

# Un modelo de aprendizaje estratégico para el aprendizaje de idiomas

Recepción: junio 2019

Aceptación: julio 2019

---

## Autor

**Mario R. Moya\***

University of East London

London, Reino Unido

mario.moya@uel.ac.uk

---

## Resumen

Este estudio da cuenta de los resultados obtenidos a partir de la aplicación de un modelo de instrucción basado sobre el uso de las estrategias de aprendizaje para dotar a futuros docentes ingleses de competencias básicas de comunicación en otro idioma según el modelo adaptado de Chamot (2004). La lengua materna es de vital importancia en el aprendizaje de otra ya que existen estrategias que pueden transferirse para posibilitarlo. El modelo adaptado utilizó la reflexión individual y grupal mediante el uso de la metacognición en una comunidad de práctica. El estudio siguió la metodología del estudio de casos de 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 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 competencias comunicativas básicas de otro idioma.

**Palabras claves:** aprendizaje estratégico, lengua materna, metacognición, comunidad de práctica.

---

\* Mario Moya es Doctor en Educación con especialización en lingüística aplicada por la University of Bedfordshire en el Reino Unido. Actualmente se desempeña como director de la carrera de Master's in English Language Teaching de la University of East London, en la que es docente titular de las cátedras de Gramática Pedagógica y de Teorías de la Adquisición de las Segundas Lenguas. Además de su actividad docente, Mario es Director de Estudios de proyectos de investigación de Másteres y de tesis doctorales, es profesor invitado de varias Universidades en Estados Unidos, Europa y los Emiratos Árabes, y es asesor del British Council en el área de la escritura académica en ambientes de instrucción en inglés.



Esta obra está bajo licencia internacional  
Creative Commons Reconocimiento  
NoComercial-SinObrasDerivadas 4.0



Revista Estudios de Lenguas |  
Volumen 2, Número 1, enero-julio 2019 / ISSN 2618-4222 (on line)

## Ein strategisches Lernmodell für das Sprachenlernen

**Abstract:** Diese Untersuchung berichtet über die Ergebnisse aus der Umsetzung eines Lehrmodells, das auf der Anwendung von Lernstrategien basiert, um zukünftige Englischlehrer mit grundlegenden Kommunikationsfähigkeiten in einer anderen Sprache nach dem aus Chamot (2004) übernommenen Modell auszustatten. Die Muttersprache ist von entscheidender Bedeutung für das Lernen einer anderen Sprache, da es Strategien gibt, die übertragen werden können, um dies zu ermöglichen. Das adaptierte Modell nutzte die Einzel- und Gruppenreflexion durch den Einsatz von Metakognition in einer Praxisgemeinschaft. Die Untersuchung folgte der Methodik der Mixed Design Fallstudie, die sich aus Fragebögen und Reflexionstagebüchern in einer Gruppe von 32 Teilnehmern zusammensetzte, von denen fünf, die nach dem Zufallsprinzip ausgewählt wurden, die Stichprobe bildeten. Die Analyse der Daten folgte einer phänomenologischen Perspektive, in der ein Teil davon auf prozentuale Indikatoren reduziert wurde, während ein anderer Teil einer Analyse der Häufigkeit bzw. des Themas unterzogen wurde. Die Ergebnisse zeigten, dass die Anwendung des modifizierten strategischen Modells zur Entwicklung eines größeren sprachlichen Bewusstseins beigetragen hat und die Verwendung direkter und indirekter Strategien zur Generierung, Förderung und Aufrechterhaltung des Erwerbs und der grundlegenden kommunikativen Fähigkeiten einer anderen Sprache begünstigt hat.

