

UNIVERSIDAD NACIONAL DE CÓRDOBA

FACULTAD DE LENGUAS

SECRETARÍA DE POSTGRADO

ESPECIALIZACIÓN EN DIDÁCTICA DE LAS LENGUAS EXTRANJERAS



Hacia el diseño de un modelo estratégico de aprendizaje de idiomas. Un estudio de caso basado en un grupo de discentes mayores en el marco de una comunidad de práctica profesional

Trabajo final presentado para optar al grado de especialista en didáctica de las lenguas extranjeras

Autor: Mario Raúl Ángel Moya

Directora: Mgter. Cecilia Muse

Córdoba, febrero de 2016



Licencia Creative Commons

Esta obra está bajo una Licencia Creative Commons Atribución-NoComercial-SinDerivar 4.0 Internacional.

En memoria de Beatríz Landriel de Morandini

Agradecimientos

A mis estudiantes que hacen de mi trabajo un verdadero placer y que son fuente de aprendizaje permanente.

A Cecilia Muse, a quien conocí hace tiempo en TPI y a quien redescubrí muchos años más tarde como referente y guía en la EDLE. Siempre una fuente de inspiración...

A mi familia, por su apoyo incondicional en todo momento.

Índice General

Agradecimientos	iv
Indice general	v
Indice de tablas	vii
Indice de gráficos	vii
Resumen	viii
Introducción	1
Capítulo Uno: Marco teórico y antecedentes	7
1.1. Estrategias de aprendizaje: definiciones y taxonomías	7
1.2. Una revisión de las investigaciones sobre estrategias de aprendizaje de la lengua	11
1.3. Limitaciones de la postura cognitivista en la explicación de las estrategias de aprendizaje de L2	14
1.4. Comunidades de práctica y metacognición	16
1.5. El modelo de aprendizaje estratégico de Chamot	18
1.6. Diseño y aplicación del modelo modificado	20
Capítulo Dos: Metodología	22
2.1. Enfoque y tipo de estudio	22
2.2. Participantes	23
2.3. Técnicas de recolección y análisis de datos	24
2.4. Consideraciones éticas	26
Capítulo Tres: Resultados	27
3.1. Identificación y uso de estrategias de aprendizaje de L2 Cuestionario de inicio	27
3.2. Identificación de estrategias en diarios de reflexión	29

3.3. Cuestionario de cierre y comparación de resultados	35
Conclusiones y reflexiones finales	40
Referencias bibliográficas	45
Anexo	51

Índice de tablas

Tabla 1: Comparación entre el modelo de aprendizaje de Chamot (2004) y el modelo revisado_____	20
Tabla 2: Perfiles de los participantes en la muestra_____	24
Tabla 3: Síntesis de ejemplos de estrategias identificadas en los diarios de reflexión_____	31
Tabla 4: Tipos de estrategias identificadas en registro de entrada_____	35

Índice de gráficos

Gráfico 1: Distribución de respuestas según categorías de estrategias de aprendizaje de L2_____	27
Gráfico 2: Estrategias de aprendizaje de L2 identificadas al inicio del estudio_____	28
Gráfico 3: Principales conceptos surgidos del análisis de frecuencia de palabras	30
Gráfico 4: Distribución de estrategias según su tipo en diarios de reflexión_____	32
Gráfico 5: Extracto de registro de entrada de diario de reflexión y etapas de aplicación de estrategia_____	34
Gráfico 6: Estrategias de aprendizaje de L2 al final del curso_____	36
Gráfico 7: Porcentajes de estrategias según su tipo_____	36
Gráfico 8: Cuadro comparativo entre respuestas dadas al inicio y al final del estudio_____	37
Gráfico 9: Respuestas a la sección A del cuestionario_____	38
Gráfico 10: Respuestas a la sección B del cuestionario_____	38
Gráfico 11: Respuestas a la sección C del cuestionario_____	39
Gráfico 12: Respuestas a la sección D del cuestionario_____	39

Resumen

La creciente demanda en el desarrollo de los conocimientos y destrezas disciplinares en el ámbito de la formación de docentes generalistas en Inglaterra y Gales, requiere de programas intensivos de entrenamiento en diferentes áreas del saber en un espacio de 35 semanas. En este contexto, el presente estudio da cuenta de los resultados obtenidos a partir de la aplicación de un modelo de instrucción basado en el uso de las estrategias de aprendizaje para dotar a los futuros docentes de competencias básicas de comunicación en otro idioma. Este modelo se sustenta en los estudios sobre el aprendizaje estratégico de Chamot (2004), que fue revisado y adaptado a las características de un curso académico en el ámbito de un programa de formación docente inicial. El trabajo, que es una intervención pedagógica, se planteó desde la premisa que la lengua materna es de vital importancia en el aprendizaje de otra y que existen estrategias que pueden transferirse para posibilitar el aprendizaje. Para verificar estos supuestos, se utilizó una versión modificada del modelo de aprendizaje estratégico basado en la reflexión individual y grupal mediante la metacognición a los efectos de generar aprendizajes autónomos en el marco de una comunidad de práctica (Lave y Wenger, 1991). El estudio siguió la metodología del estudio de casos enmarcado dentro de la investigación-acción que surgió con el propósito de mejorar la práctica docente del autor. El trabajo utilizó un diseño mixto compuesto por cuestionarios y diarios de reflexión en un grupo de 32 participantes, de los cuales cinco, elegidos al azar, constituyeron la muestra. El análisis de la información siguió una perspectiva fenomenológica en la que parte de la misma se redujo a índices porcentuales, mientras que otra se sometió a sendos análisis, de frecuencia y temático, respectivamente. Los resultados indicaron que la aplicación del modelo estratégico modificado contribuyó a desarrollar una mayor conciencia lingüística y favoreció el empleo de estrategias directas e indirectas para generar, promover y sustentar la adquisición y conocimientos básicos de otro idioma.

Sólo hay mundo donde hay lenguaje.

Martin Heidegger (1889-1976)

Introducción

El presente proyecto se sitúa en el campo de la formación profesional de futuros docentes generalistas del segundo ciclo de la escuela primaria¹ en el sistema educativo vigente en Inglaterra. Los anuncios oficiales del gobierno nacional relacionados con la introducción y el desarrollo de lenguas modernas en este ciclo de la escuela primaria, aunque no es una iniciativa nueva, han contribuido a renovar la necesidad de formar docentes generalistas que puedan facilitar el aprendizaje de idiomas en un nivel elemental. Tal necesidad se sustenta en la reciente introducción de la certificación denominada *English Baccalaureate* (EBac) en el nivel secundario, en los resultados poco auspiciosos que este país obtuvo en la última encuesta sobre conocimientos y usos de lenguas europeas, excluyendo el inglés (Council of Europe, 2012), y en la publicación del nuevo currículo nacional (Department for Education, 2014), que establece la enseñanza obligatoria de idiomas a partir del segundo ciclo educativo. Estas circunstancias han generado un saludable debate en los ámbitos académicos sobre cómo dotar a los futuros docentes de nivel primario de conocimientos pedagógicos y lingüísticos que les sirvan para modelar el aprendizaje de idiomas e introducir a los niños en la dimensión internacional del currículo. En atención a las demandas de este contexto educativo, que requiere la formación de docentes capacitados para enseñar idiomas extranjeros sin ser especialistas en el área, este proyecto pretende diseñar un modelo de instrucción para el desarrollo de estrategias lingüísticas basadas en la experiencia de futuros docentes como hablantes y usuarios de su lengua nativa, en su mayoría el inglés (L1)², para facilitar el aprendizaje de otra lengua (L2) mientras desarrollan habilidades para su enseñanza. Esta idea se sustenta en que los hablantes nativos de cualquier idioma, por el hecho de ser usuarios expertos de su propia lengua, tienen en su repertorio lingüístico conocimientos y estrategias que pueden usarse para aprender otros idiomas.

El marco teórico que fundamenta la presente intervención pedagógica se basa en el rol de L1 en el aprendizaje de L2 y, fundamentalmente, la función que desempeñan las estrategias lingüísticas en el proceso. Una de las premisas de la enseñanza y aprendizaje de segundas lenguas sostenida por una pedagogía tradicional (Lado, 1957; Krashen y Terrell, 1983,

¹ La educación primaria en Inglaterra y Gales se divide en cinco etapas: Ciclo Pre-escolar (*Foundation Stage*), 4 – 5 años, Primer Ciclo (*Key Stage 1*), 6 – 8 años, Segundo Ciclo (*Key Stage Two*), 9 – 12 años, Tercer Ciclo (*Key Stage Three, 13 – 15 años*), y Cuarto Ciclo (*Key Stage Four, 16 – 17 años*).

² Cabe destacar que el inglés, para algunos de los participantes en este estudio, es la segunda o la tercera lengua pero la más utilizada en el contexto académico/educativo.

Pennycook, 1994), indica que para que la instrucción y adquisición de una L2 sea efectiva, es necesario prescindir del uso de la lengua materna, ya que así se tienden a minimizar las instancias de interferencias lingüísticas que, como consecuencia, pueden originar, por ejemplo, diferentes tipos de errores en la L2 (Pacek, 2003). La tradición de excluir el uso de L1 en el aprendizaje de una L2 ha sido ampliamente cuestionada desde el punto de vista de la didáctica de la enseñanza de idiomas (Cook, 2001; Jiang, 2002), ya que se ha constatado que el uso de la L1, en efecto, posibilita la consolidación de los conocimientos lingüísticos en el aprendizaje de una nueva lengua (Auerbach, 1993; Mitchell, 1988; Phillipson, 1992; Schweers, 1999; Wells, 1999).

Las objeciones a la perspectiva tradicional no solo se formulan desde lo meramente lingüístico, sino que las críticas también se han desarrollado desde la psicolingüística, la teoría socio-cultural, la etnolingüística y la teoría crítica. En principio, si se acepta la hipótesis del filtro afectivo en el aprendizaje de una L2 (Krashen, 1987), es necesario considerar la función facilitadora que tienen los factores emotivos en este proceso. Las limitaciones propias con las que se encuentran los hablantes monolingües al momento de utilizar la L2 en situaciones en las que bien podrían usar su lengua común (L1), tienden a incrementar notablemente la ansiedad y a disminuir tanto la motivación y la autoconfianza (Agustín, 2007). Otras perspectivas más críticas y radicales que cuestionan el uso exclusivo de la L2 en el ámbito de la instrucción se fundamentan en la relación intrínseca entre lengua, identidad y subjetividad. Dentro de estas posturas críticas, se destacan aquellas que enfatizan la construcción de la identidad con y a través de la lengua materna (Schweers, 1999; Brown, 2000). Al respecto, dichas posturas tienden a considerar que la imposición de uso de una L2 como el único vehículo de comunicación en un grupo de hablantes monolingües coarta sus identidades individuales y colectivas (Ricento, 2005), atenta contra la construcción del ser (Norton, 2000), despoja a los individuos de sus subjetividades (Weddon, 1987/1997) y niega su capital lingüístico y cultural (Bourdieu, 1980; Loos, 2000).

Estas posiciones, aunque debatibles en gran medida, aportan dos posibilidades particularmente interesantes para, por una parte, reflexionar sobre las prácticas de enseñanza y aprendizaje centradas en el uso exclusivo de una L2; y por otra, reconsiderar el rol de la L1 en el proceso de instrucción formal. En este sentido, a diferencia de la pedagogía tradicional, es posible concebir el aprendizaje de idiomas como una experiencia sustentada en el uso de L1, vista en este caso como un instrumento para facilitar la metacognición, que permite a los

individuos identificar y transferir diferentes estrategias a una nueva lengua. El rol de la L1 en el aprendizaje de una L2, por consiguiente, acompaña a los individuos, no solamente en el desarrollo de nuevos conocimientos lingüísticos (Martín Martín, 2000), sino también suma al proceso de desarrollo y negociación de las identidades individuales, aportando a la construcción de la subjetividad de los discentes (Erodicia y Ruiz, 2016) y añadiendo valor simbólico a su capital lingüístico y cultural (Noguera, 1996).

En este contexto, el presente estudio pretende conciliar las perspectivas mencionadas centrándose en un modelo de instrucción basado en el aprendizaje estratégico de idiomas que ha sido ampliamente investigado desde la ciencia cognitiva (Chamot, 2004; Oxford, 2011) y sistematizados por Chamot pero desde la perspectiva del aprendizaje colaborativo situado en una comunidad de práctica. El diseño del modelo de Chamot consiste en tres etapas planificadas por el docente, a saber: (a) la identificación a priori de las estrategias a utilizar según las necesidades del grupo de discentes, (b) la facilitación de oportunidades para poner en práctica las estrategias, y (c) el diseño de actividades de consolidación del aprendizaje. Según Chamot, las estrategias lingüísticas pueden enseñarse. El modelo se sustenta en una dimensión mentalista que considera a la lengua como un producto de la cognición. Si bien compartimos tal posición, creemos que la lengua es también un producto social y cultural que no se desarrolla en la mente de los hablantes independientemente del contexto sino que, por el contrario, depende de este. Al respecto, adherimos a la posición que considera a la lengua como un instrumento cultural cuyo rol es el de mediar entre los hablantes (Vygotsky, 1978), por lo que el modelo de instrucción de Chamot necesita revisarse y adaptarse para reflejar nuestra postura con mayor claridad.

En principio, debemos considerar que nuestros sujetos se encuentran insertos en una comunidad de práctica en la cual los miembros novatos (los docentes en formación) “aprenden” de los expertos (los docentes experimentados). Según Lave y Wenger (1991), las comunidades de práctica son grupos sociales generados para desarrollar conocimientos especializados, que comparten una reflexión de su experiencia práctica para fortalecer tanto sus interacciones como así también las mismas prácticas en las que se involucran sus participantes. Dadas las relaciones que se establecen en dichas comunidades, y en función de la naturaleza del aprendizaje que posibilita a los menos experimentados el abandono progresivo de la periferia para alinearse a la práctica de la comunidad profesional, se debe considerar especialmente el aspecto colaborativo y social del proceso. Por otra parte, al alejarnos de la concepción

cognitivista, nos concentramos en el rol mediador del lenguaje que se utiliza para activar conocimientos previos y también para reflexionar e identificar futuras necesidades de aprendizaje que surgen en una situación de relación.

En este sentido, el presente estudio da cuenta de una intervención pedagógica que se desarrolló dentro del seminario “Comunicación y Lenguajes” en el período académico 2015/2016 en el contexto de un curso de formación docente inicial dictado en el ámbito universitario. Dicho curso se dicta anualmente entre los meses de septiembre y junio y tiene una duración de 35 semanas. El seminario pretende ofrecer un espacio de reflexión sobre diferentes formas de comunicación en el contexto escolar para que los futuros docentes afiancen sus conocimientos teóricos y prácticos a los efectos de mejorar las experiencias educativas de sus futuros alumnos. Entre los temas del seminario se incluyen la enseñanza del inglés como idioma adicional (EAL, por sus siglas en este idioma) y el desarrollo de la conciencia lingüística (*language awareness*) en el contexto de la enseñanza plurilingüe. En este sentido, se intentó crear oportunidades para que los futuros docentes pudieran desarrollar habilidades lingüísticas básicas (correspondientes al nivel A1 del Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas) en otro idioma, diferente al de sus lenguas maternas.

El estudio, entonces, se propuso determinar el grado de certeza de los siguientes supuestos:

- Las estrategias de uso de L1 se pueden transferir para aprender una L2.
- El capital lingüístico adquirido en L1 permite autorregular el aprendizaje y posibilita al hablante utilizar un amplio catálogo de mecanismos para asimilar y poner en práctica conocimientos en L2.
- El contexto de una comunidad de práctica alienta el desarrollo del aprendizaje colaborativo de una L2.

Para verificar estos supuestos, el estudio se propuso identificar el rol de las estrategias de aprendizaje de L1 en discentes adultos para facilitar su uso, reproducción y transferencia en el proceso de aprendizaje de una L2, tomando como punto de partida el modelo de Chamot (2004). De modo particular, se formularon los siguientes objetivos específicos:

- Describir el uso de estrategias de aprendizaje para explicar cómo se desarrollan nuevos conocimientos y competencias lingüísticas en el ámbito del aprendizaje en una comunidad de práctica.

- Catalogar las estrategias de uso de la L1 en una comunidad profesional y relevar su transferencia para aprender una L2.
- Sugerir un modelo alternativo para el aprendizaje estratégico de lenguas.

