extranjeras del Núcleo Universitario “Rafael Rangel”, de la Universidad de Los Andes en Trujillo, escenario donde también se perciben fallas en el desempeño oral de los estudiantes, dentro de las cuales se pueden destacar como indicadores de esta realidad: constantes actitudes evasivas a las actividades orales, vacilaciones al exponer, mala descripción de lo leído y pocos aportes personales, es decir, se limitan en su mayoría, a denotar lo leído de manera memorística y no argumentan una respuesta. El estudio se centra en el área del francés, debido a que el dominio de otro idioma aporta un canal de comunicación que brinda libertad lingüística, además de que el uso de la segunda lengua intensifica la evaluación del correcto uso de la lengua materna, tanto morfológica como sintácticamente.

En el área de Francés, según datos obtenidos en ORE-NURR, (2011) el 80% de los alumnos refleja un promedio de 14.300 puntos como promedio que se califica como bajo si se compara con 20 puntos que es la calificación ideal. Además de ello, al establecer conversación con los alumnos se comprueba que estos no poseen las habilidades comunicativas deseadas para un estudiante avanzado en la carrera, ya que debe dominar una serie de competencias relacionadas con la comunicación y el discurso.

Las competencias esperadas en un estudiante del VI semestre de la carrera Lenguas Extranjeras, deben orientarse hacia el desarrollo de *Competencias Comunicativas Cognitivas*, que implican la activación de mecanismos facilitadores del proceso conciente de la aprehensión del saber, la activación de *Competencias Comunicativas Instrumentales*, es decir, manejar destrezas comunicativas con orden, coherencia y simbología práctica, ejecutar *Competencias Comunicativas Actitudinales*, mediante las cuales elabore estrategias de identificación y resolución de problemas, a través de procedimientos intuitivos y razonamientos lógicos y, *Competencias Comunicativas Transversales*, mediante las cuales se modela la capacidad de comunicarse en forma eficaz (Cyr, 1998).

Es importante destacar que el desarrollo de competencias comunicativas constituye el recono-

cimiento y exploración de habilidades expresivas, sean orales o escritas, gestuales o corporales, a través de las cuales se deben posibilitar prácticas y facilitar estrategias y técnicas que favorezcan las capacidades a desarrollar para convertirlas en destrezas y luego que trasciendan a competencias, donde el alumno demuestre en cualquier contexto un aprendizaje significativo.

Dicho aprendizaje debe permitir que el alumno participe con efectividad en conversaciones en las cuales exponga sus ideas y opiniones con fluidez, describir situaciones de la vida real, desarrollar y discutir cualquier tema de interés social, psicopedagógico de relevancia, interpretar adecuadamente las actitudes de intencionalidad de los posibles interlocutores y reaccionar de forma suficiente, de acuerdo con sus necesidades e intereses. En el desarrollo de las competencias comunicativas en lengua francesa, se establecen procedimientos de activación de las diferentes destrezas de recepción y producción en lengua extranjera, predominando, en ocasiones la escritura sobre el habla o viceversa (Agar y Dunkel, 2006, citado en Bange, 1992).

A estas evidencias se pueden adicionar aspectos tales como: que sólo el 20% de los alumnos del VI semestre, alcanzan las competencias comunicativas y discursivas, por lo tanto, sólo ese 20% logra los objetivos integrales del programa (ORE-NURR, 2011). Por decantación se deduce que el 80% de los alumnos demuestran debilidades en el discurso oral, no saludan, no conversan, no escriben, no leen con encadenamiento de sonidos ni con sintaxis idónea.

La razón de elección del VI semestre se debe a las exigencias que comporta el programa de las asignaturas, ya que deben contrastar conceptos, categorizar corrientes literarias, caracterizar y analizar los impactos e influencias de las eras que anteceden a la presente, además de describir e interpretar las representaciones sociales actuales de la Francia de hoy. En este sentido, las características señaladas con respecto a los alumnos del VI semestre, seleccionados por ser estos objeto de observación directa por parte de la investigadora, pueden ser consecuencia subyacente de la carencia de algunos

aspectos de interés para el correcto desarrollo de la carrera, entre estos se puede mencionar la no existencia de un espacio apto para la práctica oral, inadecuado uso del laboratorio de idiomas, poco tiempo dedicado a la práctica oral y fonética.

También debe mencionarse que para mejorar las competencias comunicativas es importante tomar en cuenta el valor agregado generado en el estudiante por el desarrollo de actividades sociales de proyección a la comunidad, el uso de la web para prácticas orales, análisis de documentos auténticos, y la creación de la unidad cultural francesa. En este orden de ideas, las evidencias anteriormente descritas sustentan la importancia de este artículo, referido reflexionar sobre las estrategias de desarrollo de competencias comunicativas para el aprendizaje del Francés como Lengua Extranjera en el Núcleo Universitario Rafael Rangel, para lo cual se toma en consideración la identificación de las estrategias utilizadas actualmente por los docentes y las competencias comunicativas que poseen los estudiantes de francés.

La investigación fue cuantitativa, descriptiva. Se utilizó la validez de contenido y la confiabilidad se realizó mediante alfa de cronbach. La muestra estuvo constituida por los estudiantes y docentes del VI semestre de la carrera Educación, Mención Lenguas Extranjeras, a quienes se les aplicó una entrevista. Adicionalmente los estudiantes fueron objeto de grabaciones en clase para comprobar su comportamiento oral.

