LA INCIDENCIA DE LAS ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE EN EL DISEÑO DEL *CURRÍCULUM*

ROSANNA PIÑERO GARCÍA DE QUESADA
M.ª PAZ SERRANO CABEZAS
Universidad de Granada

El desplazamiento producido en los últimos años dentro del campo de la didáctica de lenguas apunta hacia una mayor comprensión del proceso de aprendizaje de las mismas, frente al énfasis que, tradicionalmente, recaía en una preocupación por cómo deben ser enseñados los idiomas. Es precisamente, esta preocupación por los procesos que intervienen en el aprendizaje de una segunda lengua lo que ha llevado a los investigadores a tratar de desvelar aquellos mecanismos que los aprendices activan en el curso de su adquisición. Así, cuestiones tales como el análisis de las necesidades de los alumnos, las estrategias que los estudiantes despliegan durante el aprendizaje, el diseño del *currículum*... son temas que atraen poderosamente la atención de todos aquellos dedicados a la enseñanza de segundas lenguas.

En nuestra comunicación nos proponemos abordar la incidencia que las estrategias de aprendizaje pueden tener en el diseño del *currículum*. Para ello revisaremos las aportaciones que algunos autores, tanto en el campo de la psicología cognitiva como en el de la investigación lingüística, han defendido como los medios más idóneos de integración de los comportamientos estratégicos y el avance en la adquisición de una segunda lengua.

Una de las características más sobresalientes de los estudios acerca de estrategias de aprendizaje ha sido la existencia de dos corrientes de investigación bien diferenciadas: *la teoría lingüística de adquisición de segundas lenguas* y *la teoría cognitiva de adquisición del lenguaje*, que han procedido de forma muy distinta a la hora de abordar este tema. De esta manera, mientras los trabajos realizados en el campo de la teoría lingüística sobre adquisición de segundas lenguas tienen un carácter eminentemente descriptivo, las investigaciones emprendidas por la psicología cognitiva, desde los años setenta, priman la experimentación. En el primer caso, se trata de descubrir la influencia de las estrategias de aprendizaje en la resolución de determinadas tareas lingüísticas. En el

ASELE. Actas IV (1994). ROSANNA PINERO DE QUESADA Y M.ª PAZ SERRANO CABEZAS. La ...
Centro Virtual Cervantes

segundo, se pretende comprobar la utilidad de la instrucción sobre estrategias de aprendizaje.

En los últimos años se han suscitado múltiples controversias acerca de la naturaleza y definición de las estrategias. Debido a que la búsqueda de criterios operativos para delimitar metodológicamente el objeto de estudio, ha resultado ser en muchas ocasiones artificiosa y fragmentaria, han proliferado las taxonomías poco ajustadas a la realidad. En este sentido, se han venido utilizando criterios distintivos extraordinariamente confusos tales como: la intencionalidad y la motivación, para clasificar una enorme y variopinta tipología de estrategias —de percepción, de producción, de aprendizaje, sociales, afectivas, de comunicación...—, que son habitualmente utilizadas por los aprendices con objeto de facilitar su proceso de aprendizaje.

Nuestra posición de partida es, sin embargo, contraria a tales clasificaciones artificiales, puesto que consideramos que cualquier mecanismo estratégico activado por un aprendiz, finalmente, se traduce en la optimización de dicho aprendizaje. Pensamos que criterios como el de *motivación* que conducen a la distinción entre estrategias de aprendizaje y estrategias de comunicación son inadecuados; ya que es imposible dirimir con claridad si los aprendices intentan usar una estrategia dada para comunicar o para aprender. A menudo, las motivaciones están mezcladas, y además, insistimos en ello, habitualmente el aprendizaje suele ser el resultado, aún en casos en donde la comunicación sea el principal objetivo. En este sentido, nos adherimos plenamente a la posición de Rebecca Oxford (1990) cuya clasificación no contempla distinción alguna entre estrategias de aprendizaje y estrategias de comunicación. Para ello argumenta que, por un lado, cualquier estrategia de aprendizaje está siempre orientada hacia el desarrollo de la competencia comunicativa y, por otro, que la comunicación, no sólo puede ser entendida en su vertiente oral, sino que también está presente en las restantes destrezas: leer, escribir y escuchar, implican, necesariamente, aprendizaje[1].