El estudio siguió la metodología del estudio de casos y se enmarcó dentro de la investigación-acción que tiene como variante el modelo que en inglés se conoce como *practitioner research* (Menter et al., 2011). Esta variante se caracteriza por centrarse en la ‘praxis’ profesional y por su carácter participativo, ya que involucra a los beneficiarios en la producción de conocimientos. Por praxis profesional, se entiende la incorporación de la contemplación reflexiva (Schön, 1987) al saber práctico que un educador adquiere en la práctica docente y que utiliza como parte de su saber o competencia profesional (Freire, 1970; Allwright, 2005). El proyecto siguió un diseño mixto de investigación en el que la información de naturaleza cualitativa se utilizó para interrogar y complementar los datos cuantitativos con el objeto de superar la dicotomía entre ambos enfoques. La muestra utilizada fue de tipo probabilística elegida al azar (*random*) y estuvo integrada por 32 individuos que compartieron las mismas características (estudiantes de 21 años, hablantes de una misma lengua, con limitada experiencia de haber aprendido un idioma antes de iniciar el curso).

Es importante señalar que el presente estudio, atendiendo a las complejidades de las prácticas de enseñanza y aprendizaje y de las relaciones entre los participantes entre sí y con el contexto (Jaworski, 2006), no pretende generalizar los resultados, sino describir la incidencia de las variables “estrategias de uso de L1”, “metacognición” y “aprendizaje en comunidades de práctica” en un grupo específico en el ámbito presentado anteriormente.

Los contenidos en este informe se han organizado en cinco apartados: primero, a modo de introducción, se presentan de manera sintética las principales posiciones teóricas que fundamentan el estudio. Se incluye información sobre los supuestos que guiaron el estudio, los objetivos principales y específicos y se describen el contexto y el diseño de investigación. El capítulo Uno desarrolla el marco teórico y presenta los antecedentes del aprendizaje estratégico de idiomas. Considera, además, aspectos referidos a los principios de la didáctica de enseñanza y aprendizaje de idiomas atendiendo a las características de los discentes adultos, mientras se revisan los postulados del aprendizaje en comunidades de práctica para, posteriormente, presentar un modelo revisado de instrucción que incorpora las consideraciones abordadas en el capítulo. El siguiente apartado (capítulo Dos) describe el diseño de investigación, el tipo de

estudio, las características de la muestra y los instrumentos de recolección de datos utilizados, como así también las consideraciones éticas que se tuvieron en cuenta. El capítulo Tres presenta la información recolectada y analiza los aspectos sobresalientes de la información que surgió de la aplicación de un cuestionario en dos momentos del estudio y del análisis de contenidos en diarios de reflexión. Finalmente, el último apartado sistematiza los resultados del estudio, presenta las conclusiones y ofrece orientaciones, a manera de sugerencias, para mejorar las prácticas didácticas en L2 basadas en el uso de un enfoque estratégico en contextos similares al de este estudio.

Como última consideración, es necesario destacar que este proyecto de investigación se llevó a cabo en un ambiente en el que el inglés fue el idioma de trabajo. Esto significa que los instrumentos de recolección de datos, la información recolectada y la mayoría de las fuentes bibliográficas consultadas tuvieron que ser traducidas al español. Dado que el autor no es traductor, se adelanta que en el proceso de transferencia de contenidos de una lengua a otra la información puede no haberse traducido con total fidelidad a pesar de las previsiones que se hicieron ya que, como lo indica Munday (2016), en casos como el que aquí nos ocupa, no solo se traducen textos sino prácticas sociales, las que pueden ser completamente diferentes en distintas lenguas.

Capítulo Uno: Marco Teórico y Antecedentes

El presente capítulo tiene por finalidad explorar diferentes definiciones y taxonomías de estrategias de aprendizaje, como así también repasar el estado actual de la investigación en esta área. Asimismo, se discute, desde una perspectiva crítica, la fundamentación cognitiva que tradicionalmente se ha utilizado para explicar cómo estas inciden en el aprendizaje de idiomas mientras se introducen los conceptos de aprendizaje colaborativo en comunidades de práctica, que se produce a partir de la interacción de los estudiantes mediante el uso de la lengua materna en situaciones de comunicación con el objeto de desarrollar la metacognición. Estas consideraciones sirven para revisar el modelo estratégico de aprendizaje de L2 de Chamot (2004), como así también para justificar y proponer modificaciones teniendo en cuenta aspectos tales como la edad de los estudiantes, su conocimiento lingüístico en L1, las características del aprendizaje situado en comunidades de práctica y las potencialidades que ofrece el contexto para la transferencia positiva de estrategias entre las lenguas.

1.1. Estrategias de aprendizaje: definiciones y taxonomías

Uno de los problemas fundamentales en el ámbito del aprendizaje estratégico está relacionado, por una parte, con la diversidad de definiciones de estrategias y, por otro, es la voluminosa cantidad de clasificaciones propuestas por diversos autores. En principio, repasamos las definiciones más utilizadas en los trabajos de investigación consultados para decidir y fundamentar aquella que se utilizó en el presente estudio.

Las estrategias de aprendizaje de la lengua hacen referencia a comportamientos que desarrollan los estudiantes cuando aprenden una lengua (Wenden y Rubin, 1987) y que se utilizan de forma automática (Cook, 1991). Según Cohen (2003:12) las estrategias son “pensamientos y comportamientos conscientes que se utilizan con la meta explícita de mejorar el conocimiento y entendimiento de una L2”, mientras Chamot (2004:6) indica que las estrategias de aprendizaje son “pensamientos y acciones conscientes que se ejecutan con el fin de lograr una meta en el aprendizaje de un idioma”. Otras definiciones sostienen que las estrategias son “acciones específicas ejecutadas por los estudiantes para hacer el aprendizaje más fácil, rápido, agradable y más efectivo” (Oxford 1990:10), “actividades conscientemente elegidas por estos con el fin de regular su propio aprendizaje” (Griffith, 2007:2), “técnicas o

dispositivos que se pueden utilizar para adquirir conocimiento” (Rubin, 1975:43), y “acciones específicas que se comportan como primeros pasos o técnicas que se emplean para mejorar la internalización, el almacenamiento, la recuperación y la utilización de la L2” (Nyikos y Oxford, 1993:175). Cohen (1998:101) afirma que las estrategias de aprendizaje incluyen “cómo los alumnos se acercan a la lengua, cómo llegan a producir enunciados orales, cómo los lectores generan y procesan un texto, y cómo el vocabulario se aprende inicialmente y se recupera con posterioridad”. El autor sostiene que este proceso se asemeja al de la adquisición de la L1 y contribuye a desarrollar las habilidades lingüísticas específicas en L2.

Al analizar las diferentes definiciones podemos apreciar que, a pesar de su diversidad, todas coinciden en sostener que las estrategias de aprendizaje:

- Son generadas por el estudiante.
- Son procedimientos o secuencias de acciones.
- Son actividades conscientes y voluntarias.
- Pueden ser visibles (comportamientos, pasos que se siguen, técnicas que se emplean) o no visibles (pensamientos, procesos mentales).
- Pueden incluir varias técnicas, operaciones o actividades específicas.
- Persiguen un propósito determinado: el aprendizaje y la solución de problemas lingüísticos y pragmáticos, y otros aspectos vinculados con estos.
- Se advierte que son más que ‘hábitos de estudio’ porque se desarrollan con flexibilidad.
- Son instrumentos que ayudan a potenciar las actividades de aprendizaje.
- Se orientan hacia la solución de un problema.

En el presente trabajo hemos optado por utilizar la definición de Díaz Barriga, Castañeda y Lule (1986) y la de Gaskins y Elliott (1991), por lo que sostenemos que las estrategias de aprendizaje son procedimientos (conjunto de pasos, operaciones o habilidades) que un estudiante emplea de manera consciente, controlada y de manera intencional como herramientas flexibles para aprender significativamente y solucionar problemas en el entendimiento y uso de la L2.

Las definiciones analizadas anteriormente nos permiten distinguir conceptos que se relacionan con diferentes enfoques disciplinarios, por ejemplo, aquellos que se explican desde (a) la psicolingüística (Faerch y Kasper, 1983) y la teoría innatista (Grenfell y Vee, 1999), (b)

los que se sitúan dentro de un modelo de producción del discurso (Tarone, 1983), centrados en la interacción y en la negociación de significados, y (c) aquellos que explican las estrategias como conductas o comportamientos (Oxford, 1990).

Las coincidencias en las definiciones presentadas *ut supra* suponen, como lo explican Díaz Barriga y Hernández (2003:234), que:

- a) La aplicación de las estrategias es controlada y no automática; requiere necesariamente de una toma de decisiones, de una actividad previa de planificación y de una de control de su ejecución. En tal sentido, las estrategias de aprendizaje precisan la aplicación del conocimiento metacognitivo y, sobre todo, autorregulador.
- b) La aplicación experta de las estrategias de aprendizaje demanda una reflexión profunda sobre el modo de emplearlas. Es necesario que se dominen las secuencias de acciones e incluso las técnicas que las constituyen, y que se sepa además cómo y cuándo aplicarlas flexiblemente.
- c) Su empleo implica que el estudiante las sepa seleccionar inteligentemente entre varios recursos y capacidades que tenga a su disposición.

En cuanto a la clasificación de las estrategias, al observar las diferentes conductas de un prototípico ‘buen estudiante de la lengua’, Rubin (1975) indica que a los buenos estudiantes de L2 les gusta comunicarse con los demás (estrategia de comunicación), y por lo general, son tolerantes y extrovertidos con hablantes nativos (estrategia de empatía). Estos estudiantes planifican de acuerdo con un estilo de aprendizaje personal (estrategia de planificación) y la práctica voluntaria (estrategia de la práctica). Cuentan con el conocimiento técnico de la lengua (estrategia formal) y desarrollan un sistema mental cada vez más sofisticado que les permite generar ideas en la lengua extranjera (estrategia de novelización), mientras exploran nuevos significados (estrategia semántica). Asimismo, a pesar de que estos estudiantes se caracterizan por ser metódicos en el aprendizaje, tienden a ser flexibles y a revisar constantemente sus interpretaciones lingüísticas (estrategia experimental).

Stern (1991), por su parte, añade otras estrategias, tomando como base la clasificación propuesta por Oxford y Crookall (1989). Estas son:

- Estrategias cognitivas: son habilidades que implican la manipulación o transformación directa de la lengua, a través del razonamiento, el análisis, la toma de notas, la práctica

funcional en ambientes naturales, y la práctica formal que involucra estructuras y sonidos.

- Estrategias de memoria: son técnicas diseñadas específicamente para ayudar al estudiante a almacenar nueva información y para recuperarla con facilidad más tarde.
- Estrategias de compensación: son conductas utilizadas para suplir la falta de conocimiento, tales como la inferencia (predecir significados) cuando se escucha o se lee, o el uso de sinónimos o circunloquios cuando se habla o se escribe.
- Estrategias de comunicación: normalmente se interpretan exclusivamente como aquellas habilidades de compensación utilizadas al hablar; sin embargo, también se aplican en el ámbito de las otras habilidades lingüísticas (lectura, comprensión auditiva y escritura).
- Estrategias metacognitivas: son las conductas utilizadas para reforzar, organizar, planificar y evaluar el propio aprendizaje. Estas estrategias, que superan el ámbito de lo cognitivo, se utilizan para desarrollar el control ejecutivo del proceso de aprendizaje.
- Estrategias afectivas: son técnicas tales como el auto-refuerzo y el diálogo interno que ayudan a los alumnos a controlar mejor sus emociones, actitudes y motivaciones relacionadas con el aprendizaje de la lengua.
- Estrategias sociales: son las acciones que involucran a otras personas en el proceso de aprendizaje de la lengua. Algunos ejemplos de estas estrategias son el preguntar y cooperar con otros.

En el presente trabajo adherimos a la taxonomía de Oxford (1990) (que fundamentalmente se basa en las categorías arriba indicadas), dado que dicha clasificación organiza las estrategias desde la perspectiva del desarrollo de la competencia comunicativa del estudiante. Al respecto, la autora distingue dos grupos: las estrategias directas (de memoria, cognitivas y compensatorias) y las indirectas (metacognitivas, afectivas y sociales). Las estrategias directas, según Oxford, comprenden las de memoria, cognitivas y compensatorias mientras que las indirectas incluyen las metacognitivas, afectivas y sociales. El primer grupo incluye de forma directa el aprendizaje de L2, requiere de su procesamiento mental y las estrategias se emplean para desarrollar las meta-habilidades lingüísticas. Por su parte, el segundo grupo, aunque no

involucra directamente a la lengua que se estudia, son útiles para apoyar y controlar el aprendizaje.

1.2. Una revisión de las investigaciones sobre estrategias de aprendizaje de la lengua

Oxford (2011) indica que el enfoque basado en las estrategias de aprendizaje se desarrolló como resultado de un cambio de paradigma cuando la perspectiva de estímulo-respuesta fue superada por las ideas emergentes de la psicología cognitiva. A continuación, trazaremos el desarrollo y la evolución de la investigación en el campo de las estrategias de aprendizaje, haciendo referencia a los investigadores y a los estudios más representativos.

Durante las décadas de 1950 y 1960, a pesar de que el concepto de estrategia no se menciona explícitamente, Piaget (1954), al describir los procesos cognitivos, identifica ciertas conductas, tales como el reconocimiento de relaciones lógicas, la clasificación, la jerarquización, el análisis y la resolución de problemas, que se asemejan a las estrategias cognitivas mencionadas en la taxonomía de Oxford (1990). Otras contribuciones durante la misma década provienen de investigadores como Miller (1956), Miller, Galante y Pribam (1960), Mandler (1967) y Rothkopf (1970). Miller, al explicar la naturaleza limitada de la memoria, concluye que para facilitar el aprendizaje es necesario fragmentar la información mediante la clasificación y la síntesis de los elementos para posibilitar su fácil recuperación. De igual manera, Miller, Galante y Pribam añaden que es necesario utilizar la planificación para la concreción de metas simples y complejas en el aprendizaje. Mandler, por su parte, elabora aún más la teoría de la fragmentación de la información de Miller y añade las estrategias de organización de la memoria, mientras que Rothkopf analiza las habilidades intencionales de aprendizaje-creación (matemagénica), tales como la interrogación de la información en textos.

Durante la década de 1970, Selinker (1972) realiza una distinción entre estrategias de aprendizaje y estrategias de uso de la lengua, mientras otros investigadores como Rubin (1975), Naiman, Frohlich y Tedesco (1975) y Stern (1975) se centran en la identificación y descripción de las estrategias utilizadas por un estudiante prototípico, que por lo general responde al perfil de un buen estudiante, extrovertido, desinhibido y que no se estresa al cometer errores.

A finales de la década de 1970 y principios de 1980 se producen nuevos desarrollos: los estudios de O'Neil (1978) y O'Neil y Spielberger (1979) hacen hincapié en la importancia de las estrategias cognitivas (para el desarrollo de esquemas mentales y de procesamiento de

información), las estrategias metacognitivas (para el control ejecutivo de las estrategias cognitivas) y las estrategias afectivas (para el manejo de las emociones y la motivación). Flavell (1979), al considerar las estrategias metacognitivas tales como la planificación, el seguimiento y la evaluación, se refiere a la regulación metacognitiva, que requiere un conocimiento metacognitivo (o el conocimiento de uno mismo, el conocimiento de la tarea a completar y de las estrategias a utilizar); y define a la metacognición como la combinación de ambos: la regulación metacognitiva y el conocimiento metacognitivo.

La investigación llevada a cabo durante la década de 1980 se basa principalmente en tres áreas: (a) la autonomía del estudiante de L2, (b) el buen estudiante de la lengua, en contraste con los estudiantes menos efectivos, y (c) la construcción y constatación de las teorías existentes (Oxford, 2011). De manera general la postura que se adopta en esta década corresponde al desarrollo de la autorrealización. Según Maslow (1943), este concepto se define como la culminación de la satisfacción de las necesidades humanas y la necesidad psicológica más elevada de la persona. Holec (1980), por su parte, se refiere a los conceptos de autonomía y autodirección, el primero en referencia a la actitud del estudiante de la L2, y el segundo se refiere a situaciones y uso de estrategias de aprendizaje en las que se manifiesta dicha actitud. Holec sostiene que los estudiantes de la L2, en modos de autoaprendizaje, pueden tomar decisiones importantes sobre su aprendizaje, y planificar situaciones tales como la identificación de los objetivos y las decisiones sobre el tipo de evaluación más adecuada para examinar su desempeño.