Algunas consideraciones sobre el Aprendizaje

El término aprendizaje representa implicaciones interesantes para la conducta humana, ya que encuentra su principal manifestación como una modificación de esta. Según Gagné (1.976) todo aprendizaje produce un cambio de conducta apreciable en el individuo, un cambio permanente del comportamiento que ocurre como resultado de su práctica constante. Ahora bien, en vista del amplio número de definiciones existentes acerca del término aprendizaje, se consideró pertinente citar algunos de ellos con el fin de ilustrar suficientemente el término:

Según Sánchez (1965), el aprendizaje es un cambio que el organismo realiza en la búsqueda de la satisfacción de sus necesidades. Por su parte Avolio (1977), señala que el aprendizaje es un proceso de cambio de conducta que no actúa en forma aislada para producir modificaciones, sino que se interrelacionan permanentemente con el proceso de maduración. En suma, el aprendizaje debe considerarse como un cambio de conducta de las capacidades del individuo en función de su madurez. Es un proceso que dura en el individuo desde que nace hasta que muere y, está determinado por el medio donde se desarrolla; el aprendizaje es social, dinámico e individual en algunas ocasiones. Cada individuo tiene su manera o estilo muy particular de aprender.

Mientras el aprendizaje es un cambio de conducta en el individuo, la enseñanza es la forma en que una persona influye en un organismo para que este aprenda (Mata, 1992). Al respecto, Ausubel (1987) señala que enseñar y aprender no son coextensivos, ya que enseñar es una de las condiciones que puede determinar el aprendizaje. “Los alumnos pueden aprender sin ser enseñados”, en tal sentido, la facilitación del aprendizaje es sólo uno de los fines de la enseñanza. No obstante, aún cuando enseñanza y aprendizaje no son coextensivos e interdependientes, es importante resaltar que sí se complementan uno al otro. Es recomendable que los alumnos aprendan a aprender y que aprendan a hacer, haciendo.

En función de lo anteriormente expuesto, existen unos elementos que intervienen en el aprendizaje y que según Gagné (1976), constituyen factores fundamentales de este; a saber:

1. *El sujeto que aprende*: considerado el factor más importante y central de todo el proceso de facilitación, en función de él, se debe planificar y facilitar, tomando en cuenta sus diferencias individuales, ya que posee su manera particular de pensar y ver las cosas, recibir estímulos, codificar la información y finalmente, aprender. 2. *La Situación Estimuladora*: Deben crearse estímulos suficientes para inducir el aprendizaje eficaz y productivamente. 3. *Los Conocimientos Previos retenidos en la memoria*: El individuo debe tener en su memoria algunos conocimientos previos, los cuales puede recordar en un

momento determinado cuando el profesor estimule el uso de lo visto, escuchado, leído, aprendido anteriormente, para recibir la nueva información relacionándola con lo aprendido y así otorgarle mayor reforzamiento y utilidad a la acomodación de información. 4. *La Respuesta*: Determina si el individuo aprendió o no, puede ser medida tanto cualitativa como cuantitativamente, definiéndose por medio de la misma si realmente hubo cambio o no.

Como ya ha sido señalado, el proceso de aprendizaje y de enseñanza no es el mismo, hay diferencias entre ambos que lo hacen independientes pero no excluyentes. Entre enseñar y aprender se establece complementariedad y reciprocidad (Mata, 1992).

Una vez desarrollado los conceptos de aprendizaje y enseñanza, es preciso entrar al campo de Conocimiento: Las categorías que se incluyen acá, se refieren al recuerdo de datos específicos, principios y generalizaciones, métodos y procesos, convenciones, clasificaciones y criterios identificados mediante el estudio. El alumno debe mostrar habilidades para enunciar, enumerar, describir, definir, nombrar mediante recuerdos de materiales cognoscitivos almacenados en su mente. En este contexto, se ubican los objetivos y la evaluación como estándares de medición de calidad que preservan las siguientes características:

Conocimientos específicos: referidos a las informaciones que puedan ser aisladas sin que por ello pierdan su significación. *Conocimiento de la Terminología*: implica el conocimiento de los símbolos verbales y no verbales de los sectores del saber, seleccionados con el fin de precisar la comunicación y sintetizar la información. *Conocimiento de Hechos Específicos*: representa la memorización de nombres, lugares, personas, fuentes de información, fechas. *Conocimiento de Formas y Hechos Específicos*: se refiere al conocimiento de las formas de organizar, clasificar, expresar y juzgar las ideas. Incluye secuencias cronológicas, métodos y técnicas de investigación.

Una vez esbozado en términos generales los conceptos relacionados con la filosofía de la enseñanza-aprendizaje, corresponde especificar en cuanto a la definición de estrategias de aprendizaje en lengua

extranjera: Según Cyr y Germain (1998) existe una división de estrategias que comprenden tres grandes categorías: Las Metacognitivas, las Cognitivas y las Socio–afectivas, concentradas en medios dirigidos a los profesores de lengua extranjera que se interesan en la activación de estrategias eficaces de sus aprendices. Es importante resaltar que la frontera existente entre una estrategia y otra no siempre es fácil de establecer.