En lo que respecta al otro criterio diferenciador, la *intencionalidad*, a nuestro parecer, resulta ser tan difuso como la propia noción que lo anima y sobre la que se sustenta: la conciencia[2]. En primer lugar, porque determinar con precisión qué es lo que se entiende por conciencia supone adentrarse en un terreno sumamente lábil y escurridizo, dadas las numerosas controversias existentes al

[1] Como apoyo a esta afirmación se pueden aducir opiniones como la de Faerch y Kasper (1983), *Learning takes place through communication*, o la de Candlin (1983), *Communication, learning and instruction interact and influence each other* o finalmente también podemos citar al respecto a Howatt (1984), *Learn to use language or use the language to learn it.*

[2] Para un detenido examen del problema de la conciencia en el aprendizaje de segundas lenguas vid. Richard Schmidt, «The role of consciousness in second language learning», *Applied linguistics*, 10: 129-158.

ASELE. Actas IV (1994). ROSANNA PINERO DE QUESADA Y M.ª PAZ SERRANO CABEZAS. La ...
Centro Virtual Cervantes

respecto en psicología. El mismo hecho de precisar qué procesos se efectúan de forma consciente y cuáles no, resulta de entrada prácticamente imposible de dilucidar. Por otra parte, y considerando que el aprendizaje es entendido como la adquisición de una destreza cognitiva compleja, nos encontramos con que la conciencia sólo opera en las primeras etapas de adquisición del conocimiento. Debido a que nuestra capacidad de procesamiento es limitada, en etapas ulteriores se produce una automatización con la consiguiente ejecución inconsciente del conocimiento, que sólo se ve alterada cuando se produce alguna dificultad en su realización.

Nosotros, partiendo de los avances proporcionados por la teoría cognitiva antes citada, vamos a partir de una definición de estrategias de aprendizaje en que dichos procedimientos son considerados como mecanismos que están «incardinados» en los procesos de aprendizaje y cuya función primordial es la de facilitar el mismo[3]. Asimismo, afirmamos con algunos autores como O'Malley y Chamot (1990) que las estrategias de aprendizaje son destrezas cognitivas complejas que operan en las primeras etapas de su adquisición como *conocimiento declarativo*, y más adelante, con la práctica, son automatizadas hasta convertirse en *conocimiento procedural*[4].

Una vez hechas estas precisiones, es necesario destacar que, si bien somos contrarias a ciertas taxonomías por las razones anteriormente expuestas, sin embargo, creemos imprescindible la diferenciación de las estrategias en tres categorías identificadas por la psicología cognitiva y que dependen del nivel o del tipo de procesamiento implicado. Un primer grupo de estrategias serían aquellas denominadas genéricamente como:

— *Estrategias cognitivas*: son aquellas que operan directamente sobre la información que se está procesando, manipulándola de forma que incre-

[3] Partimos de la definición de estrategias efectuada por Weinstein y Mayer (1986) y posteriormente recogida por autores como O'Malley y Chamot (1990). De acuerdo con ellos: *Learning strategies have learning facilitation as a goal and are intentional on the part of the learner. The goal of stlategy use is to affect the learner's motivational or affective state, or the way in which the learner selects acquires, organizes, or integrates new knowledge,* cit. O'Malley y Chamot (1990) pág. 43.

[4] En la teoría sobre el procesamiento de la información se entiende por *conocimiento declarativo (declarative knowledge)* aquella información de carácter estático que se encuentra almacenada en la memoria a largo plazo y que hace referencia a lo que nosotros sabemos sobre el mundo. Puede tomar la forma de definiciones, conocimiento sobre los hechos, o sobre reglas... El conocimiento declarativo no es necesariamente verbalizable, aunque habitualmente seamos capaces de describir verbalmente los contenidos que forman parte de dicho conocimiento. Por otra parte, el *conocimiento procedural (procedural knowledge)* hace referencia a aquella información de carácter dinámico contenida en la memoria. También se le denomina como el conocimiento, conocimiento que se aplica cuando realizamos una tarea de forma automática, por ejemplo hablar una lengua, conducir un coche, etc. Para «proceduralizar» o automatizar el conocimiento es necesaria una constante realización práctica del mismo.