Bialystok (1981), asimismo, afirma que las estrategias que se relacionan con la práctica funcional (es decir, el uso de L2) son útiles en todos los niveles de competencia de la misma (no solo necesarias para el desarrollo de las habilidades receptivas), mientras que otras que se requieren para la práctica formal (aquellas basadas en la gramática) se hacen menos necesarias a medida que los estudiantes avanzan en su dominio de la L2. Otro de los estudios destacados durante la década de los 80 es el de Reiss (1985), quien sostiene que los estudiantes que no tienen facilidad para aprender L2 aplican estrategias al azar y de manera inconsistente. Además, el investigador indica que tanto los estudiantes no tan buenos como los buenos tienden a utilizar el mismo número de estrategias. Una de las conclusiones que contrasta con las explicaciones provistas por estudios anteriores (por ejemplo, Stern, 1975) hace referencia a la incidencia de factores emotivos, el estrés y la ansiedad en el uso de estrategias. En este sentido, Reiss (1985) concluye que un buen estudiante no es ni extrovertido ni desinhibido, y que los

factores emotivos inciden significativamente en la selección y el uso de estrategias, especialmente ante la posibilidad de cometer errores. Uno de los estudios más destacados es el de Anderson (1983) que analiza el modelo de procesamiento de información cognitiva. Este incluye dos tipos generales de conocimiento: el declarativo (hechos, definiciones y normas, que se almacenan en la memoria como nodos) y el procedimental (habilidades automatizadas, almacenadas en la memoria como sistemas de producción que siguen el patrón “si...entonces”). Los resultados de este estudio contribuyen a elaborar mejor la caracterización de las estrategias cognitivas.

Durante las décadas del 90 y el 2000 la línea de investigación se focaliza en la aplicación sistematizada de las estrategias para desarrollar modelos de instrucción. Así, por ejemplo, Cohen (1998) propone una distinción entre los conceptos de uso y el aprendizaje de la lengua, a partir de las ideas de Selinker (1972). El estudio de Cohen se centra mayormente en la instrucción y en la evaluación de las estrategias de aprendizaje, y afirma que los docentes, al hacer explícitas las estrategias, ayudan a los estudiantes a ser más conscientes de su aprendizaje, más autónomos y, por ende, más competentes. Estos resultados se desarrollan con mayores precisiones en los estudios de Grenfell y Vee (1999) y McDonough (1999). Por un lado Grenfell y Vee presentan un modelo de estrategia de instrucción de múltiples etapas que se caracteriza por la internalización de las estrategias que conducen a su utilización automática. McDonough, por su parte, sostiene que, si bien los resultados de la enseñanza de estrategias de aprendizaje de L2 son relativos, el éxito puede lograrse cuando la enseñanza de estrategias se integra a la enseñanza regular. Mientras los estudios dan cuenta de diversos modelos utilizados para la instrucción formal de L2, la pregunta que surge de estos estudios es la siguiente: ¿es posible enseñar estrategias de aprendizaje? Finalmente, la década del 2000 se abre con el estudio de Ryan y Deci (2000) que sitúa la consideración de las estrategias de aprendizaje de L2 desde la órbita de la psicología positiva y se centra en las relaciones entre la autodeterminación³ (un concepto relacionado con la autorregulación⁴) y la motivación. Aunque los investigadores no discuten el papel de las estrategias en el aprendizaje de L2, indican que su uso contribuye a incrementar la motivación intrínseca y el desarrollo de la autorrealización.

³ La teoría de la autodeterminación es una macro-teoría de la motivación humana referida al desarrollo y al rendimiento de la personalidad dentro de contextos sociales. La teoría se centra en el estudio de los comportamientos, a los que clasifica como voluntarios o auto-determinados (Ryan y Deci, 2000).

⁴ La autorregulación es una competencia que permite a los alumnos activar las estrategias de aprendizaje necesarias para alcanzar los objetivos establecidos (Panadero y Alonso-Tapia, 2014).

El estudio de las estrategias de aprendizaje durante la década de 2000 parece estar centrado en la educación alternativa, fundamentalmente, en las modalidades de aprendizaje en línea, a distancia y distribuida. Por ejemplo, Hurd, Beaven y Ortega (2001) se centran en la investigación de cursos ricos en estrategias tendientes a estimular la autonomía, y asocian las estrategias de aprendizaje con el tipo y las características de las tareas a concretar en un entorno virtual de aprendizaje. Rubin (2001), en este mismo terreno, se centra en explorar el papel de la autogestión del estudiante en el aprendizaje a distancia a través de las estrategias metacognitivas mientras Schramm (2001) se ocupa de investigar el desarrollo de nuevos fenómenos estratégicos en la comunicación sincrónica y asincrónica en línea.

La revisión de los estudios en esta sección sirve para poner de relieve que las explicaciones que se proponen para las estrategias de aprendizaje de L2 se formulan a partir de una concepción asociada con los postulados de la psicología cognitiva. Este enfoque estudia los procesos psicológicos que contribuyen a construir el conocimiento que las personas poseen del mundo y de sí mismas. Según Abate de Tadeo, desde la teoría cognitiva:

[E]l estudiante tiene estados centrales en los que es posible describir estructuras y procesos mentales y se caracteriza por poseer una organización o arquitectura. [Este] es un sujeto activo constructor de significados resultantes de su relación con el mundo, para lo cual utiliza estrategias o procedimientos. De manera particular, en el proceso de aprendizaje, el alumno establece relaciones entre la información nueva y los conocimientos previos; organiza y puede monitorear todo el proceso, ya que puede pensar y reflexionar sobre las etapas utilizando para ello estrategias de aprendizaje. El aprendizaje, de este modo, es un proceso activo y constructivo: es activo porque el alumno, con la información que recoge del medio, construye una representación interna que se organiza en los esquemas mentales. Esta actividad mental le permite estructurar los conocimientos, utilizando estrategias para lograr que esa información sea adquirida, organizada y almacenada en la memoria (s/f).

En la próxima sección abordamos, desde una posición crítica, el modelo cognitivo que tradicionalmente se ha utilizado para elaborar diferentes explicaciones referidas a las estrategias de aprendizaje y presentaremos una postura alternativa desde una variante de la teoría socio-cultural.

1.3. Limitaciones de la postura cognitivista en la explicación de las estrategias de aprendizaje de L2

Las estrategias de aprendizaje de L2, vistas desde la perspectiva cognitiva, son instrumentos que utilizan los estudiantes para procesar el input y así ejecutar una tarea con resultados satisfactorios (McLahan, 2009). Esta explicación de la autora se sustenta en los postulados que

consideran a las estrategias como variables (del mismo modo que lo es la lengua, el entorno, las actividades de aprendizaje, entre otros) que pueden ser manipuladas por el docente para lograr un aprendizaje efectivo.

Desde el enfoque cognitivo, en la planificación del aprendizaje no solo se seleccionan los contenidos específicos con respecto a determinados temas sino también las técnicas o estrategias que se utilizarán para mejorar el aprendizaje de tales contenidos (Pozo, 2006). Según Eysenck (2012), la psicología cognitiva considera que los sistemas de aprendizaje pueden accionarse automáticamente. Para ello, es necesario que los estudiantes se centren en aquellos aspectos de la L2 que intentan procesar o producir. Los proponentes de los modelos de instrucción basados en las estrategias de aprendizaje sostienen que a través de la experiencia y la práctica, los estudiantes pueden activar ciertos aspectos de su conocimiento de manera automática sin ser conscientes de ello. Las decisiones profesionales del docente respecto a la práctica de la enseñanza, inciden de un modo directo en el ambiente de aprendizaje que se crea en el aula y están centradas tanto en las intenciones educativas, en la selección y organización de los contenidos, como así también en las actividades y los medios que generarán el aprendizaje. Este proceso de planificación y aplicación de recursos, es lo que ha llevado a entenderse como una ‘tecnología del aprendizaje’ (Ortega, 2008).

El paradigma cognitivo, por lo tanto, entiende que el aprendizaje es un proceso individual que se relaciona con la activación de conocimientos previos a través de la secuenciación de contenidos y la selección efectiva de actividades que permitan a los estudiantes asimilar el nuevo conocimiento y ponerlo en práctica. Desde la teoría de la adquisición de L2, Cook (2008) explica que este paradigma no considera los factores sociales y culturales que inciden sobre el aprendizaje ni tampoco los factores mentales y afectivos. Por su parte, Spolsky (1989) señala que la investigación en el ámbito de la adquisición de L2 se ha centrado casi exclusivamente en explicar el desarrollo de la cognición del estudiante sin considerar las dimensiones socioculturales. En el mismo sentido, McGilly (1996) sostiene que la perspectiva cognitivista en el ámbito de L2 limita las experiencias de aprendizaje debido al énfasis casi exclusivo en el uso de las estrategias de memoria en el contexto de la clase. Otra de las principales críticas al paradigma educativo proviene de Firth y Wagner (2007) quienes, adhiriendo a la postura del aprendizaje como un hecho social, manifiestan que “el lenguaje es un fenómeno social en esencia, y el aprendizaje de una L2 es en sí mismo un logro social situado en la interacción del estudiante con otros hablantes/usuarios de la misma lengua” (p. 807).

Estas posturas nos llevan a reconsiderar el contexto en el que se sitúa el aprendizaje de L2 para centrarnos en las relaciones que se desarrollan entre los individuos entre sí y con ese contexto (por ejemplo, estudiantes – docente /estudiantes – estudiantes) a través del lenguaje que actúa, según lo explica Vygotsky (1987) como un instrumento simbólico y de mediación. Al reflexionar sobre el aprendizaje, Greeno (1997) y Lave y Wenger (1991) coinciden en manifestar que este es una actividad situada y, en consecuencia, parte integral de la práctica social. Asimismo, estos autores manifiestan que no es posible separar a los estudiantes de su contexto, ya que todas las actividades de aprendizaje, sean individuales o colectivas, incluyen un elemento social. Al respecto, siguiendo la postura de Hymes (1972), podemos entender el contexto (es decir, la clase) como un lugar en el que se producen eventos comunicativos situados en un espacio temporal y sociocultural donde el docente y los estudiantes participan en prácticas discursivas propias de una esfera social determinada (Nussbaum y Tusón, 1996). Es importante, en consecuencia, explorar las nociones que surgen de las posturas anteriores en relación con la naturaleza situada del aprendizaje como práctica social y, para ello, recurrimos al concepto de ‘comunidades de práctica’ desarrollado por Lave y Wenger (1991).

1.4. Comunidades de práctica y metacognición

Las comunidades de práctica se han definido como grupos sociales constituidos para desarrollar un conocimiento especializado, produciendo aprendizajes que emergen como resultado de la reflexión compartida (es decir, metacognición o cognición situada) de las experiencias prácticas (Lave y Wenger, 1991). Dichas experiencias cobran sentido en la medida en que permiten construir conocimiento y a su vez multiplicarlo (Wenger, 1999). En el contexto del presente estudio, adherimos a la definición propuesta por Wenger, McDermott y Snyder (2002,) quienes indican que una comunidad de práctica es un “grupo de personas que comparten un interés, un conjunto de problemas, o una pasión sobre un tema, y quienes profundizan su conocimiento y experiencia en el área a través de una interacción continua que fortalece sus relaciones” (p. 18). Esta posición concibe el aprendizaje como un proceso de participación y construcción social, a lo que Berry (2011) añade el carácter situado del mismo, definiéndolo como un proceso de construcción que parte de los saberes previos del individuo, pero que es inseparable de la situación en la que se producen. El aprendizaje tiene lugar ‘en’ y ‘a través’ de la interacción con otras personas, de las que se puede recibir andamiaje; pero que al ser una actividad “situada”, los conocimientos y el entorno deben guardar íntima relación.

Es importante indicar que por andamiaje se entiende el proceso de mediación que se realiza durante la interacción entre un individuo que aprende (novato) con otro más experimentado (Wood, Bruner y Ross, 1976). Según Wenger (1999), las comunidades de práctica se caracterizan por poseer dominio, comunidad y práctica. El dominio hace referencia al campo de estudio de la comunidad; la práctica al campo de aplicación de los saberes desde el cual se nutre la experiencia y, por último, la comunidad está relacionada con la interacción y el intercambio de saberes, que se encuentran articulados por la interacción, es decir, la práctica, que facilita la identidad, la confianza y la colaboración, permitiendo que el conocimiento de la comunidad se mantenga, desarrolle o comparta.

Uno de los aspectos fundamentales de una comunidad de práctica es la capacidad de reflexión sobre el aprendizaje, o indagación, y la de ‘aprender a aprender’ a través de la metacognición. Al respecto, Garrison y Akyol (2013) expresan que la metacognición mejora y perfecciona el proceso de indagación en un entorno colaborativo de aprendizaje. Desde la perspectiva de la comunidad de práctica, la metacognición se manifiesta en la convergencia de ‘conciencias’ sociales, cognitivas y de aprendizaje en proporciones que reflejan la naturaleza de las prácticas y las capacidades de los participantes en relación con cada una de ellas. Según los autores, la conciencia social crea un ambiente en el que los estudiantes tienen la posibilidad de conectarse con lo que otros piensan. A través de la conciencia cognitiva, los participantes desarrollan una mayor comprensión y conocimiento del proceso de indagación que, a su vez, les ayuda a mejorar la regulación de la cognición, permitiéndoles seleccionar las estrategias de aprendizaje más apropiadas según su capacidad de reflexión. La conciencia de aprendizaje, por su parte, les anima a ser más conscientes de sus competencias y desarrollar habilidades de regulación del aprendizaje propio y el de otros. En la intersección de estas tres presencias, se encuentran las actividades metacognitivas que emergen a medida que los estudiantes colaboran unos con otros, participando de las prácticas y monitoreando el progreso individual y el de todos los miembros de la comunidad a través de la indagación de cómo aprenden.

En el contexto del presente estudio la concepción de comunidades de práctica considera que un establecimiento educativo –y de manera particular una clase o grupo de individuos es, en efecto, una comunidad caracterizada por las prácticas de enseñar y aprender una L2. En este contexto, los miembros más experimentados (docentes o estudiantes avanzados) colaboran con el desarrollo de los menos experimentados (docentes en etapa de formación, novatos) a través de un proceso de andamiaje (Brown, Collins y Duguid, 1989), utilizando la metacognición

(White, Frederiksen y Collins, 2009) como instrumento de facilitación del aprendizaje, que se considera como un proceso continuo y de creciente participación de todos los integrantes de la comunidad en determinados escenarios y prácticas discursivas (Garrison y Akyol, 2013). Los individuos aprenden cuando abandonan la periferia del grupo para participar de manera más activa en las prácticas de la comunidad (Lave y Wenger, 1991).

El aprendizaje de L2, desde esta perspectiva, es un emprendimiento social que se basa en la utilización de estrategias de comunicación y no solamente una actividad mental e individual, tal como lo sostiene la concepción cognitivista del aprendizaje. Desde una posición socio-cultural, la dimensión social (intramental) es condición necesaria para asimilar conocimientos a nivel personal (intermental) (Vygotsky, 1987). A los efectos de proponer un modelo de aprendizaje estratégico basado en los postulados del aprendizaje en comunidades de práctica, la próxima sección describe un diseño en particular (Chamot, 2004) con el propósito de incorporar las consideraciones teóricas sobre el aprendizaje colaborativo aquí abordadas.

1.5. El modelo de aprendizaje estratégico de Chamot

Existen diferentes modelos de enseñanza y aprendizaje estratégicos y cada uno de ellos se centra en el desarrollo de estrategias particulares. De estos modelos, elegimos el de Chamot (2004) dado que este se basa en (a) el uso de las estrategias adquiridas en L1, (b) la identificación y empleo de las estrategias de comunicación y (c) el desarrollo de la metacognición para facilitar el aprendizaje de la L2 y propiciar su transferencia estratégica a diferentes situaciones comunicativas.

El modelo de Chamot (2004) incluye tres etapas, a saber: etapa anticipatoria, etapa de instrucción y etapa de aplicación. Fiel a la concepción cognitivista del aprendizaje, el docente es quien decide las estrategias a utilizar de acuerdo con las necesidades del grupo, crea situaciones para facilitar la práctica, y organiza instancias para la consolidación del aprendizaje. El docente es un analista de las necesidades de los estudiantes y utiliza esta información para crear oportunidades de aprendizaje, seleccionando cuidadosamente las actividades de la clase. Esta selección se basa en el nivel real de desempeño de los alumnos con el objeto de determinar el nivel de complejidad para diseñar y planificar actividades de aprendizaje. La etapa de instrucción consiste en la presentación de determinadas estrategias, incluye una demostración de su uso, y una explicación de la importancia de las estrategias en el contexto en el que se las presentan. Finalmente, la última etapa consiste en la

práctica de las estrategias durante la clase con actividades de refuerzo y de fijación a través de actividades para realizarse a modo de tareas. Como se advierte, la concepción del aprendizaje de la L2 se basa en los principios de incubación, acomodación e internalización de los saberes, característica del aprendizaje cognitivo, sin considerar, por ejemplo, las estrategias que surgen en el desarrollo de la competencia comunicativa a partir de la interacción y la colaboración.