-*Las estrategias Metacognitivas:* El prefijo meta significa “que integra o engloba”. Las estrategias metacognitivas “consisten esencialmente en reflexionar sobre su proceso de aprendizaje, en comprender las condiciones que le favorecen, organizar o planificar sus actividades en vista de hacer los aprendizajes, en autoevaluarse y auto corregirse” (op. cit: 42).

Este tipo de estrategia es de importancia capital como fue ampliamente demostrado tanto en educación por Brown y Coll (1983) como en didáctica de la segunda lengua por Wenden (1987), Vann y Abraham (1990) y, O’ Malley y Coll (1985: 99), lo observan igualmente: “Los alumnos sin método metacognitivo son los aprendices sin propósito y sin habilidad de revisar sus progresos, sus realizaciones y la orientación a dar a su aprendizaje futuro”. Resumiendo los datos de la investigación sobre este tema, Tardif (1992, p. 47) enuncia: “la metacognición constituye una característica que diferencia los estudiantes en dificultad de los estudiantes que no aprueban las dificultades en el aprendizaje”.

A este respecto se considera imprescindible la necesidad de crear estrategias que faciliten la adquisición de destrezas metacognitivas para optimizar la reacción ante los errores, las fallas, las dificultades en general en el aprendizaje de una lengua extranjera; ya que lejos de descifrar el estado de progreso del estudiante, lo que se evidencia hoy en día es una clara inhibición a la actuación o al *performance* debido a la inadecuada concepción que se le ha infundido al manejo del error, la capacidad para la autorregulación de las habilidades lingüísticas y la aceptación de una zona próxima de desempeño. Otro hecho resaltante que expresa O’Malley y Coll (1985) es que los alumnos que están avanzados en

su aprendizaje de una segunda lengua hacen mayor uso de estrategias metacognitivas que los alumnos debutantes. “La metacognición es una característica distintiva entre los expertos y los novatos” (Tardif 1992: 58).

Estrategias de tipo metacognitivo en el aprendizaje de una segunda lengua o lengua extranjera:

1.-La anticipación o la planificación: Fijarse las metas a corto o a largo plazo; estudiar por sí mismo un tópico de la lengua o un tema que todavía no ha abordado en el salón de clase; prever los elementos lingüísticos necesarios para un cumplimiento de una tarea de aprendizaje o de un acto de comunicación. Se puede favorecer el uso de esta estrategia hasta motivar a los estudiantes a formular sus objetivos de aprendizaje o identificar y orientar hacia los niveles de competencia deseados. Es bien conocido igualmente, que los profesores que se dedican a la constante modificación de la planificación otorgan mejores oportunidades de compromiso y la participación activa de los estudiantes.

En constante repetición de este ejercicio, es muy probable que se ayude al estudiante, a tomar conciencia por sí mismo de la razón de ser de las actividades de aprendizaje que le son propuestas. Se le llama también a este tipo de estrategia anticipación, puesto que se pide a los estudiantes anticipar el contenido o el desarrollo de un intercambio, en la escucha o de manera oral, en el caso de una simulación. En la misma apreciación de esta estrategia, es recomendable establecer planes o proyectos de lectura, animar a los alumnos a anticipar el contenido de un artículo de prensa a partir del título o hacer un posible papel de trabajo de un artículo visto en relación a los puntos que se consideraron más importantes.

2.-La Atención: Prestar atención completa e integralmente a través de la cual se pueda demostrar la susceptibilidad de contribuir al aprendizaje; mantener la atención a lo largo de una ejecución de una tarea. O’Malley y Chamot (1990, p.41) establecen una distinción entre dos tipos de atención que ellos clasifican como: Dirigida y Selectiva. *La Atención Dirigida:* es donde se puede asimilar el estado de concentración, implica que el alumno decida en el

avance de prestar atención hacia la tarea de aprendizaje de manera global o general, y de ignorar todo lo que podría distraerlo. *La Atención Selectiva*: Consiste concentrarse en los aspectos específicos de la tarea. El profesor asigna a este tipo de atención para las actividades en las casas de los alumnos: anotar horas, precios o números de teléfono en un diálogo.

Los aprendices de una segunda lengua están conscientes de la importancia de la atención en sus casas, sobre todo dentro de las primeras fases del proceso, donde el contenido puede considerarse denso y nuevo. En este estado la falta de atención provoca retardos dentro del proceso de aprendizaje y da la impresión de que el alumno pierde su tiempo.

3.-La autogestión: Comprende las condiciones que facilitan el aprendizaje de la lengua y buscan reunir dichas condiciones. Esta estrategia es capital en el aprendizaje de una segunda lengua, supone que el alumno pueda construir el aprendizaje por sí mismo, que demuestre creencias y actitudes apropiadas a partir de las cuales reflejen sus capacidades, este alumno tiene su rol y sus responsabilidades en el proceso de aprendizaje. Supone entonces un mínimo de autonomía y una gran implicación de su parte.

En otras palabras, autogerenciarse significa que el alumno busque activamente las ocasiones de practicar la lengua en estudio, siendo voluntario en las situaciones donde amerite su participación. En este orden de ideas, se puede decir, que el alumno gerencia su tiempo y sus actividades de manera que garantice la optimización de su aprendizaje. Esta meta debe concretarse a través de clases, programas, campañas, talleres que demanden la difusión de estrategias de aprendizaje que evidencien competencias comunicativas en una segunda lengua. La activación de este tipo de estrategia se observará cuando los mismos alumnos de la segunda lengua, reconozcan a aquellos que verdaderamente se involucran y comprometen, que hacen el esfuerzo por aproximarse al deber ser de la producción lingüística, que lo exterioriza o expone a la luz pública. Será entonces, cuando tanto el progreso como el nivel de competencia comunicativa sea notable.

