# LA EVALUACIÓN DE LA COMPETENCIA ESTRATÉGICA: UNA PROPUESTA DE INTEGRACIÓN EN EL CURRÍCULO

SUSANA MARTÍN LERALTA
Universität Bielefeld

## 1. Introducción

De acuerdo con Canale (1983), una enseñanza orientada hacia la competencia comunicativa debería incluir todos los componentes de ésta, por lo que la evaluación habría de estar en consonancia con el resto del enfoque docente.

En la actualidad se acepta de manera generalizada que la transmisión didáctica de las estrategias redunda en un beneficio para el aprendiz, sin embargo, uno de los grandes vacíos en la investigación se encuentra, precisamente, en el modo de medir la competencia estratégica para comprobar sus efectos en el proceso de aprendizaje lingüístico.

El hecho de llevar a cabo una evaluación significativa no tendría sólo como consecuencia el refuerzo de la hipótesis de que es conveniente enseñar las estrategias en el aula, sino que implicaría cambios en la metodología de transmisión, dado que pondría de manifiesto las aportaciones concretas que la competencia estratégica conlleva para el desarrollo del individuo. Debido a estas consideraciones, parece oportuno ofrecer propuestas de evaluación que posibiliten una didáctica de la competencia estratégica integrada en la práctica habitual de las destrezas lingüísticas.

## 2. Desarrollo de la propuesta

La propuesta que se expone a continuación parte de un estudio realizado en la Universidad de Bielefeld (Alemania) durante el semestre académico de invierno de 2005/06, en el que desarrollé un entrenamiento de estrategias de comprensión auditiva para la elaboración de mi tesis doctoral (Martín, 2007). Dado que uno de los resultados más relevantes para la integración del componente estratégico en el currículo fue la repercusión de la evaluación, me gustaría ampliar las conclusiones obtenidas para perfilar un modelo de evaluación transferible a otras situaciones de enseñanza/aprendizaje.

El punto de partida adoptado es que, para lograr una evaluación significativa de la competencia estratégica, se requiere el replanteamiento de la evaluación en todas las dimensiones de aprendizaje implicadas, esto es, no sólo de esta competencia, sino también de los parámetros y metodología de evaluación de las destrezas lingüísticas y de la competencia lingüística global del individuo.

La conclusión a la que espero llegar es un método de evaluación que resulte instructivo para el alumno y conduzca a su autonomía como aprendiz de lenguas. Una evaluación con este enfoque parece la más conveniente, si tenemos en cuenta que la competencia estratégica no es un fin en sí misma, sino un medio para la mejora lingüística y, por lo tanto, no debe conformar el eje del currículo.

Nuestra propuesta se sirve de la definición de competencia estratégica enunciada por Bachman[1] (1990) para fijar una secuencia temporal de la evaluación que resulte adecuada a la naturaleza del objeto que estamos midiendo. Asimismo, tomamos como base las teorías enraizadas en la psicología humanista que propugnan el aprendizaje centrado en el aprendiz, para establecer nuestras indicaciones metodológicas. Igualmente, consideramos las características de las estrategias señaladas por los estudios descriptivos de los años ochenta y noventa (Peterson y Swing, 1983; Derry y Murphy, 1986; Wenstein, Goetz y Alexander, 1988; Ellis y Sinclair, 1989; Oxford, 1986 y 1990; O'Malley *et alii*., 1988 y O'Malley y Chamot, 1990) para vincular las estrategias tanto al alumno, como a la tarea lingüística y al proceso de aprendizaje, y proponer así unos descriptores de evaluación.

En primer lugar, consideramos que la competencia estratégica es la capacidad que relaciona la competencia lingüística con las estructuras de conocimiento del hablante y con los rasgos del contexto.

[1] "Strategic competence is seen as the capacity that relates language competence, or knowledge of language, to the language user's knowledge structures and the features of the context in which communication takes place. Strategic competence performs assessment, planning, and execution functions in determining the most effective means of achieving a communicative goal" (Bachman, 1990: 107-108).