En este sentido, al estudiar las interacciones que se producen en el contexto de una clase en L1, desde la perspectiva de la etnografía de la comunicación, Alexander (2003) sostiene que la conversación debe considerarse como un medio para facilitar el aprendizaje, mientras que Mercer (2000) indica que la conversación es un medio a través del cual los individuos formulan y comunican ideas, y a través de la cual la gente piensa y aprende en comunidad. Este autor identifica que la ‘charla exploratoria’ es un tipo de práctica discursiva que fomenta el aprendizaje y la define como la actividad en la que los estudiantes participan crítica pero constructivamente en la discusión de sus ideas, las que se confrontan y se contrastan. Esta discusión posibilita la consideración de alternativas para consensuar posturas en las que el razonamiento es palpable. En el mismo sentido, Wegerif (2008) explica que la charla exploratoria también se caracteriza por su orientación hacia la indagación compartida como un instrumento para alcanzar acuerdos, sobre todo cuando existen diversas posiciones o maneras de pensar en un grupo. Por esta razón, Mercer (2000) utiliza el término ‘inter-pensamiento’ (*interthinking*) para referirse a la actividad intelectual conjunta y coordinada, que las personas despliegan a través del lenguaje.

Por lo tanto, al revisar el modelo de Chamot (2004) advertimos que para que los estudiantes puedan transferir las estrategias en L1 a L2 es necesario considerar el rol de la charla exploratoria en L1 como una práctica discursiva propia del contexto en el que se produce el aprendizaje ya que esto motiva una actitud de indagación permanente a través de la metacognición, permitiendo a los estudiantes autorregular conocimientos y determinar sus metas de aprendizaje. Este es el fundamento teórico que se utilizó en el presente trabajo a los fines de introducir modificaciones al modelo de Chamot.

1.6. Diseño y aplicación del modelo modificado

El diseño de la instrucción siguió la estructura del modelo de aprendizaje de Chamot (2004) en una versión revisada (“el modelo” de aquí en más), que tuvo en cuenta las consideraciones explicadas anteriormente. En la versión revisada se añadieron cuatro etapas referidas a las actividades específicas, a saber: (a) comprensión, (b) producción, (c) práctica asistida y (d) reflexión. Dichas etapas surgen de los principios de la teoría instruida de las segundas lenguas, los que sostienen que antes de la producción de L2 es necesaria, como requisito previo, desarrollar la comprensión (Loewen, 2013). Para promover la producción de L2 se tuvo en cuenta el modelo de comunidad de práctica, donde el aprendizaje es de tipo colaborativo en la que los integrantes de la comunidad se ayudan mutuamente y reflexionan sobre su desempeño. El cuadro comparativo a continuación sintetiza las etapas y los contenidos del modelo de aprendizaje de Chamot (2004) y el revisado, utilizado en el presente trabajo.

Tabla 1: Comparación entre el modelo de aprendizaje de Chamot (2004) y el modelo revisado

Etapas	Modelo de Chamot (2004)	Etapas	Modelo Revisado
Primera	El docente decide: (a) qué estrategias utilizar basadas en su conocimiento del grupo, (b) el tipo de oportunidades de práctica a utilizar; y (c) el diseño de actividades de seguimiento.	Presentación	El docente presenta un aspecto de L2 en contexto, seguido de preguntas y respuestas a los efectos de facilitar la obtención de la información, como por ejemplo, el tipo de texto, el género y el contenido.
Segunda	El docente considera las necesidades del grupo en relación con las tareas de aprendizaje.	Comprensión	Los estudiantes se organizan en grupos pequeños para resolver una actividad planteada por el docente. Los estudiantes utilizan la charla expositiva para discutir y acordar las estrategias para determinar el significado de palabras y estructuras.
Tercera	El docente presenta una estrategia, o una combinación de ellas, incluyendo una breve explicación de su importancia y de cómo se espera que la estrategia ayude a los estudiantes	Práctica Asistida	Una vez que los estudiantes han identificado las características claves de L2 (por ejemplo, elementos de vocabulario, estructuras gramaticales y unidades fonológicas) practican sus propias expresiones utilizando diferentes estrategias. Pueden recurrir al uso de recursos tecnológicos, como traductores en línea para el desarrollo del vocabulario y la pronunciación; pueden también utilizar el canto o el ritmo para memorizar la pronunciación o establecer

	en algún aspecto del aprendizaje de L2.		asociaciones entre lo conocido y lo nuevo, entre otras. Los estudiantes utilizan al grupo para evaluarse mutuamente y proporcionarse la retroalimentación.
Cuarta	El docente modela la estrategia en voz alta y demuestra los pasos necesarios para completar una tarea. Los estudiantes practican la estrategia en la clase y refuerzan su uso en las tareas fuera del ámbito áulico.	Reflexión	Los estudiantes reflexionan sobre sus aprendizajes, dejan constancia de sus logros en un registro personal que utilizan para la autoevaluación. Posteriormente, ponen en común sus experiencias, proporcionan retroalimentación y deciden sobre sus objetivos de aprendizaje para la próxima clase.

Mientras en la versión de Chamot (2004) las estrategias de aprendizaje se presentan de modo deductivo con el objeto de facilitar el desarrollo del conocimiento declarativo de los estudiantes, en la versión modificada se utiliza el conocimiento procedimental a partir del cual los estudiantes negocian, las estrategias necesarias para la resolución de actividades. Ur (2013) explica que el conocimiento declarativo es el saber relacionado con ideas o hechos que se pueden articular verbalmente a través de teorías, descripciones de situaciones, eventos o procesos y categorizaciones, entre otros. Por otra parte, el conocimiento procedimental es el conocimiento tácito que se manifiesta en el desempeño físico o verbal sin una articulación verbal, como por ejemplo, saber nadar, saber conducir y ejecutar un instrumento musical, entre otros.

El modelo de Chamot comienza con las decisiones del docente para generar las conductas que se requieren para la activación del conocimiento declarativo. En contraposición, el modelo revisado se basa en la experticia de los estudiantes, quienes al ser usuarios de una L1, colaboran para identificar las estrategias más adecuadas a efectos de resolver una situación en L2. Esto se realiza mediante el empleo de la charla expositiva, caracterizada por la constante evaluación de los aportes de los miembros de un grupo, mediante la reflexión y la metacognición.

Capítulo Dos: Metodología

2.1. Enfoque y tipo de estudio

El presente proyecto se llevó a cabo de acuerdo con la metodología de *practitioner research* (Menter et al., 2011) enmarcado dentro del estudio de casos. Yin (2003) define dicho modelo como “una investigación empírica que estudia un fenómeno contemporáneo dentro de su contexto de la vida real, especialmente cuando los límites entre el fenómeno y su contexto no son claramente evidentes” (p. 13). Bisquerra (2009), por su parte, añade que el estudio de casos se caracteriza por la examinación sistemática y en profundidad de un fenómeno, mientras que por ‘caso’, sostiene el autor, se entiende una situación o entidad única que merece ser investigada. En esta investigación el caso lo conformó un grupo de discentes mayores en su esfuerzo por aprender una L2 (contexto de vida real), en el que se utilizó un modelo adaptado de aprendizaje basado en el uso y transferencia de estrategias lingüísticas de L1 a L2 (fenómeno contemporáneo). De manera particular, la selección de esta metodología se basó en las siguientes ventajas: por un lado, el uso del modelo de estudios de casos es apropiado para investigaciones a pequeña escala, en un marco limitado de tiempo, espacio y recursos (Cohen, Manion y Morisson, 2002); y por otro, desde el punto de vista de la formación profesional, el estudio de casos es de gran utilidad para el profesorado que participa en la investigación, ya que favorece el trabajo cooperativo y la incorporación de distintas ópticas profesionales a través del trabajo interdisciplinar (Álvarez y Maroto, 2012). Al respecto, los aportes de los participantes en su calidad de usuarios expertos de sus lenguas maternas y de sus variadas y múltiples experiencias de vida contribuyeron al aspecto colaborativo y participativo del estudio.

De acuerdo con la clasificación de Yin (2003), el diseño del presente estudio fue de tipo descriptivo ya que se pretendió profundizar en los detalles de uso de un modelo de enseñanza y aprendizaje en un grupo de discentes mayores con el propósito de desarrollar una mejor comprensión del caso en su contexto. Con respecto al enfoque, el estudio siguió una metodología mixta que combinó técnicas de tipo cuantitativo y cualitativo, en la que la información de naturaleza cualitativa se utilizó para interrogar y complementar los datos de tipo cuantitativos a los efectos de superar las limitaciones propias de uno y otro enfoque (Hernández Sampieri, Fernández Collado y Baptista Lucio, 2010).

Es importante destacar que el tema de esta investigación surgió como parte de nuestra actividad profesional, por lo que en ella asumimos el doble rol de docente e investigador. Esta posición nos alentó a utilizar una perspectiva dialéctica a modo de conversación interna ya que los procesos de toma de decisiones se produjeron a partir de la interrogación constante de la evidencia recolectada en nuestra actividad docente diaria. De este modo, situamos el presente estudio como emergente dentro de la perspectiva conocida como *practitioner research* (Menter et al., 2011), que se caracteriza por centrarse en la ‘praxis’ profesional y por su carácter participativo, involucrando a los beneficiarios en la producción de conocimientos, es decir a nuestros estudiantes, en su rol paralelo de participantes de la investigación. Por praxis profesional, se entiende la incorporación de la contemplación reflexiva (Schön, 1987) al saber práctico que un educador adquiere en la práctica docente, que sirve para contextualizar la teoría (Freire, 1970) y que utiliza como parte de su saber o competencia profesional (Allwright, 2005).

2.2. Participantes

El estudio se llevó a cabo dentro del seminario “Comunicación y Lenguajes”, en el contexto de un programa de formación docente inicial dictado en el ámbito universitario con un componente práctico desarrollado en instituciones de formación asociadas. La población estuvo integrada por 32 individuos que compartieron las mismas características en cuanto a edad, L1 y experiencias previas de aprendizaje (es decir estudiantes mayores de 21 años, hablantes de inglés, con limitada experiencia de haber aprendido un idioma antes de iniciar el curso), de los que se seleccionó una muestra de tipo probabilística elegida al azar (*random*) compuesta por cinco participantes. Los perfiles individuales de los participantes se sintetizan en la **Tabla 2**.

Tabla 2: Perfiles de los participantes en la muestra

Participante	Edad	Sexo	Perfil
1 (LC)	23	F	Estudió francés para el examen GCSE ⁵ y obtuvo una D. Manifiesta no poder comprender el propósito de estudiar una L2 ya que esto es una "pérdida de tiempo".
2 (AK)	28	M	Estudió francés en la escuela secundaria a nivel GCSE, trabajó en España y en Alemania. Piensa que aprender una L2 es importante pero cree que no posee las habilidades lingüísticas e intelectuales para hacerlo.
3 (MM)	24	F	Estudió francés en la escuela secundaria pero no eligió idiomas para el examen GCSE ya que nunca le gustó la asignatura. Piensa que aprender idiomas es difícil.
4 (AR)	26	F	Estudió francés a un nivel de examen O ⁶ pero nunca tuvo la posibilidad de poner en práctica el idioma y, por lo tanto, se le ha olvidado. Cree que hubiese sido mejor estudiar otras asignaturas.
5 (TW)	24	M	Estudió español para el examen GCSE y obtuvo una E. Piensa que su experiencia con el español fue aburrida y responsabiliza por esto al docente; sin embargo, con los años se ha dado cuenta de que aprender una L2 es importante.

2.3. Técnicas de recolección y análisis de datos

Para la obtención de la información se utilizaron técnicas de naturaleza cuantitativa (cuestionario inventario de estrategias de aprendizaje de lenguas) y cualitativa (diarios de reflexión), las que se detallan a continuación.

El cuestionario de estrategias de aprendizaje de lenguas, versión 7.0 (Oxford, 1990), ver Anexo, es un instrumento estandarizado de 58 ítems para identificar el tipo de estrategias que se utilizan en el aprendizaje de otro idioma. Las estrategias se dividen en seis grupos (de memorización, cognitivas, compensatorias, metacognitivas, afectivas y sociales). El cuestionario fue administrado a toda la población (n=32) al comienzo y al final del estudio con el propósito de determinar si el uso del modelo de instrucción utilizado en este proyecto tuvo alguna incidencia en las respuestas de los participantes. La información fue sintetizada en

⁵ Las siglas GCSE (*General Certificate of Secondary Education*) hacen referencia al examen que los estudiantes rinden al culminar sus estudios secundarios. Para poder continuar con estudios pre-universitarios, se requiere haber aprobado como mínimo cinco asignaturas. La escala de calificación es alfabética: A – C es aprobado, D – F es reprobado. En el ámbito de las lenguas extranjeras, una C corresponde al nivel B1 del Marco Común Europeo de las Lenguas.

⁶ El examen de nivel O (Ordinary Level), reemplazado por los exámenes de nivel AS/A (*Advanced Subsidiary/Advanced*), son instancias de evaluación que se administran al finalizar los estudios pre-universitarios luego de haber completado dos años de estudio posteriores a la escuela secundaria.

porcentajes para facilitar la identificación de las estrategias más usadas y comparar los resultados obtenidos al inicio y al final del estudio.

Además del cuestionario, se utilizó también un diario de reflexión en una plataforma en red (*Mahara*) que, como requisito del curso de PGCE⁷, los participantes emplearon para identificar momentos críticos en el aprendizaje como parte de su plan de desarrollo profesional. La escritura reflexiva se basó en la identificación de incidentes críticos (IC). Al respecto, estos han sido definidos como:

(...) aquellos sucesos de la práctica profesional que nos causan perplejidad, han creado dudas, han producido sorpresa o nos han molestado o inquietado por su falta de coherencia o por haber presentado resultados inesperados. Son, por tanto, aquellos sucesos de la práctica cotidiana (extraídos de la propia experiencia), que nos impactan o sorprenden (por su buen o mal curso) y que motivan o provocan pensamiento (reflexión). (Costa Alcarás y Almendro Padilla, 2016)

La escritura en los registros de entrada se estructuró según el modelo de reflexión sobre la acción de Schön (1987) en torno a cuatro preguntas: ¿Qué sucedió?, ¿Cómo respondí al suceso?, ¿Hay otras maneras alternativas para responder al mismo suceso?, y ¿Qué aprendí? En total se recolectaron 12 entradas por participantes en la muestra, de entre 800 y 1000 palabras de extensión, producidas en distintos momentos del proyecto. La información se analizó en dos momentos: el primero se efectuó inmediatamente después de la segunda jornada de instrucción y para ello se aplicó el análisis de frecuencia de palabras mediante el uso de la aplicación *Wordle*. Este instrumento de análisis textual identifica sustantivos, adjetivos, verbos y adverbios e identifica el número de veces que estas palabras se han utilizado en un texto. El resultado se calcula en base de una función algorítmica y se despliega visualmente en una nube de palabras en la que el número de usos de cada concepto se indica según el tamaño de la letra. Así por ejemplo, la letra de mayor tamaño es la que representa la mayor frecuencia de mención. El segundo momento del análisis se produjo inmediatamente después de las jornadas tres, cuatro y cinco y para ello se siguió un enfoque fenomenológico, según Cohen, Manion y Morrison, (2002), que incluyó una exploración temática de la información con el objeto de identificar, describir e interpretar posibles relaciones entre las experiencias de aprendizaje previas de los participantes y el uso de estrategias para generar y autorregular nuevos aprendizajes en L2.

⁷En inglés PGCE, *Post Graduate Certificate in Education*

2.4. Consideraciones éticas

El presente estudio adhirió a las pautas éticas establecidas por la Asociación Británica para la Investigación Educativa (*British Educational Research Association, BERA*) disponible en la red (Ethical Guidelines for Educational Research, 2016) y siguió el protocolo de investigación vigente en la institución en la que este se llevó a cabo. Para ello, los participantes fueron debidamente informados sobre los propósitos y el alcance de este proyecto, se requirió su participación voluntaria consentida y se les aseguró el tratamiento anónimo y confidencial de la información proporcionada. Los participantes, al ser estudiantes de un curso dictado por el investigador, fueron advertidos que de decidir abandonar el estudio, la decisión no afectaría bajo ninguna circunstancia su desempeño y calificación final. Por último, se organizó una serie de encuentros (*debriefing*) con ellos a los efectos de chequear la fidelidad en la interpretación de la información y mantener la exactitud en la reproducción de sus opiniones.