4.-La Autorregulación: Verificar y corregir su actuación a lo largo de una tarea de aprendizaje o de un acto comunicativo. La autorregulación puede tomar diversas formas: verificar su comprensión de lo oral a lo escrito, verificar su producción, su plan, su estilo de aprendizaje, es decir, si utiliza estrategias para ser competente y si son asertivas. “Esta estrategia metacognitiva se manifiesta seguida por la autocorrección, que se puede observar en las casas de los mejores estudiantes” (Cyr y Germain 1998: 45) esto quiere decir, que no descalifica el progreso del alumno que todavía se autocorrije. Generalmente, este fenómeno es percibido por el profesor como un elemento positivo que lo anima a comprometerse más, si el aprendiz no se siente ridiculizado o descalificado por su profesor. Las primeras publicaciones sobre las estrategias de aprendizaje de una lengua extranjera hablaban de la sensibilidad al código y al buen uso sin necesidad de usar recursos que afecten la parte psico-afectiva del alumno.

5.-La Identificación del Problema: Precisa el punto central de una tarea lingüística o un aspecto de esta tarea que necesita una solución en procura de una realización satisfactoria. En otras palabras, “¿Para qué asignarles tal ejercicio? Los mejores estudiantes, aquellos que tienen el hábito de aprender, o aquellos a los que la cultura los ha preparado para funcionar, hablar, leer, comportarse de tal o cual manera, comprenden rápidamente o de una manera intuitiva el propósito de una tarea o de un ejercicio, los demás aprendices tienen tal vez necesidad de que se les explique”. (Cyr y Germain. 1998: 46).

6.-La Autoevaluación: Evaluar sus habilidades en el cumplimiento de una tarea lingüística o de un acto de comunicación; evaluar el resultado de su actuación oral o de sus aprendizajes dirigidos. El aprendiz puede evaluar, por ejemplo, sus habilidades generales, qué es capaz de hacer en una segunda lengua, su comprensión, producción, nivel de competencia oral y escrito. Las investigaciones han demostrado que los aprendices de una segunda lengua son suficientemente justos a la hora de autoevaluarse, no obstante existen ciertos casos de sobre evaluación o alta estimación de una actuación poco satisfactoria como también los casos contrarios. Sin embargo, es

muy riesgoso que se les pida a los estudiantes autoevaluarse en un curso de segunda lengua o que se les habilite para hacerlo (*op. cit.* 1998).

Estrategias de tipo Cognitiva en el aprendizaje de una segunda lengua o lengua extranjera:

Las estrategias cognitivas implican una interacción entre el aprendiz y la materia en estudio, una manipulación mental y física de esta disciplina y la aplicación de técnicas específicas en procura de resolver un problema o de ejecutar una tarea de aprendizaje. Las estrategias cognitivas son a menudo más concretas y más fácilmente observables. Estas se evidencian el centro del acto de aprendizaje, y se caracterizan a través de las siguientes actuaciones en segunda lengua:

1.-Practicar la lengua: Captar y aprovechar las ocasiones que son ofertas para comunicarse en la lengua deseada o lengua meta; respetar las pausas de la lengua; pensar o hablarse a sí mismo en la lengua meta; probar o reutilizar dentro de las comunicaciones auténticas las palabras, las frases y las reglas aprendidas en el salón de clase. Por medio de las estrategias cognitivas, la práctica de la lengua es la más frecuentemente mencionada por los aprendices de lengua extranjera. Puede funcionar de la puesta en práctica estructurada en el salón de clase, donde el alumno tenga más o menos la elección, o de una aplicación espontánea en situación de comunicación auténtica. Sin embargo, es esencial distinguir bien entre el simple hecho de identificar la ocasión en la que se requiere practicar la lengua (es decir, quien denota una estrategia cognitiva) y el hecho de investigar activamente las ocasiones para practicarla (esto es quien realiza los comportamientos metacognitivos).

Contrariamente a otros autores, O'Malley y Chamot (1990) no utilizaron el término practicar sino más bien repetir, que es para ellos más preciso. Por otra parte, Oxford (1990) considera que el hecho de practicar la lengua es una estrategia cognitiva directa y que incluye los comportamientos tales como: repetir, practicar los sonidos y las grafías o escrituras en "situaciones formales", y practicar en "situaciones naturales". En esta investigación se comparte ese punto de vista, la práctica puede incluir diversos

tipos de comportamientos como lo son: hablarse a sí mismos en la lengua meta, responder silenciosamente a las preguntas expuestas en otro salón de clase, repetir en voz alta.

En diferentes investigaciones, entre las cuales se puede citar la de Wesche (1979) y Ramsay (1980), se establecen las correlaciones significativas entre el hecho de repetir en voz alta de diferentes maneras y los progresos en términos de competencias comunicativas, tanto en comprensión como en producciones orales. En didáctica de las lenguas extranjeras, la repetición pudo haber sido un punto olvidado o desatendido por el método comunicativo bajo el pretexto de que no lo hace una actividad auténtica y que los métodos audio orales y audio visuales habían exagerado haciendo repetir los segmentos incesantemente.