ASELE. Actas IV (1994). ROSANNA PINERO DE QUESADA Y M.ª PAZ SERRANO CABEZAS. La ...
Centro Virtual Cervantes

mente el aprendizaje. Por ejemplo, estrategias como la organización o la agrupación de conceptos, términos o palabras de acuerdo con sus atributos sintácticos o semánticos. O, por ejemplo, resumir o sintetizar intermitentemente la información que uno está procesando con objeto de asegurarse que ésta está siendo retenida. Las características definitorias de este tipo de estrategias son fundamentalmente, el hecho de ser menos generalizables, dado que son específicas de cada tarea; pero también son más fáciles de enseñar puesto que existen tareas cognitivas que suscitan la utilización de las mismas. Nos referimos a actividades tales como, en el caso de la lectura del periódico, ojear los titulares con la finalidad de seleccionar aquella información que nos interesa, o, si se está leyendo un libro, identificar y retener aquellas partes del hilo argumental que nos sirven para seguir la narración.

— *Estrategias sociales y afectivas*: representan un amplio grupo de estrategias que implican tanto la interacción con otras personas como un control mental sobre la emotividad. Se caracterizan por su posibilidad de ser generalizadas, es decir, son aplicables a todas las tareas. Por ejemplo, usar estrategias de control mental para convencernos de que la actividad de aprendizaje está siendo efectuada con éxito, disminuyendo así la ansiedad que nos produce la realización de la misma.

— *Estrategias metacognitivas*: a diferencia de las cognitivas son destrezas ejecutivas de alto nivel que entrañan la planificación, el control y la evaluación del éxito de la tarea o actividad cognitiva. Poseen un alto grado de generalización, ésto es, pueden ser aplicadas a una amplia variedad de tareas, tales como aprender una lengua, manejar un programa de ordenador o conducir un coche. Sin embargo, plantean algunas dificultades a la hora de ser enseñadas porque requieren un proceso de reflexión sobre cómo se lleva a cabo la cognición.

En definitiva, las estrategias metacognitivas, tienen como objetivo el *«aprender a aprender»*. Adiestrarse, entonces, en el ejercicio de una serie de destrezas que posibilitan y facilitan el aprendizaje y la realización de cualquier actividad: desde cosas tan simples como proyectar un viaje de vacaciones, o planear el itinerario más corto para llegar a un lugar concreto en el plano del metro de una gran ciudad, hasta aprender japonés. ¿Qué significa ésto? Dicho brevemente, que sirven para todo, son como patrones generales con múltiples y diversas aplicaciones. De ahí, se deriva una de sus características clave: su capacidad de *transferencia*. Esto es, la virtualidad de usar el conocimiento metacognitivo para la ejecución de tareas de muy diversa índole.

Es precisamente, la *transferencia*, la operación que determina el éxito del

ASELE. Actas IV (1994). ROSANNA PINERO DE QUESADA Y M.ª PAZ SERRANO CABEZAS. La ...
Centro Virtual Cervantes

aprendizaje, dado que permite rebasar el ámbito limitado de las tareas cognitivas específicas. O, dicho de otro modo, permite el tránsito de lo general a lo particular y de lo particular a lo general, estimulando simultáneamente las operaciones lógicas de *deducción* e *inducción*. Ahí, radica la clave de la cuestión, ya que mientras las estrategias cognitivas apuntan al aprendizaje de tareas específicas y compartimentadas, la metacognición habilita el paso de una tarea a otra, rentabilizando al máximo lo que se ha aprendido en un contexto X, para luego utilizarlo en otro contexto Y.

Esto implica, pasar de la mera *imitación* de modelos que se proponen en el aula para la automatización de destrezas cognitivas a un modelo que podríamos llamar *asociativo* y que se caracteriza por reflexionar y hacer conscientes las conexiones que existen entre las tareas, potenciando la rentabilización de lo ya aprendido. Asimismo, este modelo haría factible el control de los alumnos sobre su propio proceso de aprendizaje, o sea, la adecuación de las operaciones realizadas a los fines propuestos.

Una vez llegados a este punto, nos resta describir nuestra propuesta de inserción de las estrategias en el *currículum*. Pues, en efecto, la cuestión más complicada es la de *cómo* pueden integrarse las estrategias de aprendizaje en el diseño curricular. O, dicho de otro modo, proponer un *modelo de adiestramiento estratégico* en un *currículum* de segundas lenguas[5].