Capítulo Tres: Resultados

El presente capítulo expone los resultados obtenidos y los contenidos se organizan en cuatro partes según los instrumentos que se utilizaron para recolectar la información. En primer lugar, se presentan las respuestas del cuestionario destinado a identificar las estrategias de aprendizaje de L2 utilizadas por los participantes al inicio del estudio. Seguidamente, se analiza el registro de entrada del diario de reflexión desde una perspectiva cualitativa en función de la frecuencia de uso de determinadas palabras como así también los contenidos relacionados con el empleo de estrategias de aprendizaje de L2. Por último, el capítulo presenta los resultados de la encuesta de cierre y se los compara con los resultados obtenidos al inicio de este estudio, primero de manera general y, luego, desde una perspectiva más focalizada tomando como punto de referencia las respuestas correspondientes a cada sección del cuestionario (anexo 1).

3.1. Identificación y uso de estrategias de estrategias de aprendizaje de L2 – Cuestionario de Inicio

El **Gráfico 1** ilustra el porcentaje de respuestas obtenidas en el cuestionario inicial agrupadas según las categorías de estrategias de aprendizaje de L2.



Gráfico 1: Distribución de respuestas según categorías de estrategias de aprendizaje de L2

El **Gráfico 2** muestra las respuestas según el tipo de estrategias de acuerdo con cada sección del cuestionario.

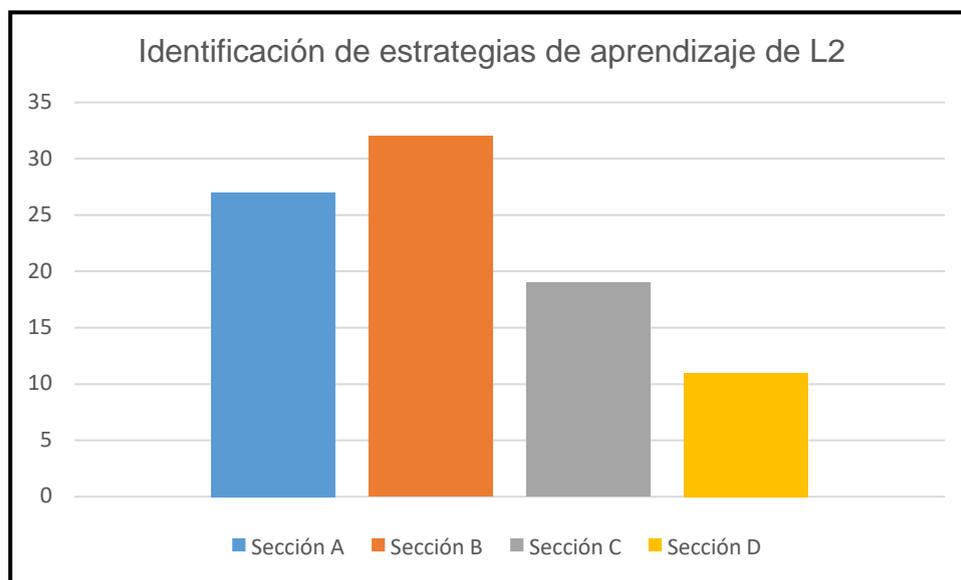


Gráfico 2: Estrategias de aprendizaje de L2 identificadas al inicio del estudio

Los resultados iniciales permitieron establecer que, en su amplia mayoría, los participantes identificaron y utilizaron estrategias directas relacionadas con mecanismos para la ejercitación de la memorización, el desarrollo explícito de capacidades para el razonamiento de la L2 y el uso de diversas acciones para inferir o suplir las limitaciones de conocimiento de la nueva lengua. Estas estrategias son las que se reflejan en las respuestas correspondientes a las secciones A y B del cuestionario.

Por su parte, las estrategias indirectas relacionadas con la metacognición y con la dimensión afectiva, que surgen a nivel de relaciones intra e inter-personales, aparecen como subsidiarias y, por lo tanto, se infiere por el limitado número de respuestas en las secciones C y D, que los participantes no identificaron este tipo de estrategias como indispensables para el aprendizaje de otro idioma. Tal como lo sintetiza el **Gráfico 1**, de la diferencia entre las respuestas obtenidas según las categorías estrategias directas y estrategias indirectas, que es 32% a favor de las primeras, se desprende que, al inicio del curso, los participantes consideraron que el aprendizaje de L2 requiere un esfuerzo cognitivo considerable y que, en consecuencia, el éxito depende del desarrollo de las capacidades intelectuales, de la concentración y del esfuerzo individual. Esto coincide con las opiniones expresadas por los participantes en la muestra, quienes calificaron sus experiencias previas de aprendizaje de otro idioma como “*difícil*”

“*aburrida*” y, “*pérdida de tiempo*”, lo que en cierta manera justifica sus reparos. Sin embargo, tales reservas y actitudes negativas, no solo parecen surgir de la falta de conocimiento de la L2 o de un nivel determinado de esfuerzo cognitivo requerido para aprender otro idioma de manera efectiva, sino más bien pueden considerarse como disposiciones negativas que surgen de la baja autoestima y el temor a quedar mal o hacer el ridículo en situaciones de uso social de la nueva lengua, que se relacionan con la dimensión afectiva del aprendizaje.

3.2. Identificación de estrategias en diarios de reflexión

El análisis de la información proporcionada por los diarios de reflexión de los participantes se realizó en dos momentos. La primera instancia consistió en un análisis de frecuencia de palabras a los efectos de identificar los conceptos más destacados en los registros de entradas de los diarios, mientras que el segundo momento gravitó en torno a la reducción del volumen de la información mediante la identificación que surgió a partir de ciertos incidentes críticos y que fueron considerados como evidencia de aprendizaje (o ausencia del mismo).

Los principales conceptos identificados a través del análisis de la repetición de términos, correspondientes a las tres primeras jornadas del curso, permiten observar en la nube de palabras, **Gráfico 3**, que los principales conceptos repetidos en las entradas de los diarios, curiosamente, no hacen referencia a ninguna estrategia o mecanismos de aprendizaje en particular, sino más bien dan cuenta de opiniones y emociones surgidas de la experiencia de aprendizaje de L2. Al respecto, los conceptos que se mencionaron con mayor frecuencia fueron los relacionados con las percepciones negativas de la autoestima, por ejemplo “*tímido*”, “*temeroso*”, “*ser consciente* (de las propias limitaciones)”, “*temor*”, “*timidez*”, seguido por conceptos que denotan falta de habilidad en un dominio particular, como por ejemplo, “*pronunciación*”, “*errores*”, “*hablar*”, “*difícil*”. Este resultado es indicativo de que, tal vez, la baja autoestima, junto con una percepción negativa de sí mismos, parecieran haber potenciado la ansiedad y el estrés de los participantes y, en consecuencia, haber retrasado el aprendizaje.

Dado que los registros demuestran limitados indicios de identificación y uso de estrategias de aprendizaje de L2 durante el período de su escritura es pertinente preguntarnos si la instrucción de estrategias debiera ser mucho más explícita e incluir más oportunidades de andamiaje para obtener mejores resultados. Por otra parte, al repasar los conceptos en el **Gráfico 3**, y revisarlos en el contexto en los que se formularon, es posible advertir que las

Tabla 3: Síntesis de ejemplos de estrategias identificadas en los diarios de reflexión

Estrategias	Ejemplos
Predicción de la información (Cognitiva)	AK usó palabras afines (cognados) y su conocimiento de inglés y francés para entender un extracto de lectura en portugués. También utilizó su conocimiento sobre la función de las características textuales, como formato, títulos y diversos elementos visuales para predecir el significado del extracto.
Uso de recursos (Compensatoria)	MM puso en práctica su conocimiento de la sintaxis inglesa para formar oraciones en español. Utilizó un diccionario de bolsillo y un motor traductor en línea para verificar opciones.
Preparación (Metacognitiva)	<p>AR usó tarjetas con palabras clave para ensayar una mini presentación oral, que grabó en su teléfono móvil, y luego reprodujo varias veces. Las tarjetas le ayudaron a recordar el orden en la presentación de los contenidos mientras que el input auditivo le sirvió para reforzar su pronunciación.</p> <p>TW hizo una lluvia de ideas con todas las palabras con las que estaba familiarizada en francés para escribir un correo electrónico. Como era consciente de sus limitaciones en la escritura en este idioma, decidió utilizar un documento de Word como borrador para usar el corrector ortográfico.</p> <p>LC utilizó un modelo guía (<i>writing frame</i>) en francés como referencia para producir su propio trabajo, lo que le permitió seleccionar la información y presentarla con cierta estructura.</p>
Conceptualización amplia (Cognitiva)	AR utilizó hiperónimos e hipónimos para desarrollar vocabulario clave en español sobre un tópico determinado.
Conceptualización detallada (Cognitiva)	TW hizo uso de su conocimiento de afijos en inglés para entender nuevas palabras en español.
Atención (Cognitiva)	LC se centró en las diferencias en las normas de formalidad en francés para dirigirse a diferentes interlocutores.
Interacción para aprender y para comunicarse (Social)	AK y MM utilizaron juegos de roles para practicar estructuras coloquiales en francés y discutir sus formas de aprenderlas.
Activación de emociones, creencias y actitudes positivas (Afectiva)	TW se apoyó en su conocimiento de español para pronunciar nuevas palabras en italiano, idioma que, según su opinión, no es difícil. Las relaciones entre el español y el italiano le dieron seguridad para leer extractos cortos en voz alta.

Razonamiento (Cognitiva)	AR analizó un ejemplo gramatical en alemán y lo relacionó con el inglés. Esto le permitió formular una regla gramatical para construir oraciones en pasado en alemán.
Activación del conocimiento previo (Cognitiva)	LC revisó un texto en francés y se detuvo en cada palabra desconocida. Al final de la lectura, escribió el vocabulario nuevo y lo relacionó con sinónimos y antónimos ya conocidos.
Superación de vacíos en la comunicación (Compensatoria)	MM imitó a un hablante nativo de español, identificó funciones pragmáticas y usó lenguaje fático y corporal para redondear un mensaje.

De los 11 ejemplos de la tabla, el número de estrategias cognitivas es representativo de la distribución en los registros de entrada de los diarios de reflexión: de 32 incidentes críticos, las estrategias afectivas (11%) conjuntamente con las sociales y metacognitivas (17%) se mencionan esporádicamente mientras que las estrategias cognitivas (47%) se utilizaron con mayor frecuencia, seguidas por las compensatorias (29%) en orden de mención. Esta información se ilustra en el **Gráfico 4**.

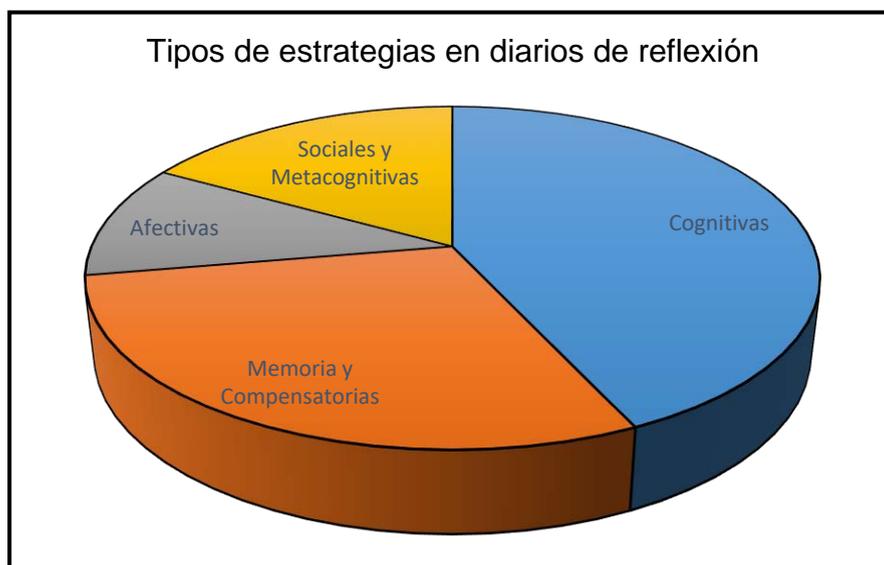


Gráfico 4: Distribución de estrategias según su tipo en diarios de reflexión

Las diferentes estrategias identificadas y utilizadas por los participantes según su tipología, además de las mencionadas anteriormente, incluyeron:

- Estrategias cognitivas: razonamiento de una situación y análisis de un contexto a través de la exploración superficial y detallada de un texto (*scan/skim reading*), reconstrucción de esquemas a través de instrucciones visuales y palabras afines,

inferencia de significado basado en conocimiento experiencial y predicción del significado de un texto mediante comparaciones entre L1 y L2.

- Estrategias de memoria: basadas en la creación de contextos significativos, uso de técnicas mnemónicas, reconocimiento e imitación de patrones de ritmos y entonación, visualizaciones y memorización de vocabulario específico.
- Estrategias metacognitivas: uso de un ‘compañero crítico’ (*critical friend*) para practicar distintos aspectos de la lengua, utilización de preguntas y respuestas como mecanismo de andamiaje del aprendizaje, análisis y valoración del aprendizaje propio y del de los demás, uso de técnicas de autoevaluación para identificar fortalezas y debilidades.
- Estrategias afectivas: se utilizaron para resolver tensiones provocadas por las situaciones del aprendizaje, verbalización de preocupaciones, uso de lenguaje positivo como mecanismo de auto-refuerzo (en comentarios como “¡Lo hice bien!”), y empleo de técnicas de autoayuda, empatía y catarsis.

Es interesante destacar que en casi todos los registros analizados, la identificación y el uso de las estrategias de aprendizaje de L2 pareciera desarrollarse por etapas. Al leer el ejemplo en el **Gráfico 4**, se puede observar que el participante hace mención a estas seis etapas que se desarrollaron en el siguiente orden:

1. Activación del conocimiento previo (en respuesta a un estímulo visual o auditivo)
2. Exploración cognitiva del estímulo y discusión de hallazgos, utilizando evidencia para justificar puntos de vista
3. Negociación de significados; co-construcción de la comprensión
4. Selección de información clave para completar una tarea
5. Uso de la información presente en el estímulo para la producción o reproducción de la L2
6. Corrección y (auto)evaluación

Reflective journal (JB)

Entry: 16/10

- | | |
|----|---|
| 1 | I found it interesting to think about those ideas or concepts that I already have as a speaker of |
| 2 | English and how they could be used to understand another language. I can see the point of using |
| 3 | these techniques for getting the gist of a text . I can refer to the format of a text and then, from my |
| 4 | previous knowledge , I can concentrate on features such as headings and graphics , and accordingly |
| 5 | build my understanding progressively. Whilst doing so, I am mentally building hypotheses , which I |
| 6 | will confirm as I progress in my understanding of the text by finding evidence. If the evidence is not |
| 7 | so easy to find, I then may have to use some guessing or prediction to work out what the text is |
| 8 | about or I can go to a peer and check , the important thing, however, is that I remain focused on |
| 9 | building the meaning of the text and linking it to my previous knowledge . I can always check my |
| 10 | guesses with someone else and if I have to give an answer in the target language or recycle |
| 11 | information I know I can go back to the source , rehearse mentally , practise it with a peer and then |
| 12 | self or peer assess . The process seems daunting but the key is consistency and practice. |

Gráfico 5: Extracto de registro de entrada de diario de reflexión y etapas de aplicación de estrategias

El registro de entrada (**Gráfico 5**) demuestra la identificación y utilización de un número considerable de mecanismos relacionados con las estrategias cognitivas (en color verde) a los efectos de desarrollar la comprensión de un texto. Es posible advertir que estas estrategias se utilizan principalmente durante las etapas 1 – 4. Por su parte, las estrategias de memoria y de compensación (en color fucsia) se aplican en las etapas 3 – 5 y surgen con posterioridad a la formulación de hipótesis sobre el contenido del texto. Estas hipótesis parecen elaborarse teniendo en cuenta el conocimiento previo sobre el tópico y el reconocimiento de las características tipográficas del texto. Por último, las estrategias sociales y de metacognición (en color celeste), que se producen en las etapas 3 – 6, tienen como objetivo la negociación de significados mediante la interacción del estudiante con el texto y con sus pares para comprobar las hipótesis y para reproducir, reformular o recrear la información mediante la evaluación. Un resumen de las estrategias de aprendizaje de L2 identificadas en el texto del registro de entrada en el **Gráfico 4** se proporciona en la **Tabla 4**.