En este sentido, no se trata de una parcela del conocimiento declarativo, sino de una capacidad conductual, es decir, se refiere al comportamiento del hablante, al modo en el que maneja diversos procedimientos cognitivos, metacognitivos y socioafectivos al servicio de la lengua. Por lo tanto, la instrucción de la competencia estratégica es la transmisión de un conocimiento procesual con la intención de alterar el comportamiento del aprendiz, y esto hace que la evolución de esta competencia deba medirse a lo largo del tiempo, ya que su progreso será longitudinal, recursivo y retroactivo.

De esta forma, la incidencia que tiene la enseñanza de las estrategias se va evaluando progresivamente, tomando un enfoque cada vez más amplio: se comienza por evaluar la aportación de las estrategias a las tareas concretas, se pasa a observar su trasferencia a diferentes destrezas (cuando su uso se ha mecanizado) y, finalmente, se examina el efecto ejercido sobre los planos metacognitivo y socioafectivo del aprendiz, más difíciles de modificar y, por consiguiente, que más tiempo requieren para ello.

En segundo lugar, aceptamos la indicación del *Marco común europeo de referencia para las lenguas* (2002) del Consejo de Europa, cuando dice que la competencia estratégica se promoverá en el aula en el grado en que contribuya al control estratégico del aprendiz sobre sus procesos de aprendizaje lingüístico. Esta propuesta implica, para el alumno, la consideración de agente evaluador de su comportamiento estratégico.

A ello se suma que no todas las estrategias son visibles (Oxford, 1990; Wenden, 1991), ni todas son igual de efectivas para todos los aprendices (O'Malley *et alii.*, 1988), sino que son buenas o malas en cuanto actúan de manera eficaz para los distintos individuos, de acuerdo con su estilo personal de aprendizaje (Cohen, 2003). En consecuencia, se requiere una evaluación personalizada para cada alumno. De esta forma nos encontramos con que la evaluación de la competencia estratégica es una tarea de responsabilidad compartida.

Una vez sentadas estas bases sobre la metodología de evaluación, vamos a centrarnos en los descriptores concretos, para ver la relación existente entre la competencia estratégica y el desempeño de las destrezas lingüísticas, y respecto al proceso de aprendizaje. Este análisis sirve para argumentar nuestra afirmación de que se requiere un replanteamiento de la evaluación para estas dimensiones, y nos llevará a formular algunas recomendaciones.

La necesidad de determinar unos descriptores concretos tiene su origen en la imprecisión de los criterios de evaluación de las investigaciones anteriores. En muchos estudios se mide el progreso de la competencia estratégica tomando como punto de partida las "estrategias del buen aprendiz", y evaluando si su transmisión en el aula resulta en mejores puntuaciones en las pruebas finales de las distintas destrezas lingüísticas. Sin embargo, de acuerdo con Chamot y Rubin (1994) y según los resultados de mi estudio, no existen unas estrategias específicas "del buen aprendiz", sino que, por el contrario, un buen aprendiz sería aquél que dispone de un amplio repertorio de estrategias y es capaz de desplegarlas adecuándolas a las necesidades de la tarea y al contexto de aplicación.

Del mismo modo, aceptamos que la efectividad de las estrategias depende de las características de la tarea (Oxford, 1986) y que su uso en el aula es el resultado de una variedad de factores como el conocimiento de trasfondo del tema tratado y del aprendizaje, así como del producto final o resultado que el profesor tiene en mente (Wenden, 1991).

Por todo ello, los descriptores de evaluación deben estar íntimamente ligados a la tarea lingüística. Esto significa que no hay que plantear actividades independientes para evaluar la competencia estratégica, sino que las propias actividades de práctica lingüística deben ser *estratégicas*, según el concepto de Ellis y Sinclair[2] (1989: 17); sólo así se podrá evaluar esta competencia. Igualmente, los métodos de elicitación de las estrategias deben facilitar que los aprendices reporten las estrategias que efectivamente emplean.

Formulamos de la siguiente manera los descriptores de evaluación de la competencia estratégica en relación con las tareas de práctica lingüística:

a- Amplitud del repertorio de estrategias del aprendiz.
b- Adecuación a la tarea de las estrategias empleadas.
c- Efectividad en la aplicación de las estrategias.
d- Grado de conciencia en el uso de las estrategias

Para lograr una visión del progreso de la competencia estratégica a lo largo del curso de LE, esta medición debería integrarse en las pruebas de diagnóstico, de control a mitad del curso y de evaluación final de cada destreza lingüística. Sin embargo, dada la necesidad de que los aprendices aprendan a autoevaluarse, conviene que se lleve a cabo de manera continuada en todas las *actividades estratégicas*.