Nosotros vamos a optar por un tipo de instrucción estratégica *integrada* en el *currículum*, ya que el riesgo que comporta la instrucción separada es que la aplicabilidad de los mecanismos o estrategias aprendidas no se haga evidente para los alumnos. Al mismo tiempo, pensamos que la práctica de estrategias sobre actividades lingüísticas concretas facilita los procesos de transferencia anteriormente aludidos. En experimentos como el de Danserau (1985) en el que se plantea un tipo de instrucción separada para mejorar la comprensión lectora, los

[5] Para exponer nuestro modelo de integración de las estrategias de aprendizaje en el *currículum* vamos a partir de la contribución de Richards y Rodgers (1986) cuya conceptualización parte de la diferencia capital entre la filosofía que inspira la concepción de la enseñanza de lenguas en el nivel de la teoría y de los principios, y un conjunto de procedimientos derivados para la implementación de dicha enseñanza. Parten del esquema proporcionado por el linguista americano Edward Anthony (1963) que identifica tres niveles de organización y conceptualización que denomina aproximación, método y técnica. Según el modelo de Richards y Rodgers, elaborado a partir de una revisión del de Anthony, el *método*, sin embargo, englobaría *la aproximación, el díseno y*, finalmente, *el procedimiento*. En nuestro modelo de integración de estrategias en el *currículum*, que no pretende en ningún caso alcanzar la categoría de método, sino sólo de propuesta, vamos a tratar aspectos fundamentalmente relacionados con la *aproximación* que es el nivel en el que se especifican las bases teóricas relacionadas con una particular concepción del lenguaje y del aprendizaje de lenguas y con el *diseño* que sería la materialización de la aproximación, es decir el nivel en que la teoría es puesta en práctica y en el que se especifican las decisiones sobre el contenido, sobre el orden en el que el contenido se va a presentar, y sobre las destrezas que van a ser enseñadas.

ASELE. Actas IV (1994). ROSANNA PINERO DE QUESADA Y M.ª PAZ SERRANO CABEZAS. La ...
Centro Virtual Cervantes

alumnos encontraron dificultades para aplicar las estrategias aprendidas de unos contextos a otros[6].

Una vez hechas estas aclaraciones, procederemos a describir nuestra propuesta de inclusión de las estrategias en el *currículum*. El modelo que ofrecemos consta de dos fases:

— Una *primera fase* sería de carácter *inductivo*, esto es, una fase de exposición a un *input*[7] apropiado. Las ventajas del procedimiento inductivo son, sin duda alguna, considerables, pero nos conviene destacar una en particular: y es que, a través de la experiencia directa con el lenguaje, y de la exposición del alumno a situaciones reales de comunicación o, al menos, verosímiles, se opera un proceso de *contextualización* que permite al aprendiz desarrollar su competencia comunicativa y ser pertinente pragmáticamente en la lengua meta. Los métodos estructuralistas o, simplemente, los métodos de enseñanza tradicional adolecían precisamente de la capacidad para contextualizar las muestras de lengua, de modo que el alumno, si bien poseía un conocimiento teórico amplio acerca de la lengua que estaba aprendiendo —sabía por ejemplo qué era sintácticamente correcto o incorrecto—, desconocía sin embargo *cómo* usarlo, o *qué* era pertinente en un contexto dado.

Si bien ambos tipos de estrategias, cognitivas y metacognitivas operan simultáneamente en todos los tipos de destrezas —por ejemplo, estrategias como las de *scanning*, que implican la planificación de la atención—, pensamos que en esta primera fase, lo más acertado sería involucrar a los alumnos en actividades diseñadas para suscitar espontáneamente el uso y la automatización de *estrategias cognitivas* que juegan un papel predominante en las destrezas de *comprensión lingüística* —auditiva y lectora—, es decir, en las destrezas en las que interviene la *decodificación*. En este tipo de procesos el objetivo se centra en que el alumno organice la información y la entienda para retener lo más relevante.

Cualquier actividad de *comprensión lectora o auditiva* fomenta necesariamente estrategias cognitivas del tipo de:

---

[6] El experimento de Danserau fue diseñado para mejorar la competencia lectora de los alumnos en cierto tipo de textos científicos. Los problemas se produjeron cuando los aprendices intentaron aplicar la instrucción recibida a la lectura de textos con características distintas.

[7] Quisiéramos destacar que los objetivos que nos proponemos con este modelo van a parecer más relacionados con conductas de aprendizaje que con contenidos expresamente linguísticos. Esto se debe a las exigencias del tema elegido para la exposición, lo que no quiere decir sin embargo, que minusvaloremos o releguemos en ningún caso los objetivos de orden linguístico.