Es posible, además, advertir que el uso de las estrategias cognitivas, de memoria, de compensación, sociales y metacognitivas se realiza de manera complementaria; por ejemplo, la predicción de contenidos (cognitiva) está seguida por la negociación de significados entre participantes (sociales) (líneas 8, 10 y 11, **Gráfico 5**) o el ensayo mental (memoria) seguido por la práctica y por la evaluación de pares o autoevaluación (sociales y metacognitivas)

(líneas 11 y 12). Finalmente, la última oración en el registro (línea 12) podría entenderse como una instancia afectiva que surge a partir del proceso de reflexión del aprendizaje: mientras el estudiante indica que aparentemente la experiencia pareciera ser “*abrumadora*”, también identifica dos elementos (la consistencia y la práctica) que considera esenciales para aprender. Esta última afirmación, en consecuencia, es una evidencia de una regulación afectiva interna que ve las dificultades del aprendizaje como experiencias significativas. Esta estrategia es un producto de la reflexión y, en el caso del registro en cuestión, se produce en la última etapa que coincide con una apreciación global del proceso de aprendizaje. Sin embargo, en otros incidentes críticos fue posible identificar estrategias afectivas en diferentes etapas como señales del desarrollo de la concientización emocional y de la identificación de sentimientos que bloquearon o permitieron el aprendizaje

Tabla 4: Tipos de estrategias identificadas en registro de entrada

<i>Tipo</i>	<i>Estrategias</i>
Cognitivas (en verde)	<ul style="list-style-type: none"> • Comprensión global mediante: <ul style="list-style-type: none"> (a) La activación del conocimiento previo, y (b) El reconocimiento de las características tipográficas de un texto escrito • Formulación de hipótesis • Adivinación / Predicción
Memoria y compensatorias (en fucsia)	<ul style="list-style-type: none"> • Reutilización, reformulación o recreación de la información • Consulta con el texto fuente • Ensayo mental
Sociales y metacognitivas (en celeste)	<ul style="list-style-type: none"> • Consulta con pares • Práctica con pares • Evaluación de pares • Autoevaluación
Afectivas (en amarillo)	<ul style="list-style-type: none"> • Regulación afectiva

3.3. Cuestionario de cierre y comparación de resultados

La misma encuesta utilizada al comienzo del estudio fue repetida al culminar el curso. Los resultados se muestran en el **Gráfico 6**.

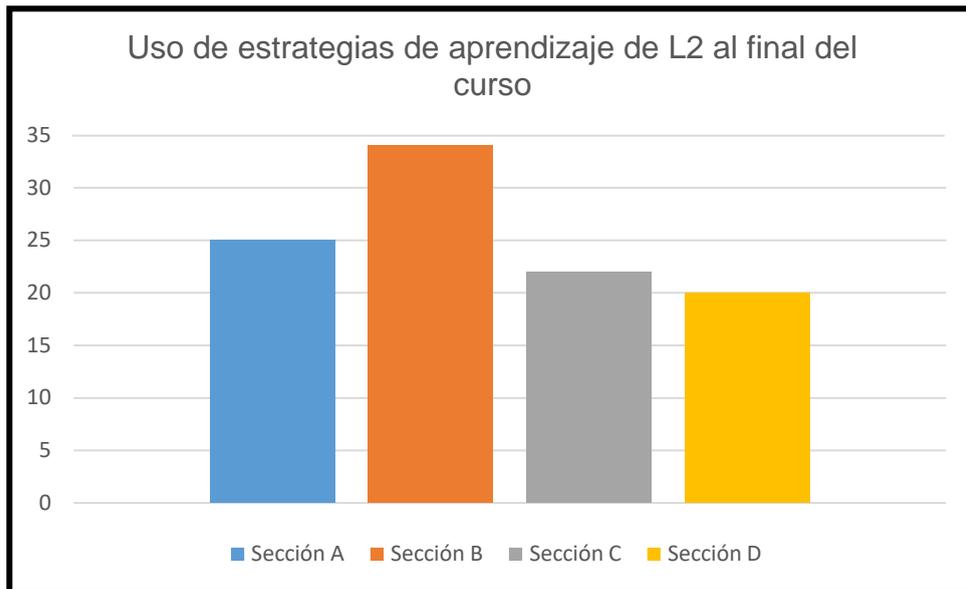


Gráfico 6: Estrategias de aprendizaje de L2 al final del curso

Mientras las estrategias cognitivas, compensatorias y de memoria (directas) fueron las que se utilizaron con mayor frecuencia hacia el final del curso, el uso de estrategias metacognitivas, afectivas y sociales (indirectas) aparecieron subordinadas a las primeras con una diferencia del 16% a favor de las primeras (ver **Gráfico 7**).



Gráfico 7: Porcentajes de estrategias según su tipo

Al comparar los resultados obtenidos en las encuestas de inicio y al final (ver **Gráfico 7**), es posible advertir que las estrategias correspondientes a las secciones A, B y C sufrieron mínima variabilidad, por lo que estadísticamente el resultado no es significativo. No obstante,

al final del estudio el porcentaje de uso de las estrategias directas, es decir las correspondientes a las secciones A y B, disminuyó de un 66% (ver **Gráfico 1**) a un 58% (ver **Gráfico 7**), lo que sí representa un resultado significativo puesto que el 8% de diferencia corresponde a un cuarto del total de las respuestas obtenidas en ambas secciones.

El mayor incremento registrado fue en el número de estrategias afectivas (sección D) en la encuesta de cierre lo que, como consecuencia, también incrementó el porcentaje de uso de la categoría estrategias indirectas en su conjunto. Dicho aumento fue directamente proporcional a la disminución en el uso de las estrategias directas, es decir un 8%.

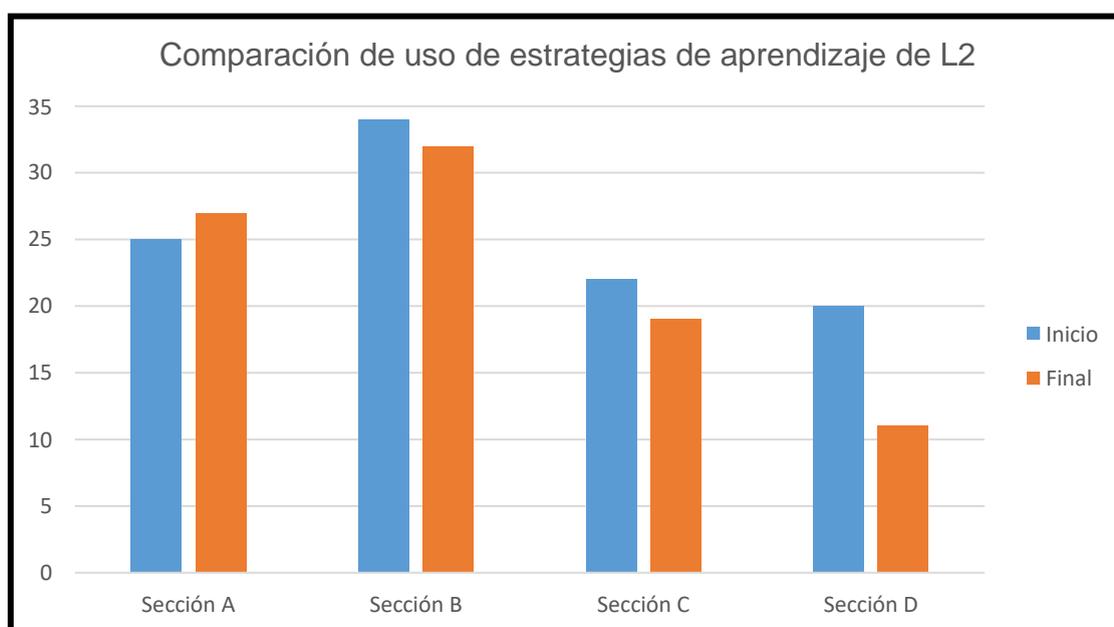


Gráfico 8: Cuadro comparativo entre respuestas dadas al inicio y al final del estudio

Los **Gráficos 8 - 12** muestran que el número de respuestas dadas a todos los ítems del cuestionario de final de curso es, en ciertos casos, considerablemente superior a las respuestas obtenidas en el cuestionario de inicio.

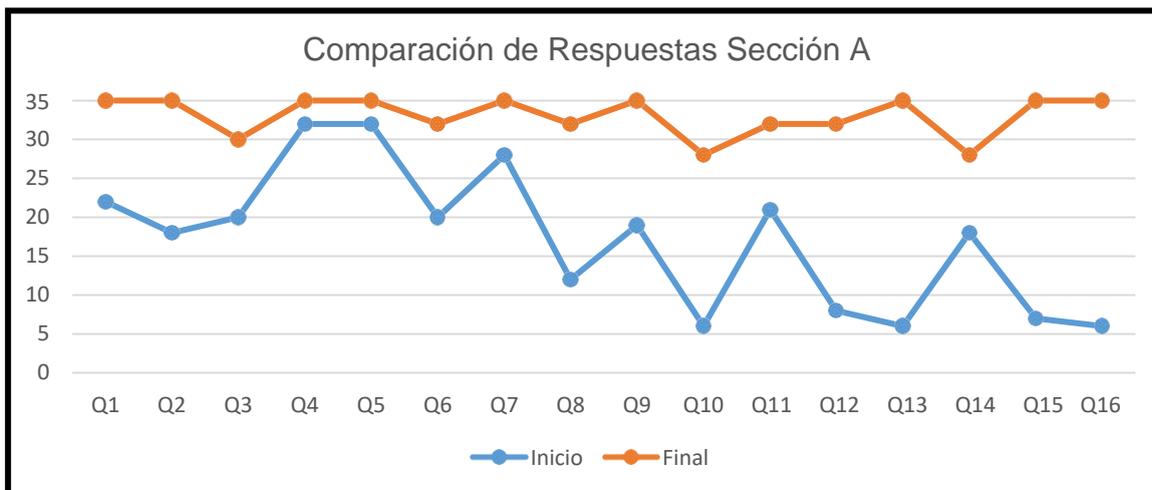


Gráfico 9: Respuestas a la sección A del cuestionario

De manera particular, los ítems Q44 – Q50 (gráfico 11), Q53, Q55, Q56 y Q57 (**Gráfico 11**) incrementaron considerablemente el número de respuestas, lo que hace presumir que al final del curso hubo una mayor concientización de la influencia de la dimensión afectiva y social del aprendizaje de otro idioma, y de cómo el uso de determinadas estrategias contribuyó a potenciar dicho aprendizaje. Por su parte, la comparación de los ítems Q22, Q37 y Q43 (**Gráficos 10 y 11**) registraron que el mayor número de respuestas fue provisto en el cuestionario de inicio, con lo cual es posible suponer que hacia el final del curso los participantes pudieron aplicar estrategias compensatorias y afectivas tendientes a minimizar la traducción de elementos discretos y el empleo de neologismos y estabilizar sus niveles de ansiedad.

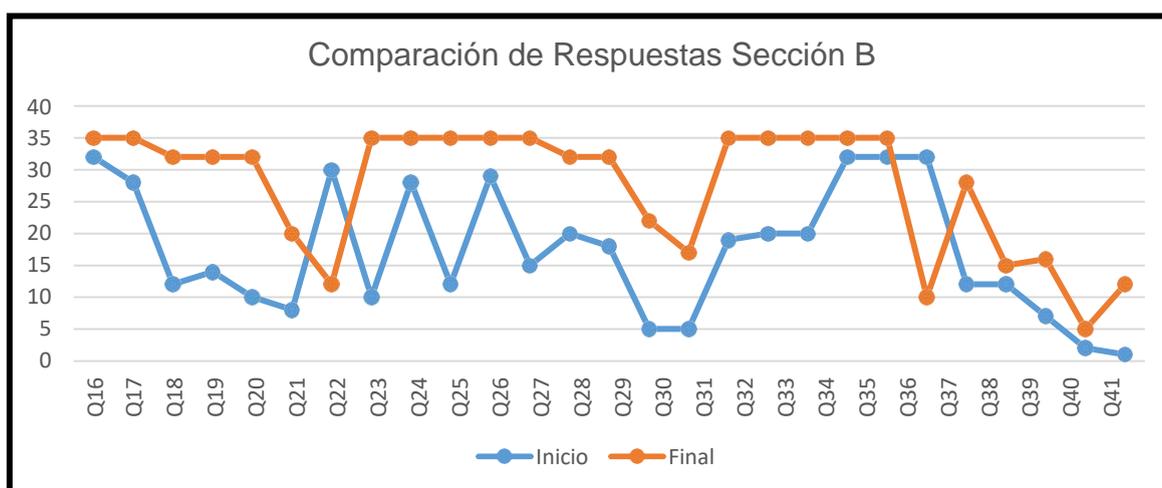


Gráfico 10: Respuestas a la sección B del cuestionario

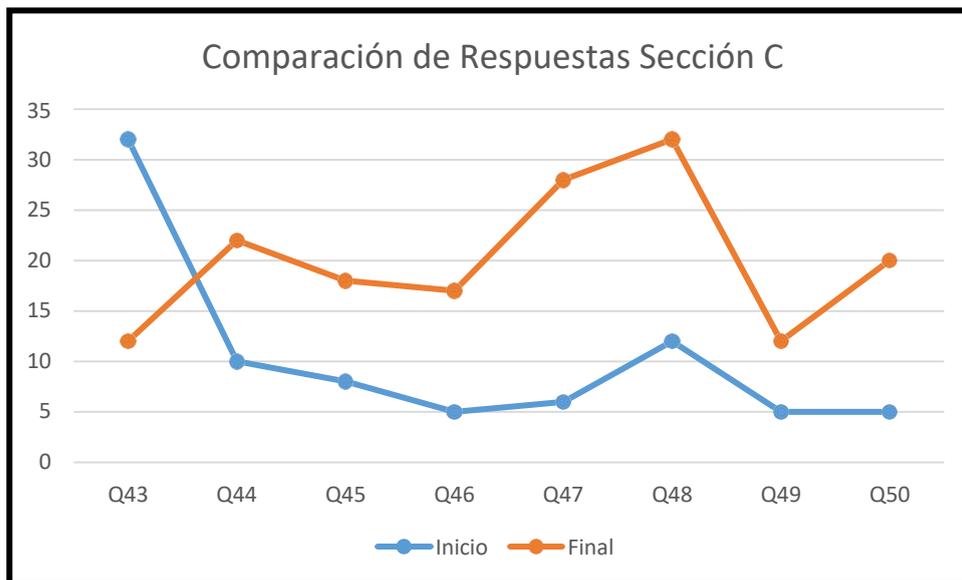


Gráfico 11: Respuestas a la sección C del cuestionario

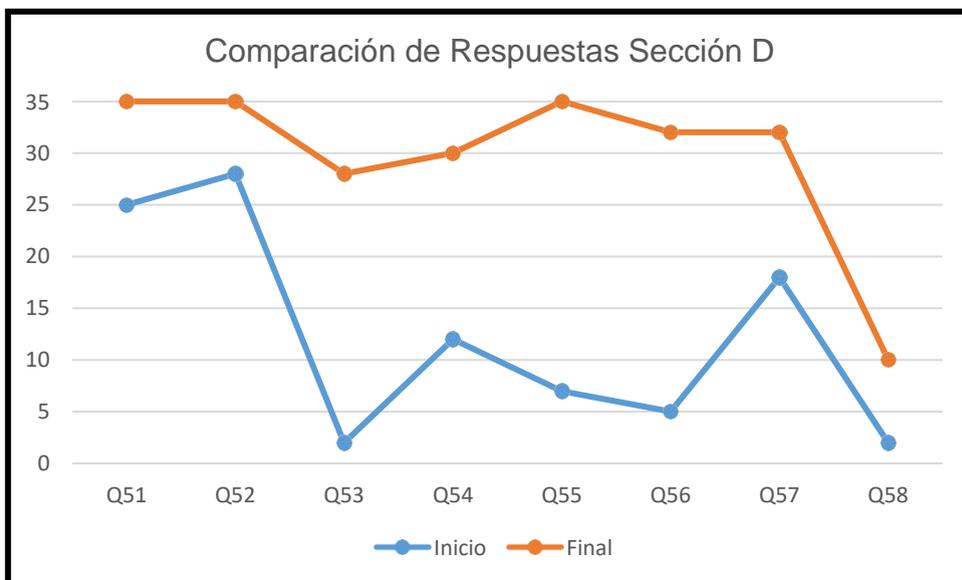


Gráfico 12: Respuestas a la sección D del cuestionario

Conclusiones y Reflexiones Finales

El presente trabajo tuvo como objetivo principal explorar el rol de las estrategias de aprendizaje de otro idioma utilizadas por un grupo de discentes adultos en el contexto de una comunidad de práctica durante su período de formación docente. El proyecto surgió como una instancia de investigación acción basada en la práctica profesional, con el doble propósito de mejorar la calidad de la enseñanza y los aprendizajes, tanto de los estudiantes como la del mismo autor, en el marco de un seminario de formación a través del uso de la reflexión como instrumento para informar y optimizar la praxis.