**Stichwörter:** Strategisches Lernen, Muttersprache, Metakognition, Praxisgemeinschaft.

## Un modèle d'apprentissage stratégique pour l'apprentissage de langues

**Résumé:** Cette étude rend compte des résultats obtenus à partir de l'application d'un modèle d'instruction basé sur l'utilisation des stratégies d'apprentissage afin de fournir aux futurs enseignants d'anglais des compétences de base en communication dans une autre langue, selon le modèle adapté de Chamot (2004). La langue maternelle est vitale dans l'apprentissage d'une autre langue, car certaines stratégies bien en place peuvent être transférées pour le rendre possible. Le modèle adapté a employé la réflexion individuelle et en groupe à travers l'utilisation de la métacognition dans une communauté de pratique. La recherche a suivi la méthodologie de l'étude de cas de conception mixte composée des questionnaires et des journaux de réflexion dans un groupe de 32 participants, dont cinq, choisis au hasard, ont permis de constituer l'échantillon. L'analyse de l'information a suivi une perspective phénoménologique dans laquelle une partie de celle-ci a été réduite à des taux de pourcentage, tandis qu'une autre a été soumise à des analyses de fréquence et de thématique, respectivement. Les résultats ont montré que l'application du modèle stratégique modifié a contribué à développer une plus grande conscience linguistique et a favorisé l'emploi de stratégies directes et indirectes pour générer, promouvoir et soutenir l'acquisition et les compétences communicatives de base d'une autre langue.

**Mots-clés:** apprentissage stratégique, langue maternelle, métacognition, communauté de pratique.

## **A strategic learning model for language learning**

**Abstract:** The current study reports the findings emerging from the use of a modified instructional approach to learn another language based on learning strategies as originally devised by Chamot (2004) to provide pre-service teachers with basic communicative competences. The mother tongue is of vital importance when learning another language as there are transferrable strategies that can be used to support this process. The modified model employed both individual and group reflection to facilitate metacognition in a community of practice. The study followed a case study methodology within a mixed-methods approach including a questionnaire and reflective diaries written by 32 participants, five of whom were randomly chosen as the sample. The data interpretation was carried out according to the principles of phenomenology and consisted of percentages as well as frequency and thematic analyses, respectively. The findings showed that the modified language learning strategy model developed a greater use of direct and indirect strategies and contributed to generate, encourage and support the acquisition and basic communicative competences in another language.

**Keywords:** strategic learning, mother tongue, metacognition, community of practice.

## **Un modello di apprendimento strategico per l'apprendimento delle lingue**

**Riassunto:** Questo studio rende conto dei risultati ottenuti dall'applicazione di un modello d'istruzione basato sull'uso delle strategie di apprendimento per dotare i futuri insegnanti inglesi di competenze di base per la comunicazione in un'altra lingua secondo il modello adattato a partire dalla proposta di Chamot (2004). La lingua materna è di vitale importanza nell'apprendimento di un'altra, giacché esistono delle strategie che si possono trasferire per rendere possibile tale trasferimento. Il modello adattato ha utilizzato la riflessione individuale e grupppale mediante l'uso della metacognizione in una comunità di pratica. Lo studio ha seguito la metodologia dello studio di casi del disegno misto composto da questionari e diari di riflessione in un gruppo di 32 partecipanti, dei quali cinque, scelti a caso, hanno costituito la mostra. L'analisi dei dati è stata fatta secondo una prospettiva fenomenologica nella quale parte di tale analisi è stata impostata secondo a indici percentuali, mentre l'altra si è concentrata sulle rispettive analisi di frequenza e tematiche. I risultati hanno indicato che l'applicazione del modello strategico modificato ha contribuito a sviluppare maggior coscienza linguistica e ha favorito l'impiego di strategie dirette e indirette per generare, promuovere e sostenere l'acquisizione e competenze comunicative di base in un'altra lingua.

**Parole chiavi:** apprendimento strategico, lingua materna, metacognizione, comunità di pratica.

## **Um modelo de aprendizagem estratégico para a aprendizagem de idiomas**

**Resumo:** Este estudo dá conta dos resultados obtidos a partir da aplicação de um modelo de instrução baseado no uso das estratégias de aprendizagem para dotar a futuros professores de inglês com habilidades básicas de comunicação em outra língua de acordo com o modelo adaptado de Chamot (2004). A língua materna é de vital importância para a aprendizagem do outro, já que existem estratégias que podem ser transferidas para possibilitá-lo. O modelo

adaptado utilizou a reflexão individual e de grupo através do uso da metacognição em uma comunidade de prática. O estudo seguiu a metodologia do estudo de caso do delineamento misto composto por questionários e diários de reflexão em um grupo de 32 participantes, dos quais cinco, escolhidos aleatoriamente, constituíram a amostra. A análise da informação seguiu uma perspectiva fenomenológica em que parte dela foi reduzida a índices percentuais, enquanto outra foi submetida à análise, de frequência e temática, respectivamente. Os resultados indicaram que a aplicação do modelo estratégico modificado contribuiu para o desenvolvimento de uma maior consciência linguística e favoreceu o uso de estratégias diretas e indiretas para gerar, promover e apoiar as habilidades de aquisição e comunicação básica de outra língua.