Con respecto a este punto, una repetición bien comprendida, bien hecha, con los objetivos claros de hallazgos lingüísticos deseados, es pertinente en la didáctica de una segunda lengua; la repetición es de importancia trascendental, tanto para la corrección fonética, como para la memorización de los correctos sonidos y fórmulas o estructuras idiomáticas que ayudan a una comprensión y adquisición de los elementos culturales, en este caso en particular, es importante conocer la pronunciación correcta de expresiones coloquiales, cotidianas y juveniles, para lograr un acercamiento más acertado de la lengua meta o lengua deseada.

2.-Memorizar: Aplicar diversas técnicas nemónicas. La memorización implica los procesos cognitivos complejos y fuertes, esta dimensión es fundamental en la adquisición de una competencia en lengua extranjera y de cualquier otro saber. En este sentido, se deben resaltar las clasificaciones de las teorías concernientes a la memoria a corto y a largo plazo. A este respecto, O'Malley y Chamot (1990) no juzgan que memorizar sea una estrategia de aprendizaje, no obstante, prefieren considerar que forma parte de un conjunto de estrategias y contribuyen a la adquisición de habilidades que luego se convierten en competencias, por ejemplo: repetir, agrupar, cerciorarse (buscar en el diccionario), tomar notas, hacer lista de frases nuevas, incluir en el contexto, entre otras técnicas.

3.-Toma de Notas: Anotar en un cuaderno las palabras nuevas, los conceptos, las expresiones, las locuciones hechas o ritualizadas que puedan servir para la realización de una tarea de aprendizaje o de un acto de comunicación. Los profesores de una segunda lengua están en la misma función de observar esta técnica y de asignarla regularmente como medida de disciplina en la lengua. La rentabilidad de esta estrategia es incrementada si se realiza conjuntamente con las dos estrategias siguientes.

4.-Agrupar: Ordenar, clasificar o etiquetar la materia enseñada según los atributos comunes de manera de facilitar su recuperación. El alumno puede ser inducido a clasificar la materia según las categorías, como los verbos, el vocabulario, las expresiones populares, según los temas, como el clima, la alimentación, la orientación espacio temporal, como excusarse, preguntar o relatar.

5.-Revisar: El objetivo de la revisión según Cyr es de sobre-aprender, de familiarizarse a tal punto con la materia que su recuperación devenga naturalmente y se convierta en automática.

6.-La Inferencia: Utilizar los elementos conocidos de un texto o de un enunciado a fin de inducir o de inferir el sentido de los elementos nuevos o desconocidos: utilizar lingüístico y extralingüístico y finalmente, comprender el sentido o el significado global de un texto o de un acto de comunicación: recurrir a su intuición, adivinar inteligentemente. Se utiliza igualmente el término adivinación para designar esta estrategia cognitiva.

El alumno que infiere razona con mayor aproximación al significado real de las palabras nuevas, es tolerante a la ambigüedad y comprende lo esencial del mensaje, luego de este razonamiento comprende el contexto o la situación en estudio, por ende, probablemente puede formular una hipótesis y priorizar la frecuencia del uso de frases en un discurso. En consecuencia, cuando se estudia una lengua extranjera si se percibe que una palabra parece esencial para la comprensión de un mensaje, primeramente se debe inferir su significado luego preguntar a sus pares y finalmente buscar en el diccionario.

El docente que se encuentra en presencia de un alumno que se precipita constantemente en buscar

en el diccionario, debe saber que ese aprendiz hace muy poco esfuerzo o nada por utilizar el recurso de la inferencia y no tolera la ambigüedad. Hace falta saber que ciertos aprendices consideran que ellos no tienen ni el derecho ni la capacidad de adivinar o de formular una hipótesis alternativa de significado, porque el sistema de educación que ellos tienen conocido no les otorga la habilidad para hacerlo con libertad, o se lo impiden académicamente.

7.-La Deducción: Aplicar una regla real o hipotética en vías de producir o de comprender la segunda lengua. Esta estrategia funciona de manera inversa a la de la inferencia.

8.-La investigación documental: la técnica que consiste en buscar las palabras nuevas en el diccionario es bien conocida por los docentes de una segunda lengua, esta también puede provocar cierta irritación al docente puesto que un alumno que abuse o dependa desmedidamente del diccionario, es un alumno que no está aplicando ninguna estrategia metacognitiva.

9.-Traducir y comparar con la lengua materna o con cualquier otra lengua conocida: Traducir o hacer comparaciones interlingüales significativas; servirse de la competencia lingüística adquirida en lengua materna o por el aprendizaje de otra lengua a fin de comprender el sistema y el funcionamiento de la lengua deseada.

Esencialmente, traducir y comparar. En ocasiones, se centra en la utilización directa de una palabra o de un elemento de la lengua materna en procura de producir un enunciado en la segunda lengua y de esta manera no es posible lograrlo, según Oxford (1990) eso está considerado como una estrategia, sin embargo en esta investigación se concibe como una estrategia de comunicación compensatoria.