Al respecto, se utilizó un modelo revisado de instrucción que incluyó el uso de la lengua materna como vehículo para permitir la transferencia de estrategias de L1 a L2 y facilitar así el aprendizaje de esta última. El estudio comenzó con la premisa de que los participantes, al ser hablantes experimentados de su lengua materna, han adquirido una variedad de estrategias que pueden utilizarse para aprehender conocimientos y habilidades lingüísticas básicas en otro idioma. También se especuló que la edad de los participantes y sus experiencias de vida intervienen en la selección, uso y tipo de estrategias de igual modo que el contexto y el propósito de aprendizaje influyen en sus percepciones y creencias sobre el mismo.

Se propuso entonces catalogar los tipos de estrategias utilizados con mayor frecuencia durante el estudio, según la taxonomía de Oxford (1990). A tal efecto, se identificó que las estrategias directas, es decir aquellas que incluyen de forma inmediata en el aprendizaje de L2 y que requieren de su procesamiento mental, fueron las que se utilizaron con mayor frecuencia. Este resultado era en cierta manera previsible puesto que coincide con los obtenidos en estudios similares (Torrano, Joaristi y Lizasoain, 2004; Ruiz y García, 2005; Salinas y Cabrera, 2010). Es innegable que el aprendizaje de otro idioma requiere un esfuerzo cognitivo considerable, por lo que es de esperar que los mecanismos relacionados con las facultades ejecutivas e intelectuales se activen y se utilicen con mayor asiduidad que aquellos otros no relacionados directamente con la cognición. La evidencia la constituye el alto número de respuestas obtenidas en la sección A del cuestionario de inicio y de final, así como las menciones recogidas de los diarios de reflexión.

Mientras es imposible categorizar individualmente cada una de las estrategias utilizadas dada la limitada extensión de este estudio, del análisis de la información recolectada surge que, en comparación con otras, las cognitivas fueron las más fáciles de identificar y de aplicar para

lograr aprendizajes inmediatos. En este sentido, parece haber una relación entre la identificación de estrategias cognitivas y su uso. Al respecto la información recogida en los diarios de reflexión, indicó que el mayor número de uso de este tipo de mecanismos se produjo en los primeros estadios del proceso de comprensión de la información en L2 y surgió a partir de los conocimientos lingüísticos y meta-lingüísticos previos de los participantes a partir de los cuales se formularon ciertas hipótesis. Estas estrategias, según los datos recogidos, tendieron a complementarse con otras, a medida que los participantes se involucraron de manera más activa con la L2, proceso este que sirvió para comprobar o desestimar las hipótesis iniciales.

Seguidas en orden de frecuencia de uso, las estrategias de memoria y de compensación permitieron el almacenamiento y la reproducción de la información lingüística mediante el empleo de una serie de mecanismos tendientes a fijar conocimientos y habilidades y a recrearlas según distintos contextos. Además, tal como se desprende de la comparación de las respuestas dadas a los ítems Q22 y Q37 correspondientes al cuestionario de inicio y de fin, los participantes evaluaron la eficacia de ciertas estrategias de memoria para la corrección y la revisión con el objeto de lograr la comprensión de la información en L2. Por ejemplo, en las respuestas a los ítems arriba mencionados, se advierte que los participantes abandonaron el uso de la traducción palabra por palabra e incrementaron el empleo de otras habilidades más globales para lograr la comprensión. Este cambio en el uso de estrategias surgió a partir de una evaluación basada en la eficacia para alcanzar las metas de aprendizaje. Aunque los criterios de dicha evaluación no se revelaron es posible especular que esta se llevó a cabo mentalmente en base al menor esfuerzo cognitivo involucrado en el proceso de aprendizaje con el propósito de optimizar resultados en el menor tiempo posible. Las entradas en los diarios de reflexión, además, indican que las estrategias de memoria y de compensación surgieron mayoritariamente de la aplicación de la reflexión sobre el desempeño individual en la ejecución de actividades de aprendizaje (metacognición individual), como así también de conversaciones a nivel grupal (metacognición distribuida).

En este sentido, es importante destacar el rol central de las estrategias afectivas, sociales y metacognitivas, las que se incrementaron considerablemente hacia el final del estudio. De acuerdo con lo expresado por los participantes en sus diarios de reflexión, la verbalización del aprendizaje a través de la discusión de pareceres, de la negociación de significados y las conversaciones de tipo exploratorio⁹ sirvieron de soporte para la discusión y la negociación de

⁹ Este tipo de conversación, en inglés se denomina *exploratory talk*. Según Alexander (2003) la charla exploratoria se considera el tipo de conversación más relevante desde el punto de vista educativo. Los participantes construyen

significados que favorecieron el desarrollo de aprendizajes. En consecuencia, en el contexto del presente trabajo, estas estrategias surgieron a partir de los mecanismos de mediación y de regulación cognitiva y afectiva a los efectos de sustentar la fijación, la retención y la reproducción de conocimientos y habilidades en L2.

Es particularmente interesante destacar el incremento en el empleo de estrategias afectivas para superar situaciones de tensión, estrés, conflictos internos y negatividad emocional. El análisis de frecuencia de palabras logró identificar que inicialmente estas situaciones condicionaron la actitud de los participantes e influyeron negativamente en el desarrollo de sus creencias sobre el aprendizaje de idiomas, al que se refirieron como una experiencia tediosa. Hacia el final del estudio, las respuestas dadas a la sección C del cuestionario revelaron que los estudiantes pudieron identificar el rol de sus emociones, creencias y actitudes y de cómo estas afectan el aprendizaje. Para ayudarse, pusieron en práctica mecanismos de relajación y utilizaron la verbalización de emociones y pensamientos positivos para disminuir la ansiedad. De estos resultados también se desprende que mientras la frecuencia y el número de estrategias afectivas aumentaron hacia el final del estudio, el número de estrategias cognitivas disminuyó en la misma proporción. Por lo tanto, esto nos permite inferir que las estrategias afectivas permitieron a los participantes efectuar una nivelación del aspecto emocional que posibilitó, a su vez, lograr un mayor equilibrio en el uso de las estrategias cognitivas con un incremento de su efectividad. Esto lo demuestra, por ejemplo, la última oración en el registro de entrada (**Gráfico 4**) en la que el participante reconoce que, aunque el proceso de aprendizaje puede parecer intimidatorio, la clave es la consistencia y la práctica.

Por “consistencia” y “práctica” podemos inferir que el participante se refiere a los esfuerzos por dominar el uso de ciertas estrategias para lograr la comprensión y el uso de la L2. Estos resultados, entonces, nos llevan a afirmar que si bien las estrategias directas son las que desempeñaron un rol fundamental en este estudio, las estrategias indirectas no solo sirvieron de soporte para lograr aprendizajes, sino que también posibilitaron la transformación de emociones negativas, que inicialmente funcionaron como barreras, en oportunidades que permitieron a los participantes conocer mejor sus formas de aprender para potencializar sus esfuerzos cognitivos y así alcanzar con éxito sus objetivos de aprendizaje.

crítica y constructivamente lo que la otra parte ha dicho, ofreciendo así sugerencias y aportes para la discusión conjunta. Los argumentos y contraargumentos se justifican, mientras se ofrecen soluciones y se consideran perspectivas alternativas.

En este estudio nos propusimos sugerir y utilizar un modelo alternativo de aprendizaje de idiomas en función de las características de un grupo particular de participantes (adultos en un curso de formación profesional), a los efectos de desarrollar habilidades básicas en otro idioma en un período no mayor de 35 semanas. Para agilizar el aprendizaje, una de las características distintivas del modelo de instrucción utilizado fue el reconocimiento del capital lingüístico de los participantes y del uso de la lengua materna como instrumento de facilitación y mediación. Al considerar y evaluar la evidencia recolectada, este modelo de instrucción promovió la reflexión como producto de la comprensión y de la práctica asistida. Este modelo siguió el concepto de aprendizaje considerado como un producto social que surge a partir de la internalización del conocimiento (nivel intra-mental) propiciada por la interacción (nivel inter-mental) (Vygotsky, 1987). Asimismo:

- Ayudó a reconocer y a distinguir diversas estrategias en L1 que pueden utilizarse para aprender una L2. En tal sentido, hubo instancias de transferencia positiva que generaron o influyeron en el desarrollo de los aprendizajes.
- Permitió a los participantes desarrollar una mayor conciencia de los mecanismos involucrados en el aprendizaje. Como consecuencia, fue posible advertir el desarrollo de la metacognición individual y colectiva como instrumento de la reflexión sobre el propio desempeño para mejorarlo en instancias futuras.
- Facilitó la reflexión lingüística y meta-lingüística a través de la verbalización y la discusión de conocimientos. Al respecto, los participantes utilizaron el razonamiento gramatical y pragmático para analizar y producir contenidos en L2 sobre la base de sus experiencias en la lengua materna.
- Generó oportunidades para desarrollar y sustentar el aprendizaje entre pares mediante la colaboración y el andamiaje. En este sentido, los participantes se involucraron activamente a través de la interacción en actividades, tales como la discusión exploratoria y la generación de pre y retro alimentación, a los fines de recibir y proporcionar asistencia y ayuda.
- Promovió el desarrollo y el empleo de estrategias indirectas que contribuyeron a identificar barreras en el aprendizaje. Al mismo tiempo, los participantes pudieron utilizar una serie de mecanismos tendientes a generar actitudes positivas, superar situaciones de estrés e inseguridades y disminuir la ansiedad.
- Favoreció la autonomía y la personalización del aprendizaje mediante la elección, el uso y la evaluación de la eficacia de diversas estrategias para alcanzar determinados

objetivos. Durante el estudio, los participantes tuvieron el control de sus experiencias, establecieron sus metas individuales, establecieron el modo de alcanzarlas, evaluaron su desempeño y reajustaron el proceso según los resultados obtenidos.

En consecuencia, el modelo revisado de instrucción respondió favorablemente a las necesidades e intereses del grupo de participantes y las conclusiones que surgen de su aplicación nos inclinan a pensar que este modelo puede considerarse como una alternativa que posee mucho potencial para utilizarse en contextos similares en el ámbito de la formación de docentes generalistas en programas de capacitación relativamente cortos.

Cabe destacar, sin embargo, que dadas las limitaciones de este trabajo en relación con sus alcances, el tamaño de la muestra, como así también la cantidad y calidad de la información recolectada, se hace necesario revisar el diseño de investigación y los objetivos, de modo tal que el diseño sea más abarcativo y posibilite obtener más evidencia para poder contar con mayores precisiones sobre la eficacia del modelo de instrucción aquí utilizado. Por ejemplo, para poder analizar el grado de efectividad sería muy útil usar una batería de tests con el objeto de medir variaciones en distintos momentos de la instrucción. Asimismo, la información en los diarios de reflexión necesitaría ser comparada con otras fuentes y, tal vez, el uso de entrevistas semi-estructuradas o grupos de debate puedan aportar información aún más reveladora.

Este acotado trabajo de investigación se enmarcó dentro de la práctica docente del autor con el propósito de desarrollar la reflexión para mejorar la praxis, averiguar cómo y en qué situaciones los docentes en formación aprenden mejor y cómo y con qué recursos se cuenta para facilitar el aprendizaje en un seminario de corta duración. Este proyecto requirió un constante proceso de contemplación y de interrogación que sirvió para entender mejor la naturaleza del aprendizaje permanente, en los estudiantes y en el propio autor. Al finalizar, creemos que la experiencia aquí comunicada ilustra los beneficios de la investigación- acción, ya que esta convierte al profesional en un individuo activo, reflexivo y creativo con capacidad para evaluar su actividad y para re-transformarla. Esta es, sin dudas, una de las formas más efectivas de la capacitación continua y permanente ya que dota al docente-investigador de los conocimientos y las habilidades para convertirse en un agente con capacidad para innovar y generar cambios.

Referencias Bibliográficas

- Abate de Tadeo, N (s/f). La psicología cognitiva y sus aportes al proceso de aprendizaje. Disponible en http://www.quadernsdigitals.net/datos/hemeroteca/r_1/nr_804/a_10845/10845.html. Recuperado el 5 de diciembre de 2016.
- Agustín, Ó. G. (2007). El uso de L1 y L2 en la enseñanza a alumnos bilingües. *Las destrezas orales en la enseñanza del español L2-LE: XVII Congreso Internacional de la Asociación del Español como lengua extranjera (ASELE): Logroño, 27-30 de septiembre de 2006* (pp. 541-554). Universidad de La Rioja, España.
- Alexander, R.J. (2003) *Talk for learning: the first year*. Northallerton: North Yorkshire County Council.
- Allwright, D. (2005). Developing principles for practitioner research: The case of exploratory practice. *The Modern Language Journal*, 89 (3) 353-366.
- Álvarez, C. Á., y Maroto, J. L. S. F. (2012). La elección del estudio de caso en investigación educativa. *Gazeta de antropología*, 28 (1), disponible en <http://www.gazeta-antropologia.es/?p=101>, recuperado el 8 de diciembre de 2016.
- Anderson, J. (1983) *The architecture of cognition*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Auerbach, E. (1993). Reexamining English only in the ESL classroom. *TESOL Quarterly*, 27 (1) 9-32.
- Berry, L. (2011). Creating community: Strengthening education and practice partnerships through communities of practice. *International Journal of Nursing Education Scholarship*, 8 (1) 1-17.
- Bialystok, E. (1981). The role of conscious strategies in second language proficiency. *The Modern Language Journal*, 65, 24-35.
- Bisquerra, R. (2009). *Metodología de la investigación educativa*. 2da Ed. Madrid: Editorial La Muralla.
- Bourdieu, P. (1980). *The logic of practice*. Stanford: Stanford University Press.
- Brown, H. D. (2000) *Principles of language learning and teaching*. 4ta Ed. White Plains, NY: Addison Wesley Longman, Inc.
- Brown, J.S., Collins, A. y Duguid, P. (1989). Situated cognition and the culture of learning. *Educational Researcher*, 18 (1) 32-42.
- Chamot, A. (2004). Issues in language learning strategy research and teaching. *Electronic Journal of Foreign Language Teaching*, 1 (1) 14 - 26.
- Cohen, A.D. (2003). The learner's side of foreign language learning: Where do styles, strategies, and tasks meet? *IRAL*, 41 (4) 279-292.
- (1998). *Strategies in learning and using a second language*. Harlow, UK: Longman.
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2002). *Research methods in education*. Padstow, Cornwall, Great Britain: TJ International Ltd.

- Costa Alcarás, A. M., y Almendro Padilla, C. (2016). Incidentes críticos. Disponible en <https://www.fisterra.com/formacion/bioetica/incidentes.asp>. Recuperado el 5 de diciembre de 2016.
- Cook, V. (2008). *Second language learning and language teaching*. Londres: Hodder Education.
- (2001). Using the first language in the classroom. *Canadian Modern Language Review*, 57 (3) 403-423.
- (1991). The poverty-of-the-stimulus argument and multicompetence. *Second Language Research*, 7 (2) 103-117.
- Council of Europe (2012) *Europeans and their languages*. Eurobarometer: European Council Publications.
- Department for Education. (2014). National Curriculum. Disponible en <https://www.gov.uk/government/collections/national-curriculum>. Recuperado el 5 de diciembre de 2016.
- Díaz Barriga, F., Castañeda, M., y Lule, M. (1986). *Destrezas académicas básicas*. Departamento de Psicología Educativa, Facultad de Psicología, UNAM, México.
- Díaz Barriga, F., y Hernández, G. (2003). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Docente del siglo XXI. Cómo desarrollar una práctica docente*. México: Editorial Mc Graw Hill.
- Erdocia, I. y Ruiz, V. (2016). Identidad y complejidad en el aprendizaje de lenguas. Disponible en <https://ccontinuumeledu.wordpress.com/?s=identidad>. Recuperado el 5 de diciembre de 2016.
- Ethical Guidelines for Educational Research. (2014). Disponible en <https://www.bera.ac.uk/researchers-resources/publications/ethical-guidelines-for-educational-research-2011>. Recuperado el 5 de diciembre de 2016.
- Eysenck, M. (2012). *Fundamentals of cognition*. 2da Ed. Hove: Psychology Press.
- Faerch, C., y Kasper, G. (Eds.) (1983). Plans and strategies in foreign language communication. En Faerch, C. y Kasper, G. (Eds.). *Strategies in interlanguage communication*. Londres: Longman.
- Firth, A. y Wagner, J. (2007). Second/foreign language learning as a social accomplishment: elaborations on a reconceptualised SLA. *The Modern Language Journal*, 91 (91) 800-819.
- Flavell, J. H. (1979). Metacognition and cognitive monitoring: A new area of cognitive developmental inquiry. *American Psychologist*, 34, 906-911.
- Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. New York: Hodder.
- Garrison, D.R. y Akyol, Z. (2013). Toward the development of metacognition construct for communities of inquiry. *Journal of Internet and Higher Education*, 7, 84-89.
- Gaskins, I. W., y Elliott, T. T. (1991). *Implementing cognitive strategy instruction across the school: The benchmark manual for teachers*. Cambridge, MA: Brookline Books.