**Palavras-chave:** aprendizagem estratégica, língua materna, metacognição, comunidade de prática.

El presente proyecto se sitúa en el campo de la formación profesional de futuros docentes generalistas del segundo ciclo de la escuela primaria<sup>1</sup> 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. Diferentes circunstancias tales como la movilidad de la población europea y el número de estudiantes con la capacidad de hablar dos o más idiomas, 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 pretendió diseñar un modelo de instrucción para el desarrollo de estrategias lingüísticas basadas sobre la experiencia de futuros docentes como hablantes y usuarios de su lengua nativa,

en su mayoría el inglés (L1)<sup>2</sup>, para facilitar el aprendizaje de otra lengua (L2). 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 fundamentó la presente intervención pedagógica tuvo en cuenta 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 (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 (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 (Wells, 1999).

<sup>1</sup> 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 2), 9 – 12 años, Tercer Ciclo (Key Stage 3), 13 – 15 años, y Cuarto Ciclo (Key Stage 4), 16 – 17 años.

<sup>2</sup> 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.

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 (Erdocia y Ruiz, 2016) y añadiendo valor simbólico a su capital lingüístico y cultural (Noguera, 1996). En este contexto, el presente estudio pretendió conciliar las perspectivas mencionadas centrándose en un modelo de instrucción que siguió 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.

### Marco teórico

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, con la voluminosa cantidad de clasificaciones existentes. 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 (2003:280) 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 (2004:14) 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 éstos con el fin de regular su propio aprendizaje” (Griffith, 2007:92), “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” (Nykos y Oxford, 1993:175). Bachman y Cohen (1998:101) afirman 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”. Los autores sostienen que este proceso se asemeja al de la adquisición de la L1 y contribuye a desarrollar las habilidades lingüísticas específicas en L2. En el presente trabajo se utilizó

la definición de Díaz Barriga, Castañeda y Lule (1986) y la de Gaskins y Elliott (1991), que definen a las estrategias de aprendizaje como 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.

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).

El presente trabajo siguió la taxonomía de Oxford (1990), 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 (metacog-

nitivas, 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.

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). El paradigma cognitivo 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 llevan a reconsiderar el contexto en el que se sitúa el aprendizaje de L2 para centrarse 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), se entiende por 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, es necesario reflexionar sobre el concepto de comunidades de práctica (Lave y Wenger, 1991).

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). El presente estudio siguió 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). 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.

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. 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 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) debido a que utiliza (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, 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 para la intervención, seleccionando cuidadosamente las actividades de la clase. Esta selección tiene en cuenta el nivel real de desempeño de los alumnos con el objeto de determinar el nivel de comple-

jididad para diseñar y planificar acciones que contribuyan al desarrollo de nuevos conocimientos y acciones. La etapa de instrucción consiste en la presentación de determinadas estrategias, incluye una demostración de su uso, y una explicación de la importancia de determinadas habilidades en el contexto en el que se las presentan. Finalmente, la última etapa incluye en la práctica de las estrategias durante la clase para el refuerzo y la fijación para realizarse a modo de tareas. Como se advierte, la concepción la aprehensión de la L2 se sostiene sobre los principios de incubación, acomodación e internalización de los saberes, característica del entrenamiento cognitivo, sin considerar, por ejemplo, las destrezas 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) se advierte 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.

### **Diseño y aplicación del Modelo Adaptado**

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 necesario, como requisito previo, desarrollar la com-

<b>Modelo de Chamot (2004)</b>	<b>Etapas</b>	<b>Modelo Revisado</b>
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.	<b>Presentación</b>	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.
El docente considera las necesidades del grupo en relación con las tareas de aprendizaje.	<b>Comprensión</b>	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.
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	<b>Práctica Asistida</b>	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 diferentes conexiones.

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

preensión (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 de la **tabla 1** sintetiza las etapas y los contenidos del modelo de aprendizaje de Chamot (2004) y el revisado, utilizado en el presente trabajo.

### Metodología

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 (2018) 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 sustentado en el uso y transferencia de estrategias lingüísticas de L1 a L2 (fenómeno contemporáneo). De manera particular, la selección de esta metodología se realizó debido a 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 re-

ursos (Cohen, Manion y Morrison, 2017); 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 (2018), 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).