10.-Parafrasear: Suplir a la falta de vocabulario por la circunlocución o por la paráfrasis; en el caso de la incompreensión de la parte del interlocutor, escoger otras palabras u otras frases de la lengua deseada para realizar el acto de comunicación. La paráfrasis puede ser considerada como una estrategia de aprendizaje en condición de suscitar una retroacción de la parte del interlocutor y de servir para

aprender la palabra o la expresión que el aprendiz no conoce. Sin embargo, esta no sirve para mantener o prolongar la comunicación y debe ser considerada también como una estrategia compensatoria.

11.-Elaborar: Establecer las líneas entre los elementos nuevos y los conocimientos previos; hacer las asociaciones intralingües (en el interior de la lengua deseada) en el propósito de comprender o de producir enunciados; en un acto de comunicación, remarcar los elementos de incorporación o reconstrucción lingüística y asociarlos a los elementos aprendidos o adquiridos anteriormente. La elaboración puede ser entendida como una técnica mnemónica, una forma de asociación o como también una estrategia de comprensión, o como técnica de realización de hipótesis para obtención de significados.

O'Malley y Chamot (1990) atribuyen a la elaboración una gran importancia y una significación muy englobalizadora, ya que "la elaboración puede ser la estrategia que permita reestructurar los conocimientos en la memoria a largo plazo, que es la meta que espera el aprendiz". Elaborar puede significar: hacer analogías, contextualizar, relacionar informaciones nuevas en los conceptos preconcebidos en la memoria, en los conocimientos generales (sobre el desarrollo probable de un intercambio, por ejemplo), en los conocimientos técnicos o en el conocimiento del mundo.

La Elaboración permite al aprendiz construir el sentido estableciendo conexiones explícitas entre el texto escrito o el enunciado y sus conocimientos previos. A este respecto O' Malley y Coll (1987) y así mismo Chamot y Coll (1987) concuerdan haber observado que la elaboración es una estrategia frecuentemente utilizada en la escucha, en la lectura y en la escritura.

12.-Resumir: Hacer un resumen mental o escrito de una regla o de una información presentada en una tarea, consiste en una técnica en la que la utilización puede ser fomentada por el mismo estudiante hasta llegar a hacer el resumen de sus objetivos o de la materia vista en clase, o mejor aún que solicite las reformulaciones sobre el objetivo del profesor, el sentido o el desarrollo de una función lingüística, de

una actividad de comunicación o bien de un ejercicio suscitado sobre la formulación del lenguaje.

Estrategias de tipo Socio-afectivas en el aprendizaje de una segunda lengua o lengua extranjera:

Las estrategias socio afectivas implican una interacción con los otros en la segunda lengua o lengua deseada (con locutores nativos, compañeros con mejor proficiencia o expertos), en procura de favorecer la apropiación de la lengua deseada así como el control o gestión de la dimensión afectiva personal acompañando el aprendizaje. La investigación sobre la adquisición de una segunda lengua suscita frecuentemente la importancia de la dimensión afectiva en casa del aprendiz, así como desarrollar la función social de la lengua en diversos espacios donde se requiera el cumplimiento de su función. Dentro de estas estrategias se pueden observar:

1.-Las Preguntas de clarificación y de verificación: Preguntar y repetir, solicitar al profesor o a un locutor nativo las aclaratorias; las explicaciones o reformulaciones. Los profesores de una segunda lengua están prestos de responder preguntas y reconocen al buen estudiante que recurre a preguntar con el propósito de profundizar su conocimiento de la lengua.

2.- La Cooperación: Interactuar con los compañeros de clase con el objetivo de cumplir una tarea o resolver un problema de aprendizaje; solicitar la participación de un locutor competente. La Pedagogía de la cooperación es una de las estrategias más conocidas en el mundo de la enseñanza, el método comunicativo lo incorpora en sus enfoques y ha promocionado la organización de una gama variada de actividades a los alumnos invitados a trabajar juntos en subgrupos, en procura de un aprendizaje común.

Según O'Malley y Chamot (1990), las actividades de cooperación, satisfacen excelentes ocasiones de práctica funcional y significativa en clase, animando al estudiante a adoptar aptitudes apropiadas con respecto a su comportamiento con sus pares y contribuyendo de manera apreciable a su rendimiento. Sin embargo, no se puede presumir que todos los estudiantes de una segunda lengua están

conscientes de sus fallas y menos de que todos son convencidos de haber fundado bien sus actividades de cooperación.

3.- *La Gestión de emociones o la reducción de la ansiedad:* Tomar consciencia de la dimensión afectiva en el aprendizaje de una segunda lengua, consiste en hablar de sí mismo en vías a reducir el estrés que acompaña el cumplimiento de una tarea de aprendizaje o de un acto de comunicación; utilizar diversas técnicas que contribuyen a la confianza en sí mismo y en la motivación intrínseca, animarse, recompensarse, no temer el cometer errores o tomar riesgos.

Por su parte Wenden propone resaltar sintéticamente ciertas características importantes que comportan todos los tipos de estrategias de aprendizaje de una segunda lengua:

- *Ciertas estrategias son observables*, es decir, que el proceso mental en la base de la estrategia se manifiesta por un comportamiento tal como buscar en el diccionario o proponer una pregunta de clarificación. Otras no son observables, por ejemplo la inferencia o la comparación con la lengua materna u otra lengua conocida. Sin embargo, en el caso de las últimas, el profesor puede tener acceso a la observación por la vía de la objetivación preguntando al alumno cómo reaccionaría en tal situación para resolver un problema de comprensión o de producción. La investigación demostró que sin respeto a sus niveles o a sus habilidades, los alumnos son habitualmente comedidos a decirles a sus profesores que su astucia es utilizada para enfrentar cualquier situación.