Esta evaluación resulta significativa para controlar el comportamiento del aprendiz en relación con situaciones concretas de uso de la lengua para las cuales el empleo de las estrategias está siendo

[2] Su enfoque en el proceso más que en el contenido, el grado de información suministrado por el docente acerca de su contribución al desarrollo del aprendizaje, y la reflexión como resultado de su realización, a veces combinada con la experimentación.

inducido y fomentado por el profesor (mediante sus recomendaciones, por las características propias de la tarea, por el tipo de material...) pero, como decíamos al principio, la evolución del componente estratégico debe examinarse ampliando la perspectiva con el paso del tiempo.

El sentido último de la evaluación longitudinal es que la transmisión de la competencia estratégica sirva al fomento de la autonomía del aprendiz. Por ello, cuando el empleo de las estrategias se haya, en cierta forma, mecanizado, conviene observar su transferencia a tareas de práctica lingüística para las que no se ha inducido su uso en el aula, y a la práctica de otros idiomas. Y de nuevo aquí la labor evaluadora sobrepasa la función de control, puesto que se convierte en un mecanismo de instrucción, en tanto que hace visible al aprendiz las posibilidades que le brindan las estrategias que ya sabe manejar, al tiempo que fomenta la reflexión acerca de su utilidad para su desarrollo integral como usuario no nativo de la lengua.

De cara a calificar el progreso de la competencia estratégica, esta fase de la evaluación se podría incluir a modo de cuestionario en la prueba de control a mitad del curso (si el docente ya hubiera observado una mecanización de las estrategias inducidas en el aula), y en la de evaluación final.

Por último, la evaluación se completa con la tercera fase indicada al inicio de la comunicación, con el objetivo de analizar la repercusión de la competencia estratégica para el proceso de aprendizaje del individuo en términos globales.

Para el planteamiento de los descriptores de esta fase tomamos como base las consideraciones de los estudios anteriores. Así, de acuerdo con Oxford (1990) y Villanueva (1997), las estrategias apoyan el aprendizaje directa e indirectamente, e implican varios aspectos del mismo, no sólo el cognitivo, sino también el socioafectivo (relacionado con ítems motivacionales y creencias del aprendiz sobre sí mismo, la tarea y la LE) y el metacognitivo (la capacidad de controlar y dirigir su propio aprendizaje de manera consciente). Asimismo, según Ellis y Sinclair (1989), Wenden (1991), y Bimmel y Rampillon (2000), una finalidad de introducir las estrategias en el currículo es la de motivar al aprendiz a seguir aprendiendo, por lo que debería comprobarse si la medida afecta a sus creencias sobre el idioma y su aprendizaje, y sobre las propias estrategias.

Por todo ello, establecemos los siguientes descriptores, que podrían incluirse a modo de cuestionario en la prueba de evaluación final de las destrezas lingüísticas:

a- Conciencia de uso de las estrategias concretas.
b- Influencia en las creencias y motivación hacia el aprendizaje de LE.
c- Conciencia de los efectos de la transmisión de las estrategias en el aula.

Esta evaluación se relaciona con el progreso integral del individuo en tanto que aprendiz. Recordemos que, con su inclusión en la enseñanza/aprendizaje formal, se pretende que el componente estratégico perdure en la actuación autónoma del alumno como usuario de la LE, como indica el *Plan curricular* del Instituto Cervantes (2007).

La innovación en el planteamiento de la evaluación global del manejo lingüístico del aprendiz sería, por tanto, que al finalizar el curso no sólo se examinan sus avances en cuanto a los conocimientos declarativos de la lengua, sino también en su capacidad para dirigir su propio aprendizaje, movilizando recursos cognitivos, metacognitivos y socioafectivos. Dicho de otro modo, no sólo se evalúa su progreso en la adquisición de conocimientos declarativos, sino también en la adquisición de conocimientos procesuales.