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

Participan-tes	Edad	Sexo	Perfil
1 (LC)	23	F	Estudió francés para el examen GCSE <sup>3</sup> 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 <sup>4</sup> 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.

**Tabla 2: Perfiles de los participantes en la muestra**

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**.

### 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), que se detallan a continuación.

El cuestionario de estrategias de aprendizaje de lenguas, versión 7.0 (Oxford, 1990) que es un instrumento estandarizado de 58 ítems para identificar el tipo de habilidades que se utilizan en el aprendizaje de otro idioma. Dichas habilidades se dividen en seis grupos (de memorización, cognitivas, compensatorias, metacognitivas, afectivas y sociales) y se presentan en cuatro secciones (A, B, C y D, respectivamente). 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

<sup>3</sup> 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.

<sup>4</sup> 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.

utilizado en este proyecto tuvo alguna incidencia en las respuestas de los participantes. La información fue sintetizada en 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 PGCE<sup>5</sup>, los participantes emplearon para identificar momentos críticos en el aprendizaje como parte de su plan de desarrollo profesional. La escritura reflexiva siguió la identificación de incidentes críticos (IC).

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. 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 et al., (2017), 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.

## **Resultados**

Los resultados iniciales permitieron establecer que, en su amplia mayoría, los

participantes identificaron y utilizaron estrategias directas (66%) 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.

Por su parte, las estrategias indirectas (33%) 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. 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

<sup>5</sup> En inglés PGCE, Post Graduate Certificate in Education.

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.

La identificación de los incidentes críticos se realizó en los registros de entrada de los diarios de reflexión correspondientes a las jornadas cuatro, cinco y seis. A diferencia de las jornadas anteriores, que tuvieron lugar de manera consecutiva en un espacio de tres semanas, las correspondientes a esta parte del análisis se desarrollaron con un intervalo de dos a tres semanas entre una y otra. Mientras la evidencia de uso de estrategias de aprendizaje de L2 en la instancia anterior fue muy limitado, las que se utilizaron para esta parte del análisis fue mayor y se sintetizan en la **Tabla 3**.

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%) juntamente 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 la **Figura 1**.

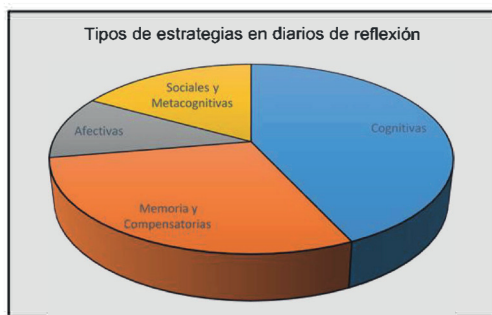


Figura 1: Distribución de estrategias según su tipo en diarios de reflexión

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.

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.

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

Hacia el final del curso, mientras las estrategias cognitivas, compensatorias y de memoria (directas) fueron las que se utilizaron con mayor frecuencia (58%), el uso de estrategias metacognitivas, afectivas y sociales (indirectas, 42%) aparecieron subordinadas a las primeras con una diferencia del 16% a favor de las primeras. Al comparar los resultados obtenidos en las encuestas de inicio y al final, 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% a un 58%, 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%.

De manera particular, los ítems Q44 – Q50, Q53, Q55, Q56 y Q57 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 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.

## Conclusiones

Mientras no fue posible 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 metalingüísticos 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 despren-



de 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 sobre la base del 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 re-

flexión, la verbalización del aprendizaje a través de la discusión de pareceres, de la negociación de significados y las conversaciones de tipo exploratorio<sup>6</sup> sirvió de soporte para la discusión y la negociación de 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 propor-

<sup>6</sup> 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 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.

ción. 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.

En consecuencia, el modelo revisado de instrucción respondió favorablemente a las necesidades e intereses del grupo de participantes y dadas las conclusiones que surgen de su aplicación es posible concebir este modelo 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.