ASELE. Actas IV (1994). ROSANNA PINERO DE QUESADA Y M.ª PAZ SERRANO CABEZAS. La ...
Centro Virtual Cervantes

— *Inferencia*: permite deducir, por ejemplo, el significado de una palabra desconocida a través del contexto, o bien, hacer predicciones sobre el sentido del texto, o completar información que no está explícita.
— *Elaboración*: relacionar la información nueva con el conocimiento que uno posee sobre el tema, o asociar diferentes partes de dicha nueva información para reforzar la comprensión y producir conexiones nuevas y fructíferas.
— *Síntesis*: hacer resúmenes orales o escritos de la nueva información que está siendo oída o leída para facilitar la retención.
— *Agrupación*: se centra en la clasificación de palabras, términos o conceptos atendiendo a sus atributos sintácticos o semánticos.

Si apostamos por la introducción de estrategias cognitivas en esta fase es porque consideramos que éstas se hallan íntimamente ligadas a los procesos de decodificación. La interpretación del sentido del texto va a ser la que inevitablemente active operaciones tales como las anteriormente expuestas[8]. Y ello debido a que las estrategias toman parte espontáneamente en los procesos de comprensión para rentabilizar al máximo el objetivo primordial: la interpretación del sentido. No obstante, debemos advertir que la mayor o menor activación de este tipo de conductas estratégicas estará matizada por factores tales como el estilo cognitivo de los aprendices, los fines concretos propuestos por la tarea y el propio diseño de la misma.

Durante esta primera fase se debe motivar a los aprendices a que reflexionen y hagan explícitas sus observaciones sobre qué tipo de estrategias se adecuan mejor a cada una de las actividades propuestas, y cuáles son aquellas con las que trabajan más cómodamente. Se les insta así a iniciar un proceso de indagación en el conocimiento de sus propios estilos y preferencias cognitivas. La introducción de esta reflexión metacognitiva durante la primera fase supone la transición gradual hacia el objetivo fijado en la siguiente etapa: el entrenamiento explícito en estrategias metacognitivas. Establecemos, por estas razones, una conexión entre un tipo de instrucción implícita que se aviene con el modelo inductivo propuesto y una ulterior instrucción directa o explícita en estrategias metacognitivas.

Después de este primer momento de *inducción* y posterior ejercitación de las tácticas cognitivas, con su consiguiente *automatización*, pasamos a un segundo momento en el que se propicia el trabajo con las *destrezas productivas* —escribir y hablar— en las que se compromete al alumno en una tarea de pla-

[8] Para una información más completa sobre este tema remitimos al lector al capítulo segundo del trabajo de O'Malley y Chamot (1990), *Learning Strategies in Second Languge Acquisisition*, Cambridge, CUP, que trata sobre los procesos de comprensión y producción lingüística.

ASELE. Actas IV (1994). ROSANNA PINERO DE QUESADA Y M.ª PAZ SERRANO CABEZAS. La ...
Centro Virtual Cervantes

nificación y elaboración de la información con arreglo a sus intenciones y propósitos comunicativos o a las intenciones y propósitos comunicativos propuestos por el profesor.

Las estrategias metacognitivas se hacen necesariamente más patentes en las destrezas de tipo productivo porque el objetivo comunicativo cataliza todos los esfuerzos del alumno en la elaboración de un mensaje. En efecto, la necesidad de hacerse entender, así como de atender a los aspectos pragmáticos y discursivos de la comunicación —las necesidades de orden, linealidad y cohesión discursiva— obliga al alumno a efectuar un proceso de *codificación* que comporta necesariamente un uso más frecuente de estrategias metacognitivas del estilo de *planificación*, *control* y *verificación*. Es precisamente en la elaboración de un discurso —oral o escrito— donde el sujeto se obliga a planificar los objetivos principales de su mensaje, ordenando el discurso en función de éstos; a controlar la producción de dicho mensaje —si responde o no a los objetivos inicialmente marcados—; y, por último, a evaluar el éxito comunicativo de su producción.