Esta evaluación se ajusta al marco establecido en el enfoque comunicativo. De acuerdo con Pastor (2004: 279), en este enfoque la tarea de evaluar se ve dificultada, puesto que no se evalúa tanto la competencia cuanto la actuación, no tanto los conocimientos cuanto las habilidades. Por esta razón, coincidimos con la autora cuando recomienda que las pruebas evaluadoras sean integradoras y se basen en una concepción unitaria de la lengua.

Finalmente, en cuanto a las dificultades de aplicación de este modelo de evaluación, destaca la complejidad a la hora de convertir lo observado en un determinado valor o darle una puntuación numérica. En primer lugar, dado que depende tanto del profesor como de los aprendices y, en segundo lugar, por la influencia de los distintos métodos de elicitación empleados para detectar y valorar el uso de las estrategias concretas. No obstante, con la propuesta aquí ofrecida lo que se pretende conseguir es una evaluación que resulte formativa[3] para el aprendiz, encaminada a mejorar su progresión lingüística global, motivo por el cual quedaría plenamente justificada la realización de una evaluación cualitativa[4] mediante instrumentos, incluso, diseñados *ex profeso* por el docente para cada grupo concreto de aprendices. La validez y la fiabilidad de la evaluación, a nuestro juicio, no se verían mermadas por ello, dado que la propia naturaleza de las estrategias requiere de este tipo de medición cualitativa.

La última dificultad reseñable se relaciona con la capacidad metacognitiva de los aprendices. Con alumnos jóvenes o de capacidad metacognitiva poco desarrollada sería complicado llevar a cabo una

[3] De acuerdo con la distinción de García Santa-Cecilia entre evaluación formativa y sumativa (1995: 167).
[4] Según la diferenciación establecida por Pastor (2004: 280) entre evaluación cualitativa y cuantitativa.

evaluación conjunta, dado que no se encontrarían en situación de ofrecer la información requerida. Para favorecerla, se recomienda el empleo de la lengua materna para verbalizar sobre los procesos de aprendizaje, así como mantener el apoyo constante para la autoevaluación, por ejemplo, en forma de listados de estrategias.

## 3. Conclusiones

El planteamiento teórico y el método práctico de evaluación presentados están estrechamente relacionados con la naturaleza de las estrategias, con los objetivos de inclusión de la competencia estratégica en el currículo de LE (contribuir a la mejora lingüística) y con la finalidad última de esta integración (el desarrollo integral del individuo como aprendiz autónomo de lenguas). Esta fórmula de instrucción adopta un enfoque instructivo, ya que se convierte en un instrumento que no sólo mide los progresos del aprendiz, sino que orienta su comportamiento estratégico.

Por otra parte, en cuanto a la discusión abierta en la investigación sobre estrategias en LE, la cuestión ya no radicaría en si resulta ventajoso incluir la competencia estratégica en el currículo, sino en cómo medir sus aportaciones para que los resultados obtenidos de la evaluación contribuyan al desarrollo integral del aprendiz y a mejorar la práctica docente.

Con esta comunicación hemos intentado avanzar en este sentido. Dado el escaso tiempo disponible, nos hemos limitado a un análisis teórico que, por otra parte, no se aleja del fundamento que subyace en los estudios más recientes de intervención en el aula (Harris, 1997; Grenfell y Harris, 1999; Harris y Gaspar, 2001; Macaro, 2001), aunque no nos hayamos referido a ellos directamente. La diferencia estriba en que nuestras conclusiones sobre la evaluación sobrepasan los límites del contexto de aplicación original, para ofrecer un marco teórico adaptable a cualquier situación de enseñanza formal.

Del mismo modo, tampoco hemos podido detenernos en los métodos de elicitación u observación de las estrategias que resultan útiles como instrumentos de medición, puesto que los distintos métodos sirven para medir diferentes aspectos del comportamiento estratégico, por lo que su análisis habría excedido los límites de esta intervención.

Aun así, las indicaciones aquí expuestas avanzan en el estudio de la competencia estratégica en tanto que ofrecen sugerencias para el diseño de las actividades de práctica lingüística y de las pruebas de evaluación de las diferentes destrezas.

## Bibliografía

BACHMAN, Lyle F. (1990): *Fundamental considerations in Language Testing*. Oxford: Oxford University Press.