## Referencias bibliográficas

- Alexander, R.J.** (2003). *Talk for learning: the first year*. Northallerton: North Yorkshire County Council.
- Álvarez, C. Á., & Maroto, J. L. S. F.** (2012). La elección del estudio de caso en investigación educativa. *Gazeta de antropología*, 28 (1).
- Bachman, L. F., & Cohen, A. D.** (Eds.). (1998). *Interfaces between second language acquisition and language testing research* (pp. 87 – 103). Berlin: Ernst Klett Sprachen.
- Bisquerra, R.** (2009). *Metodología de la investigación educativa*. 2da Ed. Madrid: Editorial La Muralla.
- Brown, J.S., Collins, A. y Duguid, P.** (1989). Situated cognition and the culture of learning. Cambridge: CUP.
- 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, doi: 10.1515/iral.2003.013.
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K.** (2017). *Research methods in education*. 8<sup>th</sup> Ed. London: Routledge.
- Cook, V.** (2008). *Second language learning and language teaching*. Londres: Hodder Education.
- Cook, V.** (1991). The poverty-of-the-stimulus argument and multicompetence. *Second Language Research*, 7 (2) 103-117, doi: 10.1177/026765839100700203.
- Díaz Barriga, F., Castañeda, M., y Lule, M.** (1986). *Destrezas académicas básicas*. Departamento de Psicología Educativa, Facultad de Psicología, UNAM, México.
- Erdocia, I. y Ruiz, V.** (2016). Identidad y complejidad en el aprendizaje de lenguas, recuperado de <https://ccontinuumedu.wordpress.com/?s=identidad>
- 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, doi: 10.1111/j.1540-4781.2007.00670.x.
- Garrison, D.R. & Akyol, Z.** (2013). Toward the development of metacognition construct for communities of inquiry. *Journal of Internet and Higher Education*, 7, 84-89, doi: 10.1016/j.jihed-uc.2012.11.005.
- Gaskins, I. W., & 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, doi: 10.3102/0013189X026001005.
- Griffiths, C.** (2007). Language learning strategies: students' and teachers' perceptions. *English Language Teaching Journal*, 61 (2) 91-99, doi: 10.1093/elt/ccm001.
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C. & Baptista Lucio, P.** (2010). *Metodología de la investigación*. Perú: Mc Graw Hill.
- Hymes, D.** (1972). On communicative competence. En: Pride, J. y Holmes, J. (Eds.) *Sociolinguistics* (pp. 20-43). Harnondsworth: Penguin.
- Jiang, N.** (2002). Form-meaning mapping in vocabulary acquisition in a second language. *Studies in Second Language Acquisition*, 24, 617-637, doi: 10.1017/S0272263102004047.
- 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.
- Martín Martín, J.M.** (2000). *La lengua materna en el aprendizaje de una segunda lengua*. Sevilla: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Sevilla.
- 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, doi: 10.1080/09571730902928078.
- Menter, I., Elliot, D., Hulme, M., Lewin, J. & Lowden, K.** (2011). *A guide to practitioner research in education*. London: Sage.
- Mercer, N.** (2000). *Words and minds*. Oxon: Routledge.
- 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.
- Nussbaum, L., & Tusón, A.** (1996). El aula como espacio cultural y discursivo. *Signos. Teoría y Práctica de la Educación*, 17, 14-21, ISSN: 1131-8600.
- Nyikos, M. & 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, doi: 10.1111/j.1540-4781.1993.tb01940.x.
- Oxford, R.** (2011) *Teaching and researching language learning strategies*. Harlow: Pearson.
- Oxford, R.** (1990). *Language learning strategies: what every teacher should know*. New York: Newbury House/Harper Collins.
- 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.
- Pennycook, A.** (1994). *The cultural politics of English as an international language*. Londres: Routledge.
- Rubin, J.** (1975). What the good language learner can teach us. *TESOL Quarterly*, Volume 9, 41 – 51.
- Schön, D.** (1987) *Educating the reflective practitioner*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Spolsky, B.** (1989). *Conditions for second language learning*. Oxford: OUP.
- Vygotsky, L.S.** (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.
- 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* (pp. 303 – 345). 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. & 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., & Snyder, W.** (2002). *Cultivating communities of practice: a guide to managing knowledge*. Harvard: Harvard Business Press.
- White, B. Y., Frederiksen, J. R. & 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.
- Yin, R. K.** (2018). *Case study research and applications*. 6<sup>th</sup> Ed. Thousand Oaks, Calif.: Sage Publications.