Nos vamos a inclinar por actividades de tipo comunicativo[9] porque, como ya se ha indicado con anterioridad, facilitan la contextualización de la lengua que se aprende, así como por ser las que mejor reflejan a la realidad de la comunicación. Y en principio, aunque no necesariamente, se optará por actividades en donde se fomente la escritura, dado que la posibilidad que ofrece ésta de volver atrás o corregir lo ya dicho por escrito favorece la reflexión sobre el entrenamiento estratégico.

En esta segunda fase se tratará de activar un tipo de instrucción que induzca a una posterior reflexión sobre las estrategias utilizadas, instrucción ésta que se conoce como *direct instruction* o *instrucción explícita*, y tiene lugar después del proceso de inducción que había dado lugar a la derivación de una serie de reglas o hipótesis que ahora deben ser hechas explícitas. Las conclusiones hipotéticas a las que los alumnos llegan por sí mismos serán proyectadas deductivamente en próximas actividades, y será el mismo alumno quien las confirme o, por el contrario deseche, en virtud de la práctica comunicativa.

Una posterior *autoevaluación* de cómo han sido adecuados los objetivos al resultado hará caer en la cuenta de cuáles son las estrategias metacognitivas que el alumno debe considerar a la hora de realizar dicha tarea.

Resumiendo e intentando clarificar un poco más, proponemos que a partir de una serie de actividades que implican la *muestra de modelos* conjunta-

[9] Deseamos aclarar que en la presente comunicación, por motivos de limitación de tiempo y espacio, vamos a ofrecer un planteamiento teórico de lo que es un posible modelo de inserción de estrategias en el *currículum*. Esto significa que no vamos a entrar de lleno en la confección, ni en el desarrollo de los materiales de aprendizaje. Tan sólo, daremos ciertas indicaciones generales sobre el tipo de actividades que consideremos más idóneas.

ASELE. Actas IV (1994). ROSANNA PIÑERO DE QUESADA Y M.ª PAZ SERRANO CABEZAS. La ...
Centro Virtual Cervantes

mente con la *reflexión* sobre la *construcción de esos modelos* se introduzca el uso de las *estrategias metacognitivas* en el *currículum*. Este tipo de estrategias son las que permiten un control autónomo sobre el propio aprendizaje, así como la transferencia de lo aprendido de unas tareas a otras. Sólo resta indicar que hemos adoptado un modelo que denominamos *inductivo explícito* para introducir la enseñanza de estrategias en el *syllabus*, denominación que hemos adoptado del modelo brillantemente propuesto por Ventura Salazar (1990) para la enseñanza de la gramática.

Finalmente, sólo nos queda abundar en lo estrictamente referente al *currículum*. Las estrategias de aprendizaje no se han integrado hasta el momento en el *currículum* tradicional a causa de varias cuestiones que merece la pena destacar:

En primer lugar los *currícula* al uso se caracterizan hasta el momento, por su rigidez o falta de flexibilidad para adaptarse a las exigencias y requerimientos del alumno. Su objetivo principal ha sido la inserción de contenidos lingüísticos o nocio-funcionales, sin preocuparse por indagar cómo se produce el proceso de asimilación de dichos contenidos por parte del alumno. Normalmente, en la confección de estos *syllabus*, se hace abstracción de cuestiones tales como el análisis de necesidades de los aprendices, o las preferencias de aprendizaje de los alumnos, etc.

Por otra parte, en el marco de esta jerarquía apriorística y poco flexible de contenidos, se ha considerado que la inserción de cualquier tipo de instrucción sobre estrategias podía ensombrecer la dirección fundamentalmente lingüística del *currículum*, que es la que se había determinado inicialmente. Asimismo, el tiempo limitado de las clases parecía obstaculizar seriamente la inclusión de dicho aprendizaje.

Por último, la carencia de formación pedagógica de los enseñantes obstruye considerablemente la integración de estrategias de aprendizaje en el *currículum* tradicional.