BIMMEL, Peter y Ute RAMPILLON (2000): *Lernerautonomie und Lernstrategien*. München: Langenscheidt.

CANALE, Michael (1983): "From communicative competence to communicative language pedagogy". En RICHARDS, J.C. y R. SCHMIDT (eds.), *Language and communication*. London: Longman, 2-27.

COHEN, Andrew D. (2003): "The learner's side of foreign language learning: Where do styles, strategies, and tasks meet?", *IRAL*, 41, 279-291.

CONSEJO DE EUROPA (2002): *Marco común europeo de referencia para las lenguas: enseñanza, aprendizaje y evaluación*. Versión en español, Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, y Anaya.

CHAMOT, Anna Uhl y Joan RUBIN (1994): "Comments on Jenie Rees-Miller's 'A critical appraisal of learner training: Theoretical bases and teaching implications. Two readers react", *TESOL Quarterly*, vol. 28, t. 4, 771-776.

DERRY, Sharon J. y Debra A. MURPHY (1986): "Designing systems that train learning ability: from theory to practice", *Review of Educational Research*, vol. 56, t. 1, 1-39.

ELLIS, Gail y Barbara SINCLAIR (1989): *Learning to learn English: a course in learner training. Teacher's book*. Cambridge: Cambridge University Press.

GARCÍA SANTA-CECILIA, Álvaro (1995): *El currículo de español como lengua extranjera*. Madrid: Edelsa.

GRENFELL, Michael y Vee HARRIS (1999): *Modern languages and learning strategies. In theory and practice.* London: Routledge.

HARRIS, Vee (1997): *Teaching learners how to learn. Strategy training in the modern language classroom.* London: CILT.

HARRIS, Vee y Alberto GASPAR (2001): *Helping learners learn: exploring strategy instruction in language classrooms across Europe*. Strasbourg: Council of Europe Publishing.

INSTITUTO CERVANTES (2007): *Plan curricular del Instituto Cervantes. Niveles de referencia para el español.* Madrid: Biblioteca Nueva.

MACARO, Ernesto (2001): *Learning strategies in foreign and second language classrooms*. London: Continuum.

MARTÍN LERALTA, Susana (2007): *El desarrollo de la competencia estratégica en el aula de lengua extranjera. Un modelo de entrenamiento de estrategias de comprensión auditiva en español*. Tesis doctoral inédita, Universität Bielefeld.

O'MALLEY, J.Michael. y Anna Uhl. CHAMOT (1990): *Learning strategies in second language acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press.

O'MALLEY, J.M. *et alii.* (1988): "Aplications of learning strategies by students learning english as a second language". En WEINSTEIN, C.E., E.T. GOETZ y P.A. ALEXANDER (eds.), *Learning and study strategies*. New York: Academic Press, 215-231.

OXFORD, Rebecca L. (1986): *Second language learning strategies: current research and implications for practice*. Los Angeles: University of California.

OXFORD, Rebecca L. (1990): *Language learning strategies: what every teacher should know*. Boston: Heinle&Heinle Publishers.

PASTOR CESTEROS, Susana (2004): *Aprendizaje de segundas lenguas. Lingüística aplicada a la enseñanza de idiomas*. Alicante: Universidad de Alicante.

PETERSON, Penelope L. y Susan R. SWING (1983): "Problems in classroom implementation of cognitive strategy instruction". En PRESSLEY, M. y J.R. LEVIN (eds.), *Cognitive Strategy Research. Educational Applications.* New York: Springer Verlag, 267-287.

VILLANUEVA ALFONSO, Mª Luisa (1997): "Estilos cognitivos y estilos de aprendizaje. Autonomía y aprendizaje de lenguas". En VILLANUEVA, M.L. e I. NAVARRO (eds.), *Los estilos de aprendizaje de lenguas*. Castellón de la Plana: Publicaciones de la Universidad Jaume I, 49-84.

WEINSTEIN, C.E., E.T. GOETZ y P.A. ALEXANDER (eds.) (1988): *Learning and study strategies*. New York: Academic Press.

WENDEN, Anita (1991): *Learner strategies for learner autonomy*. Cambridge: Prentice Hall.