- Greeno, J. (1997). Response: on claims that answer the wrong questions. *Educational researcher*, 26 (1) 5-17.
- Grenfell, M. y Vee, H. (1999). *Modern languages and learning strategies in theory and practice*. Londres: Routledge.
- Griffiths, C. (2007). Language learning strategies: students' and teachers' perceptions. *English Language Teaching Journal*, 61 (2) 91-99.
- Hernández, S. R., Fernández Collado, C. y Baptista Lucio, P. (2010). *Metodología de la investigación*. Perú: Mc Graw Hill.
- Holec, H. (1980). Learner training: Meeting needs in self-directed learning. En Altman, H. B. y James, C.V. (Eds.) *Foreign language learning: meeting individual needs*. Oxford: Pergamon.
- Hurd, S., Beaven, T. y Ortega, A. (2001) Developing autonomy in a distance learning context: issues and dilemmas for course writers. *System*, 29 (3) 341-355.
- Hymes, D. (1972). On communicative competence. En Pride, J. y Holmes, J. (Eds.) *Sociolinguistics*. Harmondsworth: Penguin.
- Jaworski, B. (2006). Theory and practice in mathematics teaching development: Critical inquiry as a mode of learning in teaching. *Journal of Mathematics Teacher Education*, 9, 187-211.
- Jiang, N. (2002). Form-meaning mapping in vocabulary acquisition in a second language. *Studies in Second Language Acquisition*, 24, 617-637.
- Krashen, S. D. (1987). *Principles and practice in second language acquisition*. New Jersey: Prentice-Hall International.
- Krashen, S.D. y Terrell, T. (1983). *The natural approach: language acquisition in the classroom*. Oxford: Pergamon.
- Lado, R. (1957). *Linguistics across cultures: applied linguistics for language teachers*. Ann Arbor: University of Michigan Press.
- Lave, J. & Wenger, E. (1991). *Situated learning: legitimate peripheral participation*. Cambridge: CUP.
- Loewen, S. (2013). Instructed second language acquisition. *The encyclopaedia of applied linguistics*. Londres: Routledge.
- Loos, E. (2000). Language choice, linguistic capital and symbolic domination in the European Union. *Language Problems and Language Planning*, 24 (1) 37 – 53.
- Mandler, G. (1967). Organization and memory. En Spence, K.W. y Spence, J.T. (Eds.) *The psychology of learning and motivation: advances in research and theory*. New York: Academic Press.
- Martín Martín, J.M. (2000). La lengua materna en el aprendizaje de una segunda lengua. Sevilla: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Sevilla.
- Maslow, A. H. (1943). A theory of human motivation. *Psychological Review*, 50 (4) 370.
- McDonough, S. H. (1999). Learner Strategies. *Language Teaching*, 32, 1-18.

- McGilly, K. (Ed.) (1996). *Classroom lessons. Integrating cognitive theory and classroom practice*. Massachusetts: MIT.
- McLachlan, A. (2009). Modern languages in the primary curriculum: Are we creating conditions for success? *The Language Learning Journal*, 37 (2) 183-203.
- Menter, I., Elliot, D., Hulme, M., Lewin, J. y Lowden, K. (2011). *A guide to practitioner research in education*. London: Sage.
- Mercer, N. (2000). *Words and minds*. Oxon: Routledge.
- Miller, G.A. (1956). The magical number seven, plus or minus two: some limits on our capacity for processing information. *Psychological Review*, 63, 81-97.
- Miller, G.A., Galante, E. y Pribram, K.A. (1960). *Plans and the structure of behaviour*. New York: Holt, Rinehart y Winston.
- Mitchell, R. (1988). *Communicative language teaching in practice*. Londres; CILT.
- Munday, J. (2016). *Introducing translation studies: theories and applications*. Londres: Routledge.
- Naiman, N., Frohlich, M. y Todesco, A. (1975). The good second language learner. *TESL Talk*, 6, 68-75.
- Noguera, J. A. (1996). La teoría crítica: de Frankfurt a Habermas. Una traducción de la teoría de la acción comunicativa a la sociología. *Papers*, 50, 133-153.
- Norton, B. (2000). *Identity and language learning: gender, ethnicity, and educational change*. Londres: Longman.
- Nussbaum, L., y Tusón, A. (1996). El aula como espacio cultural y discursivo. *Signos. Teoría y Práctica de la Educación*, 17, 14-21.
- Nyikos, M. y Oxford, R. (1993). A factor analytical study of language-learning strategy use: interpretations from information-processing theory and social psychology. *The Modern Language Journal*, 77 (1) 11-22.
- O'Neil, H. F. (1978). *Learning strategies*. New York, NY: Academic Press.
- O'Neil, H. F. y Spielberger, C. (Eds.) (1979). *Cognitive and affective learning strategies*. New York: Academic Press.
- Ortega, E.M. (2008). Aprender a aprender: clave para el aprendizaje a lo largo de la vida. *Tribuna Abierta*, 9, 72 - 78.
- Oxford, R. (2011) *Teaching and researching language learning strategies*. Harlow: Pearson.
- (1990). *Language learning strategies: what every teacher should know*. New York: Newbury House/Harper Collins.
- Oxford, R. y Crookall, D. (1989). Language learning strategies: Methods, findings and instructional implications. *The Modern Language Journal*, 73, 404-419.
- Pacek, D. (2003). Should EFL Give Up on Translation? Talk given at the 11th annual Korea TESOL International Conference, 18 de octubre de 2003, Seoul.

- Panadero, E. y Alonso-Tapia, J. (2014) Teorías de la autorregulación educativa: una comparación y reflexión teórica. *Psicología educativa*, 20, 11-22, disponible en <http://pse.elsevier.es/es/teorias-autorregulacion-educativa-una-comparacion/articulo/S1135755X14000037/#.WFVSzeTPtEY>, recuperado el 8 de diciembre de 2016.
- Pennycook, A. (1994) *The cultural politics of English as an international language*. Londres: Routledge.
- Phillipson, R. (1992). *Linguistic imperialism*. Oxford University Press: Oxford.
- Piaget, J. (1954). *The construction of reality in the child*. New York: Basic Books.
- Pozo, J. I. (2006). *La nueva cultura del aprendizaje en la sociedad del conocimiento*. Madrid: Grao.
- Reiss, M. A. (1985). The good language learner: Another look. *The Canadian Modern Language Review*, 41, 511–523.
- Ricento, T. (2005). Considerations of identity in L2 learning. En Hinkel, E. (Ed.) *Handbook of research in second language teaching and learning*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum. 895-911.
- Rothkopf, E. (1970). The concept of mathemagenic behaviour. *Review of educational research*, 40, 325-336.
- Rubin, J. (1975). What the good language learner can teach us. *TESOL Quarterly*, Volume 9, 41 - 51.
- Rubin, J. (2001) Language learner self-management. *Journal of Asian Pacific Communication*, 11 (1) 25-37.
- Ruiz, M. R. y García, E. G. M. (2005). Las estrategias de aprendizaje y sus particularidades en lenguas extranjeras. *Revista Iberoamericana de Educación*, 36 (4) 8.
- Ryan, R. M. y Deci, E. L. (2002). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, 55 (1) 68–78.
- Salinas, J. G. y Cabrera, A. F. (2010). Entrenamiento en estrategias de aprendizaje de inglés como lengua extranjera en un contexto de aprendizaje combinado. *Revista Nebrija de lingüística aplicada a la enseñanza de Lenguas*, (8), 2.
- Schön, D. (1987) *Educating the reflective practitioner*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Schramm, K. (2001) *L2-Leser in Aktion. Der fremdsprachliche Leseprozess als mentales Handeln*. Munster/New York: Waxmann.
- Schweers Jr, C.W. (1999). Using L1 in the Classroom. *Forum*, 37 (2) 6-12.
- Selinker, L. (1972) Interlanguage. *International Review of Applied Linguistics*, 10 (2) 209-231.
- Spolsky, B. (1989). *Conditions for second language learning*. Oxford: OUP.
- Stern, H.H. (1991). *Fundamental concepts of language teaching*. Oxon: OUP.
- Stern, H. H. (1975). What Can We Learn from the Good Language Learner? *Canadian Modern Language Review*, 31 (4) 304-318.

- Tarone, E. (1983) On the variability of interlanguage systems. *Applied Linguistics*, 4, 142-163.
- Torrano, I. P., Joaristi, L., y Lizasoain, L. (2004). Uso social de un segundo idioma y estrategias de aprendizaje. *Revista de Investigación Educativa*, 22 (2), 459-472.
- Ur, P. (2013). Language-teaching method revisited. *ELT Journal*, 67 (4) 468-474.
- Vygotsky, L.S. (1978). *Mind in society: development of higher psychological processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- (1987). Thinking and speech. En Rieber, R. y Carton, A. (Eds.) *The collected works of L.S. Vygotsky* (N. Minick, Trans.). New York: Plenum Press, 1, 39-285.
- Weddon, C. (1987/1997). *Feminist practice and poststructuralist Theory*. 2^{da} Ed. Londres: Blackwell.
- Wegerif, R. (2008). Reason and dialogue in education. En van Oers, B., Elbers, E., van der Veer, R. y Wardekker, W. (Eds.) *The transformation of learning*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Wells, G. (1999). Using L1 to master L2: A response to Anton and DiCamilla's "Socio-cognitive functions of L1 collaborative interaction in the L2 classroom." *The Modern Language Journal*, 83 (2) 248-254.
- Wenden, A.L. y Rubin, J. (Eds.) (1987). *Learner strategies in language learning*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Wenger, E. (1999). *Communities of practice: learning, meaning, and identity*. Cambridge, England: CUP.
- Wenger, E., McDermott, R. A., y Snyder, W. (2002). *Cultivating communities of practice: a guide to managing knowledge*. Harvard: Harvard Business Press.
- White, B. Y., Frederiksen, J. R. y Collins, A. (2009). The interplay of scientific inquiry and metacognition: More than a marriage of convenience. En Hacker, D., Dunlosky, J. and Graesser, A. (Eds.) *Handbook of metacognition in education*. New York: Routledge.
- Wood, D. J., Bruner, J. S. y Ross, G. (1976). The role of tutoring in problem solving. *Journal of Child Psychiatry and Psychology*, 17, (2) 89-100.
- Yin, R. K. (2003). *Case study research: Design and methods*. Thousand Oaks, Calif.: Sage Publications.

Anexo

SECCIÓN A: Estrategias Cognitivas	Nº Ítem Q
Antes de hablar o escribir sobre un tema, ¿te paras a pensar sobre él?	1
Antes de hablar o escribir sobre un tema, ¿organizas tus ideas adecuadamente decidiendo cómo vas a empezar y a terminar la exposición?	2
Antes de una tarea de aprendizaje, ¿decides prestar atención a lo que vas a hacer evitando distraerte?	3
Antes de una tarea de aprendizaje, ¿decides prestar atención a aspectos concretos que te ayudaría a hacerla como el vocabulario, las palabras claves o la pronunciación?	4
¿Estudias y practicas la gramática, el vocabulario y la pronunciación para aprender a entender la lengua de estudio y a comunicarte?	5
¿Conoces y utilizas términos para hablar o entender la gramática u otros aspectos de la lengua cuando los estudias o en las actividades que realizas?	6
¿Te propones objetivos según tus necesidades para mejorar en el uso de lengua de estudio?	7
¿Tratas de averiguar cómo aprender mejor la lengua de estudio?	8
¿Utilizas estrategias, técnicas de estudio o de trabajo adecuadas para ti o para los contenidos y destrezas que vas a trabajar?	9
¿Organizas tu horario personal para tener tiempo y poder aprender la lengua de estudio?	10
¿Organizas y utilizas adecuadamente el material de aprendizaje?	11
¿Buscas oportunidades fuera del aula para practicar la lengua leyendo, escuchando, escribiendo o hablando con otras personas?	12
¿Buscas oportunidades de utilizar recursos fuera del aula para aprender la lengua de estudio?	13
¿Te das cuentas de los errores mientras realizas la tarea en la lengua de estudio?	14
¿Intentas darte cuenta y aprender de los errores para hacerlo mejor?	15
¿Intentas corregir las tareas por ti mismo?	16
SECCION B: Estrategias de Memoria y Compensatorias	
¿Prestas atención a la información general y/o concreta cuando escuchas, lees, hablas o escribes en la lengua de estudio?	17
¿Utilizas la información que sabes para predecir respuestas o adivinar el significado cuando no conoces alguna palabra?	18
¿Empleas materiales como gramáticas, libros de ejercicios e internet entre otros para aprender la lengua de estudio?	19
¿Escuchas la lengua de estudio y la imitas y repites oralmente para recordarla?	20
¿Lees la lengua de estudio y la escribes varias veces para recordarla?	21
¿Traduces palabra por palabra para entender lo que escuchas o lees?	22

¿Empleas palabras nuevas en oraciones o situaciones?	23
¿Usas ejemplos para comprender y recordar la lengua de estudio?	24
¿Clasificas las palabras según el tema u otros criterios en tablas o esquemas?	25
¿Analizas las palabras, frases o textos para comprenderlos?	26
¿Intentas analizar estructuras y crear reglas?	27
¿Aprendes las reglas y las aplicas?	28
¿Utilizas el subrayado?	29
¿Tomas notas?	30
¿Reelaboras las notas que tomas para expresar su contenido?	31
¿Empleas el resumen?	32
¿Repasas los contenidos que has aprendido?	33
¿Relacionas lo que ya sabes con lo nuevo que aprendes?	34
¿Ensayas antes de realizar una tarea?	35
Cuando no te acuerdas de una palabra concreta, ¿utilizas gestos?	36
Cuando no te acuerdas de una palabra concreta, ¿te la inventas?	37
Cuando no te acuerdas de una palabra concreta, ¿empleas una palabra o frase que signifique lo mismo?	38
¿Practicas la lengua aprendida viendo películas o programas de televisión?	39
¿Practicas la lengua aprendida leyendo revistas o libros de tu interés?	40
¿Practicas la lengua aprendida escribiendo mensajes de correo electrónico o cartas para comunicarte con otras personas fuera de clase?	41
¿Practicas la lengua aprendida hablando con otras personas fuera de clase?	42
SECCION C: Estrategias Afectivas	
¿Notas que estás tenso o nervioso cuando tienes que realizar una tarea?	43
¿Cuándo sientes nerviosismo al realizar una tarea, intentas relajarte?	44
Cuando no entiendes algo ¿intentas no bloquearte y continuar con la tarea?	45
¿Tienes pensamientos positivos para animarte a practicar la lengua de estudio?	46
¿Comentas con otras personas cómo te sientes cuando practicas la lengua de estudio?	47
¿Te das algún premio cuando realizas bien una tarea?	48
¿Intentas buscar oportunidades para practicar la lengua con actividades que te divierten y motivan a seguir aprendiendo?	49

¿Te das cuenta de cómo tus emociones, creencias o actitudes afectan tu aprendizaje e intentas que te ayuden a mejorar?	50
SECCION D: Estrategias Sociales y Metacognitivas	
Cuando no entiendes algo, ¿pides que te lo digan más despacio o que te lo repitan?	51
¿Pides que te aclaren o confirmen con otras palabras lo que no entiendes?	52
¿Trabajas con otros compañeros de estudio para aprender la lengua?	53
¿Pides a hablantes nativos que te ayuden a aprender?	54
¿Pides a los demás que te corrijan?	55
¿Intercambias tus opiniones y sentimientos con los demás en la lengua de estudio?	56
¿Te interesa la cultura del país o países donde se habla la lengua?	57
¿Realizas alguna actividad de ocio en la lengua de estudio?	58