Por las razones anteriormente aducidas, se producen con bastante frecuencia fenómenos del tipo de los apuntados por teóricos como Nunan (1989), quien advierte la existencia de lo que él denomina *«hidden agendas»*, es decir, un orden o programa diseñado por el propio alumno que actúa paralelamente al *currículum* dictaminado por los enseñantes. Pues, en efecto, los alumnos poseen una serie de objetivos e intereses personales no manifiestos, así como una concepción particular de cómo desearían o consideran que debe ser impartida la enseñanza de una lengua. Estos intereses «ocultos» actúan soterradamente en el aula, obstaculizando en muchos casos el aprendizaje[10]. Se produce entonces un

[10] Nunan muestra una serie de encuestas en las que alumnos de cursos avanzados, que casi siempre coincidían con aquellos de mayor formación cultural y lingüística, optaban curiosamente

ASELE. Actas IV (1994). ROSANNA PINERO DE QUESADA Y M.ª PAZ SERRANO CABEZAS. La ...
Centro Virtual Cervantes

desfase entre los objetivos del programa oficial y los de los alumnos, desfase éste, que deriva en una divergencia considerable de posturas, hasta llegar en ocasiones a dificultar la comunicación entre profesor y alumno, e incluso a perjudicar el proceso de enseñanza.

El hecho cada vez más patente de este tipo de disfunciones es lo que ha conducido a las partes implicadas: profesores, alumnos, teóricos del *currículum*..., a modificar el enfoque tradicional del diseño curricular en el campo de las segundas lenguas, apostando por un cambio radical que enfatice el proceso de aprendizaje más que los resultados de la enseñanza. En definitiva, se trata de optar por un modelo de desarrollo del *currículum* centrado en el alumno, lo que se ha dado en llamar «*learner-centred* curriculum». Si bien esta reflexión parece de perogrullo, su misma obviedad es precisamente, lo que hace que sea desatendida constantemente. Nos resta añadir que es sólo en un modelo de *currículum* centrado en el alumno, donde cobra sentido un adiestramiento que oriente a los aprendices sobre el uso de las estrategias que ellos utilizan espontáneamente y que habilitan al alumno para desarrollar por su cuenta la consecución de sus objetivos didácticos.

BIBLIOGRAFÍA

BIALYSTOK, E. (1990), *Communication strategies. A psychological analysis of second language use*, Oxford, Basil Blackwell.

CANDLIN, C. (1983), *Preface*, en FAERCH, C., y KASPER, G. (eds.) *Strategies in interlanguage communication*, London, Longman.

FAERCH, C. & KASPER, G. (1983), «On identifying communication strategy in interlanguage production», en FAERCH, C., y KASPER, G. (eds.), *Strategies in interlanguage communication*, London, Longman.

MUÑOZ LICERAS, J. (ed.) (1991), *La adquisición de las lenguas extranjeras. Hacia un modelo de análisis de la interlengua*, Madrid, Visor, col. Lingüística y conocimiento.

NISBET, J. & SHUCKSMITH, J. (1987), *Estrategias de aprendizaje*, Madrid, Santillana, col. Aula XXI.

NUNAN, D. (1988), *The learner-centred* curriculum, Cambridge, CUP.

NUNAN, D. (1989), «Hidden agendas: the role of the learner in programme implementation», en JOHNSON, R. K. (ed.), *The second language* curriculum, Cambridge, CUP: 176-186.

O'MALLEY, J. M. & CHAMOT, A. U. (1990), *Learning strategies in second language acquisition*, Cambridge, CUP.

por un tipo de enseñanza tradicional, considerando que algunas de las actividades del modelo comunicativo carecían de interés, o bien eran simplemente pueriles. Nunan apunta que el fallo se encuentra en la presentación de las actividades, en la que no se explicitan los objetivos suficientemente, de modo que los alumnos no llegan a comprender su verdadero alcance e interés.

ASELE. Actas IV (1994). ROSANNA PINERO DE QUESADA Y M.ª PAZ SERRANO CABEZAS. La ...
Centro Virtual Cervantes

OXFORD, R. (1990), *Language learning strategies. What every should know*, New York, Newbury House.

RICHARDS, J. C. & RODGERS, T. S. (1986), *Approach and methods in language teaching. A description and analysis*, Cambridge, CUP.

SAZALAR GARCÍA, V., *«Gramática y enseñanza comunicativa del español como lengua extranjera»*, ponencia presentada en el Taller del Consejo de Europa sobre didáctica de la enseñanza del español como segunda lengua, Salamanca, septiembre de 1992, Actas en prensa.

SCHMIDT, R. W. (1990), *«The role of consciousness in second language learning»*, *International Review of Applied Linguistics*, 11, n.º 2: 129-158.

ASELE. Actas IV (1994). ROSANNA PINERO DE QUESADA Y M.ª PAZ SERRANO CABEZAS. La ...

Centro Virtual Cervantes

Centro Virtual Cervantes