## ANEXOS

### 1. Habilidad actitudinal: Actitud creativa

Instancia Valorativa	Análisis
<p>“Me considero competente en el campo de las tecnologías, intento sacarle mayor provecho de manera que a la hora de escribir un texto, en mi computadora tengo los programas instalados en donde puedo <i>consultar simultáneamente</i> mientras escribo, las ponencias o exposiciones orales las realizo con aplicaciones web como <i>Piktochart, PowerPoint, Prezi</i>, etcétera. Y también me manejo con <i>Google Drive</i> ya que puedo acceder a <i>cualquier</i> documento desde mi celular o computadora, lo cual me permite llevar <i>todo</i> conmigo y recibir o enviar documentos, o corregirlos y... <i>trato de encontrar plataformas</i> que faciliten el trabajo que día a día hacemos manualmente con el fin del <i>economizar</i> tiempo y comodidad, <i>pero sin reducir la calidad</i> del trabajo que se realice.” (1er Año)</p>	<p>Modalizador de probabilidad foco: Completitud.</p> <p><i>Actitud:</i> Juicio: Estima social: Capacidad (+)</p> <p><i>Gradación:</i> Fuerza: Cantidad: Extensión: Alcance: Tiempo.</p> <p><i>Compromiso:</i> Heteroglosia: Expansión dialógica: Atribución: Reconocimiento.</p> <p>Modalizador de probabilidad foco: Completitud.</p> <p><i>Compromiso:</i> Heteroglosia: Contracción dialógica: Contra-expectativa.</p>

### 2. Habilidad avanzada: Comunicación y colaboración

<p>“Usando <i>Google Drive</i> puedo trabajar con otras personas sin necesidad de una reunión física. Utilizo otras apps como <i>Facebook, WhatsApp web o Instagram</i> para el envío de archivos y comunicación. También he utilizado <i>Edmodo, Wikis y Padlet</i> para compartir información.” (4to Año)</p> <p>-“Cuando trabajamos en grupo usamos internet, <i>ningún</i> programa <i>en particular</i>, sino que buscamos en internet lo requerido. Lo hacemos presencial <i>a veces</i> juntándonos en la biblioteca de la facultad o en la casa de alguno. Y <i>si no</i> es posible juntarse, lo hacemos a través de grupo de WhatsApp. Además de las <i>plataformas virtuales</i> de cada materia, sigo <i>YouTubers</i></p>	<p><i>Compromiso:</i> Heteroglosia: Expansión dialógica: Atribución: Reconocimiento.</p> <p><i>Compromiso:</i> Heteroglosia: Contracción dialógica: Refutación: Negación.</p> <p><i>Compromiso:</i> Heteroglosia:</p>
--	---

<p><i>e Instagrammers que proporcionan sus conocimientos acerca del inglés” (1er Año)</i></p> <p>-“En mi grupo de estudio, solemos debatir sobre estos temas vía <i>WhatsApp</i> y recurrimos mucho a <i>varias Apps como Grammarly y Longman Pronunciation coach CD Rom</i> para debatir dudas. En cuanto a consultar sitios para la educación de inglés, sigo mucho a <i>Pearson teacher’s site para audios, worksheets, etcétera y el sitio oficial de Cambridge Assessment English.</i>” (1er Año)</p> <p>-“Sí, básicamente <i>WhatsApp</i> para contactarme con las demás personas, <i>pasar documentos archivos fotos</i>, etc. <i>Considero que</i> sí me facilita el trabajo con otros ya sea para buscar información, corroborar información, coordinarme con grupos de trabajo, <i>considero que soy bueno en ir a las fuentes</i> de las cosas. Así <i>por ejemplo</i> pude aprender temas que no habíamos llegado a ver en alguna materia antes de rendir un final. <i>Del 1 al 10 yo creo que un 8, es bastante importante</i> pero no solo en la universidad sino <i>en todo nivel educativo.</i>” (1er Año)</p> <p>-“Si necesitamos hacer un trabajo en grupo usamos <i>WhatsApp</i> y ahí pasamos la información o quedamos en agregar esto. Con respecto a las páginas que sigo, estoy suscripto a una <i>Youtuber, por el tema de la pronunciación, las diferencias.</i> Eso me <i>ayuda bastante</i>” (2do Año)</p> <p>-“no es lo mismo en el contacto personal. <i>Skype</i> o una de esas no presentaría eso porque es como cara a cara.</p> <p>Yo <i>particularmente vivo en Cauce</i> entonces a veces <i>se me hace muy difícil coordinar un horario</i> para venir y armar las cosas. Entonces bueno, eso <i>ha sido útil</i> las veces que hemos tenido que armar una presentación</p>	<p>Expansión dialógica: Atribución: Reconocimiento.</p> <p><i>Compromiso:</i> Heteroglosia: Expansión dialógica: Atribución: Reconocimiento.</p> <p><i>Compromiso:</i> Heteroglosia: Expansión dialógica: Atribución: Reconocimiento.</p> <p><i>Compromiso:</i> Heteroglosia: Expansión dialógica: Atribución: Reconocimiento.</p> <p>Modalizador de probabilidad <i>foco:</i> Completitud.</p> <p><i>Compromiso:</i> Heteroglosia: Contracción dialógica: Contra-expectativa.</p> <p><i>Compromiso:</i> Heteroglosia: Expansión dialógica: Atribución: Reconocimiento.</p> <p><i>Gradación:</i> Fuerza: <i>Cantidad:</i> Extensión: <i>Distancia:</i> Espacio.</p> <p><i>Actitud:</i> Apreciación: <i>Reacción:</i> Impacto (+).</p> <p><i>Gradación:</i> Fuerza:</p>
--	--