- *Las Estrategias cognitivas, metacognitivas y socio-afectivas pueden ser desplegadas en respuesta a un problema de aprendizaje que el alumno claramente percibió y analizó.* Estas también pueden devenir automatizadas, “la decisión de utilizarlas se encuentra en el nivel del estado inconsciente” (Wenden, 1991: 18).

- *Las estrategias son orientadas hacia la resolución de problemas.* El alumno puede utilizarlas en respuesta a diferentes necesidades o problemas de aprendizaje en general.

¿Estrategias de aprendizaje o estrategias de comunicación?

En el campo de la enseñanza de una segunda lengua, existe eventualmente, cierta confusión concerniente a la definición de estrategia de aprendizaje y de estrategia de comunicación, el rol de cada una de ellas y el nexo o relación entre las dos. En este orden de ideas, Faerch y Kasper (1980) afirman que “las estrategias de comunicación son de planos potencialmente conscientes utilizados por el aprendiz en procura de resolver un problema de comunicación, generados por la carencia de recursos lingüísticos”: el préstamo en la lengua materna, la paráfrasis, la llamada de ayuda, los modelos prefabricados son ejemplos de estrategias de comunicación, que son empleadas por los hablantes nativos en su lengua materna cuando enfrentan un problema de orden lingüístico, notablemente sobre el plano lexical, hasta encontrar la palabra que le hace falta.

El aprendiz ensaya dominar un código fonológico, sintáctico, semántico, y pragmático entre otras funciones comunicativas, a través del conocimiento de estas funciones el alumno construye gradualmente su interlengua. “El aprendizaje de una segunda lengua es, entre otras definiciones, un proceso cognitivo y creativo que permite al alumno elaborar hipótesis que verifica debido a la puesta en escena de la situación de comunicación” (Cyr y Germain, 1998: 60), en esta situación el estudiante recibe de su interlocutor una respuesta que le permite validar o invalidar sus hipótesis y así avanzar en sus aprendizajes. Por su parte Oxford (1990) decide no utilizar el término “estrategias de comunicación” puesto que afirma que la expresión se presta a confusión y los investigadores no le otorgan un rol exacto en el proceso de aprendizaje, él prefiere hablar de estrategias compensatorias, y sin otra forma de proceso, considera que estas últimas contribuyen directamente al aprendizaje.

O'Malley y Chamot (1990) adoptan una posición más matizada, reconociendo la importancia y el rol de las estrategias compensatorias en el proceso de comunicación, ellos resaltaron la diferencia entre los dos tipos de intención: en saber aprender (la estrategia de aprendizaje) y comunicar (la estrategia

de comunicación). Evidentemente, se aplicará una o dos estrategias según el estilo o experiencia de adquisición del estudiante. “Es esta manera como se presenta el origen de una estrategia de comunicación que necesariamente deviene de una estrategia de aprendizaje. El punto central de esta argumentación importante de recordar, es que la estrategia de comunicación no contribuye necesariamente en el aprendizaje, y, no hace falta confundir las dos intenciones y presumir que ellas se realizan en concomitancia”.

En este orden de ideas, se debe aclarar que las estrategias de aprendizaje de una segunda lengua son: las estrategias metacognitivas, cognitivas, y socio afectivas descritas anteriormente, una vez definidas y clasificadas no se tiene certeza de hasta qué medida establecer una línea de causa y efecto entre la utilización de estrategias de aprendizaje y la adquisición de una competencia general en lengua extranjera.

Existen algunos factores que influyen en la elección de las estrategias: La investigación sobre las estrategias de aprendizaje en segunda lengua está centrada en las estrategias que deben ser utilizadas para potenciar las habilidades cognitivas y que de esa manera se conviertan en competencias comunicativas, por ello, es necesario definir cuáles son las estrategias usadas por los buenos aprendices, describirlas y clasificarlas. Estos factores pueden estar relacionados con la *Personalidad*, el estilo de aprendizaje, la extraversión, la introversión, factores de *Orden Biográfico* como la edad, el sexo, la lengua materna, la orientación profesional, el grado de consciencia lingüística, o bien factores *Afectivos* tales como las actitudes y la motivación.

Consideraciones finales

Con respecto a la identificación de las estrategias utilizadas actualmente por los docentes para el desarrollo de las competencias comunicativas del francés como lengua extranjera, en el Núcleo Universitario “Rafael Rangel” se observó que no inducen el uso de la técnica de la anticipación o la planificación, para motivar a los estudiantes a formular sus objetivos de aprendizaje y ayudarlos a identificar los niveles de competencia deseados.

En la aplicación de la estrategia de autogestión, que constituye el hecho de que el alumno pueda construir el aprendizaje por sí mismo, se observó que no existe la suficiente mediación para orientar las tareas de aprendizaje hacia un objetivo concreto. Por su parte, en la estrategia de auto gerencia, que significa que el alumno busque activamente las ocasiones para practicar la lengua, existe un precario índice de aplicabilidad, puesto que se percibe sólo en las actividades evaluativas, y ninguna ocasión social para el incentivo de desarrollarla de manera espontánea e informal. Esta meta debe concretarse a través de eventos de difusión pública como encuentros, talleres, congresos, semanas de uso de la lengua francesa y campañas, que propicien el uso de estrategias que ayuden a los estudiantes a interesarse más en la progresión de sus competencias y a catalizar sus errores.