<p><i>para terminar de armar detalles.” (2do Año)</i></p> <p>-“Nos ha pasado <i>varias veces</i> que teníamos un grupo de compañeros, pero por distintas razones no nos podíamos juntar en el momento.</p> <p>Entonces, nada...en <i>eso la tecnología viene de diez</i>. Cada uno con su computadora, abrimos <i>Skype o WhatsApp</i> y estamos en una <i>videollamada</i>. Es como que estamos <i>todos en el mismo lugar</i>, pero cuando no tenemos la posibilidad. Con respecto a las páginas, estoy <i>suscripta a un par de canales de YouTube que explican muy bien...muchos de pronunciación</i> y cómo <i>manejar bien</i> el uso de la pronunciación.” (2do Año)</p> <p>-“<i>WhatsApp (...)</i> sería una aplicación <i>muy importante</i> porque nos mantenemos informados sobre todo lo que pasa en la universidad.” (1er Año)</p> <p>-“El <i>WhatsApp colabora</i> en mi aprendizaje porque, por ejemplo, por grupos nos pasamos información.” (2do Año)</p> <p>-“<i>Pondría al último al WhatsApp</i> porque es más de comunicación.” (2do Año)</p> <p>-“<i>WhatsApp</i> es una <i>muy buena</i> forma de mantenerse comunicado con tus compañeros y tus profesores. Cualquier cosa que no sabés, sabés que lo tenés ahí, al alcance de tu mano.” (4to Año)</p> <p>-“Yo creo que <i>Google Drive y WhatsApp son de los más importantes</i> que se mencionan en esta lista porque, bueno, <i>WhatsApp me ha permitido</i> comunicarme con mis compañeros cada vez que tenía una duda.” (5to Año)</p> <p>-“<i>Google Drive</i> y los documentos compartidos también han sido una <i>solución tremenda</i> al momento de hacer</p>	<p>Cantidad: Amplitud.</p> <p><i>Compromiso:</i> Heteroglosia: Contracción dialógica: Contra-expectativa.</p> <p><i>Actitud:</i> Apreciación: Valuación (+)</p> <p><i>Compromiso:</i> Heteroglosia: Expansión dialógica: Atribución: Reconocimiento.</p> <p><i>Actitud:</i> Apreciación: Valuación (+)</p> <p><i>Compromiso:</i> Heteroglosia: Expansión dialógica: Atribución: Reconocimiento.</p> <p><i>Actitud:</i> Apreciación: Valuación (+)</p> <p><i>Compromiso:</i> Heteroglosia: Expansión dialógica: Atribución: Reconocimiento.</p> <p><i>Actitud:</i> Apreciación: Valuación (+)</p> <p><i>Actitud:</i> Apreciación: Valuación (+)</p> <p><i>Compromiso:</i> Heteroglosia: Expansión dialógica: Atribución: Reconocimiento.</p> <p><i>Actitud:</i> Apreciación: Valuación (-)</p> <p><i>Compromiso:</i> Heteroglosia: Expansión dialógica:</p>
--	--

Mario R. Moya