El proceso de autorregulación sólo se aprecia con mayor evidencia en el uso oral, ya que a través del instrumento aplicado se pudo notar que ellos captan dónde y cómo comenten el error de forma oral, más en el desempeño escrito con mucha dificultad. El profesor en las diversas tareas lingüísticas nota que para que los estudiantes identifiquen el problema tanto oral como escrito, deben repetir o resaltar la debida corrección. En la estrategia de la autoevaluación, se pudo evidenciar que el estudiante sí es capaz de evaluar el resultado de su actuación oral, puesto que las observaciones orales son más frecuentes que en un examen escrito.

En el uso de la estrategia de la inferencia, se observó que los estudiantes no inducen el sentido del texto hasta no corroborarlo con la ayuda del diccionario, por su parte el profesor trata de implementar dicha actividad, pero en tareas de asignación para la casa, en su mayoría, y deben ser frecuentes en el salón de clase. La deducción de reglas gramaticales para producir o comprender la lengua, se presenta con mayor frecuencia y responden que lo realizan con mayor facilidad de manera escrita, que de manera oral. En la estrategia socio-afectiva de clarificación y verificación, los estudiantes frecuentemente solicitan la ayuda del profesor para la producción de su desempeño, tanto oral como escrito.

Con respecto a las competencias comunicativas que poseen los estudiantes, se concluye que pa-

rafrasean con dificultad, no infieren el cambio de tiempo verbal con regularidad, deducen el significado de las palabras desconocidas en un contexto escrito mas no en el oral, sólo se fijan metas de producción a largo plazo, lo que sugiere que la estrategia de anticipación y planificación es insuficiente, no aprovechan ni propician situaciones sociales de producción oral. En la categoría de la autoevaluación y autorregulación, no captan con exactitud dónde y cómo cometieron el error, y por ende, no se auto-corrigien.

Como estrategias de desarrollo de competencias comunicativas en francés que se proponen acá, se consideran factibles: el uso de las nuevas tecnologías como: la creación de una página Web de francés donde los temas, actividades e información general sea coordinada por los mismos estudiantes y profesores de francés, el uso de CDS multimedia, el uso y análisis de la prensa y radio en línea, actividades a desarrollar en un laboratorio exclusivamente para el área de francés, la asignación de una tarea pedagógica semanal con producción oral para el afianzamiento del sistema gramatical y a su vez, dinámicas y ejercicios prácticos para el control y manejo del miedo escénico y tareas de proyección y articulación oral, la planificación y desarrollo anual de un evento con fines de difusión de las tareas lingüísticas vistas en clase como: la semana de la lengua francesa y la semana de la francofonía donde tendrán los medios y situaciones sociales idóneos para dar a conocer y autoevaluarse las competencias obtenidas.

Referencias

- Ausubel, D. (1987). *Estrategias Docentes para un aprendizaje significativo: Una interpretación constructivista*. Colombia: Mc Graw Hill.
- Austin, A. (2006). *How to do creatives senses in words learning*. Oxford: Oup.
- Austin and Searle. (1988). Taxonomy of illocutionary acts. *Ed. Language in Society*, 5.
- Avolio, D. (1977). The role of conscious strategies in second language proficiency. *Revue Canadienne des langues vivantes*.
- Bange, P. (1992) *Analyse Conversationnelle et theorie de l'action. Langues et apprentissage des langues*. Paris: Hatier-Didier.
- Chamot, A.U., O'Malley, J.M. (1990). *A study of learning strategies in foreign language instruction: first year report*. Rosslyn, Va: Interstate Research Associates.
- Chomsky, N. (1957). *Syntactics structures*. The Hague: Mouton.
- Cyr, P. (1993). *Les Estrategies d'apprentissage en français langue seconde chez des immigrants adultes. Memoire de maîtrise en lingüistique*. Montreal: UQAM.
- De Grevé, M. (1971). Variables of classroom achievement in second language learning. *Modern language journal* 62.
- Gagné, A. (1980). Helping the unsuccessful language learner. *Modern Language Journal*, 65(2), 121-127.
- Oxford, R. (1990). *A new taxonomy of second language learning strategies*. Washington, D.C.: Eric Claring House.
- Sánchez, P. (1965). *El sobresaliente y la competencia comunicativa*. Colombia: Proyecto C.A.S. Colombia.
- Tardif, J. (1992). *Language learning strategies: What every teacher should know*. New York: Newbury House Publishers.
- Tricás, O. (2006). *Les Estrategies d'apprentissage*. Collection Dirigée par Robert Galisson. París: CLE International.
- Wesche and Ramsay. (1980). *Styles, strategies, and Aptitude: Connections for language learning. Language Aptitude Reconsidered*. T.S Parry y C.W Stansfield (Eds.). Englewood Cliffs N.J.: Prentice - Hall.
- Wesche, M., Mac Farlane, A., Peters, M. (1994). *The bain linguistic an approche for instrumental french in the Churchill High School alternative*. Ottawa: Final Report. Education field.